



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

PAULA KRACKER FRANCESCON

**DESENVOLVIMENTO DE SABERES E CAPACIDADES
DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE
LÍNGUA INGLESA:
EXPERIÊNCIA DE UMA SEQUÊNCIA DE FORMAÇÃO**

PAULA KRACKER FRANCESCON

**DESENVOLVIMENTO DE SABERES E
CAPACIDADES DOCENTES NA FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA:
EXPERIÊNCIA DE UMA SEQUÊNCIA DE FORMAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão

Londrina
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

F815 Francescon, Paula Kracker Francescon.
Desenvolvimento de saberes e capacidades docentes na formação inicial de professores de língua inglesa: : experiências de uma sequência de formação / Paula Kracker Francescon Francescon. - Londrina, 2019.
334 f. : il.

Orientador: Vera Lucia Lopes Cristovão Cristovão.
Coorientador: Luísa Álvares Pereira Pereira.
Coorientador: Didiê Ana Ceni Denardi Denardi.
Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2019.
Inclui bibliografia.

1. Professores de inglês - Formação. - Tese. 2. Sequência didática. - Tese. I. Cristovão, Vera Lucia Lopes Cristovão . II. Pereira, Luísa Álvares Pereira . III. Denardi, Didiê Ana Ceni Denardi . IV. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. V. Título.

CDU 8

PAULA KRACKER FRANCESCON

**DESENVOLVIMENTO DE SABERES E CAPACIDADES
DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES
DE LÍNGUA INGLESA:
EXPERIÊNCIA DE UMA SEQUÊNCIA DE FORMAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes
Cristovão

Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Luísa Álvares Pereira
Universidade de Aveiro

Profa. Dra. Didiê Ana Ceni Denardi
Universidade Tecnológica Federal do Paraná –
UTFPR Pato Branco

Profa. Dra. Elvira Lopes Nascimento
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 18 de abril de 2019.

À Iara, eterna.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Vera, por aceitar me orientar no meio do percurso do doutorado, pela paciência com uma iniciante nos estudos do ISD e de Gêneros Textuais como eu, pelo apoio e generosidade nas orientações e pela competência como professora e formadora que me guiou e inspirou durante o processo desta pesquisa e continua servindo como exemplo para minha trajetória profissional.

À minha coorientadora Belinha, pela parceria, por compartilhar o conhecimento advindo de seus estudos pós-doutorais e que deu início ao projeto desta pesquisa, e valiosas contribuições que me ajudaram na condução desta investigação.

Às professoras que compõem a banca, Dra Luísa Álvares Pereira, Dra. Didiê Ana Ceni Denardi, Dra Elvira Lopes Nascimento e Dra Juliana Reichert Assunção Tonelli, que acompanham meu trabalho desde a banca de qualificação, pela cuidadosa leitura e contribuições feitas ao meu estudo. À professora Elvira, também pelas duas arguições nos SEDATA de que participei. A todas, a certeza que minha pesquisa foi enriquecida com suas sugestões e encaminhamentos.

Às/os participantes da minha pesquisa, pela confiança e pelo empenho com que desempenharam as atividades propostas. Espero que essa experiência tenha proporcionado tanto aprendizado para vocês como proporcionou para mim.

Às/os colegas do Grupo Linguagem e Educação, que me acolheram com muito carinho e colaboraram com meu estudo em muitos momentos, desde as discussões teórico-metodológicas até os “pitacos” nas análises e no percurso da pesquisa. Foram contribuições valiosas e um apoio de extrema importância no meu caminhar.

Às amigas e aos amigos que estiveram comigo nesses anos, compartilhando as angústias, me apoiando nos momentos difíceis, contribuindo para que eu mantivesse meu estado mental sempre positivo e comemorando as alegrias e conquistas: Ana Claudia Cury Calia. Michele, Atef e Tarik El Kadri, Taisa Pinetti Passoni, Mariana Toffoli, Tatiana Freitas, Andressa Molinari, Tiago Botelho e Igor Henrique Luz.

Enfim, às pessoas mais importantes em minha vida: meu irmão Luís Gustavo, parceiro que me viu nascer e é exemplo de vida para mim por nunca deixar de ir atrás de seus sonhos e meu esposo Wellington, companheiro que escolhi para dividir todas as alegrias e dificuldades, que sempre me apoia em minhas escolhas, me proporciona carinho e compreensão e está junto comigo em minhas conquistas.

In our daily lives, the beliefs we have and the claims we make on the basis of these beliefs have, intentionally or not, consciously or not, and in tandem with others' beliefs and institutions in our society, *effects* on other people, sometimes harmful, sometimes beneficial, sometimes a bit of both, and sometimes neither. (James Paul Gee)

FRANCESCON, Paula Kracker. **Desenvolvimento de saberes e capacidades docentes na formação inicial de professores de Língua Inglesa: experiência de uma Sequência de Formação**. 2019. 333f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

RESUMO

Esta pesquisa se insere na área da Linguística Aplicada, no campo de formação inicial de professores de línguas, e tem como objetivo geral investigar o processo de aprendizagem e indícios de desenvolvimento docente de alunos professores (AP) em participação de sequência de formação (SF) que inclui revisão, produção, implementação de sequências didáticas (SD) e atividade reflexiva sobre o processo. Para alcançar tal objetivo, estabelecemos três objetivos específicos: identificar os saberes e capacidades docentes mobilizadas durante as atividades de planejamento e implementação de SD na SF; identificar as dimensões de reflexividade mobilizadas durante as sessões de autoconfrontação (AC) realizadas na SF; e investigar os conflitos evidenciados nas sessões de AC e como as atividades reflexivas relacionadas a esses conflitos contribuem para a aprendizagem e promovem indícios de desenvolvimento docente. Esta pesquisa se embasa nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), com os conceitos de desenvolvimento, reflexividade e saberes e capacidades docentes (BRONCKART, 2005; 2006a; 2008; 2013; DENARDI, 2009; HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009; STUTZ, 2012) e da didática das línguas, relacionada à concepção de SF (SILVA, 2013; GRAÇA; PEREIRA; DOLZ, 2015; DOLZ; GAGNON, 2018), à abordagem de ensino por meio de gêneros, através do dispositivo didático da SD e do desenvolvimento das Capacidades de Linguagem (DOLZ, 2016; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Os participantes da pesquisa são seis AP do curso de Letras-Ingês e duas formadoras, incluindo a pesquisadora. O conjunto de dados é composto pelas gravações de reuniões de planejamento, das aulas de uma SD implementada e das sessões de AC. Para atingir o primeiro objetivo específico, identificamos os temas tratados nas reuniões de planejamento por meio do procedimento de SOT e STT (BRONCKART, 2008; BULEA, 2010) e as ações desenvolvidas nas aulas através da sinopse (STUTZ, 2012; SILVA, 2013), e, em seguida, relacionamos os temas das reuniões e as ações das aulas com os saberes e capacidades docentes (STUTZ, 2012). Com isso, notamos que as atividades propostas na SF proporcionaram a mobilização dos saberes e capacidades docentes dos AP, condição para seu desenvolvimento profissional. Referente ao segundo objetivo específico, identificamos os tópicos abordados pelos AP nas sessões de AC, relacionando-os com as dimensões de reflexividade (DENARDI, 2009). A análise das sessões de AC com relação à reflexividade desenvolvida pelos AP mostrou que o predomínio das atividades reflexivas situadas em tópicos relacionados às concepções teóricas, ao contexto de ensino e às práticas docentes, enquanto a escassez de mobilização das dimensões linguística e axiológica evidenciam a necessidade de propiciar práticas reflexivas relacionadas ao uso da língua e a aspectos históricos, culturais, sociais, econômicos e políticos do ensino. Tangendo o terceiro objetivo específico, os dados analisados foram as sessões de AC com relação aos conflitos vivenciados pelos participantes durante a SF e verbalizados por eles durante a prática reflexiva. Essa análise revelou que os conflitos vivenciados pelos AP referem-se principalmente à abordagem de ensino por meio de gêneros com o uso do procedimento da SD, a elementos específicos do contexto de implementação a aspectos de sua formação como professor reflexivo. Alguns conflitos promovem indícios de desenvolvimento dos saberes e capacidades docentes dos AP, enquanto outros conflitos ainda precisam ser solucionados. Com base nesses resultados,

podemos concluir que uma SF é um instrumento didático-formativo que pode promover indícios de desenvolvimento docentes, desde que propicie atividades teóricas, práticas e reflexivas que articulem os saberes necessários à formação do professor de línguas.

Palavras-chave: Formação inicial de professores de línguas. Desenvolvimento docente. saberes e capacidades docentes. Sequência de formação. sequências didáticas.

FRANCESCON, Paula Kracker. **Development of teaching knowledge and capacities in the initial English teacher education: experience from a teacher education sequence.** 2019. 333p. Thesis (Doctorate in Language Studies) – State University of Londrina, Londrina, 2019.

ABSTRACT

This research, within the Applied Linguistics area, focused on the initial language teacher education, has as its main objective to investigate the learning process and teaching development indicators of pre-service English teachers participating in a Teacher Education Sequence, which includes review, production and implementation of Didactic Sequences, as well as a reflexive practice related to this process. In order to reach this objective, we established three specific objectives: to identify the teaching knowledge and capacities mobilized during the activities of planning and implementing the Didactic Sequences during the Teacher Education Sequence; to identify the reflexivity dimensions mobilized during selfconfrontation sessions; and to investigate the conflicts experienced by the participants and how the reflexive practices related to these conflicts contribute to their learning process and promote professional development indicators. This study is theoretically based on the Socio-discursive Interactionism (SDI), with the concepts of development, reflexivity and teaching knowledge and capacities (BRONCKART, 2005; 2006a; 2008; 2013; DENARDI, 2009; HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009; STUTZ, 2012), and on the Didactic of Languages, with the concept of Teacher Education Sequence (SILVA, 2013; GRAÇA; PEREIRA; DOLZ, 2015; DOLZ; GAGNON, 2018), teaching through genre-based approach, using the Didactic Sequence as a pedagogical tool and the notion of Language Capacities (DOLZ, 2016; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). The research participants are six pre-service English teachers and two teacher educators, including the researcher. The data set is composed by the recordings of planning meetings, classes from one Didactic Sequence implemented by the participants, and selfconfrontation sessions to promote reflexivity. To achieve the first specific objective, we identified the themes addressed in the planning meetings using SOT and STT procedure (BRONCKART, 2008; BULEA, 2010) and the actions developed during the classes through the synopsis (STUTZ, 2012; SILVA, 2013), after, we related the themes and actions identified to the teaching knowledge and capacities (STUTZ, 2012). It showed that the activities proposed during the Teacher Education Sequence provided the participants with opportunities to put their teaching knowledge and capacities into practice. To answer the second specific objective, we identified the topics addressed during the selfconfrontation sessions and associated them with the reflexivity dimensions (DENARDI, 2009). This analysis revealed the prevalence of reflexive activities in topics related to the theoretical framework, the teaching context and teaching practices, while the scarcity of reflexivity in linguistic and axiological dimensions demonstrates the necessity of providing reflexive practices related to the language use and to historical, cultural, social, economical and political aspects of teaching. To reach the third specific objective, the data analyzed was the selfconfrontation sessions, aiming at identifying and analyzing the conflicts experienced by the participants during the Teacher Education Sequence and expressed by them in the reflexive practice. It showed that the conflicts experienced by the pre-service teachers referred mainly to the teaching through genre-based approach with the use of the Didactic Sequence as a teaching tool, to specific elements of the implementation context and aspects of their education as reflexive teachers. Some conflicts analyzed promote indicators of teaching knowledge and capacities development, while others were not entirely discussed and solved. Based on these results, we conclude that a Teacher Education Sequence is a didactic tool for

initial language teacher education which can promote teaching development indicators, since it provides theoretical, practical and reflexive activities integrating the necessary knowledge to teaching education.

Key words: Language teachers initial education. Teaching development. Teaching knowledge and capacities. Teacher Education Sequence. Didactic Sequence.

LISTA DE CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÕES

SINAL	OCORRÊNCIA
F1	Formadora 1
F2	Formadora 2
AP1	Aluno/a professor/a 1
AP2	Aluno/a professor/a 2
AP3	Aluno/a professor/a 3
AP4	Aluno/a professor/a 4
AP5	Aluno/a professor/a 5
AP6	Aluno/a professor/a 6
APX	Vários AP concomitantemente
...	Frases não complementadas e ou interrompidas
[...]	Transcrição parcial ou eliminação
(+)	Para cada segundo de pausa
{ }	Sobreposição de vozes
xxx	Incompreensão de palavras e ou trechos
(())	Comentário da pesquisadora ou dos/as transcritores/as
MAIÚSCULA	Entonação enfática
/	Interrupção
@ @ @	Risos
< @ @ >	Trecho falado com risos
:	Prolongamento de vogais ou consoantes
[]	Acréscimo de palavra ou trecho para explicação

Fonte: adaptado de Corrêa (2015).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Esquema do processo de desenvolvimento.....	30
Figura 2 –	Saberes para a formação docente.....	38
Figura 3 –	Esquema original da SD.....	52
Figura 4 –	Esquema da SD com base no movimento do DNA.....	52
Figura 5 –	Pedido de retorno aos participantes.....	145
Figura 6 –	Retorno da AP6.....	146
Figura 7 –	Retorno da AP3.....	146

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Panorama de pesquisas sobre desenvolvimento docente, saberes e capacidades docentes na formação de professores de LI	20
Quadro 2	–	Metodologias utilizadas em pesquisas sobre formação e trabalho docente	32
Quadro 3	–	Os saberes e as capacidades docentes para a formação inicial de professores de línguas	41
Quadro 4	–	SF para o ensino da escrita em diferentes disciplinas	46
Quadro 5	–	Proposta de SF para a formação de professores de línguas.....	48
Quadro 6	–	Panorama de teses e dissertações do grupo Linguagem e Educação que utilizam a SD	54
Quadro 7	–	Operações para desenvolvimento das CL	58
Quadro 8	–	Participantes do contexto de implementação	67
Quadro 9	–	SD implementadas, reuniões e aulas	70
Quadro 10	–	Sessões de autoconfrontação.....	72
Quadro 11	–	Desenho metodológico da pesquisa	73
Quadro 12	–	Saberes e capacidades docentes mobilizados nas reuniões de planejamento e aulas	81
Quadro 13	–	Relação entre as dimensões de reflexividade e os saberes docentes	104
Quadro 14	–	Dimensões de reflexividade mobilizadas pelos AP4 e AP6 nas sessões de ACS e ACC	105
Quadro 15	–	Dimensões de reflexividade mobilizadas pelos AP2 e AP3 nas sessões de ACS e ACC	108
Quadro 16	–	Dimensões de reflexividade mobilizadas pelos participantes na sessão de EC.....	111
Quadro 17	–	Conflitos vivenciados pelos participantes	128
Quadro 18	–	Análise dos temas abordados na reunião de planejamento 1.....	164
Quadro 19	–	Análise dos temas abordados na reunião de planejamento 2.....	168
Quadro 20	–	Análise dos temas abordados na reunião de planejamento 3.....	170

Quadro 21 –	Análise dos temas abordados na reunião de planejamento 4	175
Quadro 22 –	Análise dos temas abordados na reunião de planejamento 5	178
Quadro 23 –	Análise dos temas abordados na reunião de planejamento 6	181
Quadro 24 –	Análise dos temas abordados na reunião de planejamento 7	185
Quadro 25 –	Análise dos temas abordados na reunião de planejamento 8	188
Quadro 26 –	Análise dos temas abordados na reunião de planejamento 9	191
Quadro 27 –	Análise dos temas abordados na reunião de planejamento 10	193
Quadro 28 –	Análise dos temas abordados na reunião de planejamento 11	195
Quadro 29 –	Análise dos temas abordados na reunião de planejamento 12	199
Quadro 30 –	Análise dos temas abordados na reunião de planejamento 13	203
Quadro 31 –	Análise dos temas abordados na reunião de planejamento 14	205
Quadro 32 –	Análise dos temas abordados na reunião de planejamento 15	207
Quadro 33 –	Análise dos temas abordados na reunião de planejamento 16	210
Quadro 34 –	Análise dos temas abordados na reunião de planejamento 17	214
Quadro 35 –	Sinopse das aulas da <i>SD Sports</i>	217
Quadro 36 –	Descrição dos planos de aula <i>SD Sports</i>	230
Quadro 37 –	Tópicos e dimensões de reflexividade abordados na ACS de AP6	233
Quadro 38 –	Tópicos e dimensões de reflexividade abordados na ACS do AP4	241
Quadro 39 –	Tópicos e dimensões de reflexividade abordados na ACC de AP4 e AP6	250
Quadro 40 –	Tópicos e dimensões de reflexividade abordados na ACS de AP2	262
Quadro 41 –	Tópicos e dimensões de reflexividade abordados na ACS do AP3	273
Quadro 42 –	Tópicos e dimensões de reflexividade abordados na ACC de AP2 e AP3	283
Quadro 43 –	Tópicos e dimensões de reflexividade abordados na EC	297
Quadro 44 –	Análise dos conflitos vivenciados pelos participantes	313

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Autoconfrontação
ACC	Autoconfrontação cruzada
ACS	Autoconfrontação simples
AP	Alunos professores
CA	Capacidades de Ação
CD	Capacidades Discursivas
CL	Capacidades de Linguagem
CLD	Capacidades Linguístico-discursivas
CS	Capacidades de Significação
DA	Dimensão Axiológica
DE	Dimensão Epistemológica
DL	Dimensão Linguística
DO	Dimensão Ontológica
DP	Dimensão Pedagógica
DR	Dimensões de Reflexividade
EC	Extensão ao coletivo
FI	Formação Inicial
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa
OE	Objeto de ensino
SD	Sequência Didática
SF	Sequência de Formação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
1.1	OBJETIVOS.....	22
1.2	O RELATO DA PESQUISA	23
2	REFERENCIAL TEÓRICO	25
2.1	INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO.....	25
2.1.1	Desenvolvimento	27
2.1.2	Reflexividade	30
2.1.3	Saberes e Capacidades Docentes	36
2.2	DIDÁTICA DAS LÍNGUAS	43
2.2.1	Sequência de Formação	44
2.2.2	Ensino por meio de Gêneros Textuais	49
2.2.2.1	Sequência Didática	51
2.2.2.2	Capacidades de Linguagem	57
2.3	FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS: TEORIA, PRÁTICA, REFLEXIVIDADE E PESQUISA	59
3	METODOLOGIA	63
3.1	NATUREZA DA PESQUISA.....	63
3.2	CONTEXTOS DA PESQUISA E PARTICIPANTES	64
3.3	GERAÇÃO DE DADOS.....	68
3.4	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	73
3.5	ÉTICA NA PESQUISA	78
4	RESULTADOS DA ANÁLISE DOS DADOS	80
4.1	OS SABERES E CAPACIDADES DOCENTES MOBILIZADOS DURANTE A SEQUÊNCIA DE FORMAÇÃO.....	80
4.2	AS DIMENSÕES DE REFLEXIVIDADE MOBILIZADAS DURANTE AS SESSÕES DE AUTOCONFRONTAÇÃO	103
4.3	CONFLITOS VIVENCIADOS PELOS ALUNOS PROFESSORES DURANTE A SEQUÊNCIA DE FORMAÇÃO	128
4.4	RETORNO AOS PARTICIPANTES.....	145

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
5.1	CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES.....	152
	REFERÊNCIAS	154
	APÊNDICES	163
APÊNDICE A –	Análise das reuniões de planejamento e das aulas em relação aos saberes e capacidades docentes mobilizados nas atividades de planejamento e implementação de aulas da Sequência de Formação	164
APÊNDICE B –	Análise das sessões de autoconfrontação em relação às dimensões de reflexividade mobilizadas pelos alunos professores	233
APÊNDICE C –	Análise das sessões de autoconfrontação em relação aos conflitos vivenciados pelos participantes durante a Sequência de Formação.....	313
APÊNDICE D –	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos alunos professores	330
APÊNDICE E –	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos alunos do curso de LI.....	332

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresento o relato da minha pesquisa de doutorado, investigação que se insere na área da Linguística Aplicada, com foco na formação inicial de professores de línguas e visa a investigar indícios de desenvolvimento docente dos alunos professores (AP) participantes em uma Sequência de Formação (SF). Nesta SF, o grupo, constituído por seis AP, uma professora formadora experiente e uma professora formadora em formação (a pesquisadora), desenvolveu atividades de adaptação, produção e implementação de Sequências Didáticas (SD) em um curso de Língua Inglesa (LI), assim como atividades reflexivas sobre esse processo.

O conceito de SF está em processo de formulação, já discutido em alguns estudos desenvolvidos por pesquisadores da Escola de Genebra (SILVA, 2013; GRAÇA; PEREIRA; DOLZ, 2015; DOLZ; GAGNON, 2018), assim como por pesquisadores brasileiros que utilizam a teoria discursiva sociointeracionista, incluindo o Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação (UEL/CNPq), (FRANCESCON; CRISTOVÃO TOGNATO, 2018) do qual sou membro. Dessa forma, podemos considerar que esta pesquisa contribui para a construção dessa concepção, uma vez que são poucos os estudos que conceituam, utilizam e ou analisam uma SF. Os estudos existentes, referências que embasam a conceituação de SF nesta pesquisa, têm foco na formação de professores de língua materna, o que diferencia esta investigação, por expandir esse conceito para a formação de professores de LE¹.

Um dos interesses pelo desenvolvimento desta investigação é de âmbito pessoal, uma vez que o processo vivenciado nesta pesquisa foi minha primeira experiência com a formação de professores, motivo pelo qual me identifico como professora formadora em formação (cf. ZIRONDI, 2013) neste relato. Em 2015, ingressei como professora colaboradora no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina. No ano letivo seguinte, a Profa Dra Vera Lúcia Lopes Cristovão, orientadora desta pesquisa, recebeu o pedido da Escola de Circo de Londrina, nosso contexto de implementação, para receber aulas de LI, justificado pelas oportunidades que os artistas formados nesse projeto social estavam tendo de participarem de escolas de circo, *workshops* circense, entre outras atividades, em outros países do mundo. Tendo aceito o pedido, nós convidamos alunos a participarem do projeto e o grupo se formou pela adesão voluntária de seis AP. Uma das participantes optou por realizar seu estágio supervisionado sob minha orientação, e quatro desenvolveram pesquisas de Iniciação Científica neste contexto. Assim sendo, a investigação sobre essa experiência resultou em grande aprendizagem profissional e

1 Concomitantemente à condução desta pesquisa, outras duas investigações doutorais desenvolvidas no Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação utilizam o conceito de SF na formação de professores de LE (MIQUELANTE, 2019; PONTARA, no prelo).

pessoal, visto que me possibilitou desenvolver minha primeira prática na formação de professores sob a orientação de uma formadora experiente, mediando meu processo de construção de saberes e capacidades como formadora.

Além disso, compreendo a constante necessidade de pesquisas que investiguem a formação inicial de professores de línguas, referente aos indícios de desenvolvimento de saberes e capacidades docentes dos futuros professores, no sentido de proporcionar práticas formativas que atendam tanto às necessidades de aprendizagem dos objetos de ensino como em relação a questões referentes ao ato de ensinar, principalmente, o ato de ensinar línguas. Gimenez (2005) trata dos desafios da formação de professores e elenca a base de conhecimento profissional como um deles. Segundo a autora, a formação não pode ser vista como somente a transmissão de conteúdos dos campos de estudos linguísticos e literários, mas deve problematizar a centralidade do conteúdo, a relação teoria e prática, questões políticas e sociais vinculadas ao uso da linguagem, entre outros.

Nesse sentido, Szundy e Cristovão (2008, p. 135) defendem projetos de formação de professores, sendo a SF desenvolvida nesta pesquisa um exemplo, como propiciadores de “zonas potenciais para a construção do conhecimento sobre a prática pedagógica”, uma vez que os professores deixam de ser consumidores de materiais para se engajarem em sua produção e posterior implementação. Reforçando tal entendimento, as autoras asseguram que

a elaboração das SDs ocorre em um processo de interação contínua entre as práticas de ensino da LE e os pressupostos teórico-metodológicos postulados por documentos prefigurativos que buscam, ao mesmo tempo, informar e regular teoricamente as ações em sala de aula. Por fim, a aplicação supervisionada das SDs, além de permitir a transposição de toda pesquisa envolvida no processo de elaboração para situações concretas de ensino-aprendizagem, representa um espaço privilegiado para problematização e, portanto, ressignificação e reconstrução das práticas observadas (SZUNDY; CRISTOVÃO, 2008, p. 135).

A partir do exposto, julgo que a proposta de SF desta investigação proporcionou aos AP experiências docentes relacionadas ao planejamento de um curso, de SD e de aulas, à prática em sala de aula com a implementação das SD em um curso de LI, e à reflexão de suas ações em sessões de autoconfrontação (AC) realizadas após a finalização do curso. Essas atividades objetivam articular os saberes necessários à formação docente: saberes a ensinar, referentes aos conteúdos que o futuro professor ensinará, no caso, relacionados à LI, e os saberes para ensinar, que englobam conhecimentos que o futuro professor precisa para desempenhar seu trabalho, como pedagógicos e didáticos, por exemplo (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009), entendendo sua relevância para o desenvolvimento docente.

A fim de situar esta pesquisa no âmbito das investigações acadêmicas que tratam de

tópicos semelhantes, realizei uma pesquisa bibliográfica². Desta busca, resultaram 80 trabalhos. Selecionei os trabalhos desenvolvidos em programas de pós-graduação em educação, em Letras e Linguística, em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, em Linguística e em Estudos Linguísticos, totalizando 14 pesquisas. A partir da leitura dos resumos, considerei quatro como relacionados a esta pesquisa. No quadro 1, apresento o panorama desses estudos.

Quadro 1 – Panorama de pesquisas sobre desenvolvimento docente, saberes e capacidades docentes na formação de professores de LI³

	MORETTI (2014)	FADINI (2013)	STUTZ (2012)	SONSIN (2003)
Título	Os formadores e o desenvolvimento profissional de professores de inglês: diferentes olhares, diferentes práticas	Narrativas de formação: (re)trilhando experiências do estágio supervisionado em Letras-Inglês	Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês	Aspectos da socialização de duas professoras de inglês em seu primeiro ano de trabalho em escola pública
Programa de Pós-graduação	Mestrado em Educação/USP	Mestrado em Educação/UFES	Doutorado em Estudos da Linguagem/UEL	Mestrado em Estudos da Linguagem/UEL
Objetivo(s)	Compreender de que maneira o olhar do formador influencia nas práticas e contribui para as aprendizagens de professores de inglês dentro de um contexto de formação em que o diálogo entre esses agentes é parte das premissas do programa de formação	Compreender como os alunos estagiários de um curso de Letras-Inglês apropriaram-se das experiências do estágio supervisionado na sua constituição profissional docente	Investigar a relação entre os instrumentos formativos (Sequência Didática, socialização de diários e autoconfrontação) utilizados pelas alunas professoras, os saberes e capacidades docentes que contemplam o eixo articulador das diretrizes para a formação inicial	Analisar como o professor de LI avalia sua prática no primeiro ano de trabalho em uma escola pública; analisar as dificuldades que o professor de LI enfrenta em seu primeiro ano de trabalho; analisar as influências para as soluções adotadas em relação às dificuldades encontradas

2 Esta pesquisa bibliográfica foi realizada por meio do site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (www.bdt.ibict.br), utilizando a ferramenta de busca avançada com os termos “desenvolvimento docente”, “saberes docentes”, e “formação inicial de professores de língua inglesa”.

3 A pesquisa de Lanferdini (2012) também se relaciona à presente pesquisa, pois aborda os agires docentes com foco na atividade de planejamento de SD. Provavelmente, esse estudo não consta nos resultados desta pesquisa bibliográfica porque utiliza o termo agir docente em vez de saberes e capacidades docentes, além de ter como participantes professoras de LI e LP. Assim, expressei meu conhecimento sobre esta investigação e o entendimento que ela poderia compor esse panorama.

Concepções teóricas	Desenvolvimento profissional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009); saberes docentes (TARDIFF, 2012); perspectiva crítico-reflexiva na formação de professores (NUNES; NUNES, 2013).	Estágio supervisionado (PIMENTA; LIMA, 2004; NÓVOA, 2000; 2010; JOSSO, 2004; 2008; 2010; SOUZA, 2006; 2008) e narrativas de formação autobiográficas	Desenvolvimento, construção de conhecimento, saberes, capacidades docentes, reflexividade, transposição didática, instrumentos, gêneros textuais (BRONCKART, 1999; 2006; 2008; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; 2009; SCHNEUWLY, 2009; HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009; CRISTOVÃO, 2002; 2005; 2007; 2009; 2010; 2011)	Socialização do professor (LORTIE, 1975; ZEICHNER; CORE, 1990) e saberes docentes (TARDIF, 2002)
Contexto e ou corpus de análise	Oficinas de formação e sessões de acompanhamento (feedback); relatórios das formadoras-parceiras das sessões de acompanhamento com as professoras	Estágio supervisionado do curso de Letras-Inglês; narrativas de formação produzidas pelos estagiários, pela orientadora de estágio e pela professora regente	SD produzida pelas participantes, socialização dos diários e sessão de AC extensão ao coletivo	Entrevistas semiestruturadas com duas professoras recém-formadas
Resultados e ou conclusão (ões)	Integração entre os conhecimentos dos agentes (professor e formador) promove mais aprendizagens, mas não é determinante; valorização dos saberes da prática e das concepções de ensino-aprendizagem, e não só dos saberes disciplinares, na formação docente	Trabalho colaborativo como essencial para o bom desempenho dos alunos no estágio, as experiências construídas durante o estágio possibilitaram a apropriação de conhecimentos e saberes constitutivos da identidade	A análise dos três instrumentos de formação sinalizam indícios de saberes sobre contexto, papel e sócio-história do trabalho do professor, metodologia, recursos, regência, estado emocional, planificação e avaliação e suas respectivas capacidades; as	As impressões do primeiro ano de trabalho se referem à insegurança e imaturidade para a prática, insatisfação com a formação inicial; as dificuldades encontradas se referem à prática pedagógica, e também envolvem questões como salas numerosas e carga

		profissional docente	inter-relações entre universidade e escola e a utilização dos instrumentos de formação oportunizam a construção e ou transformação dos saberes e capacidades docentes	horária insuficiente; as influências socializadoras do professor se referem à educação familiar, às experiências escolares anteriores à formação, influências provindas dos professores formadores e do processo de formação inicial, ao trabalho colaborativo na socialização do professor, aos saberes docentes e na personalidade do professor
--	--	----------------------	---	---

Fonte: a autora.

Mesmo partindo de diferentes aportes teóricos e metodológicos, os estudos listados têm em comum a investigação de saberes docentes na formação profissional, inicial ou recente, e sua relevância para a constituição e desenvolvimento docente. Com base nos resultados desta pesquisa bibliográfica, é possível notar a importância em investigar a formação de professores de LI, bem como a escassez de trabalhos com foco nos saberes e capacidades docentes. A tese de doutorado de Stutz (2012) é uma referência importante para esta pesquisa, por compartilhar das mesmas concepções teóricas e sua proposta de saberes e capacidades docentes serve como categorias para a análise dos dados desta pesquisa.

1.1 OBJETIVOS

O objetivo geral desta pesquisa é investigar o processo de aprendizagem e indícios de desenvolvimento docente de alunos professores (AP) em participação de sequência de formação (SF) que inclui revisão, produção, implementação de sequências didáticas (SD) e atividade reflexiva sobre o processo. Para atingir esse objetivo, traçamos três objetivos específicos:

1. Identificar os saberes e capacidades docentes mobilizados durante as atividades de planejamento e implementação de SD na SF;
2. Identificar as dimensões de reflexividade mobilizadas durante as sessões de AC realizadas

na SF;

3. Investigar os conflitos evidenciados nas sessões de AC e como as atividades reflexivas referentes a esses conflitos contribuem para a aprendizagem e promovem indícios de desenvolvimento da atividade docente.

Com os objetivos específicos estabelecidos, nosso intuito é investigar se as atividades propostas pela SF possibilitaram a mobilização dos saberes e capacidades docentes necessários para a formação de professores de línguas, condição necessária para o processo de aprendizagem e desenvolvimento docente dos participantes. Com relação à análise das atividades reflexivas, a identificação das dimensões de reflexividade e a análise dos conflitos vivenciados pelos AP, investigando como as atividades reflexivas dos AP contribuem para seu processo de aprendizagem e promovem indícios de desenvolvimento, se justifica pela compreensão de que o conflito pode promover desenvolvimento, desde que proporcione um resultado positivo para o formando e que a atividade reflexiva contribui para a tomada de consciência e debate sobre o conflito vivenciado. Atingindo esses objetivos, podemos concluir se as atividades propostas pela SF contribuíram para o aprendizado dos AP e promoveram indícios de desenvolvimento docente.

A partir das respostas encontradas para esses objetivos com base nas análises desenvolvidas nesta pesquisa, defendemos a tese de que uma sequência de formação, sistematicamente planejada pelo/a formador/a, composta por atividades teóricas, práticas e reflexivas, promotora da mobilização e articulação dos saberes e capacidades docentes necessários à formação de professores de LE, tem potencial de ser um dispositivo didático-formativo propiciador de aprendizagens e de indícios de desenvolvimento profissional. Esta tese será retomada nas seções de apresentação dos resultados e nas considerações finais deste estudo.

1.2 O RELATO DA PESQUISA

Este trabalho está constituído por cinco partes: introdução, referencial teórico, metodologia, resultados e considerações finais. Na parte introdutória, apresento a pesquisa que será relatada neste trabalho, descrevendo a justificativa e os objetivos. No referencial teórico, discuto os pressupostos que embasam este trabalho, englobados em duas principais vertentes: o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e a Didática das Línguas. Na metodologia, exponho a natureza da pesquisa, descrevo os contextos e os participantes da investigação, assim como os dados e os procedimentos de análise, além das considerações éticas tomadas. Na seção de resultados, apresento e discuto os resultados das análises realizadas, buscando responder aos objetivos da pesquisa. Optei por disponibilizar os resultados das análises no corpo da tese, e as análises detalhadas, aquelas que me

levaram aos resultados expostos, foram alocadas em apêndices (Apêndices A, B e C). Desse modo, julgo que a leitura seja facilitada, ao mesmo tempo que as análises ficam à disposição para consultas do leitor. As transcrições completas dos dados que compõem esta pesquisa estão disponíveis no sítio <https://drive.google.com/open?id=1XvsgF4WRvJDRzoRuSlqDZRfHrvOhIJs>. Por fim, nas considerações finais, retomo e discuto os resultados alcançados, relacionando-os aos objetivos desta investigação e refletindo sobre possíveis implicações e limitações.

A partir da próxima seção, utilizo a primeira pessoa do plural no relato desta pesquisa. Isso porque o trabalho em grupo / trabalho colaborativo foi predominante durante esta investigação, nas decisões tomadas tanto em relação às atividades da SF quanto referentes à tese. Assim, em vários momentos do relato, senti muita dificuldade em escrever na primeira pessoa do singular, por sentir que não refletia a realidade vivenciada por mim neste processo. Portanto, para padronização, decidi utilizar a primeira pessoa do plural, não significando genericidade, mas sim coletividade.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Os pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa se centram em duas perspectivas principais: o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e a Didática das Línguas. Do escopo teórico do ISD, discutimos a concepção de desenvolvimento, conceito-chave deste estudo cujo objetivo é investigar o processo de aprendizagem e desenvolvimento docente dos participantes, além das noções de reflexividade, compreendida como parte do processo de desenvolvimento, e de saberes e capacidades docentes, meio pelo qual investigamos os indícios de desenvolvimento docente dos participantes. No âmbito da Didática das Línguas, debatemos a concepção de Sequência de Formação (SF), norteadora da proposta de formação conduzida nesta pesquisa e a noção de ensino por meio de gêneros, a partir do procedimento didático da Sequência Didática (SD) e das Capacidades de Linguagem (CL), orientadores do planejamento do curso de LI implementado pelos AP participantes, e, portanto, do processo formativo vivenciado por eles neste projeto. Para finalizar, retomamos os elementos compreendidos por nós como necessários à formação docente: teoria, prática, reflexividade e pesquisa, relacionando-os às atividades desenvolvidas na SF proposta por este estudo.

2.1 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) está inscrito no movimento do interacionismo social, se constituindo como “mais que uma corrente 'psicológica' ou 'sociológica; ele se quer *uma corrente da ciência do humano*” (BRONCKART, 2006b, p. 9, grifos do autor). O ISD assume os pressupostos do interacionismo social, relacionado à investigação da construção do pensamento humano consciente, entendendo que este deveria ser tratado conjuntamente à construção dos fatos sociais e das obras culturais e que os processos de socialização e de individuação são indissociáveis no processo de desenvolvimento humano (BRONCKART, 2006b). Com base no exposto, o autor estabelece o escopo de estudo do ISD:

O quadro interacionista-social leva a analisar as condutas humanas como **ações significantes**, ou como 'ações situadas', cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização. [...] é no contexto da **atividade** em funcionamento nas **formações sociais** que se constroem as ações imputáveis a agentes singulares e é no quadro estrutural das ações que se elaboram as capacidades mentais e a consciência desses mesmos agentes humanos. As condutas verbais são concebidas, portanto, como formas de ação (daí o termo **ação de linguagem**), ao mesmo tempo específicas (dado que são semióticas) e em interdependência com as ações não verbais (BRONCKART, 2003, p. 13, grifos do

autor).

Assim, o ISD tem interesse na investigação das atividades sociais humanas, contextualizadas sócio-historicamente, considerando o papel fundamental desempenhado pela linguagem nessas atividades. Nesse sentido, Machado e Cristovão (2006, p. 549) expõem cinco princípios básicos do ISD, assumidos a partir da teoria psicológica vygotskiniana:

- As ciências humanas teriam como objeto as condições de desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas;
- Todos os processos de desenvolvimento humano se efetivariam com base nos pré-construídos humanos, isto é, as diferentes construções sociais já existentes em uma determinada sociedade;
- O desenvolvimento humano se efetuaria no quadro do agir, isto é, todos os conhecimentos construídos são sempre produtos de um agir que se realiza em determinado quadro social;
- Os processos de construção dos fatos sociais e os processos de formação das pessoas individuais seriam duas vertentes complementares e indissociáveis do mesmo desenvolvimento humano;
- A linguagem desempenharia um papel fundamental e indispensável no desenvolvimento, considerando-se que é por meio dela que se constrói uma “memória” dos pré-construídos sociais e que é ela que organiza, comenta e regula o agir e as interações humanas, no quadro das quais são reproduzidos ou reelaborados os fatos sociais e os fatos psicológicos.

Ao compreender o ISD como uma ciência do humano, Bronckart (2006b) reforça o papel central e decisivo que a linguagem assume nessa teoria, pautando-se na tese defendida por Saussure e Vygotski de que os signos linguísticos fundamentam a constituição do pensamento consciente e que as práticas de linguagem situadas (os textos-discursos) são os instrumentos maiores do desenvolvimento humano, não apenas pela apropriação de conhecimentos e saberes, mas principalmente em relação às capacidades de agir e da identidade das pessoas que se constituem por meio das práticas languageiras. A partir disso, Matêncio (2007, p. 57) aponta que estudos pautados nessa linha “concebem a ação de linguagem, a um só tempo, como reflexo da diversidade das ações e atividades humanas e condição para sua existência”.

De acordo com a concepção de linguagem adotada pelo ISD, “as relações de significação estabelecidas em uma língua não têm nenhum fundamento natural [...], mas, sim, *têm seu fundamento apenas no sistema de interações sociais*: o sistema da língua é dependente do sistema social e é unicamente este que constitui o *interpretante* último de todas as relações que se atestam no sistema da língua” (BRONCKART, 2006a, p. 134, grifos do autor). Desse modo, o pensamento tem caráter semiótico e social, em virtude de depender das estruturas estabelecidas pelas relações de signos, não podendo existir o pensamento puro, preexistente a essa ação estruturante. A significação

é, portanto, produto de seu uso social, coletivo.

Na próxima seção, discutimos o conceito de desenvolvimento conforme compreendido pelo ISD, concepção central neste estudo cujo objetivo principal é investigar o processo de desenvolvimento docente dos AP participantes.

2.1.1 Desenvolvimento

A concepção de desenvolvimento na teoria do ISD se baseia no interacionismo social vygotskiniano, destacando seu caráter social, histórico e cultural. Hila (2011, p. 74) ressalta que, nessa perspectiva teórica “o desenvolvimento humano é visto como um processo cultural, porque decorrente de representações que fazemos sobre os mundos representados, social, porque dependente de atividades contextualizadas e situadas, ancorado no processo de interação”, reforçando que a concepção de desenvolvimento está relacionada à apropriação dos pré-construídos históricos.

Ademais, Bronckart (2013, p. 88) retoma o conceito de desenvolvimento de Vygotski, afirmando que, para este autor, desenvolvimento pode ter duas acepções: desenvolvimento como “um processo ininterrupto de automovimento” e como “um processo resultante da interação de conflitos entre os recursos psicológicos já disponíveis de um aprendiz e os recursos novos que lhe são propostos”. Neste caso, desenvolvimento está relacionado ao conceito vygotskiniano de “zona de desenvolvimento proximal”, visto que esses recursos novos a que o aprendiz tem acesso só terá caráter desenvolvimental se o conflito proporcionado por eles for administrável pelo mesmo. Ou seja, o aprendiz deve ser capaz de gerenciar esse conflito de modo que seu resultado seja positivo, promovendo uma reorganização psíquica. O autor assinala que “o formador propõe os elementos que lhe parecem ser exploráveis à pessoa em questão, mas é esta última, e ela somente, que se desenvolve...ou não” (BRONCKART, 2013, p. 90).

É importante destacar que, nessa concepção, desenvolvimento e aprendizagem não são equivalentes. Vygotski (1998, p. 117) entende que o aprendizado pode “despertar processos internos de desenvolvimento” quando o indivíduo se apropria dos pré-construídos com a mediação de pessoas ou instrumentos sócio-historicamente situados. Referente a esse tópico, o autor observa que “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” e que, conseqüentemente, “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKI, 1998, p. 118). Sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento,

Hila (2011, p. 43) aponta que “a apropriação dos mediadores culturais conduz a um aprendizado de curto prazo, que a longo prazo converte-se em desenvolvimento”, destacando a necessidade de uma compreensão gradativa do objeto, tornando a aprendizagem condição para o desenvolvimento.

Um conceito importante para essa concepção de desenvolvimento é o de conflito. A teoria psicológica vygotskiniana compreende que o conflito pode ser propulsor de desenvolvimento, funcionando como uma situação-problema que necessita de resolução, que pode ser conduzida a partir da mediação de outro, e possivelmente levar à revisão de pensamentos e negociação de significados, em um processo no qual o indivíduo possa construir e ou ressignificar conceitos (BRONCKART, 2008; 2013; ZIRONDI, 2013). Fogaça (2010) define conflito como um confronto de representações que pode gerar desenvolvimento caso as consequências desses conflitos sejam positivas. Esse conflito de representações ocorre no processo de busca pela apropriação de conceitos e construção de significações, e é parte constitutiva das práticas sociais, pois possibilita que os indivíduos formem suas identidades e ressignifiquem suas representações sociais. Sendo o conflito um possível desencadeador do processo de desenvolvimento, uma das análises propostas nesta pesquisa visa a investigar os conflitos vivenciados pelos participantes em relação ao seu papel no processo de desenvolvimento dos saberes e capacidades docentes dos AP.

Nessa perspectiva, pautamos essa discussão em Bronckart (2008), ao assinalar as etapas necessárias para caracterizar o processo de desenvolvimento, ressaltando que a tomada de consciência do conflito vivenciado pelo indivíduo, somente, não significa desenvolvimento; é preciso que o formando busque a resolução desse conflito a partir do debate interpretativo em relação ao seu trabalho e que este debate seja interiorizado, provocando uma reorganização psíquica:

se a tomada de consciência é uma condição necessária, ela não é suficiente para que se produza desenvolvimento, pois ele implica que os novos conhecimentos que provêm dessa tomada de consciência sejam objeto de uma *reorganização positiva e dinâmica* no aparelho psíquico dos adultos formados. Para que uma tal reorganização seja possível, parece necessário que os adultos em formação se *apropriem* dos elementos do debate interpretativo desenvolvido na coletividade em relação ao referido trabalho e que *interiorizem* esse debate e lhe deem uma *solução pessoal* (BRONCKART, 2008, p. 182, grifos do autor).

Embasando-se na teoria do interacionismo social, Bronckart (2013) apresenta algumas questões em relação ao conceito de desenvolvimento de Vygotski: a necessidade de distinguir níveis de desenvolvimento, porque há diferentes tipos de desenvolvimento, como o desenvolvimento de conceitos, de capacidades de ação e das pessoas e de suas identidades; a importância da linguagem no desenvolvimento, partindo do pressuposto que este ocorre, de maneira ampla, por meio da

apropriação e da interiorização da linguagem e das atividades languageiras; e as condições segundo as quais uma reorganização psíquica pode ser considerada positiva e propulsora de desenvolvimento.

Com foco maior nas duas últimas questões, Bronckart (2013) se volta ao campo de formação de adultos e elenca métodos que tem sido utilizados para analisar e refletir sobre práticas, entre eles a AC, proposta por Clot e Faïta (2000), utilizada nesta investigação e que será retomada durante este relato. Para Bronckart (2013, p. 99, grifos do autor), esse método tenta criar uma zona de desenvolvimento proximal ao questionar e retomar as ações realizadas, e faz “emergir nos formandos os elementos suscetíveis de entrar em *conflito*, com as suas representações atuais”. A partir disso, o formando inicia uma prática reflexiva, que pode levá-lo à “tomada de consciência de elementos da atividade até então não percebidos, elementos cuja significação é *debatida* nas trocas com os formadores” e esse processo pode gerar desenvolvimento nos formandos. Por fim, o autor especifica duas condições para que a tomada de consciência seja considerada positiva e propulsora de desenvolvimento, destacando a importância da ressignificação para esse processo:

A primeira é que o processo de reflexão da linguagem mobilize e coloque em interface o conjunto de variantes do debate interpretativo para o trabalho no meio social em questão, ou ainda que esse processo provoque a apropriação-interiorização do teor geral desse debate. A segunda é que a pessoa em questão elabore essa forma de *ir além* do debate que se traduz pela atribuição de *novas significações* dos seus próprios atos e do trabalho no qual estão inclusos (BRONCKART, 2013, p. 104-105, grifos do autor).

Zirondi (2013), que investigou o desenvolvimento de capacidades docentes de professores participantes em cursos de formação, se apoia em Bronckart (2006a; 2008) para refletir sobre o processo de desenvolvimento e aponta que “a evolução plena somente ocorre quando o sujeito manifesta consciência acerca de suas ações”, ou seja, “é preciso desenvolver capacidades nos indivíduos que, internalizadas e acionadas globalmente atingem um *status* de consciência” (ZIRONDI, 2013, p. 75). A autora ainda nota que “medir” o desenvolvimento é complexo, pois não se resume somente à análise das atividades verbais dos participantes, mas também de suas condutas em seus ambientes de atuação.

Com base na concepção de desenvolvimento discutida, apresentamos, na figura 1, o esquema do processo de desenvolvimento, indicando as etapas que o compõem, baseado no ISD (BRONCKART, 2008; 2013) e em nosso entendimento, corroborado por Zirondi (2013), da necessidade de reafirmação no contexto de atuação dos conceitos reorganizados psiquicamente a partir da atividade reflexiva do indivíduo.

Figura 1 – Esquema do processo de desenvolvimento



Fonte: a autora.

Para finalizar a discussão sobre o conceito de desenvolvimento, concordamos com Stutz (2012, p. 76) em sua conclusão de que “o desenvolvimento é a reorganização consciente das operações psíquicas gerando significação, são as ações e concepções procedentes do mundo social que geram essas transformações e reconfigurações no indivíduo”. As novas experiências vivenciadas pelos indivíduos propiciam elementos desencadeadores de reflexão, que pode levar a ressignificações de seus conceitos e práticas, caracterizando o desenvolvimento como um processo contínuo que permeia toda a vida profissional.

Na seção seguinte, debatemos a concepção de reflexividade proveniente da teoria sociológica de Giddens e adotada por Bronckart para compor o quadro teórico e metodológico do ISD, considerando sua importância para o processo de desenvolvimento.

2.1.2 Reflexividade

A fim de discorrer sobre a concepção de reflexividade e sua importância no processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional, iniciamos esta seção com uma breve retomada da noção de professor reflexivo, bem como tipos e métodos de promoção de práticas reflexivas na formação docente. Com isso, buscamos definir os tipos de reflexão possíveis e explicar nossa opção pelo conceito de reflexividade, conforme apresentado por Bronckart (2005; 2008), entendendo-a como uma etapa no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

A noção de professor reflexivo originou-se como reação ao conceito de professor

tecnicista, que compreendia o professor como executor de tarefas e aplicador de técnicas, e cuja formação era restrita ao treinamento de competências técnicas a serem aplicadas na prática docente. O conceito de professor reflexivo compreende o professor como agente ativo na construção de objetivos de sua prática docente, na implementação de novas pedagogias, isto é, leva em consideração sua capacidade criativa e reflexiva em relação à resolução de situações problemáticas que enfrenta em seu cotidiano docente, bem como atividades de (re)pensar, avaliar e reconfigurar sua prática (ALMEIDA; GIMENEZ, 2010; FÁVERO; TONIETO; ROMAN, 2013). Nesse sentido, Fávero, Tonieto e Roman (2013, p. 282) argumentam que “não podemos considerar a atividade prática do professor como uma atividade exclusiva e prioritariamente técnica, mas sim uma atividade reflexiva e artística”.

Gimenez, Arruda e Luvizari (2004, p. 1) compreendem o professor reflexivo como “alguém que constrói e reconstrói conhecimento sobre a prática a partir de questionamentos”, sendo que as formas utilizadas para reconstruir esse conhecimento são variadas. As autoras listam três perspectivas pelas quais a reflexão pode ser entendida: a reflexão como ponderação sobre a ação, levando a ações deliberadas e conscientes, normalmente a partir de aplicação de resultados de pesquisas e teorias de educação, ou seja, a pesquisa direciona a prática do professor; reflexão como deliberação e escolha entre versões de “bom ensino”, considerando o conhecimento de pesquisas para informar a prática dos professores; e reflexão como reconstrutora da experiência, com objetivo de identificar novas possibilidades de ação, podendo levar a novos entendimentos das situações, de si mesmos como professores, do contexto educacional e dos pressupostos de ensino. Essa última perspectiva é entendida como reflexão crítica, ao permitir “aos profissionais articularem uma consciência madura sobre sua prática e se emanciparem das distorções sociais, políticas e culturais que frustram e limitam seu entendimento” (GIMENEZ; ARRUDA, LUVIZARI, 2004, p. 2).

As autoras comparam alguns métodos empregados na formação reflexiva de professores (diários reflexivos, diários introspectivos, questionários, sessões reflexivas, observação de aulas e sessões de visionamento) e esclarecem que algumas práticas, como a observação de aulas, são centradas na prática de sala de aula em uma perspectiva mais técnica, enquanto outros métodos, por exemplo as sessões reflexivas, extrapolam o contexto institucional e se situam no papel da educação. Expandindo essa comparação, Borghi *et al.* (2008) também apresentam as características de métodos utilizados na formação de professores, enfatizando os tipos de reflexão que predominam em cada procedimento, conforme detalhado no quadro 2.

Quadro 2 – Metodologias utilizadas em pesquisas sobre formação e trabalho docente

Atividade	Objetivos Principais	Tipo de Reflexão que predomina	Ações/ Características	Papel do Pesquisador/ supervisor	Instrumentos
Lembrança Estimulada	Recuperar o pensamento consciente durante uma ação passada	Reflexão no nível descritivo da ação	Protocolo verbal do professor	Estimulador de memória e investigador do percurso verbalizado	Uso de questionários e gravações de vídeo ou áudio
Tutoria (Coaching)	Refletir sobre a prática	Técnica e prática, sobretudo individual	Imitação; Reflexão na ação, reflexão sobre a ação, reflexão sobre a reflexão na ação	Modelo; Orientador; Colaborador	Diários reflexivos, sessões reflexivas
Sessão reflexiva	a) formar educadores críticos; b) relacionar teoria e prática; c) negociação e avaliação de representações sobre o trabalho do professor e sobre o contexto escolar; d) construir identidades profissionais de agentes críticos voltados para a formação de alunos críticos	Técnica, prática e crítica; individual e coletiva	Ações da reflexão; descrever; informar; confrontar; reconstruir	Orientador. Colaborador, condutor do processo reflexivo	Autobiografia; diários reflexivos; sessões reflexivas
Autoconfrontação	Olhar-se em situação de trabalho e autoconfrontar-se com um outro e no coletivo de trabalho	Reflexão com a possibilidade do confronto com o conflito e com o plural, bem como contradição entre o falar e o agir	Autoconfrontação simples, cruzada e extensão ao coletivo de trabalho	Interlocutor; participa, sobretudo, na seleção das cenas; na autoconfrontação cruzada o foco desloca-se para os pares	Entrevistas, sessões de visionamento (simples e cruzadas) e partilha no coletivo

Fonte: Borghi *et al.*, 2008, p. 66.

Borghi *et al.* (2008) analisam as diferenças entre as metodologias apresentadas no quadro, principalmente em relação ao tipo de reflexão que cada um proporciona. Para os autores, a reflexão no método da tutoria enfatiza a relação entre a prática e a teoria, partindo da proposta de Schön de reflexão sobre a prática, porém parece não ter um propósito crítico. Já as sessões reflexivas têm o intuito de reflexão crítica e emancipatória, enquanto que a AC não tem esses objetivos pré-definidos, pois depende das necessidades dos envolvidos, podendo proporcionar todos os níveis de reflexão. Os autores concluem que “a autoconfrontação pretende priorizar o confronto das representações que se revelam pela ação vivida e as representações que se constroem no momento do visionamento. Dessa forma, a ação vivida é reconstruída e expandida, podendo gerar desenvolvimento” (BORGHI *et al.*, 2008, p. 69). Sendo assim, compreendemos que a AC, ao fazer com que o indivíduo confronte-se com suas práticas e de outros, pode proporcionar a tomada de consciência e o enfrentamento dos conflitos vivenciados pelo professor e a reflexão sobre eles a partir do debate com seus pares. No nosso entendimento, esse método coaduna com o processo de reflexividade, que discutimos na sequência.

Na teoria sociointeracionista, Bronckart (2005; 2008) apropria-se do conceito de reflexividade⁴, proveniente principalmente da teoria sociológica de Giddens. Segundo o sociólogo inglês,

os agentes ou atores humanos – uso indistintamente um ou outro termo – têm, como aspecto inerente do que fazem, a capacidade para entender o que fazem enquanto fazem. As capacidades reflexivas do ator humano estão caracteristicamente envolvidas, de um modo contínuo, no fluxo da conduta cotidiana, nos contextos da atividade social. Mas a reflexividade opera apenas parcialmente num nível discursivo. O que os agentes sabem acerca do que fazem e de por que fazem – sua cognoscitividade *como* agentes – está largamente contido na consciência prática (GIDDENS, 2003, p. XXV, grifos do autor).

Para Giddens, a reflexividade é composta por uma consciência prática, que se refere à monitoração reflexiva da conduta, na qual o indivíduo presta atenção nos eventos que acontecem em sua volta e os relaciona com suas atividades, e por uma consciência discursiva, que diz respeito

4 Corrêa e Coutinho (2009) enfatizam a diferença entre as noções de reflexividade e reflexão, apontando que a última é considerada como inerente à condição humana e presente em todas as épocas, enquanto a primeira está vinculada às noções de crítica e de modernidade, sendo desenvolvida por autores contemporâneos. Os autores reforçam que essa distinção não significa que os indivíduos de outras épocas não eram reflexivos, mas que essa capacidade é entendida como um atributo contemporâneo, uma vez que não se pode compreender as condutas dos indivíduos das sociedades modernas sem a reflexividade. Por isso, ela ganha ênfase nas teorias sociológicas que tratam da modernidade. No livro *Modernização Reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*, Giddens, Beck e Lash (1997) refletem sobre a sociedade moderna, enfatizando que esta promove o processo de individuação. Assim, os autores relacionam o conceito de reflexividade à autoconfrontação, como a capacidade do indivíduo de tomar a si mesmo como objeto e de se (re)configurar a partir da mediação de sistemas e conhecimentos especializados apropriados pelo próprio sujeito; em oposição à concepção de reflexão, caracterizada por Beck como pública, política e científica.

à capacidade do indivíduo de relatar suas atividades e as razões que motivaram suas ações. Desse modo, o autor assegura que a consciência prática e a discursiva são “*mecanismos psicológicos de recordação*”, entendendo recordação como o “meio de recapitular experiências passadas de modo a focalizá-las na continuidade da ação” (GIDDENS, 2003, p. 56). Nessa perspectiva, a consciência discursiva implica as recordações que o agente é capaz de expressar verbalmente, enquanto a consciência prática envolve a recordação que o indivíduo tem acesso na duração da ação, sem necessariamente ser capaz de expressá-la verbalmente. Para Bronckart (2005, p. 253), um processo formativo “deve basear-se na consciência prática dos atores e ter por objetivo desenvolver sua consciência ou competência discursiva, que é também uma competência reflexiva e criativa”, objetivo este que é intencionado na proposta de AC.

Pereira (2011, p. 78-79), estudioso do conceito de reflexividade de Giddens, afirma que o sociólogo inglês a concebe como

uma qualidade da ação humana em geral. A reflexividade pode, por isso, ser entendida em termos ontológicos. O termo 'reflexividade', ao se referir à capacidade cognoscitiva do agente, remete ao fato de que esse agente tem um conhecimento considerável das condições e consequências das suas ações no âmbito da vida cotidiana. O agente tem conhecimento de que ele próprio é o ponto de partida da sua própria conduta, de tal sorte que formula interpretações acerca das razões da mesma na esfera da racionalidade da ação. A reflexividade é um mecanismo cognoscitivo que permite que o agente não somente reflita sobre as regras internalizadas, mas, também, as ressignifique no âmbito subjetivo e, desse modo, a longo prazo, provoque mudanças sociais através de suas práticas cotidianas.

Com base nesse entendimento, consideramos que essa concepção de reflexividade compreende o indivíduo como capaz de refletir, repensar, interpretar e reinventar suas próprias ações, capacidades relevantes na formação de professores e que coaduna com nosso objetivo ao propor atividades reflexivas dentro da SF. Para Vanhulle (2005), a reflexividade na educação de professores envolve estudar e ou pesquisar completamente os aspectos teóricos e práticos para construir novas representações e discursos para agir na sociedade. Apoiada em perspectivas sociocultural e psicológico-desenvolvimental baseadas na teoria vigotskiniana, a abordagem reflexiva da autora assume que a aprendizagem gera transformações na mente humana, decorrente da mediação com ferramentas semióticas e técnicas. Diante disso, a linguagem tem papel fundamental, já que as representações de um indivíduo são construídas a partir de signos que fazem parte de suas atividades sociais.

Denardi (2009, p. 82) reitera a importância da noção de reflexividade para o ISD, uma vez que, mesmo não sendo esse um conceito central da teoria, o ISD entende que a “linguagem propicia

reflexão” e que “a reflexão ocorre por meio da linguagem”. Com base nessa percepção, a autora relaciona a reflexividade à formação de professores, julgando que a capacidade reflexiva é importante para que os professores possam desenvolver uma consciência prática. Em sua pesquisa, a autora utiliza a escrita de gêneros para desenvolver a reflexividade com professores em formação de LI. Com o propósito de analisar o processo de reflexividade dos participantes, Denardi (2009, p. 86-87) propõe dimensões para basear a reflexividade de professores. São elas:

- Dimensão epistemológica: orientar os professores a pesquisar e refletir sobre premissas teóricas em relação ao objeto de estudo;
- Dimensão ontológica: orientar professores a pesquisar e refletir sobre o contexto de ensino em que estão envolvidos, e sobre o discurso oficial;
- Dimensão linguística: orientar professores a pesquisar e refletir sobre a língua e seu funcionamento em contextos diversos;
- Dimensão pedagógica: orientar professores a pesquisar e refletir sobre as práticas de ensino de línguas em sala de aula. Esse estudo envolve três fases: o planejamento de projetos, unidades e aulas; a implementação do planejamento em sala de aula e o registro e/ou anotações sobre o processo de implementação;
- Dimensão axiológica: orientar professores a refletir sobre os valores que envolvem o ensino como um todo, no micro e no macro contextos educacionais, e sobre os valores sociais que devem ser desenvolvidos para que se tenha uma sociedade mais igualitária. Dessa forma, orientar professores a refletir sobre os diversos fatores envolvidos na educação, como o social, histórico, cultural, econômico e político.

Essas dimensões de reflexividade propostas por Denardi (2009) serão utilizadas como categorias de análise nesta pesquisa, com o intuito de investigar as práticas reflexivas dos participantes. As atividades reflexivas desenvolvidas na SF implementada nesta investigação foram conduzidas a partir do método da autoconfrontação (AC)⁵ (CLOT; FAÏTA, 2000). Este procedimento, advindo da Clínica da Atividade⁶ e da Ergonomia do Trabalho, tem o objetivo de fazer da atividade vivida o objeto de outra experiência, ou a atividade presente, por meio da linguagem, provocando o sujeito a pensar sobre sua atividade e ressignificá-la (CLOT *et al.*, 2001). Faïta (2002, p. 59) defende que, com o método, é possível criar

situações que permitem o desenvolvimento de trocas verbais acerca do tema da profissão, fazendo uso de filmes e imagens das situações de trabalho em que os sujeitos podem ver a si próprios em ação, tanto um como o outro, na presença do pesquisador. O desenrolar do diálogo e os movimentos discursivos observados permitem a produção de hipóteses que dizem respeito simultaneamente às relações

5 As etapas da AC seguidas nesta pesquisa serão descritas na seção de metodologia.

6 A Clínica da Atividade é um campo de pesquisa dentro da Psicologia do Trabalho, cuja abordagem é utilizada em estudos no CNAM (*Conservatoire National des Arts et Métiers*), que investiga situações diferentes situações de trabalho, em diversos contextos, usando a AC e outros instrumentos de pesquisa. Machado *et al* (2009, p. 16) defendem a conjunção das teorias do ISD com a Ergonomia do Trabalho e a Psicologia do Trabalho pelo fato de que elas assumem “uma abordagem marxiana do trabalho e/ou uma abordagem vigotskiniana de desenvolvimento e/ou uma abordagem sociodiscursiva da linguagem”.

entre esse diálogo característico e as áreas de atividade dos sujeitos e ao modo como cada um se identifica e se reconstrói a si mesmo, sob o olhar do outro.

Sendo assim, compreendendo o papel fundamental da linguagem como ferramenta mediadora no processo de aprendizagem e desenvolvimento, Vanhulle (2005, p. 292) afirma que “em uma estrutura educacional, interações sociais, nas quais trocas orais acontecem, constituem uma primeira fonte de mudança pessoal”, isso porque os parceiros dessas interações podem trazer novas interpretações, perspectivas, percepções da realidade, servindo como mediadores na consciência ou modificação conceitual do indivíduo. Para Bronckart (2008), os textos produzidos na AC são exemplos de textos que representam o trabalho avaliado ou interpretado pelos actantes, e esses textos “mostram o que emerge na consciência discursiva e deveriam (ou poderiam) conter segmentos de construção verbal de ações, sob seu ângulo *interno*, isto é, tais como elas são concebidas ou vividas por eles” (BRONCKART, 2008, p. 133, grifo do autor), além de ser um momento em que os trabalhadores são capazes de evocar suas capacidades.

Com base no exposto, uma atividade reflexiva foi incluída na SF desenvolvida nesta investigação devido à relevância que a capacidade de reflexividade tem na formação de professores. Para conduzir essa atividade reflexiva, optamos pela AC, por compreendemos que ela atende nosso objetivo de fazer com que o participante se confronte consigo mesmo e com colegas em situações de trabalho, evocando suas capacidades docentes, refletindo sobre seu agir e ressignificando suas práticas. Ademais, é nesse momento reflexivo que os conflitos vivenciados pelos AP durante as atividades anteriores (planejamento de aulas por meio de adaptação e produção de SD e implementação dessas SD em um curso de LI) podem ser verbalizados, identificados, debatidos e solucionados, etapas constituintes do processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Na sequência, dissertamos acerca da noção de saberes e capacidades docentes necessários à formação de professores, por meio da qual investigamos o processo de aprendizagem e desenvolvimento docente dos AP participantes desta pesquisa.

2.1.3 Saberes e Capacidades Docentes

Os saberes docentes, conforme propostos por Hofstetter e Schneuwly (2009), são os saberes necessários à formação docente e ao desempenho do trabalho do professor. Os autores apresentam duas categorias de saberes, objetivando articular os conhecimentos em relação ao conteúdo da disciplina ministrada pelo professor e os conhecimentos didático-pedagógicos que o profissional precisa para desenvolver suas atividades. Assim, os saberes propostos por eles são: os saberes a ensinar, que se referem aos objetos de ensino do professor, os conteúdos, os

conhecimentos que o professor vai ensinar a seus alunos; e os saberes para ensinar, referentes aos saberes que permitirão ao professor desenvolver suas atividades docentes, como conhecimentos sobre práticas de ensino, seu contexto de ensino, entre outros.

Schneuwly (2017, p. 6) nota que os saberes para ensinar englobam dois componentes: conhecimentos pedagógicos e da ciência da educação e conhecimentos didáticos referentes à disciplina escolar, e que esses saberes não podem ser reduzidos a “uma forma simplificada de conhecimento científico, mas é de certa maneira um produto original da escola e da profissão docente”. Além disso, o autor enfatiza que o termo saberes utilizado por ele retoma um termo latino que significa “coisas formadas pela mente, pela língua e pelas mãos” (p. 6), ou seja, que o saber se constrói por meio do pensamento, da fala e da prática, enfatizando a necessidade da relação entre teoria e prática na formação de professores.

Nesse sentido, Tognato e Dolz (2016, p. 61) apontam para a importância da articulação dos saberes a ensinar e saberes para ensinar na formação docente, que deve acontecer nos seguintes aspectos:

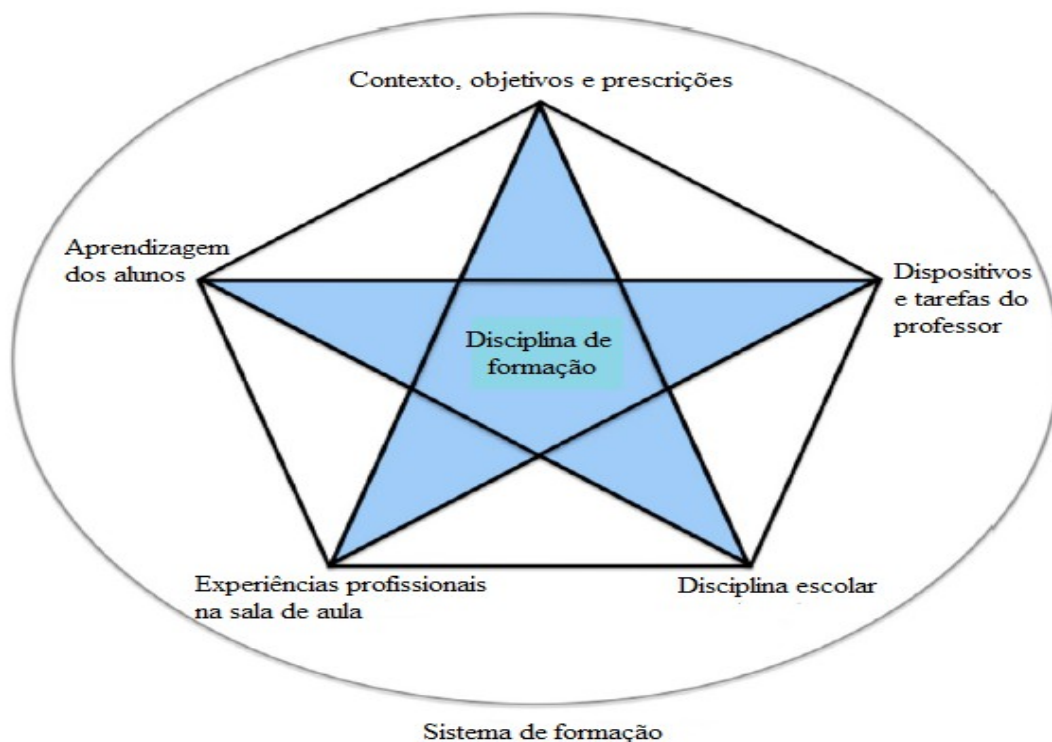
- a) na necessidade do desenvolvimento de capacidades docentes dos futuros professores sobre o ato de ensino e a avaliação de dispositivos didáticos, o que pode ser potencializado pelas práticas formativas; b) no desenvolvimento da autonomia do próprio processo de aprendizagem e de formação profissional; c) na necessidade de reconfigurações das práticas formativas pelos professores formadores, considerando os saberes apresentados nesta discussão; d) na tomada de consciência e na revisão dos próprios papéis pelos futuros professores e professores formadores concernentes a este processo de formação; e) na revisão do papel dos Cursos de Letras; e f) no aprofundamento de perspectivas teórico-metodológicas ao longo das práticas formativas visando a uma maior articulação entre os saberes necessários à formação de professores de línguas.

Com isso, notamos a importância de considerar a articulação dos saberes e capacidades docentes na formação, evidenciando a resignificação das práticas formativas por parte dos formadores, a fim de proporcionar aos formandos um processo educativo mais significativo em relação ao desenvolvimento dos saberes necessários para o desempenho do seu *métier*.

Dolz e Gagnon (2018) dirigiram a publicação de uma longa pesquisa realizada pelo Grupo FORENDIF, na qual eles analisam Sequências de Formação (SF) para o ensino de produção escrita desenvolvidas em instituições suíças de formação de professores de francês como língua materna. Um dos objetivos da investigação é compreender que saberes são desenvolvidos na formação docente. Com base em uma revisão bibliográfica em relação aos saberes necessários para a formação docente e a análise das SF, Dolz, Gagnon e Equipe FORENDIF (2018, p. 398) elencam

cinco categorias de saberes⁷: saberes em relação aos objetivos e os planos de estudo, saberes disciplinar de referência dentro do domínio do ensino, saberes relacionados aos alunos e sua aprendizagem, saberes sobre os dispositivos de ensino e os gestos do professor e saberes relativos à experiência prática em sala de aula. Esses saberes necessários para a formação docente se relacionam com aqueles definidos como categorias analíticas para esta investigação, que retrataremos na sequência. Os autores representam esses saberes com a figura 2, ressaltando que os saberes, localizados nos polos do pentágono, são articulados uns aos outros.

Figura 2 – Saberes para a formação docente



Fonte: Dolz; Gagnon; Équipe FORENDIF, 2018, p. 398.

Também baseada na teoria interacionista sociodiscursiva mas em relação às competências profissionais em geral (não especificamente docente), Bulea Bronckart (2017) propõe uma abordagem integrada entre as competências⁸ profissionais e languageiras. Segundo a autora, as concepções de competências profissionais não englobam as competências languageiras e vice-versa. Em seu estudo, Bulea Bronckart (2017, p. 127) defende que essas concepções devem estar integradas, uma vez que elas se influenciam no desempenho do *métier*, havendo dois tipos de

⁷ A pesquisa dirigida por Dolz e Gagnon (2018) se refere especificamente aos saberes docentes necessários para o ensino de produção escrita. No entanto, é possível relacioná-los com outros objetos de ensino e com a formação docente no geral.

⁸ Neste estudo, optamos pelos termos saberes e capacidades docentes. Bulea Bronckart (2017) usou o termo competências. Para respeitar a opção feita pela pesquisadora, ao referenciar seu trabalho mantemos o termo competências.

mediação: a mediação pela atividade “em virtude da qual as propriedades das atividades coletivas participam 'do interior' à implementação e à reestruturação dos conhecimentos e das interações, incluindo os verbais” e a mediação pela linguagem, em que “a atividade linguageira e suas propriedades exercem permanentemente um papel (re)estruturando as atividades, conhecimentos e competências profissionais ali contidos”. A partir disso, a autora conclui que as competências são desenvolvidas em um processo praxio-semiótico engendradas no agir, a partir das mediações pela atividade e pela linguagem (recursos internos e externos para o desenvolvimento). Esta concepção apresentada por Bulea Bronckart (2017) condiz com a proposta de SF deste estudo, uma vez que o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos saberes e capacidades docentes é baseado em atividades (teóricas, práticas e reflexivas), nas quais a linguagem tem papel fundamental, como, por exemplo, ao considerar a importância da consciência discursiva na atividade de reflexividade.

Na perspectiva do ISD, pesquisas brasileiras com foco na formação de professores de línguas (materna e estrangeira) utilizam os conceitos de saberes e capacidades docentes a fim de compreender a realidade nacional, assim como propor expansão desses conceitos e apontar para a necessidade de reflexão sobre esses saberes e capacidades na formação inicial e continuada docente. Apresentamos algumas dessas pesquisas, que partem dos pressupostos teóricos e metodológicos do ISD, na sequência.

Ao realizar um levantamento histórico de pesquisas sobre a base de conhecimento do professor (de LI em específico), Quevedo-Camargo (2011) conclui que essa base de conhecimento é composta principalmente por dois componentes: o socioprofissional e o linguístico-discursivo. O primeiro engloba “os aspectos pedagógicos, contextuais, culturais, ético-políticos, crítico-reflexivos e relativos à formação continuada e ao trabalho em equipe”, enquanto o segundo envolve “os conhecimentos da e sobre a LI e aspectos ligados ao uso da língua” (QUEVEDO-CAMARGO, 2011, p. 95). Os componentes da base de conhecimento do professor apontados pela autora corroboram os saberes docentes indicados por Hofstetter e Schneuwly (2009) descritos anteriormente.

A partir da discussão sobre a base de conhecimento do professor, Quevedo-Camargo (2011, p. 99) estende o conceito de capacidades de linguagem (de ação, discursiva e linguístico-discursiva, que serão detalhadas nesse capítulo teórico) para a avaliação docente, propondo o conceito de capacidades de linguagem docente, definindo-o como “o conjunto de operações dentro do âmbito da formação e atuação do docente de LI que permitem a realização de ações de linguagem e funcionam como um instrumento para mobilizar os conhecimentos docentes e operacionalizar a aprendizagem para a docência de LI”. As capacidades de linguagem docentes apresentadas pela autora são quatro: de ação, discursiva, linguístico-discursiva e de autogestão profissional, sendo essa última acrescida

pela pesquisadora.

As capacidades de ação docente referem-se às representações do professor sobre meio físico de sua atuação, a interação com os participantes sociais envolvidos na sua ação de ensinar e os conhecimentos que devem ser mobilizados pelo professor na sua atuação profissional. As capacidades discursivas docente englobam os conhecimentos que o professor necessita para escolher os gêneros textuais que produzirá (aulas, exposições, atividades, jogos, etc.), para selecionar e elaborar conteúdos, sempre considerando seu contexto de atuação. As capacidades linguístico-discursivas docente envolvem os conhecimentos linguísticos, como operadores de textualização, mecanismos enunciativos, construção de enunciados, seleção lexical, entre outros. Nesse aspecto, é importante ressaltar que o docente deve desenvolver consciência sobre seu papel de usuário, analista e professor de língua em relação a essa capacidade. Por fim, as capacidades de autogestão profissional abrangem ações docentes relacionadas ao autoaprimoramento e crescimento profissional, sejam elas individuais ou coletivas.

Outra pesquisa é a de Stutz (2012), que considera as capacidades docentes como construto para guiar a formação de professores, uma vez que trazem especificidades sobre os saberes necessários à formação docente, constituindo “uma base sólida para que o futuro professor se aproprie de capacidades de diversos saberes do *métier* do professor” (STUTZ, 2012, p. 79). Trata-se das operações psíquicas que os alunos professores precisam desenvolver, tanto em seu agir praxiológico quanto no linguageiro.

A autora utiliza o documento europeu para formação inicial de professores de línguas (PEPELF – *Portfolio européen pour les enseignants em langues em formation initiale*) para construir sua proposta de saberes e capacidades docentes, justificando que esse documento pode apresentar especificações para guiar a formação inicial de professores de modo que aproxime a teoria e a prática, diminuindo a distância entre as disciplinas da graduação e a prática didática. Com isso, a proposta da pesquisadora é disposta em sete saberes docentes, a saber: do contexto, da metodologia, dos recursos, da planificação de aulas, da regência de aulas, da aprendizagem autônoma e da avaliação da aprendizagem, sendo estes compostos por capacidades docentes detalhadas no quadro 3⁹.

9 A autora utiliza o termo saber docente alinhando-se à base teórica da proposta de Hofstetter e Schneuwly (2009) e capacidades docentes de acordo com o ISD e sua proposta de capacidades, em detrimento do conceito de competências (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 2017[1993]; BRONCKART, 2006a).

Quadro 3 – Os saberes e as capacidades docentes para a formação inicial de professores de línguas

OS SABERES E AS CAPACIDADES PARA O ENSINO DE LÍNGUAS NA FORMAÇÃO INICIAL
<p>1) CONTEXTO</p> <p>Capacidade de compreender/verificar:</p> <p>(A) as exigências estabelecidas nas prescrições nacionais e locais,</p> <p>(B) os objetivos e necessidades dos alunos,</p> <p>(C) o papel do professor de LE:</p> <ol style="list-style-type: none"> i. autoavaliação dos alunos-professores, ii. avaliação do ensino de acordo com os princípios teóricos, iii. o suporte da pesquisa, iv. o aceite do retorno de informações dos alunos-professores, professor regente de turma, professora formadora, v. avaliação do trabalho dos colegas e contribuição por meio de críticas construtivas, vi. identificação dos problemas pedagógicos e didáticos dos alunos e do ensino por meio da pesquisa-ação e de estudos de caso, <p>(D) os recursos e as restrições disponíveis nas instituições de ensino.</p>
<p>2) METODOLOGIA</p> <p>Capacidade de analisar/avaliar:</p> <p>(A) a produção oral e a produção escrita dos alunos;</p> <p>(B) a interação oral e a interação escrita.</p> <p>(C) a compreensão oral e escrita,</p> <p>(D) a gramática,</p> <p>(E) o vocabulário,</p> <p>(F) a cultura.</p>
<p>3) RECURSOS</p> <p>Capacidade de:</p> <p>(A) analisar livros didáticos,</p> <p>(B) selecionar textos,</p> <p>(C) produzir atividades.</p>
<p>4) PLANIFICAÇÃO DAS AULAS</p> <p>Capacidade de:</p> <p>(A) identificar os objetivos de aprendizagem,</p> <p>(B) planificar os conteúdos da aula,</p> <p>(C) organizar o curso.</p>
<p>5) REGÊNCIA DE AULAS</p> <p>Capacidade de:</p> <p>(A) utilizar o plano de aula e do curso,</p> <p>(B) apresentar um conteúdo linguístico, estabelecer relações com conteúdos locais/internacionais e estabelecer relações entre língua e cultura,</p> <p>(C) interagir com os alunos durante a aula,</p> <p>(D) gerenciar a classe,</p> <p>(E) utilizar a língua alvo.</p>
<p>6) APRENDIZAGEM AUTÔNOMA</p> <p>Capacidade de:</p> <p>(A) contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos,</p> <p>(B) inserir tarefas de casa adequadas ao aprendizado dos alunos,</p> <p>(C) planificar e gerenciar projetos e portfolios,</p> <p>(D) utilizar ambientes de aprendizagem virtual,</p> <p>(E) organizar atividades extraclasse (passeios, viagens).</p>
<p>7) AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM</p> <p>Capacidade de:</p>

- (A) compreender artefatos de avaliação,
- (B) reconhecer o desempenho dos alunos,
- (C) promover a autoavaliação dos alunos,
- (D) analisar erros dos alunos.

Fonte: Stutz, 2012, p. 84.

Partindo dos pressupostos do ISD, no campo de ensino e aprendizagem e formação de professores de língua portuguesa, Barros (2012) discute a questão dos saberes docentes criticando a dicotomia postulada por alguns autores entre saberes teóricos e práticos, levando a um distanciamento entre universidade e escola. Em conformidade com a autora, entendemos que a distinção radical entre os saberes teóricos e práticos é impossível, porque ambos estão implicados no agir do professor. Além disso, eles se relacionam de maneira dialética, uma vez que os saberes teóricos são produzidos por meio de pesquisas empíricas que partem da prática docente, bem como a prática docente se baseia em teorias produzidas sobre o ensino e aprendizagem. Contudo, para fins de pesquisa, as distinções entre os saberes facilitam questões analíticas, podendo ser evidenciados separadamente, embora sabemos que eles não são mobilizados dessa maneira no agir profissional. Em sua pesquisa, a autora refere-se aos saberes e capacidades docentes mobilizados por seus participantes de maneira ampla, entre saberes científicos, didáticos e disciplinares.

Ainda no campo de formação de professores de língua portuguesa, Zironi (2013) propõe um quadro de capacidades docentes listando as capacidades anteriores à ação de ser professor, desenvolvidas durante a formação inicial, que profissionalizam o professor (a partir das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, 2002); e as capacidades posteriores à formação inicial, desenvolvidas na formação continuada, com objetivo de aperfeiçoar a formação profissional docente (baseadas em Feldman, 2012; Stutz, 2012 e Quevedo-Camargo, 2011). A autora aponta que as capacidades da formação inicial devem ser pensadas como objetivos do curso de licenciatura. Já em relação às capacidades da formação continuada, a pesquisadora acrescenta a capacidade de autoavaliação, e sugere que ela seja compreendida como instrumento de mediação para avaliar como as capacidades docentes adquiridas durante a formação inicial estão sendo colocadas em prática.

Zironi (2013) defende que o uso de instrumentos de trabalho, como o modelo didático de gênero (MDG) e a sequência didática (SD), contribuem para a transformação de saberes para ensinar adquiridos pelo professor e para a aquisição ou ampliação das capacidades docentes do profissional. O MDG e a SD, ao serem compreendidos como instrumentos de trabalho do professor, que os escolhe e os utiliza em suas atividades docentes e, sendo apropriados pelos professores, também desenvolvem suas capacidades individuais. A autora os nomeia de artefatos docentes. Da mesma forma, esta pesquisa parte de premissa similar, ao propor a adaptação, produção e

implementação de SD como meio para mobilizar os saberes e as capacidades docentes dos AP.

Para determinar as categorias de análise utilizadas nesta investigação, consideramos as propostas de Quevedo-Camargo (2011) e de Stutz (2012) mais apropriadas, principalmente por se referirem à formação de professores de LI. Stutz (2012, p. 81) assinala como uma diferença entre a proposta dela e de Quevedo-Camargo (2011): “a do construto estar centrado nas atividades de linguagem e ao qual em nossa pesquisa articulamos às atividades praxiológicas”. O construto desenvolvido por Quevedo-Camargo (2011) se baseia em documentos e respostas de formadoras e professoras a um questionário e tem foco na avaliação de professores, não contendo dados provenientes de prática docente, pois tem como objetivo a avaliação docente. Enfim, compreendemos que a proposta de saberes e capacidades docentes de Stutz (2012) é mais adequado à análise dos dados desta pesquisa, que também provém da prática docente (planejamento, regência e reflexão sobre a prática) em situação de formação inicial de professores de língua inglesa. Ademais, julgamos que esta proposta se alinha com as proposições de Hofstetter e Schneuwly (2009), Quevedo-Camargo (2011) e Dolz e Gagnon (2018), que serão consideradas para possíveis expansões do quadro de saberes e capacidades docentes apresentado por Stutz (2012).

Em seguida, discorreremos sobre a Didática das Línguas, concepção teórica que engloba as noções de SF e de ensino por meio de gêneros textuais por meio de SD, norteadoras da proposta de formação inicial conduzida neste estudo.

2.2 DIDÁTICA DAS LÍNGUAS

A Didática das Línguas investiga os fenômenos de ensino e aprendizagem de línguas e as relações complexas entre os três polos do triângulo didático: o ensino (na figura do professor), o aluno e o conteúdo, nesse caso, a língua ensinada. Além disso, essa perspectiva preocupa-se com o estudo dos processos de construção de práticas e conhecimentos de linguagem em contexto escolar (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2009).

Constituída como área da Didática das Línguas, a Engenharia Didática tem como objetivo "conceber tecnicamente as tarefas e as ações dos alunos para aprender, coordenar as intervenções dos professores e elaborar dispositivos suscetíveis de resolver os problemas de ensino da língua. Ela organiza, transforma e adapta os saberes sobre a língua e as práticas discursivas para o ensino" (DOLZ, 2016, p. 240-241). Assim, sua responsabilidade é elaborar projetos escolares e dispositivos de ensino, com finalidade de facilitar a aprendizagem e orientar as intervenções do docente. Também faz parte da Engenharia Didática pesquisar e avaliar as implementações dos dispositivos elaborados.

Dolz (2016) explica que a Engenharia Didática é composta por quatro fases: a) análise do trabalho de concepção, que trata do conhecimento por parte do professor¹⁰ do objeto de ensino, das capacidades e obstáculos (ou necessidades) dos alunos e das práticas comuns de ensino; b) concepção de protótipo do dispositivo didático, elaborado a partir da análise prévia das tarefas a serem realizadas; c) implementação do dispositivo didático, avaliando as atividades propostas; d) análise posterior dos resultados, realizando balanço das vantagens e limites do dispositivo criado. Julgamos que essas etapas propostas pela Engenharia Didática são contempladas pela SF conduzida nesta investigação, apresentada na próxima seção.

Relacionados à Didática das Línguas, os conceitos utilizados nesta pesquisa são o de Sequência de Formação (SF), dispositivo didático para a formação de professores, e referente ao ensino de línguas por meio de gêneros textuais, que, sob a perspectiva sociointeracionista, usa a Sequência Didática (SD) como ferramenta didática. Dolz e Abouzaid (2015) destacam que a abordagem de ensino por meio de gêneros textuais se tornou inevitável para a didática das línguas, principalmente nas últimas duas décadas. Por conseguinte, esses conceitos são discutidos nas próximas seções.

2.2.1 Sequência de Formação

O conceito de SF encontra-se em processo de construção, já apresentado em alguns estudos, principalmente desenvolvidos por pesquisadores da Escola de Genebra (SILVA, 2013; GRAÇA; PEREIRA; DOLZ, 2015; DOLZ; GAGNON, 2018), e está sendo discutido e refletido por grupos de pesquisas que utilizam os pressupostos teórico-metodológicos do ISD, como o Grupo Linguagem e Educação (UEL/CNPq), presente em pesquisas como esta tese, duas outras pesquisas doutorais, como mencionado da seção de introdução deste relato, e em artigo preliminar (FRANCESCON; CRISTOVÃO; TOGNATO, 2018).

Em relação ao conceito de SF, Dolz *et al.*, (2018, p. 102) a compreendem como “uma unidade de trabalho, compreendida entre um começo e um fim, desenvolvida por um professor ou formador para disponibilizar o estudo de um objeto”. Silva (2013) refere-se à SF como um conjunto de lições, aulas ou ações desenvolvidas por um formador contemplando atividades que articulem os saberes necessários à formação docente. Os autores também apontam que não há um padrão em

10 Dolz (2016) utiliza o termo engenheiro para designar o trabalhador que desenvolve as inovações didáticas para o ensino de línguas. Considerando a realidade em que estamos inseridos, optamos por utilizar o termo professor, ao entender que é este profissional que realiza o trabalho designado ao engenheiro na Engenharia Didática. Também compreendemos que, para desenvolver o trabalho de elaboração de dispositivos didáticos, implementação e pesquisa, o professor deve ter condições para tal, como, por exemplo, fazer parte de grupos de estudo e pesquisa nos quais encontra apoio teórico-metodológico para realização deste trabalho.

relação ao número de lições ou de aulas que constituem uma SF, pois cada sequência pode ser desenvolvida de acordo com o tempo necessário para que o processo de ensino e aprendizagem de um determinado objeto seja realizado.

Baseada na perspectiva sociointeracionista e com foco na formação de professores, Francescon, Cristovão e Tognato (2018, p. 28) caracterizam a SF como o “conjunto de aulas desenvolvido por um formador, contemplando atividades que possam articular não somente os saberes a ensinar (conteúdos a serem estudados) como também os saberes para ensinar (aspectos metodológicos ou didático-pedagógicos)”. Ainda, as autoras ressaltam que uma SF pode incluir uma ou mais SD, sendo ela implementada com os formandos, e ou produzida e implementada pelos formandos em um contexto de ensino. As atividades propostas em uma SF utilizam os recursos de mediação (materiais e simbólicos) que contribuem para a construção de conhecimento na área.

Na publicação do Grupo FORENDIF já mencionada (DOLZ; GAGNON, 2018), cujo objetivo é analisar as práticas de formação de professores para a produção escrita em francês, os autores optaram pela SF como um dos dados analisados. Assim, a partir da análise de 28 SF desenvolvidas em instituições de formação de professores na Suíça francófona, Dolz, Roa e Gagnon (2018) listaram quatro tipos de SF:

- 1) Sequência temática: tem um tema particular, organizada em torno de dois ou três grupos de atividades (sendo, normalmente, de curta duração).
- 2) Sequência clássica: envolve uma série de agrupamentos de atividades, segue um padrão mais regular e clássico, é centrada em um projeto temático explícito que mobiliza as sessões e termina quando o projeto é concluído, tem duração mais longa, podendo ter atividade de prática docente em sala de aula.
- 3 e 4) Macrossequência: duração longa, compõe uma unidade completa de formação ou articulação entre palestras, *workshops* e seminários práticos, comumente conduzida por mais de um formador. São dois tipos de macrossequências, que se distinguem em relação ao agrupamento de atividades: a macrossequência com conexões fortes, ocorre em “episódios”, ligados por uma dimensão do objeto de ensino da formação, por um estudo recursivo ou um tratamento da mesma temática em diferentes locais de formação, e a força da conexão entre os episódios depende dos lembretes dos formadores sobre os objetos apresentados, da presença de transições e momentos de encerramento de atividades, de um instrumento unificador do conteúdo, por exemplo; e a macrossequência com conexões fracas ocorre quando os formadores retomam os conteúdos, mas não há uma ferramenta unificadora, como uma apresentação oral ou trabalho final.

Além disso, em relação à estrutura das SF analisadas, os autores conseguiram reconhecer a maneira como os objetos de formação são trabalhados. De maneira geral, desconsiderando o foco da pesquisa em SF em produção escrita, podemos compreender que há, primeiramente, a apresentação dos planos de estudo, dos dispositivos e atividades de ensino, seguida do estudo dos fundamentos teóricos e evolução histórica do objeto de formação, do estudo de práticas de ensino em torno do

objeto focalizado, do desenvolvimento de atividades de ensino e sua implementação em sala de aula, da análise reflexiva sobre a prática e avaliação da SF (ressaltando que nem todas as SF continham todas essas etapas; por exemplo, apenas 2 das 28 SF apresentaram a etapa do retorno reflexivo ao contexto de formação). A análise das SF realizada pelo Grupo FORENDIF (DOLZ; GAGNON, 2018) contribui para o melhor entendimento de possíveis estruturas e constituições dessa ferramenta, auxiliando formadores a planejar sequências para seus contextos de formação docente.

Um exemplo de SF é apresentado por Graça, Pereira e Dolz (2015), a qual foi implementada com professores em formação continuada, e cujo foco foi o ensino da escrita em diferentes disciplinas, abrangendo a transversalidade da escrita. A proposta dos autores é estruturada em nove grandes momentos, conforme demonstrado no quadro 4.

Quadro 4 – SF para o ensino da escrita em diferentes disciplinas

O ensino da escrita em diferentes disciplinas	
Níveis	Descrição
1.	Negociação do projeto a implementar
1-1-1	_Apresentar expectativas sobre a escrita em diferentes disciplinas
1-1-2	_Conhecer o modelo da formação
1-1-3	_Selecionar, em conjunto, o gênero textual a trabalhar
1-1-4	_Problematizar as práticas habituais de ensino da escrita
1-1-5	_Problematizar a transversalidade da escrita nas suas aulas
1-1-6	_Refletir sobre a concepção de escrita nos programas oficiais das diferentes disciplinas
2.	Problematização dos tipos e dos gêneros textuais nas diferentes disciplinas
2-1-1	_Construir conhecimento sobre tipos e gêneros textuais, em geral, e os gêneros usados nas diferentes disciplinas, mais em particular
2-1-2	_Caracterizar os tipos e os gêneros textuais pertencentes a diferentes disciplinas
2-1-3	_Sistematizar conhecimentos sobre os tipos e os gêneros textuais nas diferentes disciplinas
3.	Apresentação da sequência didática (doravante, SD) como dispositivo didático para o ensino da escrita em diferentes disciplinas
3-1-1	_Dialogar sobre o ensino habitual da escrita nas diferentes disciplinas
3-1-2	_Conhecer a organização de uma SD
3-1-3	_Analisar exemplos de SD
4.	Construção de conhecimento sobre o gênero textual «resposta fundamentada»
4-1-1	_Registrar uma definição do gênero «resposta fundamentada»
4-1-2	_Construir conhecimento sobre a estrutura de uma resposta fundamentada
4-1-3	_Produzir uma resposta fundamentada que sirva de modelo
4-1-4	_Analisar materiais para o ensino da escrita de uma resposta fundamentada

5.	Análise de respostas fundamentadas produzidas pelos alunos dos formandos
5-1-1	_ Construir uma resposta fundamentada-modelo, como resposta à própria instrução de escrita dada pelos formandos aos respetivos alunos
5-1-2	_ Identificar as capacidades e as dificuldades dos alunos, reveladas através da análise dos textos em estudo
5-1-3	_ Identificar os principais conteúdos a trabalhar em sala de aula, em função das capacidades e das dificuldades manifestadas pelos alunos
6.	Construção de uma SD para o ensino da resposta fundamentada
6-1-1	_ Analisar materiais para o ensino da resposta fundamentada
6-1-2	_ Construir materiais para o ensino da resposta fundamentada
7.	Aplicação da SD construída, em aula(s) de Estudo do Meio/Ciências Naturais
7-1-1	_ Apresentar aos alunos o projeto de ensino e de escrita a realizar
7-1-2	_ Aplicar a SD construída para o ensino de uma resposta fundamentada
8.	Análise das práticas docentes dos formandos para o ensino da escrita de uma resposta fundamentada
8-1-1	_ Apresentar à formadora e aos colegas o ensino da escrita da resposta fundamentada já realizado e/ou a realizar
8-1-2	_ Dialogar com a formadora e os colegas sobre o ensino da escrita da resposta fundamentada já realizado e/ou a realizar
9.	Balanço da oficina de formação para o ensino da escrita de diferentes disciplinas
9-1-1	_ Identificar virtudes da oficina de formação para o ensino da escrita de diferentes disciplinas
9-1-2	_ Identificar limites da oficina de formação para o ensino da escrita de diferentes disciplinas

Fonte: Graça, Pereira e Dolz (2015, p. 269-270).

O primeiro nível da SF proposta por Graça, Pereira e Dolz (2015) envolveu a negociação do projeto a ser implementado com os participantes em relação a algumas questões que foram discutidas e a proposta foi definida. No segundo momento, houve a problematização dos tipos e gêneros nas diferentes disciplinas e os participantes construíram conhecimentos sobre tipos e gêneros de textos, além de elencar os gêneros utilizados em suas disciplinas. Na terceira parte, o dispositivo didático SD foi apresentado pelos formadores aos participantes, o que lhes possibilitou conhecer o conceito, a organização, bem como analisar exemplos de SD. No quarto momento, os participantes construíram conhecimento sobre o gênero 'resposta fundamentada', gênero esse escolhido por eles no início do projeto de formação para ser trabalhado em sala de aula.

Na quinta parte da sequência, os professores participantes analisaram respostas fundamentadas produzidas por seus alunos da Educação Básica, a fim de identificar suas capacidades e dificuldades em relação à produção do gênero e poderem, com isso, elencar os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Em seguida, os participantes construíram SD para o ensino do gênero em foco e as implementaram em suas aulas. Após essa etapa, os participantes

apresentaram os resultados de sua implementação no contexto de formação e o grupo analisou as práticas docentes trabalhadas. Por fim, o grupo realizou uma análise reflexiva coletiva da SF como um retorno reflexivo ao coletivo, no sentido de melhor entender suas possíveis contribuições e limitações.

A partir da análise da SF, Graça, Pereira e Dolz (2015) concluem que os saberes necessários para a prática docente foram abordados ao longo das sessões de formação. Além disso, com foco na análise de resistências e obstáculos apresentados pelos professores em formação, os autores afirmam que essas tensões¹¹ ocorreram principalmente em relação à prática do professor, pois a apropriação de saberes que refletem suas preocupações pedagógicas e didáticas ficou explícita durante o processo. Tal apropriação acontece por meio de reflexão teórico-prática, sendo decisiva a articulação de saberes referentes ao ensino orientado por gêneros e sobre as práticas de ensino.

A SF proposta pelos autores demonstra a possibilidade de incorporação de uma SD, sua produção e implementação pelos formandos, bem como a oportunidade que os professores têm para refletirem sobre as atividades que desenvolveram, sobre seu agir docente. Com isso, consideramos que a proposta tem a preocupação de entrelaçar os conhecimentos teóricos e a prática de sala de aula, buscando a articulação entre os saberes necessários à formação (os saberes a ensinar e para ensinar). Além disso, enfatizamos a importância da atividade de análise das práticas docentes, por meio da qual os professores podem refletir e avaliar suas ações. A análise da SF apresentada por Graça, Pereira e Dolz (2015) contribui para a construção de práticas formativas mais adequadas e efetivas à formação docente e ao desenvolvimento dos saberes e capacidades docentes dos (futuros) professores, que “trazem especificidades sobre os saberes que precisam ser transformados com o intuito de conscientizar, de construir ou modificar operações psíquicas” (STUTZ, 2012, p. 79), a fim de que os futuros professores se apropriem das especificidades do *métier* docente.

A SF desenvolvida por Graça, Pereira e Dolz (2015) embasou a proposta desenvolvida nesta investigação para o contexto de formação inicial de professores de Língua Inglesa. No quadro 5, apresentamos a SF implementada neste estudo, suas etapas e as atividades que compuseram cada uma delas, comentados na sequência.

Quadro 5 – Proposta de SF para a formação de professores de línguas

Níveis e descrição das atividades propostas na SF
<p>1. Apresentação da SD como dispositivo didático para o ensino de língua inglesa: 1.1 Discussões teórico-metodológicas sobre o uso de SD como dispositivo didático e de procedimentos didático-pedagógicos;</p>

11 O termo tensão é utilizado pelos autores para se referirem aos obstáculos e resistências expressos pelos professores durante os encontros da SF. Não o compreendemos como sinônimo do conceito de conflito presente neste estudo.

1.2 Conhecimento sobre a organização de uma SD; 1.3 Análise, adaptação e implementação de SD.
2. Construção de uma SD para o ensino do gênero textual entrevista oral: 2.1 Estudo sobre o gênero selecionado para o ensino; 2.2 Análise de materiais para o ensino do gênero em foco; 2.3 Produção de materiais para o ensino do gênero em foco e seus elementos constitutivos, contemplando as capacidades de linguagem.
3. Implementação da SD produzida: 3.1 Apresentação do projeto de ensino aos alunos do contexto informal de ensino; 3.2 Implementação da SD construída.
4. Atividade reflexiva sobre as práticas docentes dos professores em formação: 4.1 Atividade reflexiva sobre as práticas docente por meio de sessões de autoconfrontação envolvendo os AP e as formadoras

Fonte: a autora, com base em Graça, Pereira e Dolz (2015, p. 269-270).

Durante a SF desenvolvida nesta pesquisa, os AP e as formadoras ministraram um curso de LI para membros da Escola de Circo de Londrina, que será detalhado na seção metodológica. Para isso, as atividades desempenhadas pelo grupo foram o planejamento do curso, das SD implementadas e a preparação das aulas durante reuniões de planejamento, a implementação das SD adaptadas e produzida durante as aulas ministradas no curso de LI, e a atividade reflexiva do processo em sessões de AC. Os tópicos constituintes do nível 1 foram desenvolvidos concomitantemente, no decorrer do planejamento, da preparação das aulas e da sua implementação. Em um primeiro momento, partimos de SD produzidas por participantes do grupo e seus colegas de classe para a disciplina de Gêneros Textuais, ministrada por F1. Essas SD foram analisadas e adaptadas de acordo com o contexto e as necessidades dos alunos, durante as reuniões de planejamento. Nas reuniões, o grupo também avaliou as atividades desenvolvidas no curso de LI, com o propósito de refletir sobre suas práticas docentes. Após três SD analisadas, adaptadas e implementadas, a fase 2 ocorreu, na qual os AP produziram uma SD e a implementaram no curso que ministravam. Na última etapa, o grupo refletiu sobre as atividades desenvolvidas na SF, assim como sobre as práticas docentes dos AP, analisando as contribuições e falhas da SF da qual participaram.

Com base nas reflexões em relação ao conceito de SF apresentadas, nós a compreendemos como um dispositivo didático-formativo, composto por atividades teóricas, práticas e reflexivas voltadas para a formação de professores, que articule os saberes necessários para o trabalho docente (saberes a ensinar e para ensinar).

2.2.2 Ensino por meio de Gêneros Textuais

O conceito de gêneros (discursivos e textuais) tem sua primeira atenção considerável a

partir da obra de Bakhtin (2003[1979]), que apresenta as seguintes noções: gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados utilizados nas esferas sociais, são caracterizados por seu conteúdo temático, estilo e construção composicional e a escolha de um gênero é determinada pela esfera, as necessidades do tema, os participantes e a vontade enunciativa do interlocutor. Para Bronckart (2003), textos são produtos da atividade humana, articulados às necessidades, interesses e condições de funcionamento das formações sociais em que são produzidos, havendo, portanto, existência de diversos “modos de fazer textos”, ou espécies de textos (conjunto de textos que têm características comuns). Desse modo, todo texto pertence a um gênero textual. Nessa perspectiva, os gêneros textuais são artefatos simbólicos, produtos de configurações de escolhas que se cristalizam e estabilizam pelo uso recorrente em um dado momento, que estão disponíveis socialmente, servindo como referência para as práticas languageiras dos usuários (BRONCKART, 2006a, CRISTOVÃO, 2010).

Os gêneros textuais são defendidos como objetos de ensino das aulas de línguas (materna e estrangeira) em documentos orientadores do ensino, como os PCN (BRASIL, 1998) e as DCE (PARANÁ, 2008), com o intuito de “enfocar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 10). Na mesma perspectiva, Marchuschi (2007) ressalta que os gêneros textuais são entidades caracterizadas prioritariamente por seus aspectos sócio-histórico-discursivos, e não por seus aspectos linguísticos. Assim, ao se tomar o gênero textual como objeto de ensino, todos os aspectos referentes ao contexto macro e micro de produção e recepção dos textos devem ser considerados. Com isso, entendemos que a noção de gêneros (textuais ou discursivos) é mais pertinente ao ensino de línguas, favorecendo as práticas de compreensão e produção de textos escritos e orais.

Em relação ao uso de gêneros textuais no ensino, Schneuwly (2004) conceitua gênero como megainstrumento, entendendo o gênero como mediador entre o sujeito e a situação de comunicação, configurado a partir de vários sistemas semióticos (linguísticos e paralinguísticos), servindo como ferramenta para o ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que exige o domínio de Capacidades de Linguagem (CL) para que sua mobilização seja possível. Nesse sentido, compreendemos que o gênero textual pode ser tomado como objeto de ensino, referente à apropriação do gênero, em sua compreensão e produção, para usá-lo em uma situação de comunicação determinada, e como instrumento para o ensino de línguas, desenvolvendo as CL dos alunos, relacionados a aspectos contextuais e linguísticos do texto.

Seguindo nessa mesma concepção, Cristovão (2009, p. 305) compreende os gêneros como “artefatos simbólicos que se encontram à nossa disposição na sociedade, constituindo como práticas

sociais de referência para nosso agir”. No entanto, a autora alerta que eles só se tornam instrumentos à medida que nos apropriamos deles, tornando-se úteis para nosso agir de linguagem. Sendo assim, considerando os gêneros no ensino, os estudantes devem sentir necessidade de utilizar um determinado gênero textual para seu agir, tornando sua apropriação mais fácil.

Nessa perspectiva, o procedimento didático proposto por Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004) com base no ISD é a Sequência Didática (SD), discutido na próxima seção.

2.2.2.1 Sequência Didática

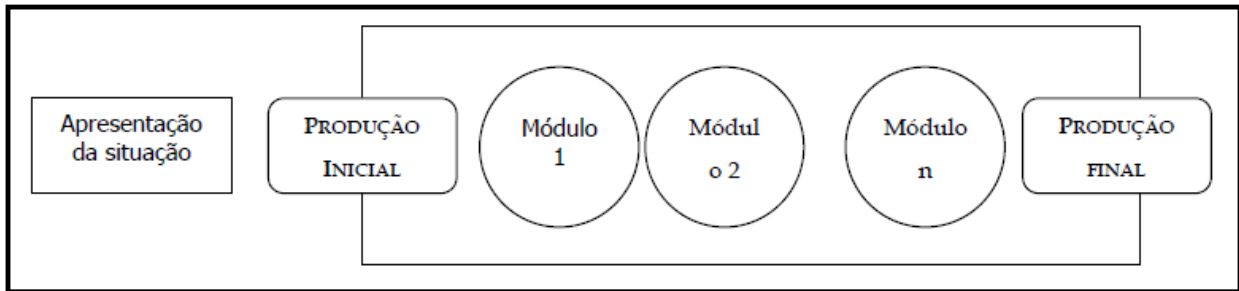
A SD é um dispositivo para o ensino de expressão oral e escrita, a partir de gêneros de textos, composta por atividades escolares sistematicamente organizadas com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento de capacidades necessárias para que o aluno consiga realizar sua produção oral e escrita (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), em situações de comunicação diversas. O ensino por meio do procedimento da SD “tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.83).

De acordo com Bronckart (2010), os objetivos de ensino embasado pelo procedimento da SD abrangem quatro categorias, que se relacionam: a) à atividade de linguagem, em que se busca desenvolver capacidades para analisar a situação de comunicação, reconhecer o gênero textual apropriado para a situação e produzir um texto a partir desse reconhecimento; b) ao conteúdo temático, com o propósito de pesquisar conhecimentos relevantes de acordo com a situação e organizá-los com base no gênero escolhido; c) aos tipos de discurso escolhidos para compor o texto e que, portanto, condicionam sua infraestrutura global; e d) ao domínio de mecanismos de textualização, os quais são responsáveis pela coerência temática e interativa do texto. Nessa perspectiva, como também ressaltam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), tomando por base a utilização da SD, o ensino de línguas se preocupa em trabalhar o gênero em toda a sua complexidade, incluindo os vários níveis de uma produção textual, desde a apresentação da situação, passando pelo trabalho com o conteúdo temático, até a estruturação do texto.

A estrutura base da SD é composta por quatro componentes, a saber: a apresentação da situação, a produção inicial, os módulos e a produção final, conforme o esquema proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) demonstrado na Figura 3. No entanto, para uma compreensão mais ampliada acerca da imbricação entre os elementos constitutivos da SD, Miquelante, Cristovão e Pontara (no prelo) apresentam uma reconfiguração do esquema proposto pelos autores genebrinos, a

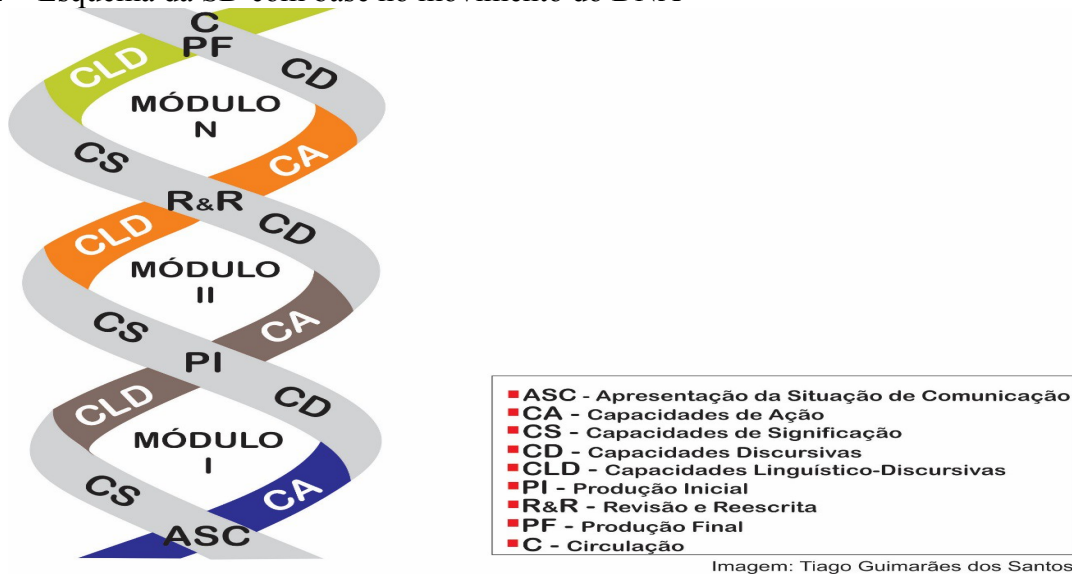
fim de representar os movimentos internos de uma SD, com base na molécula de DNA do corpo humano. Esse esquema, reconfigurado pelas autoras, evidencia a mobilidade e a plasticidade do ensino e aprendizagem de línguas pelo movimento contínuo e articulado das capacidades de linguagem, conforme Figura 4.

Figura 3 – Esquema original da SD



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 83.

Figura 4 – Esquema da SD com base no movimento do DNA



Fonte: Miquelante; Cristovão; Pontara (no prelo).

A primeira etapa, a apresentação da situação, tem como objetivo apresentar aos alunos o projeto de classe a ser desenvolvido e que culmina na produção final do gênero trabalhado durante a SD e sua circulação em uma determinada esfera social. Essa etapa é de extrema importância, uma vez que deve-se expor o evento de comunicação pretendido, de forma clara e bem definida, no sentido de despertar nos alunos interesse pela participação no projeto. O engajamento dos alunos na atividade proposta é fundamental para o sucesso de seu aprendizado, por isso, nesse momento, o professor pode oferecer atividades que mobilizem conhecimentos e representações sociais, relativas a todas as capacidades de linguagem para que professor(a) e alunos possam avaliar sua

familiaridade com o gênero e/ou com a temática, mobilizar seus repertórios de conteúdo sobre o tema, apreciar textos e visões sobre o tema, etc.

Na segunda etapa da SD, os alunos produzem uma primeira versão do texto, a partir da situação apresentada pelo professor. A produção inicial tem um papel fundamental na construção da SD, pois é por meio dela que se torna possível compreender a representação que os alunos têm da atividade proposta, suas potencialidades e dificuldades, necessidades e/ou possíveis obstáculos de aprendizagem em relação à produção de um texto do gênero a ser trabalhado. Com base nesse trabalho, o professor pode desenvolver os módulos da SD com mais precisão, focando nas necessidades específicas de seus alunos.

Os módulos têm como objetivo trabalhar os problemas apresentados pelos alunos na produção inicial. Eles decompõem a atividade de produção textual e seus elementos são trabalhados de um modo sistematizado com o intuito de facilitar a construção do conhecimento sobre a atividade de produção textual, por parte do aluno. Esses elementos constitutivos da atividade de produção inicial devem ser trabalhados tendo em vista atividades e exercícios variados para que os alunos tenham oportunidade de desenvolver as CL propostas pelas atividades, bem como de entender suas possíveis articulações. Essa etapa permite aos alunos revisarem e reescreverem sua produção inicial, tomando por base uma lista de constatação em que aparecem os elementos constitutivos do gênero a ser estudado no sentido de contribuir para que o aluno confira se suas capacidades de linguagem estão sendo desenvolvidas a partir das finalidades das atividades propostas, podendo se apropriar dos conhecimentos adquiridos durante as aulas.

Por fim, a produção final é a etapa na qual os alunos colocam em prática o que aprenderam sobre o gênero em questão e produzem uma última versão textual que possa atender às condições da situação de comunicação apresentada no início da SD. Nesse momento, o professor tem a oportunidade de realizar uma avaliação somativa por meio de critérios pré-determinados e, preferencialmente, construídos com os alunos no decorrer da SD em consonância com a esfera de circulação social em que o gênero se insere. Nas reconfigurações propostas para o esquema de SD (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018; MIQUELANTE; CRISTOVÃO; PONTARA, prelo), uma etapa essencial é a circulação ou socialização da produção final dos alunos em contextos reais de comunicação. Dessa maneira, a produção do aluno se aproxima o máximo possível de um texto produzido para uma situação real de comunicação.

Cristovão (2009, p. 342) salienta que o ensino de LE em torno de gêneros e por meio do procedimento da SD se justifica “pelo seu papel de portadores de valores culturais associados às respectivas situações de linguagem em que são usados”, bem como estudos que demonstram a relevância do uso da SD como procedimento didático para o ensino de LE. Dentre esses estudos,

apresentamos, no quadro 6, um levantamento de pesquisas que utilizam o procedimento didático da SD desenvolvidas por membros do grupo de pesquisa Linguagem e Educação, o qual integramos.

Quadro 6 – Panorama de teses e dissertações do grupo Linguagem e Educação que utilizam a SD¹²

Autora / Título	Objetivo(s)	Uso da SD	Resultado(s)
PETRECHE (2008) A Sequência Didática nas aulas de língua inglesa do ensino médio e o desenvolvimento de capacidades de linguagem	Investigar os resultados alcançados com a aplicação de duas SD, estudando possíveis espaços que levem os alunos a desenvolverem CL, bem como valores sociais.	Duas SD elaboradas, analisadas e implementadas pela professora pesquisadora na educação básica	Consonância entre as SD elaboradas e a fundamentação teórico-metodológica para o desenvolvimento das CL; atividades da SD proporcionaram espaço para desenvolvimento das CL e de capacidades reflexivas dos alunos
BEATO-CANATO (2009) O desenvolvimento da escrita em língua inglesa com o uso de Sequências Didáticas contextualizadas em um projeto de troca de correspondência	Compreender o desenvolvimento longitudinal da escrita em LI de alunos de escola pública em um ensino organizado em SD contextualizadas em um projeto de troca de correspondências	Duas SD produzidas e implementadas pela professora pesquisadora na educação básica	O desenvolvimento da escrita em LI com uso de SD contextualizadas em um projeto <i>pen pal</i> é possível e propicia contato com outra cultura o agir linguageiro na LE, embora exija um planejamento cuidadoso e imponha desafios
DENARDI (2009) <i>Flying together towards EFL teacher development as language learners and professionals through genre writing</i>	Investigar em que aspectos e até que ponto uma prática intervencionista relacionada ao ensino de escrita pode contribuir no desenvolvimento de professores de inglês como LE como aprendizes e profissionais	SD produzida e implementada pela professora pesquisadora em curso de formação continuada; SD planejadas pelos professores participantes	Uma perspectiva de ensino de escrita baseada em gêneros textuais através do procedimento de SD pode ser um mecanismo teórico, metodológico e reflexivo adequado para o desenvolvimento de professores de inglês como LE
FERRARINI (2009) O gênero textual conto de fadas didatizado para o ensino de produção escrita em língua inglesa	Investigar a adequação da SD em torno do gênero conto de fadas e os resultados alcançados na produção escrita do gênero	SD produzida e implementada pela professora pesquisadora na educação básica	A maior parte das atividades propostas na SD se mostraram adequadas; a maioria das produções finais analisadas tiveram sucesso na ação de linguagem objetivada
LANFERDINI (2012) O trabalho (agir) docente no processo coletivo de	Investigar o trabalho de três professoras de línguas e da pesquisadora	SD produzida pela professora pesquisadora coletivamente com três	Identificação dos modos de agir das professoras no planejamento e

12 Anteriormente à criação do grupo, a dissertação e tese da coordenadora Vera Lúcia Lopes Cristovão (CRISTOVÃO, 2001; 1996) também utilizam a SD, além de muitas outras publicações, como artigos e livros, desenvolvidas pelos membros do grupo.

planejamento e elaboração de uma Sequência Didática para o ensino de língua inglesa	durante o processo coletivo de planejamento e elaboração de uma SD, e analisar a SD produzida	professoras de línguas e analisada pela pesquisadora	elaboração da SD; identificação de aspectos e fatores relacionados ao trabalho de planejamento docente
STUTZ (2012) Sequências Didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês	Investigar a relação entre os instrumentos utilizados (SD, diários e EC) pelas AP e os saberes e capacidades docentes que contemplam o eixo articulador das diretrizes para formação de professores	SD produzida e implementada pelas AP na educação básica	Indícios de saberes e capacidades docentes na utilização dos instrumentos; as inter-relações entre o sistema universitário e escolar e a utilização dos instrumentos da formação oportunizam a construção/transformação de saberes e capacidades docentes
TONELLI (2012) A “dislexia” e o ensino-aprendizagem da língua inglesa	Investigar as relações entre dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita e aprendizagem de LI em um aluno diagnosticado disléxico em uma escola pública	SD produzida e implementada pela professora pesquisadora na educação básica	Os instrumentos mediadores têm papel fundamental e revelam que as dificuldades do aluno decorrem da falta de domínio da LI, que ele utilizou estratégias, desenvolvendo suas CL; o ensino-aprendizagem com o uso da SD em torno de um gênero textual, em atividades mediadas por outrem, levaram o aluno a utilizar a LI em atividades envolvendo escrita
RIOS-REGISTRO (2013) O conto na interface língua, literatura de língua inglesa e formação do professor de língua inglesa: uma proposta mediada pela produção de Sequências Didáticas	Investigar a contribuição da elaboração de SD de objetos de ensino da esfera da criação literária para a formação profissional do futuro professor de LI	SD produzidas pelos AP, a partir da vivência de uma SD implementada pela pesquisadora na graduação	Necessidade do trabalho com textos da esfera literária em LI na graduação; importância da preparação dos AP para o processo de adaptação de tais textos como objeto de ensino
OLIVEIRA (2014) Transposição didática do gênero videoclipe de anúncio publicitário institucional para o ensino de inglês em um curso técnico em meio ambiente	Elaborar modelo didático do gênero videoclipe de anúncio publicitário institucional (VAPI); analisar a SD implementada	SD produzida e analisada pela professora pesquisadora	O uso do VAPI no ensino de línguas é interessante, pois permite acesso à linguagem verbal e não-verbal e enriquece as aulas; a SD analisada não está totalmente de acordo com a teoria, por não apresentar módulos e não ter motivação para a ação por parte dos aprendizes

<p>PONTARA (2015) Gêneros textuais e Sequência Didática propiciando um ensino significativo de análise linguística e expressão escrita em língua inglesa</p>	<p>Investigar a transposição didática no processo de implementação de uma SD por meio dos gêneros textuais <i>comics, comic strip, political cartoon</i>, abordando as possibilidades de articulação entre o ensino de gramática/análise linguística e de expressão escrita no ensino-aprendizagem de LI do CELEM</p>	<p>SD produzida e implementada pela professora pesquisadora no CELEM</p>	<p>Divergências e convergências sobre a concepção de linguagem, gramática/análise linguística e escrita nos documentos oficiais; a SD pode se tornar um artefato para o trabalho com a análise linguística a partir da demanda do uso do gênero textual, com vista a um agir linguageiro motivado por um agir praxeológico</p>
<p>BORK (2016) Produção escrita de gêneros profissionais em língua inglesa: vozes entrelaçadas no processo de escrita e reescrita textual.</p>	<p>Investigar o papel das interações orais e dos instrumentos de mediação (textos de referência, listas de constatação, exposições e intervenções orais) no processo de escrita e reescrita textual dos gêneros <i>biodata, resumé e cover letter</i>.</p>	<p>SD produzidas e implementadas pela professora pesquisadora na graduação</p>	<p>O processo de escrita e reescrita textual, a partir da utilização de sequências de atividades e do procedimento da SD, das listas de constatação e, principalmente, as interações e intervenções orais em torno dos gêneros profissionais, propicia o agir linguageiro na LE necessário para alunos em formação ingressando no mundo profissional</p>
<p>LENHARO (2016) Participação social por meio da música e da aprendizagem da língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social</p>	<p>Analisar a participação social de alunos em um curso de LI envolvendo multiletramentos com foco na música em um contexto de vulnerabilidade social</p>	<p>SD produzida e implementada pela professora pesquisadora em curso de LI em contexto de vulnerabilidade social, alunos entre 10 e 15 anos</p>	<p>A participação dos alunos aconteceu, em sua maioria, de forma responsiva; o uso de multiletramentos com foco na música possibilitou a motivação e engajamento dos alunos de forma espontânea e crítica</p>

Fonte: a autora.

Com relação ao papel desempenhado pela SD nas pesquisas apresentadas nesse levantamento, na maioria, as SD foram produzidas, analisadas e implementadas pelas pesquisadoras. O contexto de implementação é predominantemente a educação básica, mas também há intervenções na graduação e em um contexto informal (projeto social). Em três investigações, as SD foram produzidas e implementadas (ou tinham a finalidade de serem implementadas) na educação básica por professores em formação (duas delas formação inicial e uma continuada), nas quais a pesquisadora desempenhou o papel de formadora. Nesse sentido, o contexto de nossa

pesquisa se diferencia devido ao fato de as SD terem sido adaptadas, produzidas e implementadas pelos AP em um curso de LI ofertado em um projeto social que atende crianças e adolescentes em condição de vulnerabilidade social. Além disso, entre as pesquisas em que as SD foram produzidas e implementadas pelos professores em formação, em duas o material produzido não foi implementado (ao menos no decorrer da investigação) (DENARDI, 2009; RIOS-REGISTRO, 2014), e, em outra, a implementação não compõe o conjunto de dados; ela é analisada por meio das atividades reflexivas promovidas através da socialização dos diários dos AP e da AC (STUTZ, 2012). Em nossa investigação, os dados são constituídos pelas práticas de planejamento e de implementação das SD, e atividades reflexivas desenvolvidas em sessões de AC. Esses aspectos diferenciam nosso estudo de outros conduzidos por membros do grupo de pesquisa Linguagem e Educação.

Na seção seguinte, debatemos o conceito de Capacidades de Linguagem, subjacente à noção de SD e que precisa ser considerado na sua produção.

2.2.2.2 Capacidades de Linguagem

As Capacidades de Linguagem (CL) são definidas como “aptidões requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada” (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 2017[1993]). As CL devem abranger todos os planos de uma atividade linguageira, considerando a ação da linguagem em uma situação de comunicação específica e o texto propriamente dito.

Na proposta de Dolz, Pasquier e Bronckart (2017[1993]), elas são três: capacidades de ação (CA); capacidades discursivas (CD) e capacidades linguístico-discursivas (CLD). As CA se referem à construção de conhecimentos e representações sobre o contexto de produção de um texto, contribuindo para o reconhecimento do gênero e sua adequação à situação de comunicação. As CD estão relacionadas à mobilização de conhecimentos e representações sobre a organização do conteúdo e sua apresentação em um texto. As CLD englobam conhecimentos e representações sobre as operações e recursos linguísticos utilizados para a produção e compreensão de um texto (CRISTOVÃO, 2013). Cristovão e Stutz (2011) propõem uma expansão dessas CL com a inclusão das capacidades de significação (CS), a fim de abarcar aspectos mais amplos da atividade geral. Assim, as CS se referem a conhecimentos e representações sobre práticas sociais em relação aos seus contextos ideológico, histórico, sociocultural, econômico, entre outros. Lenharo (2016) também apresenta nova expansão das CL com a inclusão das Capacidades Multissemióticas (CMS), que se relacionam com a multimodalidade, tangendo a construção de sentidos produzida pela

relação entre diferentes semioses, de elementos verbais e não-verbais, como imagens, sons, vídeos, entre outros.

Com base nessas quatro CL, Stutz e Cristovão (2011) apresentam as operações para o desenvolvimento dessas capacidades, que são expandidas por Lenharo (2016), como consta no quadro 7. As operações relacionadas às CL podem servir como critérios para a produção de materiais didáticos e SD, contribuindo para que as atividades propostas englobem o desenvolvimento de todas as CL, e também na avaliação desses materiais.

Quadro 7 – Operações para desenvolvimento das CL

<p>1) Capacidades de significação: constroem sentido mediante representações e/ou conhecimentos referentes às práticas sociais que envolvem esferas de atividade, atividades de linguagem e praxiológicas, e suas relações com os diferentes planos da linguagem e em interação com diferentes experiências humanas.</p> <p>(1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz;</p> <p>(2CS) Construir mapas semânticos;</p> <p>(3CS) Engajar-se em atividades de linguagem;</p> <p>(4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos;</p> <p>(5CS) Relacionar os aspectos macro com sua realidade;</p> <p>(6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem;</p> <p>(7CS) (Re)conhecer a sócio-história do gênero;</p> <p>(8CS) Posicionar-se sobre as relações textos-contextos.</p>
<p>2) Capacidades de ação: Constroem sentido mediante representações dos elementos do contexto de produção, da mobilização dos conteúdos e a escolha do gênero textual. São as operações para o reconhecimento de componentes físicos e sociosubjetivos, de conteúdo e da seleção do gênero os responsáveis pela construção das capacidades de ação (BRONCKART, 2007; MACHADO, 2005). Para tal fim, o foco está na interpretação com base no contexto sóciohistórico dos seguintes itens: levantamento do produtor e receptor do texto, do local e período da produção, da posição social ocupada pelo produtor e pelo receptor, a função social do texto e o conteúdo temático.</p> <p>(1CA) Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo;</p> <p>(2CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação;</p> <p>(3CA) Levantar em conta propriedades linguageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais;</p> <p>(4CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto.</p>
<p>3) Capacidades discursivas: constroem sentido mediante as representações sobre as características próprias do gênero como: a planificação global do texto, os diferentes segmentos organizados de forma linguística no texto (os tipos de discurso), e as formas de planificar a linguagem no interior do texto (os tipos de sequências: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal).</p> <p>(1CD) Reconhecer a organização do texto como <i>layout</i>, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto), etc.</p> <p>(2CD) Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático;</p> <p>(3CD) Entender a função da organização do conteúdo naquele texto;</p> <p>(4CD) Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados.</p>
<p>4) Capacidades linguístico-discursivas: constroem sentido mediante representações sobre as operações de textualização, de construção de enunciados e da escolha do vocabulário. Os conhecimentos a serem abordados referem-se à microestrutura (as unidades linguísticas das frases e sentenças) como: coesão, conexão verbal, conexão nominal, construção de enunciados, modalizações, uso de dêiticos, escolha lexical e, em gêneros orais, pronúncia e prosódia.</p> <p>(1CLD) Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações;</p> <p>(2CLD) Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores, por exemplo);</p>

(3CLD) Dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto (anáforas, por exemplo);
 (4CLD) Dominar operações que cooperam para a coesão verbal de um texto (tempo verbal, por exemplo);
 (5CLD) Expandir vocabulário que permita melhor compreensão e produção de textos;
 (6CLD) Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua;
 (7CLD) Tomar consciência das (diferentes) vozes que constroem um texto;
 (8CLD) Perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático;
 (9CLD) Reconhecer a modalização (ou não) em um texto;
 (10CLD) Identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas;
 (11CLD) Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor.

5) Capacidades multissemióticas: compreendem as diferentes semioses que se materializam em todos os elementos não-verbais
 (1CMS) Compreender as relações de sentido entre elementos verbais e não-verbais do gênero;
 (2CMS) Apreender os diferentes conhecimentos e sentidos que emergem de sons, vídeos e imagens;
 (3CMS) Reconhecer a importância de elementos não-verbais para a construção de sentidos;
 (4CMS) Relacionar elementos não-verbais com o contexto social macro que o cerca;
 (5CMS) Compreender os elementos semióticos na constituição do gênero.

Fonte: Stutz; Cristovão, 2011, p. 576-577; Cristovão, Stutz, 2011, p. 20-23; Cristovão, 2013; Lenharo, 2016, p. 32.

As CS e CA constituem uma análise contextual, pré-textual das atividades de linguagem, enquanto as CD, CLD e CMS se relacionam com a análise dos elementos textuais. É importante compreender as CL como articuladas, colaborando entre si para ser, estar e (inter)agir no mundo. Dessa forma, uma SD deve propor atividades que desenvolvam as CL, de preferência, de maneira articulada, semelhante ao modo como elas estão imbricadas nas atividades de linguagem. Diante disso, acionando todas as CL, uma SD possibilita ao aluno o desenvolvimento das capacidades necessárias para que ele responda à situação de comunicação utilizando o gênero textual específico.

A partir do exposto, defendemos o uso da abordagem de ensino de LI por meio de gêneros textuais, embasado no procedimento didático da SD e no desenvolvimento das CL dos alunos, com a finalidade de coadunar com as perspectivas prescritas em documentos oficiais estaduais e nacionais orientadores do ensino de LE, bem como proporcionar aos alunos o estudo de uma língua a partir de ações de linguagem, refletindo e usando a língua em atividades sociais reais e contextualizadas.

2.3 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS: TEORIA, PRÁTICA, REFLEXIVIDADE E PESQUISA

Nosso intuito com essa seção é finalizar o capítulo teórico retomando as noções apresentadas até este momento, reafirmando a importância que atribuímos às seguintes atividades

na formação inicial de professores de línguas: atividades teóricas, práticas, reflexivas e de pesquisa.

Gimenez e Cristovão (2004) defendem que a formação inicial de professores de LE deve contribuir para a preparação de profissionais com autonomia e atitude investigativa, que dominem os conteúdos a serem socializados, o conhecimento pedagógico, bem como os “processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica e o gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional” (p. 90). Para isso, entre os elementos propostos pelas autoras como componentes necessários da formação inicial de professores de línguas, estão a prática de ensino permeando todo o curso de Letras e a atividade de pesquisa.

Na realidade dos participantes desta investigação, a possibilidade de iniciar a prática de ensino antes de cursar a disciplina de Estágio Supervisionado no 3º ano é principalmente na participação no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e em projetos de extensão. Ribeiro (2011) aponta que a extensão universitária tem como principais objetivos aprimorar o ensino na formação profissional e prestar serviços à comunidade, contribuindo para a formação prática dos formandos e estabelecendo uma conexão entre a universidade e a sociedade. Nesse sentido, consideramos o projeto desenvolvido nesta investigação como extensão, já que ele pôde proporcionar a prática dos AP em elementos constituintes da docência, como planejamento de curso, preparação de aulas e sua implementação em um curso de extensão, sem a vinculação ao estágio. De maneira geral, as atividades práticas conduzidas durante a SF desta pesquisa estavam relacionadas a atividades teóricas. A teoria, principalmente relacionada à abordagem de ensino com base em gêneros, foi trabalhada a partir das necessidades trazidas pelos AP com a prática e da pesquisa (Iniciação Científica) que alguns participantes realizaram durante o projeto.

Sobre a atividade de pesquisa, Gimenez e Cristovão (2004) defendem que o conhecimento dos processos de investigação é essencial na formação de professores, pois contribui para a preparação de um profissional que não somente implementa teorias, mas que (res)significa suas práticas a partir de construtos teóricos e análises das atividades docentes. Em relação a isso, Dolz, Silva-Hardmeyer e Coppola (2018, p. 246) corroboram a importância da pesquisa na formação de professores, ao assegurar que

formar professores-pesquisadores é importante para o contexto escolar. De um lado, o professor pode se tornar um observador e analista da própria prática e, de outro lado, uma pessoa capaz de avaliar as diferentes situações de ensino, as capacidades ou os obstáculos de aprendizagens dos alunos e os materiais escolares que servirão de apoio para o desenvolvimento das aprendizagens, bem como, elaborar suas próprias ferramentas didáticas adaptando-as às necessidades dos aprendizes.

Apesar da atividade de pesquisa não ser foco de análise desta investigação, ela contribuiu

para o desenvolvimento do saber teórico dos participantes e embasou suas avaliações e reflexões sobre as práticas desenvolvidas, o que pode ser percebido tanto durante as reuniões e, principalmente, nas sessões de AC. Desse modo, entendemos a importância da pesquisa na prática reflexiva dos futuros professores, como base para as compreensões e (res)significações de seu agir docente.

As atividades reflexivas, desenvolvidas nesta investigação por meio das sessões de AC e analisadas a partir do conceito de reflexividade, têm papel fundamental na formação inicial de professores de línguas como momento propício para que os futuros professores analisem suas práticas e se conscientizem dos conflitos que vivenciam em seu *métier*. O debate reflexivo proporcionado por essa atividade pode contribuir na resolução desses conflitos e no processo de aprendizagem e desenvolvimento de seus saberes docentes.

Ainda sobre as atividades formativas desenvolvidas em uma SF, Dolz, Silva-Hardmeyer e Coppola (2018) analisam dois dispositivos interligados de formação: o primeiro inclui atividades sobre o estudo do contexto escolar e dos alunos, planejamento de uma SD para o ensino de gêneros orais e o retorno crítico e reflexivo para a formação em relação às capacidades profissionais desenvolvidas durante as atividades formativas; o segundo é voltado à formação de professores pesquisadores, e os professores em formação desenvolvem atividades de pesquisa voltada ao estudo das suas práticas docentes. Em relação às atividades desenvolvidas na SF, os autores apontam que “os trabalhos práticos permitem aos estudantes se situarem na atividade profissional, integrando novos conhecimentos apreendidos nas outras formas de trabalhos”, enquanto o retorno reflexivo permite que os professores em formação desenvolvam “a reflexividade sobre as práticas propostas” (DOLZ; SILVA-HARDMEYER; COPPOLA, 2018, p. 242).

Assim, da mesma forma que Dolz e Gagnon (2018), entendemos a formação de professores como um processo complexo e de caráter multidimensional, em virtude de integrar os saberes a ensinar e para ensinar, além de envolver diferentes instituições (universidade e escola). Ainda, a partir desses autores, ressaltamos a importância das pesquisas para basear práticas formativas mais eficazes, considerando os saberes a ensinar e para ensinar integrados em uma atividade docente contextualizada que desenvolva atividades teóricas, práticas, reflexivas e de pesquisa de modo conectado.

Com base no exposto neste capítulo, justificamos nossas opções teóricas para coadunar com nosso entendimento em relação à formação inicial de professores de línguas. Diante disso, o conceito de desenvolvimento é compreendido como um processo contínuo, composto por diversas etapas, incluindo as noções de conflito e reflexividade. O conflito é entendido como um confronto de representações do formando, que pode ser potencializador de desenvolvimento, desde que seja

administrável pelo formando e tenha um resultado positivo, ou seja, que possa ser debatido, refletido e, de alguma forma, solucionado. A reflexividade tem potencial de contribuir nesse processo, uma vez que proporciona um momento de tomada de consciência dos conflitos vivenciados, de debate e reflexão sobre esses conflitos, podendo resultar em ressignificações da prática do (futuro) professor. Além disso, baseamos esse processo de desenvolvimento profissional nos saberes necessários para o desempenho da profissão docente, como meio de mobilizar com os AP as capacidades profissionais que precisam para sua formação. Os instrumentos mediadores escolhidos para guiar esse processo de formação foram a SF e a SD, sendo a primeira implementada pelas formadoras como ferramenta formativa proponente de atividades teóricas, práticas e reflexivas voltadas à formação inicial dos participantes; e a segunda utilizada como ferramenta didática a ser estudada e produzida pelos AP, contribuindo para sua formação prática de produção e implementação de materiais didáticos.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, apresentamos os pressupostos metodológicos desta investigação. Inicialmente, discutimos a natureza da pesquisa, com sua caracterização metodológica e epistemológica. Na sequência, descrevemos os contextos de desenvolvimento da investigação e seus participantes, assim como a origem dos dados e os procedimentos de análise. Por fim, discorremos a respeito dos cuidados éticos tomados neste estudo.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Em relação a sua natureza, esta pesquisa qualitativa caracteriza-se como estudo de caso (COHEN; MANION; MORRISON, 2011) norteada por epistemologia construcionista social (SCHWANDT, 2006).

A pesquisa qualitativa tem como principal característica o estudo de uma "atividade situada que coloca o observador no mundo [...] [que] envolve uma abordagem interpretativa e naturalística do mundo" (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). Isso significa que é essencial o posicionamento do pesquisador no ambiente estudado, a fim de interpretar fenômenos, eventos e ações com base no entendimento contextual dos sentidos atribuídos a eles. Denzin e Lincoln (2006, p. 17) também afirmam que a pesquisa qualitativa “consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações”, sendo exemplos dessas representações notas de campo, entrevistas, gravações, etc. Assim, a análise dessas representações proporciona a interpretação do fenômeno/atividade investigada.

A epistemologia norteadora desta investigação é o construcionismo social. Tal postura epistemológica “opõe-se a uma epistemologia empírica e realista ingênua que acredita que possa haver algum tipo de entendimento direto, não-mediado, do mundo empírico, e que o conhecimento (ou seja, a mente) simplesmente reflete ou espelha o que ‘está lá fora’” (SCHWANDT, 2006, p. 201). Nesse sentido, entendemos que o conhecimento não é descoberto, mas sim construído ou elaborado em um processo dialógico considerando o contexto histórico e sociocultural. Ou seja, como Schwandt (2006, p. 201) assevera, “não construímos nossas interpretações isoladamente, mas contra um pano de fundo de compreensões, de práticas, de linguagem, etc. que temos em comum”. Desse modo, o construcionismo social busca compreender como indivíduos e grupos participam na construção de sua percepção de realidade social, as maneiras como os fenômenos sociais são criados, institucionalizados, conhecidos e transformados em tradição pelos humanos.

Além disso, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso por tratar de uma instância particular, uma unidade, nomeadamente o processo de aprendizagem e indícios de desenvolvimento docente de alunos professores de língua inglesa durante atividades de uma SF. Para Cohen, Manion e Morrison (2011), o estudo de caso investiga uma instância particular, proporcionando exemplo da situação real e seus atores. Esse tipo de investigação tem limitações contextuais (temporais, geográficas, organizacionais, institucionais, entre outras) e foca em um indivíduo ou um grupo, a fim de entender a complexa “interação de eventos, as relações humanas e outros fatores envolvidos em uma instância única” (COHEN; MANION; MORRISON, 2011, p. 181).

Entre os fatores arrolados pelos autores para caracterizar um estudo de caso, a presente pesquisa busca proporcionar uma rica descrição dos eventos relevantes ao caso, com o intuito de destacar aqueles que são mais importantes para a instância investigada, assim como promover a análise desses eventos. Além disso, os autores apontam que o pesquisador deve estar totalmente integrado ao caso estudado, como ocorre em nossa investigação pelo fato da pesquisadora também ser uma participante do projeto no qual os dados foram gerados.

Por fim, por se tratar do estudo de um caso, de uma instância particular, alguns cuidados devem ser tomados em relação à generalização dos resultados. Segundo Cohen, Manion e Morrison (2011, p. 183-184), as possibilidades de generalização dos resultados de um estudo dessa natureza são: “da instância particular para a classe de instâncias que ele representa [...]; de características do caso único para a multiplicidade de classes com as mesmas características; de uma característica única de parte do caso para caso como um todo”. Para esta pesquisa, consideramos que o primeiro tipo de generalização seja possível, pois os resultados advindos do estudo deste caso em específico podem ser utilizados em casos da instância que ele representa, ou seja, na formação inicial de professores de LI.

Esse aporte epistemológico e metodológico coaduna com a pesquisa proposta, uma vez que foi conduzida dentro de um grupo de trabalho que inclui formadoras, as quais também são professoras em formação continuada, e professores em formação inicial, cujos sentidos para as ações desenvolvidas são construídos pelo coletivo e mediados por esse contexto de formação, que se caracteriza como uma instância singular.

3.2 CONTEXTOS DA PESQUISA E PARTICIPANTES

A investigação foi conduzida em dois contextos: o contexto de formação e o contexto de implementação. Mesmo tendo como foco principal o contexto de formação, a descrição do contexto

de implementação e seus participantes é relevante, visto que ele influencia as ações realizadas durante a SF.

O contexto de formação foi uma SF desenvolvida com alunos professores (AP) dos 1º, 2º e 3º anos do curso de Letras - Inglês da Universidade Estadual de Londrina. Essa SF, já descrita na seção de referencial teórico, incluiu reformulação, produção e implementação de SD em um curso de LI, e atividade reflexiva sobre as ações realizadas no projeto. O grupo, formado por duas formadoras (uma formadora experiente e uma formadora em formação) e seis AP, teve início com uma chamada feita pelas formadoras e a participação voluntária dos AP. A partir da constituição do grupo, quatro AP iniciaram pesquisa de iniciação científica sob orientação da formadora experiente, uma AP optou por realizar seu estágio obrigatório no curso, com supervisão da formadora em formação, e a outra AP participou como ministrante do curso de extensão. Mesmo com focos diferentes dentro do projeto, todos os integrantes do grupo tinham as mesmas responsabilidades e papéis a serem desenvolvidos, ou seja, todos participavam das reuniões de planejamento, da preparação das aulas e da regência do curso. Para cada aula, dois AP eram designados como responsáveis pela regência, porém todos os AP e as formadoras estavam presentes nas aulas e auxiliavam na condução das atividades e na realização das tarefas pelos alunos.

Dos seis AP participantes, quatro (AP2, AP3, AP4 e AP6) se tornaram participantes protagonistas por terem feito parte do projeto integralmente. Devido à greve realizada em 2016 na universidade onde a pesquisa foi conduzida, a finalização do curso de LI e a atividade reflexiva da SF ocorreram em 2017. Com isso, duas participantes não concluíram as atividades propostas pela SF por terem assumido outros compromissos a partir do início do ano. Na sequência, descrevemos os participantes da investigação¹³, adotando siglas alfanuméricas para designá-los (F para formadora e AP para alunos professores). As descrições dos participantes protagonistas contêm mais informações, pois eles são os participantes principais da pesquisa.

- F1, 51 anos, é professora da Universidade Estadual de Londrina, atuando como formadora de professores de LI há 20 anos, também é pesquisadora na área de Linguística Aplicada e orienta pesquisas de doutorado, mestrado e iniciação científica.
- F2, 29 anos, é professora de LI há 11 anos, atuando em diversos contextos educacionais. É doutoranda em Estudos da Linguagem e pesquisadora responsável por esta investigação. Durante a pesquisa, era professora colaboradora na Universidade Estadual de Londrina e a atividade desenvolvida durante essa pesquisa foi sua primeira experiência como formadora.
- AP1, 20 anos, aluna do 1º ano do curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual de Londrina, nunca teve experiência de docência. Iniciou pesquisa de Iniciação Científica no

13 As informações dos participantes referem-se à época em que a geração de dados da investigação ocorreu.

projeto, mas não a finalizou, assim como não concluiu as atividades da SF.

- AP2, 18 anos, aluno do 1º ano do curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual de Londrina. Em função da graduação, mudou-se para Londrina, onde mora com a irmã mais velha. Sempre estudou em escolas públicas e nunca frequentou aulas de LI em institutos de idiomas. Não tinha experiência de docência antes de participar desta investigação. No decorrer do projeto, começou a trabalhar como estagiário em um instituto de idiomas de Londrina, atuando em aulas de reforço e reposição. Desenvolveu pesquisa de iniciação científica durante sua participação neste estudo.
- AP3, 32 anos, aluna do 3º ano do curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual de Londrina. É nascida em Londrina e reside na mesma cidade com os pais e a irmã. É formada em Secretariado Executivo. Coursou disciplinas como estudante especial no curso de Letras-Inglês, no qual ingressou como aluna regular em 2014. Participou de projeto no 1º ano da graduação, em que desempenhou atividades de preparação de aulas, docência de LI para crianças e pesquisa de iniciação científica. Trabalhou como professora de LI em um intercâmbio na Rússia por 3 meses e em um instituto de idiomas de Londrina por 4 meses. Desenvolveu pesquisa de iniciação científica no decorrer deste projeto.
- AP4, 19 anos, aluno do 2º ano do curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual de Londrina. Reside em Londrina com os pais e dois irmãos. Participou do PIBID por um ano e meio, porém não considera esse período como efetivo no exercício da docência, uma vez que suas tarefas eram aplicar atividades temáticas. Desenvolveu pesquisa de iniciação científica no decorrer deste projeto.
- AP5, 20 anos, aluna do 3º ano do curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual de Londrina. Nunca teve experiência docente e iniciou o estágio obrigatório do curso na mesma época em que participou deste projeto. Participou do projeto como ministrante do curso de LI e uma das SD implementadas é de sua autoria.
- AP6, 29 anos, aluna do 3º ano do curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual de Londrina. É casada e reside em Londrina com o marido e o filho. Possui uma formação anterior em outra área de conhecimento. Teve sua primeira experiência docente no 1º ano do curso, participando de um projeto que incluía atividades de preparação de aulas e docência de LI para crianças. Sua segunda experiência de docência ocorreu neste projeto, no qual desenvolveu seu estágio obrigatório. Ela não atua na área, mas pretende lecionar após formada.

O contexto de implementação foi um curso de LI para membros da Escola de Circo de Londrina-PR, projeto social que tem como objetivo oferecer formação profissional circense e

cidadã a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, comprometido, portanto, com justiça social. Esse contexto se caracteriza como um espaço de formação alternativo, sendo necessário o acompanhamento das formadoras em todas as aulas, uma vez que não havia professor/a de língua inglesa no local para acompanhar as atividades dos AP, como normalmente há nas escolas que são contextos de estágio. O curso foi uma solicitação da coordenação do projeto social, com o intuito de oferecer aos alunos de circo conhecimentos linguísticos que pudessem contribuir para seu acesso a oportunidades profissionais internacionais. Desse modo, nosso curso objetivou proporcionar essa educação linguística com foco no *métier* circense, assim como reflexões críticas em relação ao uso da língua, aos meios pelos quais a língua é usada para representar o mundo e como uma LE pode representar o mundo de forma diferente da língua materna.

No quadro 8, apresentamos os participantes deste contexto, designados pela sigla A (aluno) e um número como meio de garantir seu anonimato, assim como sua idade, nível de conhecimento em LI¹⁴ e sua função no projeto social.

Quadro 8 – Participantes do contexto de implementação

Participantes	Idade/ nível de inglês	Função na Escola de Circo
A1	16 / básico	Aluno, nível avançado
A2	19 / básico	Aluna, nível avançado
A3	16 / básico	Aluna, nível avançado
A4	26 / básico	Aluna, nível avançado
A5	27 / básico	Educadora
A6	24 / iniciante	Educador
A7	15 / iniciante	Aluna, nível avançado
A8	28 / básico	Educador
A9	17 / básico	Aluno, nível avançado
A10	20 / iniciante	Aluna, nível avançado
A11	21 / iniciante	Aluna, nível avançado
A12	22 / básico	Aluna, nível avançado
A13	17 / básico	Aluna, nível avançado
A14	22 / básico	Aluna, nível avançado

Fonte: a autora

Os alunos do curso de LI formaram um grupo heterogêneo, em função da diferença de idade e de função que desempenham dentro da escola de circo. Essa heterogeneidade teve

¹⁴ Antes do início das aulas, um teste de LI e um questionário de interesses foram realizados com os alunos, conduzidos pelos AP participantes do projeto.

implicações diretas no planejamento e condução das aulas, uma vez que esse fator influenciou, por exemplo, a participação dos alunos nas aulas de LI. Além disso, o fato de estarmos imersos em um contexto muito específico (circo), no qual todos os alunos compartilham uma atividade em comum, embasou as decisões de planejamento do grupo, principalmente na escolha dos objetos de ensino.

3.3 GERAÇÃO DE DADOS

Os dados desta investigação foram gerados durante a condução da SF descrita na seção de fundamentação teórica. Uma atividade desenvolvida nesta SF foi o curso de extensão “Língua Inglesa: práticas discursivas para o *métier* circense”, entre 15/06/16 e 04/03/17. Foram implementadas quatro SD, das quais três reformuladas e uma produzida pelo grupo. Para o planejamento do curso e preparação das aulas, o grupo realizou reuniões em dias e horários variados, dependendo da disponibilidade dos participantes.

A primeira SD implementada foi a *ID card*, produzida por alunos do 2º ano do curso de Letras – Inglês para a disciplina de Gêneros Textuais¹⁵ ministrada por F1, cujo objetivo era que os alunos conseguissem trocar informações pessoais e refletir sobre a importância de ter uma identificação. Para isso, o gênero abordado durante a SD foi documento de identificação pessoal. A maior modificação feita nesta SD foi a produção final. A SD original propunha completar a ficha de apresentação de um passaporte. Essa produção foi substituída pelo preenchimento de uma ficha de inscrição em um *workshop* internacional de circo, pois à época a coordenação da escola de circo recebeu um edital para inscrição neste *workshop*. Como tanto o edital como o formulário de inscrição eram em inglês, os alunos pediram nossa ajuda para realizarem essa atividade. Compreendendo que o preenchimento desta ficha de inscrição com suas informações pessoais se relacionava com a SD que estávamos implementando, optamos por usá-la como produção final dos alunos.

Para a segunda SD, nós pretendíamos implementar a SD *Searching new friends* (BEATO-CANATO, 2009), na qual os alunos buscariam amigos pela internet e estabeleceriam contato com eles por e-mail. Com essa SD, nosso objetivo era dar continuidade à troca de informações pessoais. Porém, na reunião de planejamento em que essa SD foi proposta, o grupo refletiu sobre o perigo de estabelecer relações com pessoas desconhecidas na internet, assim como a falta de controle que nós teríamos em relação às informações que os alunos compartilhariam, e resolvemos mudar o objeto de ensino. O grupo decidiu implementar a SD *Profile*, com objetivo de produzir um perfil profissional

15 A disciplina Gêneros Textuais é ministrada no 2º ano do curso de Letras – Inglês e sua ementa é: Conceito de gêneros textuais. Questões epistemológicas e metodológicas. Objetivos e seleção de gêneros a serem ensinados. Transposição didática: as práticas sociais de linguagem como objeto de ensino.

oral e escrito dos alunos com a finalidade de disponibilizá-lo no site da escola de circo ou em suas páginas pessoais. Essa ideia surgiu com o preenchimento da ficha de inscrição do *workshop*, produção final da SD anterior, a qual requisitava uma página pessoal do artista circense, mas que nenhum dos nossos alunos tinha.

Essa SD foi longa e gêneros que não haviam sido previstos foram incorporados, como a biodata e o CV. Essa inclusão aconteceu porque a maioria das páginas profissionais de artistas circenses que encontramos apresentava esses gêneros. Além disso, três AP do grupo estavam estudando esses gêneros na disciplina de Compreensão e Produção Escrita III¹⁶ na graduação. Assim, elas traziam o material ao qual tinham acesso nas aulas para serem trabalhados dentro da SD. Esses novos gêneros acabaram por alongar a SD e transformar seu foco inicial que era a oralidade para a escrita. Ao final dessa SD, percebemos o cansaço e a falta de engajamento dos alunos e decidimos propor uma conversa para que eles pudessem expressar suas insatisfações e interesses. O pedido principal deles é que nós não tratássemos mais de assuntos do circo, pois eles queriam falar sobre outros temas. Com base nessa conversa, os AP solicitaram trabalhar algumas aulas temáticas, fora do dispositivo didático utilizado até então, a SD. As formadoras concordaram com o pedido, acreditando que o grupo poderia comparar as metodologias posteriormente, o que contribuiria para a formação docente dos AP. Com isso, três aulas foram desenvolvidas a partir dos temas *Daily routine* e *Description*, temas também escolhidos pelos AP por julgarem relevantes aos alunos de circo. Após essas aulas, conseguimos compreender que o insucesso da SD *Profile* ocorreu pela maneira como a conduzimos, e não somente porque usamos a SD como dispositivo didático, como os AP estavam considerando.

Na sequência, implementamos a SD *Menu*, produzida por AP5 e colegas para a disciplina Gêneros Textuais da graduação. A SD tinha como objetivo desenvolver reflexões em relação à comida e cultura de outros países, além de compreensão e produção escrita e oral relacionada ao tema. Nessa SD, acrescentamos atividades de oralidade, por entender que esse era o maior interesse de nossos alunos, assim como mantivemos o tema das aulas na esfera cotidiana, como pedido por eles. Ao final da SD, realizamos um café da manhã com o menu produzido pelos alunos.

A última SD, intitulada *Sports*, foi produzida integralmente pelo grupo. A definição da SD partiu da escolha do tema esportes, uma vez que era um tema de interesse dos alunos e o gênero entrevista oral foi escolhido por julgarmos que ele contribui para que os alunos desenvolvam capacidades orais de conversação (fazer perguntas, respondê-las, etc.). Segundo Hoffnagel (2010, p. 208), uma razão para a exploração do gênero entrevista em sala de aula é “descobrir as relações

16 A disciplina Compreensão e Produção Escrita III é ministrada no 3º ano do curso de Letras – Inglês e sua ementa é Desenvolvimento da compreensão e produção escrita de textos complexos, claros e detalhados sobre tópicos concretos e abstratos, visando coesão, coerência, precisão e competência comunicativa e discursiva.

possíveis a serem estabelecidas através do uso de uma das trocas mais comuns na interação verbal – pergunta e resposta”, possibilitando ao aluno de língua estrangeira estabelecer um diálogo, mesmo que controlado. Para a produção final, os alunos fizeram uma entrevista com uma esportista da cidade, que já jogou profissionalmente e que, à época do curso, coordenava um projeto social no qual ofertava treinos de basquete para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Dessa forma, entrevistada e entrevistadores compartilhavam a experiência de participação em projeto social, fato que foi motivador de conversa entre os envolvidos.

No quadro 9, listamos as SD e os temas trabalhados durante o curso, as reuniões de planejamento e as aulas. As reuniões e aulas destacadas referem-se àquelas que compõem o conjunto de dados desta pesquisa. Durante a primeira SD, as reuniões e aulas não foram gravadas porque o projeto de pesquisa ainda não havia sido aprovado pelo Comitê de Ética e, portanto, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ainda não haviam sido assinados pelos participantes. Depois dessa etapa ter sido concluída, começamos as gravações de áudio das reuniões de planejamento. As gravações em áudio e vídeo das aulas ocorreram na última SD, que foi a única totalmente produzida pelo grupo. As transcrições das reuniões e das aulas foram realizadas pela pesquisadora e pelos AP que também utilizaram esses dados para suas pesquisas de iniciação científica, de acordo com as normas seguidas por Corrêa (2015).

Quadro 9 – SD implementadas, reuniões e aulas

SD / TEMA	REUNIÕES	AULAS
SD ID card	06/06/16	
	10/10/16	15/06/16
	13/06/16	18/06/16
	20/06/16	22/06/16
		25/06/16
		29/06/16
SD Profile	28/06/16 (reunião 1)	
	30/06/16 (reunião 2)	02/07/16
	07/07/16 (reunião 3)	13/07/16
		16/07/16
	19/07/16 (reunião 4)	20/07/16
	21/07/16 (reunião 5)	23/07/16
	26/07/16 (reunião 6)	27/07/16
		13/08/16
	18/08/16 (reunião 7)	20/08/16

	01/09/16 (reunião 8)	03/09/16
Tema Daily Routine / Description	08/09/16 (reunião 9)	10/09/16
	14/09/16 (reunião 10)	17/09/16
	22/09/16 (reunião 11)	24/09/16
SD Menu	29/09/16 (reunião 12)	01/10/16
	05/10/16 (reunião 13)	08/10/16
	18/10/16 (reunião 14)	22/10/16
		29/10/16
SD Sports	09/11/16 (reunião 15)	04/02/17 (aula 1)
	07/02/17 (reunião 16)	11/02/17 (aula 2)
	15/02/17 (reunião 17)	18/02/17 (aula 3)
		04/03/17 (aula 4)

Fonte: a autora

Com a finalização do curso, realizamos a última etapa da SF que se refere à atividade reflexiva sobre a prática. Para esta etapa, optamos pelo procedimento da autoconfrontação (AC). Proposto por Clot e Faïta (2000), tal procedimento consiste em proporcionar ao trabalhador reflexão sobre seu *métier*, a partir do uso de imagens de situações de trabalho (ECKER, 2016). A AC permite que o professor reveja sua prática e apresente suas representações sobre suas ações, propiciando dados referentes não somente ao observável mas também sobre o trabalho real, imperceptível e subjacente ao trabalho realizado (BORGUI *et al.*, 2008; STUTZ, 2012).

Nesta investigação, a AC foi realizada em três etapas: a AC simples (ACS), a AC cruzada (ACC) e a extensão ao coletivo (EC) (cf. STUTZ, 2012; ALTHAUS, 2013; ECKER, 2016; FAZION, 2017). Antes do início das sessões de AC, fizemos uma reunião com os AP participantes desta etapa para dar instruções sobre os procedimentos. Optamos por pedir aos AP que eles selecionassem trechos tanto das reuniões quanto das aulas que desejassem comentar por considerá-los adequados e não adequados e que, portanto, eles repetiriam ou reconfigurariam. A pesquisadora, mediadora das sessões de AC, também escolheu trechos para os AP comentarem. De acordo com Clot (2001 *apud* FAZION, 2017, p. 88), “é importante salientar trechos que causem estranhamento ou possam provocar controvérsias entre os trabalhadores”, uma vez que esses trechos têm potencial de propiciar a reflexividade dos participantes.

Após a seleção dos trechos feita pelos participantes e pela pesquisadora, iniciamos as sessões de ACS. Nesta etapa, cada AP teve uma reunião particular, na qual os trechos selecionados foram lidos (no caso das reuniões) e ou assistidos (no caso das aulas) e a pesquisadora solicitou que os participantes descrevessem, comentassem, refletissem sobre o que consideraram adequado ou

não em relação as suas práticas e às atividades da SF. Na sequência, a etapa da ACC teve como participantes uma dupla de AP e as duas formadoras participantes da SF. Nessa fase, os AP leram e ou assistiram os momentos selecionados pelo seu parceiro, descrevendo-os e comentando-os. Para a EC, a pesquisadora selecionou trechos das etapas anteriores (ACS e ACC), agrupando-os em três temas que se mostraram recorrentes nas sessões antecedentes: trabalho em grupo, abordagem de ensino, dificuldades e aprendizado. O propósito dessa etapa era que as reflexões provenientes das entrevistas anteriores pudessem ser compartilhadas e provocassem reações no coletivo. As sessões de AC foram gravadas em áudio e vídeo e transcritas seguindo as mesmas normas das transcrições das reuniões e das aulas.

Sendo os integrantes dessa etapa os quatro participantes protagonistas, conduzimos quatro sessões de ACS, duas sessões de ACC e uma sessão de EC. A escolha das duplas para a realização das sessões de ACC foi feita pelas formadoras. Como AP4 e AP6 foram os participantes que mais efetivamente trabalharam durante a SD *Sports*, estando presentes em todas as reuniões de planejamento e aulas referentes a essa SD, optamos por mantê-los juntos na ACC. Assim, a outra dupla foi composta por AP2 e AP3. AP1 e AP5, que não participaram da produção e implementação da última SD e das sessões de AC, foram convidadas para a extensão ao coletivo, visto que fizeram parte do projeto e tinham conhecimento do coletivo de trabalho. Porém, elas não compareceram à reunião.

No quadro 10, apresentamos um esquema das sessões de AC, com seus participantes e datas em que foram realizadas.

Quadro 10 – Sessões de autoconfrontação

	ACS	ACC	EC
AP2	13/06/17	18/07/17	25/07/17
AP3	14/06/17		
AP4	07/06/17	12/07/17	
AP6	07/06/17		

Fonte: a autora

Com esse conjunto de dados, traçamos o percurso percorrido para atingir o objetivo geral desta pesquisa, incluindo as perguntas de pesquisa, os dados analisados para respondê-las e as categorias e procedimentos analíticos, conforme demonstrado no quadro 11. Na sequência, descrevemos os procedimentos de análise dos dados.

Quadro 11 – Desenho metodológico da pesquisa

OBJETIVO GERAL	PERGUNTAS DE PESQUISA	DADOS ANALISADOS	CATEGORIAS DE ANÁLISE	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE
Investigar o processo de aprendizagem e indícios de desenvolvimento docente de alunos professores em participação de SF que inclui revisão, produção, implementação de SD e atividade reflexiva sobre o processo.	Quais saberes e capacidades docentes foram mobilizados durante as atividades de planejamento e implementação de SD na SF?	Transcrição das gravações das reuniões de planejamento Transcrição das gravações das aulas	Saberes e capacidades docentes (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009; STUTZ, 2012).	SOT e STT (BRONCKART, 2008; BULEA, 2010); Sinopse (STUTZ, 2012; SILVA, 2013); codificação provisória (SALDAÑA, 2009)
	Quais dimensões de reflexividade foram mobilizadas durante as sessões de AC realizadas na SF?	Transcrição das gravações das sessões de autoconfrontação	Dimensões de reflexividade (DENARDI, 2009)	Codificação descritiva, <i>in vivo</i> e provisória (SALDAÑA, 2009)
	Quais conflitos foram evidenciados nas AC e como as atividades reflexivas referentes a esses conflitos contribuem para a aprendizagem e promovem indícios de desenvolvimento da atividade docente?	Transcrição das gravações das sessões de autoconfrontação	Conflitos (a partir dos dados, com base em FOGAÇA, 2010)	Codificação de versos (SALDAÑA, 2009)

Fonte: a autora.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para atingir o objetivo de identificar os saberes e capacidades docentes mobilizados durante as atividades de planejamento e implementação de SD na SF, o conjunto de dados analisado é composto pelas transcrições das reuniões de planejamento e das aulas. Em relação às reuniões, realizamos análise em nível organizacional para identificar os temas tratados, conforme proposto por Bronckart (2008) e Bulea (2010), com o levantamento dos segmentos de orientação temática (SOT), segmentos que introduzem, apresentam ou iniciam um tema, e dos segmentos de tratamento temático (STT), segmentos que desenvolvem o tema (CRISTOVÃO; FERNANDEZ, 2014).

Bronckart (1999, p. 97 *apud* CRISTOVÃO; FERNANDEZ, 2014, p. 135) define conteúdo temático como “o conjunto das informações que nele (no texto) são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas na língua natural utilizada”. Essas informações são representações feitas pelo produtor do texto no momento da ação de linguagem. Para a análise do conteúdo temático, é essencial a consideração do contexto e da situação de produção, uma vez que “a significação não basta para atribuir sentido, já que este se constitui em situações concretas, em enunciações tomadas em seu contexto” (CRISTOVÃO; FERNANDEZ, 2014, p. 134). Nesta pesquisa, a elaboração dos SOT e STT foi realizada pela identificação do conteúdo tratado durante as reuniões de planejamento. Como exemplo, trazemos um trecho da reunião 1. O SOT identificado nesse excerto foi Avaliação da SD anterior, englobando dois STT: Objetivos (não) alcançados, pois o grupo primeiramente analisa se os objetivos da SD foram ou não atingidos; e Aprendizagem e dificuldades dos alunos, já que os AP avaliam o desempenho dos alunos durante a implementação da SD.

F1: Bom, vocês terminaram a primeira e os objetivos foram alcançados na opinião de vocês? Vocês acham que eles conseguem *fill in a form with the English they learned so far*?

AP3: Completo, completo, não.

F1: Mas aquela lá de *last name, name, ...*

F2: Aquela primeira parte sim.

APX: Sim, sim.

[...]

AP3: É, deu pra perceber assim que quando a gente lia eles sabem traduzir, eles sabem o que tá escrito, mas não sabem como responder

AP1: Acho que a maioria tem dificuldade na hora de falar, eles não conseguem pronunciar muito, muito bem, mas eles sabem já o que que tá perguntando, como que tem que responder. (REUNIÃO 1)

Ainda em relação à análise realizada por meio de SOT e STT, Bulea (2010) e Cristovão e Fernandez (2014) enfatizam a importância de representar o movimento dinâmico da organização temática de um texto, mostrando a sucessão e recorrência dos temas tratados. Bulea (2010) indica a representação desse movimento por meio de quadro, enquanto Cristovão e Fernandez (2014) propõem o uso de um gráfico para mostrar esse dinamismo do movimento dos temas em um texto.

Nossas análises estão apresentadas por meio de quadros. As reuniões realizadas durante a SF conduzida nesta pesquisa totalizam 17, sendo numeradas por ordem cronológica. Assim, os SOT e STT têm a numeração referente à reunião em que foram mobilizados (por exemplo, o SOT 1A é o primeiro tema abordado na reunião 1, e seus STT são determinados pelo acréscimo de numeral romano, sendo 1AI, 1AII, 1AIII, etc.). Se o SOT 1A é abordado novamente durante a mesma reunião, ele apresenta o mesmo código. Dessa forma, entendemos ser possível visualizar o

movimento dos temas, sua sequência e recorrências.

Para a primeira análise das aulas, optamos pela sinopse. Esse procedimento analítico é utilizado pelos pesquisadores da Didática das Línguas genebrinos a fim de sintetizar os dados de sequências de ensino. A sinopse permite a exposição da organização das aulas de forma condensada, com o propósito de fornecer uma visão geral, sequencial e hierárquica das ações desenvolvidas durante as aulas. As ações realizadas são apresentadas de maneira ordenada, em forma de quadro, dispostas em níveis e subníveis, retratando fielmente a sequência em que as atividades escolares foram conduzidas¹⁷ (DOLZ, 2008; STUTZ, 2012; SILVA, 2013; GRAÇA; PEREIRA, 2015; SILVA-HARDMEYER, 2017).

Após essa primeira análise relacionada ao plano global das reuniões e das aulas, partimos dos temas (no caso das reuniões) e das ações (nas aulas) identificados e os relacionamos com os saberes e capacidades docentes propostos por Stutz (2012), baseado no documento “*Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale*” (PEPELF, EUROPA, 2007), que apresenta saberes e capacidades docentes para o ensino de línguas. Para Saldaña (2009), a análise realizada a partir de uma lista de códigos ou categorias pré-determinados é compreendida como codificação provisória¹⁸. Esta lista de códigos/categorias pode advir de uma revisão de literatura relacionada ao estudo (como no caso desta pesquisa em que usamos os saberes e capacidades docentes como categorias de análise) e ela pode ser modificada, revisada e ou expandida para incluir novos códigos/categorias. O autor alerta para um cuidado que o pesquisador deve ter com essa codificação: se a lista de códigos/categorias for feita anteriormente à coleta de dados, ela pode distorcer a observação do pesquisador, que já terá em mente o que está buscando com a investigação. No caso desta pesquisa, as categorias de análise foram definidas após a coleta de dados, nos prevenindo de incorrer neste equívoco.

A associação entre os temas das reuniões, as ações das aulas e os saberes e capacidades docentes foi estabelecida por meio dos conteúdos emanados pelos temas e ações, assim como pela busca de trechos comprobatórios nas transcrições das reuniões e das aulas. Com base nessa análise detalhada de cada reunião e aula, relacionando os saberes e capacidades docentes mobilizados em cada uma, elaboramos um quadro síntese dos resultados alcançados que possibilita visualização mais fácil e rápida da análise e se encontra na seção de resultados desta tese.

A fim de responder ao segundo objetivo específico, identificar as dimensões de

17 Outro dispositivo metodológico utilizado pelos pesquisadores genebrinos em didática das línguas para agrupar e ordenar as atividades escolares desenvolvidas em sequências de ensino é a macroestrutura. Esse procedimento analítico é apresentado em uma estrutura em forma de árvore, possibilitando uma visão geral da sequência a partir da panorâmica global das etapas das aulas (DOLZ, 2008; GRAÇA; PEREIRA, 2015; SILVA-HARDMEYER, 2017).

18 No original, *provisional coding*.

reflexividade mobilizadas durante as sessões de AC realizadas na SF, utilizamos um dos procedimentos de codificação¹⁹ propostos por Saldaña (2009), a codificação descritiva²⁰. Segundo o autor, a codificação descritiva resume “o tópico básico de uma passagem de dados qualitativos”, normalmente com o uso de substantivos, especificando sobre o que é falado no trecho de dados em questão (SALDAÑA, 2009, p. 70). O autor qualifica esse procedimento como um dos tipos de codificação para iniciar o processo de análise, pois ela permite que o leitor compreenda o que o pesquisador vê nos dados. Com essa codificação, nosso objetivo é proporcionar ao leitor uma visão global dos tópicos que foram tratados durante as sessões de AC. Dentro da codificação descritiva, também usamos a codificação *in vivo*²¹ em alguns momentos. A codificação *in vivo* se refere ao uso dos termos dos próprios participantes para a formação dos códigos/tópicos. Na análise, o uso dessa codificação é assinalada pelo uso de aspas (“”) para apontar os termos que são emprestados pelos dados para a codificação (SALDAÑA, 2009).

Os tópicos levantados com base na codificação descritiva foram relacionados com as dimensões de reflexividade propostos por Denardi (2009) e apresentados na seção teórica deste trabalho, também caracterizando o uso de codificação provisória nesse procedimento analítico, já que utilizamos categorias preestabelecidas com base na literatura. Sendo parte constitutiva da SF, julgamos que as sessões de AC se configuram como espaço propício para a reflexividade. Bronckart (2008) aponta a importância da reflexividade no processo de aprendizagem e desenvolvimento, ao entender que é em atividades desse tipo que a consciência do indivíduo emerge, e que a tomada de consciência é pressuposto necessário (porém não suficiente) para a aprendizagem e o desenvolvimento. Para o autor, a AC é um método para realizar investigações sobre a formação por meio da análise das práticas profissionais. Métodos como esse “focalizam as relações entre *trabalho e desenvolvimento da pessoa* e têm o objetivo de, por meio de análises retrospectivas da atividade, dotar os agentes de autonomia, tornando-os capazes de atribuir um sentido a seu trabalho e à sua vida profissional” (BRONCKART, 2008, p. 108, grifos do autor). Bronckart (2008) compreende que situações de trabalho como esta são ambientes coletivos que proporcionam zonas de desenvolvimento proximal, retomando a teoria vigotskiana, nas quais diversas formas de aprendizagem são possíveis.

O autor ainda ressalta que os textos produzidos nas AC são exemplos de textos que representam o trabalho avaliado ou interpretado pelos actantes, e esses textos “mostram o que

19 Saldaña (2009) apresenta métodos para codificação de dados em pesquisas qualitativas. Ele define código como uma palavra ou frase curta que sintetiza, salienta e ou captura a essência de uma porção de dados. O autor propõe ciclos de codificação que devem ser usados de acordo com os objetivos da investigação, sem haver uma sequência pré-determinada. As traduções das terminologias das codificações apresentadas por Saldaña são usadas nesta pesquisa conforme Vosgerau, Procrifka e Simonian (2016).

20 No original, *descriptive coding*.

21 No original, *In Vivo coding*.

emerge na consciência discursiva e deveriam (ou poderiam) conter segmentos de construção verbal de ações, sob seu ângulo *interno*, isto é, tais como elas são concebidas ou vividas por eles” (BRONCKART, 2008, p. 133, grifos do autor). É importante ressaltar que, na concepção de reflexividade utilizada pelo autor, com base em Giddens (2003), a construção da consciência discursiva é parte do processo de reflexividade, sendo entendida como a capacidade do indivíduo de colocar em palavras as atividades que desenvolve e as razões que o motivam. Com isso, a análise da reflexividade mobilizada pelos AP durante as sessões de AC colabora para investigarmos o processo de aprendizagem e os indícios de desenvolvimento dos AP durante a SF.

Com o intuito de alcançar o terceiro objetivo específico, identificamos os conflitos vivenciados pelos AP durante a SF e verbalizados durante as sessões de AC. Para isso, utilizamos a codificação de versos²², que busca “identificar em pares binários os indivíduos, grupos, sistemas sociais, organizações, fenômenos, processos, conceitos, etc. em conflito direto” (SALDAÑA, 2009, p. 94). Nesta investigação, em consonância com Fogaça (2010), conflito é entendido como confronto de representações²³, podendo gerar desenvolvimento, na medida em que o indivíduo consiga processar os conflitos gerados pelas situações/atividades e que suas consequências sejam positivas. As atividades sociais são conflituosas, “o conflito de representações (na busca pela apropriação dos significados e construção de sentidos) é parte constitutiva das práticas sociais, sendo um elemento desencadeador de desenvolvimento” (FOGAÇA, 2010, p. 58), levando os indivíduos a formarem sua identidade e reverem suas representações sociais.

Machado e Bronckart (2009) compreendem o trabalho como atividade conflituosa. O trabalho docente pode envolver conflitos com o outro, com o meio, com os artefatos, com as prescrições, etc. Fogaça (2010, p. 62) acrescenta conflitos causados por “relações de poder; pela escassez de recursos para satisfazer necessidades individuais e de grupo; por necessidades afetivas; por diferentes visões de mundo; por confrontos de ordem cognitiva, e entre conceitos científicos e espontâneos”. Baseados nesses possíveis tipos, os conflitos evidenciados nesta pesquisa são representados por pares binários (advindos da codificação de versos, como por exemplo “professor inexperiente X professor experiente”) com base no conteúdo das representações dos AP sobre as suas práticas.

22 No original, *versus coding*.

23 Com base em Bronckart (1998), Fogaça (2010) define representações como “ideias, sentimentos, imagens mentais que se originam da interação dos indivíduos com o mundo e meio social. São ao mesmo tempo individuais e coletivas”. Ou seja, por meio das representações, o indivíduo constrói seus conhecimentos e interage com o mundo e com o meio social.

3.5 ÉTICA NA PESQUISA

O tema da ética em pesquisa envolvendo seres humanos na área da linguística aplicada tem apresentado crescente interesse e reflexão (CAMERON *et al.*, 1992; TELLES, 2002; CELANI, 2005; PAIVA, 2005; GARCEZ, 2015). Além de privacidade e confidencialidade, alguns aspectos apontados se referem a não (ou menor) interferência na instituição pesquisada, cuidados com informação aos participantes, assim como não deixá-los em situações constrangedoras, refletir sobre benefícios que a pesquisa também possa trazer a eles, e proporcionar o retorno de resultados aos participantes, a fim de oportunizar inclusão de suas vozes no relato da investigação (TELLES, 2002; PAIVA, 2005; CELANI, 2005).

A principal preocupação em relação à ética na pesquisa envolvendo seres humanos é a relação entre pesquisador e participantes e a necessidade de prevenir danos a estes, considerando as posições assimétricas ocupadas por eles durante a investigação. Entre as medidas formais tomadas para proporcionar proteção aos participantes, o projeto desta pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, com número CAAE 61115116.6.0000.5231, e os participantes foram informados dos objetivos e das ações previstas para a investigação, assim como seus direitos enquanto participantes, contidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), tanto para os AP participantes quanto para os alunos da Escola de Circo (APÊNDICES D e E).

Além desses aspectos formais, outros pontos que precisam ser considerados sobre a ética na pesquisa são a relação entre pesquisador e participantes durante o andamento da investigação e sobre o relato dos resultados. A participação dos AP ocorreu de forma voluntária a princípio, se tornando contexto de estágio e de pesquisa para a maioria posteriormente, fatos que contribuem para a dedicação ao projeto e ao andamento das atividades. A participação dos alunos e educadores da Escola de Circo se efetivou por meio de um pedido do coordenador do projeto para a condução de aulas de LI. Assim, apesar dos dois contextos desta pesquisa terem sido criados, os participantes tiveram liberdade para iniciar, manter e se retirar do projeto. Em relação ao cuidado com o relato dos resultados da pesquisa, esse é uma tarefa de responsabilidade majoritária do pesquisador. Por isso, é importante ter zelo com as escolhas feitas pelo pesquisador no momento do relato da pesquisa, a fim de evitar uma exposição desnecessária dos participantes (FINE *et al.*, 2006).

Outro cuidado ético tomado nesta pesquisa é o retorno aos participantes. O retorno dos resultados da pesquisa ao contexto e seus participantes traz várias contribuições para a investigação. Uma delas é o compartilhamento do conhecimento produzido. Como Celani (2005, p. 11) assevera, “se aceitarmos que vale a pena construir conhecimento, não podemos deixar de aceitar que vale a

pena partilhá-lo”. E principalmente partilhá-lo com aqueles que contribuíram para sua construção. Ao retornar os resultados com os participantes, é possível validar as interpretações e corrigi-las se necessário, evitando exposição de informações incorretas e ou constrangedoras (FINE *et al.*, 2006). Ainda, ao proporcionar o retorno, é importante incluir no relato da pesquisa as reações e análises feitas pelos participantes sobre os resultados e a própria pesquisa. A incorporação das vozes deles na investigação confere caráter ético-emancipatório à pesquisa (CAMERON *et al.*, 1992), uma vez que possibilita julgamento e reformulação analítica e incorpora as vozes dos participantes na pesquisa, contribuindo para a legitimação do conhecimento construído. O retorno dos participantes realizado neste estudo será apresentado no final do capítulo de análise de dados.

4 RESULTADOS DA ANÁLISE DOS DADOS

Com o objetivo geral de investigar o processo de aprendizagem e indícios de desenvolvimento docente de AP em participação de SF que inclui revisão, produção, implementação de SD e atividade reflexiva sobre o processo, propusemos três objetivos específicos, a saber: identificar os saberes e capacidades docentes mobilizados durante as atividades de planejamento e implementação de SD na SF; identificar as dimensões de reflexividade mobilizadas durante as sessões de AC realizadas na SF; e investigar os conflitos evidenciados nas AC e como as atividades reflexivas referentes a esses conflitos contribuem para a aprendizagem e promovem indícios de desenvolvimento da atividade profissional docente. Para atingir o primeiro objetivo específico, analisamos as transcrições das reuniões de planejamento e das aulas para identificar os saberes e capacidades docentes mobilizados nesses momentos. Referente ao segundo objetivo específico, os dados investigados foram as transcrições das sessões de AC com intuito de identificar as dimensões de reflexividade que os AP abordaram em suas atividades reflexivas, considerando uma relação entre as dimensões de reflexividade e os saberes e capacidades docentes e entre a prática reflexiva e o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos participantes. Em relação ao terceiro objetivo específico, analisamos as transcrições das sessões de AC, a partir da identificação de conflitos vivenciados pelos AP durante a SF e verbalizados durante a atividade reflexiva, investigando o papel da prática reflexiva na resolução desses conflitos e, conseqüentemente, no desenvolvimento docente dos participantes. Dessa forma, ao final das análises, buscamos compreender como foi o processo de aprendizagem e investigar os indícios de desenvolvimentos dos participantes, assim como demonstrar que uma SF que proporcione atividades teóricas, práticas e reflexivas que mobilizem os saberes docentes (saberes a ensinar e saberes para ensinar) é uma ferramenta que pode promover a aprendizagem e indícios de desenvolvimento docente de (futuros) professores de línguas.

4.1 OS SABERES E CAPACIDADES DOCENTES MOBILIZADOS DURANTE A SEQUÊNCIA DE FORMAÇÃO

O primeiro objetivo desta investigação é identificar os saberes e capacidades docentes mobilizados durante as atividades de planejamento e implementação de SD na SF implementada. Para atingi-lo, analisamos as reuniões de planejamento e as aulas de acordo com os procedimentos já explicitados na seção de metodologia. A análise detalhada de cada reunião e aula está no Apêndice A. A partir dessa análise, elaboramos o quadro 12 com os resultados. No quadro, constam os saberes e capacidades docentes conforme propostos por Stutz (2012), assim como as reuniões e

aulas em que são evidenciados (especificadas por meio dos números). Os saberes e ou capacidades em destaque no quadro foram acrescentados por nós com base na análise dos dados. Na sequência do quadro, comentamos os resultados da análise, evidenciando em negrito os saberes e as capacidades docentes a que estamos nos referindo.

Quadro 12 – Saberes e capacidades docentes mobilizados nas reuniões de planejamento e aulas

SABER	CAPACIDADE	REUNIÃO (ÕES)	AULA (S)
Contexto	Verificar as exigências estabelecidas nas prescrições nacionais e locais		
	Verificar/compreender os objetivos e necessidades dos alunos	1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15	3
	Compreender o papel do professor de LE: autoavaliação dos alunos-professores; avaliação do ensino de acordo com os princípios teóricos; o suporte da pesquisa; aceite do retorno e informações dos alunos-professores, professor regente de turma, professora formadora; avaliação do trabalho dos colegas e contribuição por meio de críticas construtivas; identificação dos problemas pedagógicos e didáticos dos alunos e do ensino por meio da pesquisa-ação e do estudo de caso	1, 3, 5, 8, 10, 11, 14, 15	
	Verificar os recursos e restrições (das instituições de ensino, para realização de atividades, etc.).	1, 3, 5, 6, 16	
Metodologia	Analisar/Avaliar a produção oral e escrita dos alunos	3, 4, 6, 11	
	Analisar/Avaliar a interação oral e escrita		
	Analisar/Avaliar a compreensão oral e escrita	16	1, 2, 3
	Analisar/Avaliar a gramática		3, 4
	Analisar/Avaliar o vocabulário		2
	Analisar/Avaliar a cultura		
Recursos	Analisar livros didáticos	1, 13, 14, 16	
	Selecionar textos	3, 7, 13, 16, 17	
	Produzir atividade	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17	
Planificação das aulas	Identificar os objetivos de aprendizagem	1,17	
	Planificar os conteúdos da aula	1, 2, 3, 5, 6, 8, 10, 12, 13, 15, 16	
	Organizar o curso	1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 15	

Regência de aulas	Utilizar o plano de aula e do curso	9	1, 2, 3, 4
	Apresentar um conteúdo linguístico, estabelecer relações com conteúdos locais/internacionais e estabelecer relações entre língua e cultura	9	1, 2, 3
	Apresentar um projeto de classe / uma situação de comunicação		2
	Interagir com os alunos durante a aula	7	1, 4
	Gerenciar a classe	1	4
	Utilizar a língua alvo	7	1, 2, 3, 4
Aprendizagem autônoma	Contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos		
	Inserir tarefas de casa adequadas ao aprendizado dos alunos	14	1, 3
	Planificar e gerenciar projetos e portfólios		2, 4
	Utilizar ambientes de aprendizagem virtual		
	Organizar atividades extraclasse (passeios, viagens)		
Avaliação de aprendizagem	Compreender artefatos de avaliação	12	
	Reconhecer o desempenho dos alunos	1, 3, 4, 10, 11, 15, 16, 17	
	Promover autoavaliação dos alunos	5	
	Analisar erros dos alunos	8	
Teórico	Conhecer teorias/abordagens de ensino de LE	9, 15	
	Compreender conceitos da teoria que embasa o ensino	1, 2, 5, 12, 13, 14, 15, 16	
	Relacionar planejamento do curso e preparação das aulas com a teoria que os embasa	3, 4, 5, 6, 9, 12, 13, 16, 17	
Conteúdo (LI)	Buscar/Conhecer e ensinar sentidos para léxicos	8, 12, 17	
	Buscar/Conhecer e ensinar léxicos em LI	1, 3, 11	1
	Buscar/Conhecer e ensinar pronúncia das palavras em LI	1	1
	Buscar/Conhecer e ensinar as regras gramaticais da LI	6, 11	4
	Buscar/Conhecer e ensinar os gêneros textuais	2, 3, 5, 15, 16	2, 4
	Conhecer e ensinar o uso social da LI		4

Fonte: a autora, com base em Stutz (2012).

Com base no quadro de resultados das análises das reuniões de planejamento e das aulas, identificamos que todos os saberes docentes foram mobilizados em algum momento da SF. Alguns saberes, como de recursos e de planificação de aulas se relacionam com o planejamento, enquanto o

saber de regência de aulas, por exemplo, é mais acionado durante as aulas. Ainda assim, algumas capacidades pertencentes a alguns saberes não foram identificadas explicitamente nos momentos analisados, ou seja, não estão explícitas nas transcrições das reuniões e das aulas. Na sequência, refletimos sobre cada saber docente em relação à sua mobilização durante a SF, trazendo excertos das transcrições que exemplificam seu acionamento.

O **saber de contexto** foi majoritariamente identificado durante o planejamento, pois nesses momentos o grupo necessitava refletir sobre seu contexto de ensino, as necessidades de seus alunos e os recursos e restrições disponíveis para a realização das atividades que preparavam. Nos excertos abaixo, temos exemplos da mobilização das **capacidades de compreender as necessidades e objetivos dos alunos, de avaliar o ensino de acordo com os princípios teóricos e de verificar os recursos e restrições do contexto de ensino**. Na concepção teórica e metodológica do ensino de línguas com base em gêneros, o conhecimento do contexto de ensino e dos alunos é essencial para o planejamento das SD, devido à importância de que a proposta de ação social esteja conectada à realidade dos alunos, suas capacidades e necessidades de aprendizado. Nesse aspecto, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) elencam três princípios para o trabalho didático, sendo um deles a pertinência, que se refere às capacidades dos alunos, às finalidades e objetivos da escola e ao processo de ensino e aprendizagem, destacando a importância desse saber para o agir pedagógico.

AP6: Eu / Eu posso falar uma coisa? que eu acho, que eu senti, assim, que foi a primeira opção, que a gente viu uma coisa que eles não viram. Sabe?/

F1: Como assim?

AP6: Porque ... aquela primeira opção que você falou que, que porque eles não estão engajados! Porque a gente vê oportunidades pra eles, que eles mesmo não veem sabe?

AP3: Que pra eles parece que é muito distante /

AP6: É uma coisa assim tão distante que, porque assim ou talvez assim, conhecendo um pouquinho ali eu já, eles têm histórias muito diferentes das nossas, pra, e eles não enxergam, eles fora dali, sabe? Essa é a impressão que eu tenho, de que eles não enxergam uma carreira internacional, eles não enxergam. Tanto quando teve a oportunidade de se inscrever pro workshop lá, ninguém { } { } é, eles tiveram receio, assim, um medo, algo que bloqueou, sabe? E eu percebo assim, quantas vezes que o [nome de aluno suprimido] está falando da menina que foi pra China, eles falam de um jeito como se essa menina tivesse algo, que eles não têm, pra poder ta lá, sabe? Então eu acho que eles não, não sei, não tão enxergando a utilidade de ter um CV, porque “Eu to aqui, aqui ...”, tipo assim. (REUNIÃO 7)

AP4: Eu acho que aquela pausa na sequência didática serviu pra gente também, pra dar uma renovada, porque a gente voltou aplicando a sequência didática de um jeito diferente. Eu acho que um pouco mais dinâmico...

AP6: Acho que um pouco mais didático, assim

AP4: E didático

F1: Tipo, quero fazer duas perguntas. Tipo o que? E AP6 eu não entendi quando você diz “sair do texto”, como assim?

AP6: Não, tipo assim, naquela sequência que ficou maçante, tudo a gente trazia exemplo pra procurar no texto. Dessa vez a gente trouxe exemplo em forma de imagem, é...

AP4: A gente usava outro tipo de texto também, não só o texto escrito. (REUNIÃO 15)

F2: Amanhã a gente vai tá no::: a gente vai tá no centro cultural então tem alguns computadores que talvez dê pra usar

AP6: Mas tem que ver a internet, ele já falou que não tinha internet

AP1: Você não usou daquela vez?

AP6: Usei a internet do meu computador

{(xxx)}

F2: O wireless funciona. Mas se a gente leva amanhã, se são nove?

F1: Levar o que?

AP3: Mas tem que saber o que a gente vai fazer primeiro.

F2: Ué, pra eles procurarem os amigos amanhã

AP4: Já?

F1: Sim, tem que botar a situação, dizer qual é o objetivo, qual é a ação e dar as opções de:::, isso não são eles que procuram, vocês que têm que dar pra eles...

[...]

F1: Então, acho que tinha que colocar é:: os três numa página (xxx), por exemplo, esse esse e um printscreen do que eles vão ouvir oralmente pra depois vocês montarem ó, que que é isso né? Acho que tem que colocá-los pra pensar sobre o que que é isso pra depois trabalhar com cada um individualmente. (REUNIÃO 1)

Dentro do **saber de contexto**, a **capacidade de compreender as exigências estabelecidas pelas prescrições nacionais e locais** não foi identificada explicitamente durante as reuniões de planejamento. Porém, ao embasar o ensino de LI na abordagem de gêneros textuais, compreendemos que essa capacidade foi mobilizada por condizer com as prescrições nacionais (PCN²⁴) e locais (DCE), demonstradas nos trechos em seguida. No texto das DCE (PARANÁ, 2008), entendemos a utilização do termo “tipo de texto” como referência a “gênero de texto”.

Duas questões teóricas ancoram os parâmetros de Língua Estrangeira: uma visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem. O enfoque sociointeracional da linguagem indica que, ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado. É determinante nesse processo o posicionamento das pessoas na instituição, na cultura e na história. Para que essa natureza sociointeracional seja possível, o aprendiz utiliza conhecimentos sistêmicos, de mundo e sobre a organização textual, além de ter de aprender como usá-los na construção social do significado via Língua Estrangeira. A consciência desses conhecimentos e a de seus usos são essenciais na aprendizagem, posto que focaliza aspectos metacognitivos e desenvolve a consciência crítica do aprendiz no que se refere a como a linguagem é usada no mundo social, como reflexo de crenças, valores e projetos políticos. No que se refere à visão sociointeracional da aprendizagem, pode-se dizer que é

24 À época desta pesquisa, a Base Curricular Comum Nacional estava em fase de elaboração. Portanto, consideramos os PCN o documento nacional base do ensino.

compreendida como uma forma de se estar no mundo com alguém e é, igualmente, situada na instituição, na cultura e na história. Assim, os processos cognitivos têm uma natureza social, sendo gerados por meio da interação entre um aluno e um parceiro mais competente. Em sala de aula, esta interação tem, em geral, caráter assimétrico, o que coloca dificuldades específicas para a construção do conhecimento. Daí a importância de o professor aprender a compartilhar seu poder e dar voz ao aluno de modo que este possa se constituir como sujeito do discurso e, portanto, da aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 15).

Nestas Diretrizes, a ênfase do ensino recai sobre a necessidade de os sujeitos interagirem ativamente pelo discurso, sendo capazes de se comunicar de diferentes formas materializadas em diferentes tipos de texto, levando em conta a imensa quantidade de informações que circulam na sociedade. Isto significa participar dos processos sociais de construção de linguagem e de seus sentidos legitimados e desenvolver uma criticidade de modo a atribuir o próprio sentido aos textos (PARANÁ, 2008, p. 58).

O **saber de metodologia** foi mobilizado nos dois momentos analisados (nas reuniões de planejamento e nas aulas). **A capacidade de analisar/avaliar a produção oral e escrita** dos alunos foi identificada durante o planejamento, em momentos de reflexão sobre a correção e o *feedback* das produções dos alunos, conforme exemplificado nos excertos a seguir:

F1: é... não, e porque eu acho assim, levando em consideração mesmo o que você falou AP3, é... apesar de vocês terem... é... (+) abordado isso na aula, ele pode não tomar aquilo pra ele, entendeu? {é então vamos supor, a [nome de aluna suprimido]... a [nome de aluna suprimido] foi bastante objetiva, digamos assim, e ela pode é... é... ter... t:er... hã... feito esse texto objetivo por opção, OU por restrição, porque ela não consegue ainda né, {adicionar} ainda outras informações que ela é... gostaria, então (+) vocês poderiam até talvez criar um que todo mundo vai escrever, todo mundo vai colocar isso... é... como feedback, que são as opções de... é... de... conteúdo num perfil e... de possibilidades de organização desse conteúdo, e AÍ o seu feedback e: específico, por exemplo, para a [nome de aluna suprimido], olha [nome de aluna suprimido]... ó porque ela, parece que ela até deixa aqui uma... uma deixa pra eu interpretar isso ó... these are some information about my profile (xxx) tudo bem do... do erro gramatical, não é isso o problema, mas... (++) ah eu queria dizer mais mas eu nao sei <@@> né?, parece que ela ta falando isso <@@> né... mas é... o import/ o mais importante numa avaliação é você poder... realmente... é, ir ao encontro da solicitação de vocês, a gente quer saber o quê que a gente pode melhorar, então é dizer o quê que ela foi bem, o quê que tá bom nesse perfil que pode ser melhorado...(+) é isso que na realidade um aluno quer ouvir...

AP6: é, acho que a gente podia ver algumas... e tem as coisas que a gente coloca pra todos né?... (REUNIÃO 4)

F1: Então vocês treinaram bastante vocabulário, foi mais isso.

AP4: Uma coisa que percebi é que eles melhoraram muito o listening, não sei se vocês perceberam. O AP2 ia falando as coisas tudo em inglês e eles já respondiam, não ficavam perguntando muito o que era cada coisa. (REUNIÃO 16)

Porém, **as capacidades de analisar/avaliar a compreensão oral e escrita, o vocabulário e a gramática** puderam ser percebidas durante as aulas, compreendidas nos momentos transcritos na sequência, durante a correção de questões de interpretação de texto (trecho 1), revisão de vocabulário já apresentado (trecho 2) e atividade de formulação de perguntas (trecho 3).

AP4: so the first question “How many grandslams did she win?”

A5: esse aqui

A10: eu não entendi

AP2: how many grandslams did she win?

A3: o que que o texto fala/

A5: QUÊ?

AP4: remember that we saw that she is/ she won a lot of grandslams that is the prize

(xxx)

A5: nossa!

A3: {o que que é prize}?

AP2: o que eram os grandslams?

A6: era aqueles prêmios que tem como/

AP2: como os prêmios que eles têm quatro por ano certo?

A3: saquei agora

A10: eu sabia! Isso eu sabia!

A5: ah mas/

AP2: “how many” quantos grandslams “did she win” ela venceu/ ela ganhou

A10: quatro não? trollei vish eu nem lembro vei, eles deram isso aqui na aula semana passada

AP2: it’s the first word on the/ on the/ {é a primeira} it’s the first word in the text

A3: eigh! Eighteen! Nem vi ó nem vi, cabei de ver aqui ó (xxx)

A6: eisteen/ é eighteen!

A10: aqui ó! Eighteen grandslams. (AULA 2)

AP4: Do you remember what a court is?

AP2: yes, do you remember? What is a court and a field? We have tennis court and baseball field, for example

A3: não entendi!

A1: cê não tava aqui

AP2: no tênis a gente fala que é uma quadra, e aí um exemplo um campo de futebol

A6: hum:

A3: tendeu. (AULA 2)

AP5: Ok, so what is the first question?

A11: What is your name?

AP5: What is your name... a gente aprendeu isso nas primeiras aulas né?

F2: And the answer?

A5: My name is Bob Meleskey.

AP5: And the second?

AP3: What is the answer for the second question? What is the answer? Qual é a resposta?

A11: Da segunda: I’m 57 years old

AP3: And the question is?

A5 and A11: How old are you? (AULA 3)

Ainda dentro do **saber de metodologia**, as **capacidades de analisar e avaliar a interação oral e escrita dos alunos e a cultura** não são explícitas. Isso não significa, porém, que os AP não utilizaram essas capacidades. Dificilmente os AP, ao proporem atividades de produção oral e escrita aos alunos, não analisaram sua interação e os auxiliaram quando necessário. Em relação à capacidade de analisar/avaliar a cultura, é possível que os AP tenham realizado essa análise/avaliação durante as aulas prioritariamente em dois momentos: no *quiz* sobre esporte e esportistas brasileiros (AULA 1), no qual havia questões referentes à história esportiva brasileira e na apresentação de programas de entrevistas e entrevistadores internacionais (AULA 2), em que os AP e os alunos refletiram sobre as diferenças e semelhanças entre entrevistas no Brasil e no exterior.

O **saber de metodologia**, por se referir às **capacidades de analisar e avaliar o desempenho dos alunos**, configura-se como um saber mobilizado diariamente pelo professor, já que este examina as produções de seus aprendizes em todas as aulas. Esse fato também corrobora uma concepção de avaliação que considere o processo de aprendizagem inteiramente, não apenas o produto final (no caso da SD, a produção final dos alunos). Em especial, notamos a atenção dada pelos participantes do grupo nas avaliações e *feedbacks* a serem dados nas produções preliminares dos alunos, cujo intuito deve ser constatar os aspectos do gênero que foram satisfatoriamente abordados no texto e instruir os alunos a desenvolverem suas produções a fim de alcançar os objetivos propostos na situação de comunicação. Desse modo, essas avaliações e *feedbacks* têm papel importante para o desenvolvimento das CL dos aprendizes durante a implementação de uma SD, conduzindo-os no processo de produção escrita e oral (MIQUELANTE, 2019).

Os **saberes de recursos e de planificação** de aulas foram promovidos exclusivamente durante as reuniões de planejamento, já que são saberes intrínsecos à ação de planejar e preparar as aulas. Incluídas no **saber de recursos, as capacidades de analisar livros didáticos, selecionar textos e produzir atividades** foram amplamente utilizadas pelo grupo. Sobre a **capacidade de analisar livros didáticos**, consideramos a análise feita em relação à qualquer material didático, uma vez que o grupo analisou várias SD para implementação, além de recorrer à pesquisa em livros didáticos utilizados no ensino pública como fonte de ideias e atividades. No primeiro excerto a seguir, o grupo sugeriu uma modificação na SD proveniente da análise do material considerando o contexto e os alunos; enquanto no segundo trecho, a avaliação das atividades propostas em um livro didático é realizada com base nos pressupostos da abordagem de ensino com base em gêneros, ao compreender que a atividade de produção escrita não era adequada, uma vez que o gênero textual requisitado não era trabalhado anteriormente.

AP6: A gente vai ensinar o que agora? Os vocabulários...

F2: Eu acho que a gente tem que incluir uma parte de comunicação mesmo, de pedir etc, porque eu acho que eles vão se interessar /

AP4: Como pedir num restaurante?

AP1: Sim

F2: Como usar o menu, ler o menu e como pedir. (REUNIÃO 13)

F1: [...] Aqui, deixa eu ver. ((Se referindo a um material sobre entrevista de um livro didático)). Do you usually read or watch interviews? Where? In your opinion are all interviews equal? Explain. Olha só, minha pergunta. Complete the sentences with the words from the box, interviewee and interviewer. Read the interview below. Where was it published? You will read an excerpt from an interview published in a British newspaper's official website. The questions below were taken from it. Read the text and write the questions in the correct space. Answer the questions. Why is the sentence parara highlighted? Writing, depois no writing movement eles não trabalham com interview...

F2: Ah, é normal isso né

F1. É.

F2: Tem outros aqui com interview, mas daí por exemplo tem uns que não tem nem essa introdução

AP6: É, eu achei xxx

F1: Ahan, sim, que é mais guiado

AP6: Daí se a gente quiser por uma entrevista, a gente pode pegar uma também. (REUNIÃO 16)

A **capacidade de selecionar textos** foi bem exigida dos AP, principalmente na adaptação e produção das SD. O trecho apresentado na sequência demonstra que o grupo selecionou vários exemplos de perfis de artistas circenses da internet para produzir atividades para a SD *Profile*. Os AP experienciaram escolhas bem e malsucedidas de textos, sendo exemplo deste último caso a entrevista com um atleta selecionada para a aula 3 da SD *Sports*. Essa escolha em particular será retomada nas sessões de AC, uma vez que dois participantes optaram por esse momento para reflexão, demonstrando sua relevância para o desenvolvimento desta capacidade docente.

F2: Aí tem uma outra, Kaelin? Não sei como fala...

AP6: A gente vai por essa também depois

F2: Ela já tá falando em primeira pessoa

AP6: Uma parte...

F2: Aí tem o do Cirque de Soleil que é perguntas e respostas...

AP3: Como você entrou no circo? Não sei o que...

AP6: É, a gente tava pensando...

F1: Pra mostrar as diferenças? Mas daí vocês vão decidir, vocês já vão decidir ou deixar pra eles?

AP6: Depois tinha esse aqui da Kaelin, que depois que eles verem esses, do Cirque de Soleil tudo, esse da Kaelin eles vão receber impresso.

F1: Ah, que é a ideia que eu tinha dado da Miranda né?

F2: Da transcrição. (REUNIÃO 3)

A **capacidade de produzir atividades** foi identificada em todas as reuniões, exceto a primeira, pois nessa reunião o grupo discutiu o planejamento de uma SD sem, no entanto, preparar

suas atividades. Nos excertos a seguir, o grupo conversou sobre ideias para atividades que viriam a ser produzidas para as aulas, considerando as necessidades e capacidades dos alunos. Em relação a essa capacidade docente, um aspecto a ser considerado é a variedade das atividades propostas, proporcionando “a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 89). Além disso, as atividades propostas durante os módulos devem propiciar aos alunos o desenvolvimento das CL necessárias para a realização da ação linguageira apresentada no início da SD.

AP6: ou talvez várias palavras e eles teriam que formar os grupos

AP3: daí eu acho mais complicado que traduzir do português

F2: é, depende da quantidade de palavras/

AP6: TRÊS LINHAS você vai ter que formar TRÊS GRUPOS (xxx) formar seis palavras, sete palavras

F1: ah legal! Dá um exemplo!

AP6: tipo aqui, vai tá lá Circus, vai tá lá Artist, cada um embaralhado, daí vai ter uma linha que eles vão ter que formar Circus Artist sabe?!

F1: eles formarem grupos nominais com as palavras que vocês vão dar/. (REUNIÃO 6)

F2: Talvez a gente pode colocar assim: topics, expensive... Não? Expensive, cheap, French, Italian, não sei, que mais que pode definir um restaurant?

AP1: Chinese.

{sobreposição de falas}

F2: Vamos colocar gente é vocabulário para eles. (REUNIÃO 12)

AP6: Não sei, tava pensando em fazer essa do Bernardinho e não sei. E::: daí a gente podia, eles têm que montar as perguntas que eles querem perguntar né, pra pessoa lá.

F2: A gente tem que fazer atividade de pergunta, lembra aquelas atividades que você falou que dava pra fazer semana passada?

AP6: Ah, uma simulação né

F2: Não, uma atividade de perguntas e respostas. Não foi semana passada, foi na outra ainda?

AP6: Ah::

AP4: Não, foi semana passada.

AP6: Pensei em dar as respostas pra eles pensarem nas perguntas

F2: Isso, coisa desse tipo

AP6: Ou de ligar sabe? Pergunta e resposta

F2: Se quiser fazer aquela do cartão do::: (REUNIÃO 17)

No **saber de planificação de aulas, a capacidade de identificar os objetivos de aprendizagem** foi referida explicitamente em dois momentos: na reunião 1, em que o grupo precisava definir a SD a ser trabalhada na sequência e, portanto, refletiu sobre os objetivos pretendidos com a progressão de conteúdos, e na reunião 17, na qual a reflexão sobre o objetivo de aprendizagem ocorreu referente a uma atividade que estava sendo produzida. Julgamos que essa

capacidade foi pouco acionada pelos participantes, ao considerá-la de extrema importância para os encaminhamentos do curso e das aulas, sendo sempre necessário refletir sobre os objetivos de aprendizagem ao determinar um objeto de ensino, ao planejar uma SD e ao preparar as atividades para compor esse material didático. Nesse sentido, as formadoras poderiam ter possibilitado a mobilização dessa capacidade mais recorrentemente, questionando os AP acerca dos objetivos das atividades que estavam produzindo, por exemplo.

F1: Então a atividade solicitada pra vocês era pensar em uma e em outra, meio que avaliar né, é::: avaliar uma e outra pra ver que tipo de, primeiro se seria uma boa sequência, que daria continuidade a esse assunto de falar de si, e perguntar sobre o outro pra depois responder né, que é a outra sequência didática que ela também mandou que é como responder a carta a partir do momento que você consegue um cyber pal, que é isso que a gente vai tentar né, um cyber pal. (REUNIÃO 1)

F2: E depois eu acho que pode fechar com o que você perguntou. A não ser que vocês queiram fazer alguma coisa específica. Porque eu acho que aí, o propósito de:: dos diferentes contextos que determinam a xxx, acho que é esse o propósito dessa atividade.

AP6: É porque, até porque assim, a gente, a pessoa que a gente vai levar, tá é uma pessoa que pratica esporte mas é uma professora de inglês, qual que vai ser o foco da entrevista? Na prática de esportes, não no ensino dela né. (REUNIÃO 17)

As capacidades de planificar os conteúdos das aulas e de organizar o curso foram mobilizadas muitas vezes durante as reuniões de planejamento. Os excertos a seguir apresentam momentos que englobam as duas capacidades docentes. Lanferdini (2012) investigou os agires docentes de professores de LI e LP durante o trabalho de planejamento e pôde analisar a complexidade desse trabalho, bem como sua importância para a formação docente, já que, nesse momento, o professor analisa e escolhe um objeto de ensino e a forma como ele será trabalhado, sempre levando em consideração seu contexto de ensino e seus alunos. A autora entende, portanto, que o trabalho de planejamento se caracteriza tanto por aspectos físicos quanto cognitivos, reforçando a necessidade de considerá-lo constitutivo do trabalho do professor, a quem deve ser proporcionado tempo e condições para realizá-lo.

F1: Mas isso tudo já deu mais que sábado né?

AP6: Então mas isso já tá planejado

F1: Ah tá. É::: bom vocês têm que devolver isso daqui e eles vão fazer a segunda versão

AP6: Ah, daí seguindo já o modelo?

F1: Exatamente, que vocês ou vão dar dado ou vão construir com eles, adotando um desses modelos, um desses vamos chamar de texto de referência né, pra não ser modelo, que modelo é que molda

AP6: Ou a gente pode juntar mais que um xxx

F1: Sim!

F2: Eu acho que sim

F1: E aí eles, vocês vão devolver com esse feedback e vão pedir pra eles refazer, então vai ser a segunda versão, pra depois a gente ver então com base na segunda versão o que que a gente ainda vai ter que melhorar, que provavelmente aí vai ser aspecto muito mais:: porque agora ó vocês vão ter que entrar ainda em gramática, vocabulário e pronúncia

AP6: Mas daí vai entrar depois da segunda versão?

F1: Depois da segunda versão. (REUNIÃO 3)

AP3: aí que que a gente pensou no sábado? Até a gente escreveu aqui, de ajudar eles a fazer uma biodata, então por exemplo assim, porque a gente falou assim “ah cê só vai jogar seu currículo lá: no site e acabou?” tem que ter uma breve apresentação sua né?! e dos ví, e a gente mencionou um pouco vídeo também, que eles perguntaram mas o vídeo?! ah é coisa de um minutinho só, só pra né? Mostrar o que cê faz né, então daí é: a gente pensou de montar um modelo, pegar vários modelos de biodata de artistas e mostrar pra eles os diferentes tipos, o que que vai, o que que não vai, como que monta uma, é:, e daí a gente entrega primeiro a versão que eles fizeram

[...]

F1: então, mas eu queria fazer uma pergunta pra eu entender, é, no fim:, o que é, qual é o gênero mais importante, é:, nessa sequência: didática? é a apresentação oral pelo vídeo? É o CV ou é a biodata?

AP3: ah não sei, acho que pra mim (xxx) um ligado no outro

F1: então, mas onde vai aparecer esse CV?

AP3: no site deles

F1: mas o vídeo {também}? Então ele vai ter as duas coisas lá, nas as três na realidade

AP3: igual o que gente viu dos sites né, que a gente apresentou pra eles

F1: todos têm o CV?

AP3: todos têm. (REUNIÃO 5)

O **saber de regência de aulas**, por englobar principalmente as capacidades relacionadas à prática em sala, é acionado majoritariamente durante as aulas, mas também em alguns momentos de planejamento quando os AP refletem sobre esse saber. O trecho a seguir mostra o grupo refletindo sobre o uso da LI em sala de aula durante uma reunião.

F1: Ó o perfil com atividades de compreensão e aí a gente tem que aumentar o nosso ... gente, tem que traduzir menos, tem que traduzir menos! Ou fala em inglês e é, faz o possível pra ele entender ou /

AP3: Eles falarem em inglês é bem complicado

F1: Mas eu acho que traduzi é complicado também

AP6: Mas dá pra entender

F1: Traduzir é complicado também !

AP6: Porque ... um não entende, um entende e passa pro outro entendeu ?

AP3: É

AP6: Sempre tem um que entende, que pega uma coisa.

F1: Então se o outro traduziu é problema dele. (REUNIÃO 7)

Em sala de aula, os AP mobilizaram todas as capacidades englobadas pelo **saber de regência de aulas**. Algumas capacidades são identificadas explicitamente por meio das transcrições

das aulas, como a de **apresentar um conteúdo linguístico, estabelecer relações com conteúdos locais/internacionais e estabelecer relações entre língua e cultura, interagir com os alunos, gerenciar a classe e utilizar a língua alvo.**

AP4: ok guys today, we're going to learn little more about sports
 AP2: do you practice sports?
 AP4: games, football, volleyball?
 AP2: Mário said that he used to play basketball? right? But do you like sports?
 (AULA 1)

AP4: Good morning class ... how are you today? You are fine
 A5-A2-A6-A8-A9-A10: (fine)
 AP4: do you remember our last class? What I told last class? Nossa última aula I told about the breakfast, the table eat a lot....
 A8:- yes
 AP4 : what did you do in your holidays? Holidays? Férias.
 A10: xxx
 A8: se viajou a trabalho fala work ou job?
 AP4: I travel working?
 F2: for work. (AULA 1)

A5: Coach é treinador?
 AP4: Yes. What does former player (xxx)? Ok, I'll let you write.
 ((Alunos escrevem e falam ao mesmo tempo))
 AP4: What does former player mean?
 Alunas: Former player? Jogador é isso?
 AP4: It means he is not a player anymore. He used to be a player, but he is not anymore.
 F2: In the past he was a player, right? He was a volleyball player. Today he is not anymore.
 A5: Não joga mais.
 F2: It is a former player.
 A5: Ele forma jogadores.
 AP4 e F2: No.
 A5: Ai meu Deus.
 AP4: He used to be a player, he played in the past but he is not a player anymore.
 A11: Então ele não joga mais.
 AP4: Yes, now he is just a coach
 A5: Hoje ele é só treinador. (AULA 3)

Com base nos dados, acrescentamos a **capacidade de apresentar um projeto de classe/ação social ao saber de regência de aulas.** Um dos pressupostos do procedimento didático da SD é que os alunos realizem uma ação no final, assim, é necessário que seja exposta uma situação de comunicação que será desenvolvida até o final da SD. Dessa forma, na segunda aula da SD *Sports*, os AP apresentaram aos alunos a situação de comunicação, que seria uma entrevista oral com uma esportista local. No excerto, é possível notar como essa apresentação se prolonga devido ao fato dos AP optarem por induzir os alunos a entenderem a proposta por meio de perguntas em LI,

usando o exemplo de entrevista oral com um esportista (entrevista com Serena Williams) que já havia sido trabalhado. Diante disso, os AP também puderam perceber a relevância de um módulo de introdução do gênero textual como facilitador para a apresentação da situação de comunicação, tópico retomado posteriormente em uma sessão de AC. Swiderski e Costa-Hübes (2009) recomendam a inclusão de um módulo de reconhecimento do gênero como forma de proporcionar conhecimento sobre o gênero aos aprendizes antes da produção inicial.

AP4: did you understand guys? What is said here? Okay, so now that we have work with somethings/ agora que a gente já deu uma ideia do que a gente vai fazer, vocês tem alguma ideia do quê que vocês vão trabalhar?

A10: sports!

AP6: Yes! Sports!

(xxx)

AP4: yeah! Sports! But are we teaching you how to play sports? A gente tá ensinando vocês a jogar esportes?

A5: {não!}

AP4: what are we teaching you?

A3: inglês né

A10: jura? @@@

AP6: sim né

AP4: what kind of activities? What kind of activities we have/

AP6: we did?

AP4: yes! Que atividades que a gente já fez até agora?

A1: sei lá

A10: diálogo

A3: duas! Two!

AP6: duas!

A3: a primeira é essa não é?

AP6: e essa daqui é o quê? What is this activity?

A8: uma história de uma atleta/

A1: é uma interview/

AP6: interview! Yes! @@@ Interview, yes!

[...]

AP6: so we are going to {do an interview, you guys are going to do an interview with someone}

A10: a gente vai ter que fazer uma interview entre a gente?

A6: eu imagino assim

A8: a gente vai fazer a nossa interview/

AP6: to someone/

A3: ai eu prefiro fazer esporte/

AP4: you are going to interview a person/

AP6: with questions

AP4: you will be the interviewer

AP6: you are going to interview an athlete. What is an athlete? Okay?

A10: bom eu não entendi esse final não! @@@ ah eu não entendi

AP4: look! I'm going to be the interviewer/

A10: a parte da gente eu entendi eu não entendo no finalzinho depois

AP4: an athlete/ athlete. What is an athlete?

A8: ela! Ela é uma atleta/

AP6: someone who plays/

AP4: who plays a sport

AP6: yes! Okay?
 A10: agora eu entendi! Entendi!
 AP6: we will bring someone who plays a sport here! At the last day of class
 A3: tendeu/
 AP4: and you will ask questions to this person!
 AP6: okay?
 AP2: it will be in English
 A10: I don't know! Eu não entendi não @@@ eu não entendi
 AP4: really?
 A10: I don't know!
 F2: In this interview we have Serena and
 AP6: the reporter/
 F2: the reporter, you are going to be/
 AP4: the reporters
 AP2: to interview someone else, we will bring, nós vamos trazer an athlete to you
 guys/
 A3: ela fala português?
 AP6: não, só fala inglês
 A10: ah cês vão trazer pra gente entrevistar ele! Ah foi fácil depois de trezentas
 explicação @@@. (AULA 2)

Porém, a **capacidade de utilizar o plano de aula e de curso** não pôde ser identificada a partir das transcrições das aulas. Por conseguinte, foi necessário realizar a descrição dos planos de aula e compará-los com a sinopse das aulas da SD *Sports* para notar a capacidade dos AP de utilizar e adaptar o plano de aula quando necessário (ver Apêndice A para a descrição dos planos de aula e a sinopse das aulas). As adaptações do plano de aula aconteceram principalmente em razão de falta de tempo nas aulas e da não realização das tarefas pelos alunos. Nesses casos, os AP optaram por retomar as atividades não realizadas em casa durante as aulas, decisão normalmente baseada por considerarem a atividade necessária para o processo de aprendizagem dos alunos. Esse tópico foi debatido em sessões de AC, como veremos na próxima seção.

O **saber de regência de aulas**, por incluir as capacidades docentes necessárias para a prática de sala de aula durante a implementação das SD, constitui um saber necessário à formação inicial docente, já que é por meio dessa atividade prática que o futuro professor desenvolve suas capacidades relacionadas à condução de suas aulas. Um elemento essencial acerca desse saber é proporcionar aos AP uma formação integradora de conhecimentos teóricos e experiências práticas, conscientizando-os da necessidade de o professor ser capaz de se voltar para a própria prática, refletir e teorizar sobre ela, o que o torna um profissional crítico e reflexivo. Nesse sentido, Dolz e Gagnon (2018) entendem a atividade prática e a posterior reflexão sobre ela como vetor de profissionalismo docente, uma vez que as práticas profissionais são alimentadas tanto pela teoria quanto pela análise da prática, corroborando nossa compreensão em relação à importância da integração das atividades teóricas, práticas e reflexivas durante uma SF.

O **saber de aprendizagem autônoma** foi o menos mobilizado durante a SF. Por se referir ao desenvolvimento de autonomia nos aprendizes em relação a seus estudos e à busca por conhecimento, esse saber poderia ter sido mais explorado pelos AP, uma vez que é papel do professor incentivar a aprendizagem autônoma dos alunos. Inserida nesse saber, uma das capacidades acionadas foi de **inserir tarefas de casa adequadas ao aprendizado dos alunos**, que pode ser vista explicitamente nos trechos exemplificados na sequência. Notamos que as tarefas foram pedidas a partir de embasamento desenvolvido durante a aula (vocabulário e estrutura ensinados em sala, no primeiro caso) e encaminhamentos para sua realização (estratégia para leitura de texto em casa, no segundo caso), caracterizando tarefas de casa apropriadamente requisitadas devido aos direcionamentos oferecidos em sala.

F2: Vocês pediram pra eles fazerem alguma coisa em casa?

AP6: Tinha uma tarefa do café da manhã

AP4: Com o menu

AP6: Eles iam fazer um outro menu, mas agora com o vocabulário que eles aprenderam

AP4: E a estrutura que a gente ensinou. (REUNIÃO 14)

AP4: It's over and this one is your homework ok?

A8: Oh

F2: These questions are about this interview ok? And you have to complete and to read again pay attention não se preocupem em entender completamente todas as palavras (-) tentem ler compreender o geral se tiver alguma coisa que tiver incomodando muito vocês procurem tá? Mas a ideia é tentar ler o geral

A8: Mas o maior problema que a gente tem sabe às vezes quer saber ao pé da letra tudo exatamente

F2: Não, não precisa a gente tem que se desapegar não é fácil. (AULA 1)

Em relação à **capacidade de planificar e gerenciar projetos e portfólios**, as SD implementadas podem ser consideradas como projetos e, por isso, julgamos que essa capacidade docente tenha sido demandada aos AP, que analisaram, adaptaram, produziram e implementaram quatro SD. Contudo, as outras capacidades englobadas nesse saber (**contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, utilizar ambientes de aprendizagem virtual e organizar atividades extraclasse**) não foram identificadas durante a SF. Sobre a **capacidade de organizar atividades extraclasse**, nenhuma atividade fora da sala de aula foi desenvolvida durante o curso. Em relação à **capacidade de utilizar ambientes de aprendizagem virtual**, não há referência a essa utilização nos dados, porém, os alunos faziam uso de plataformas digitais de aprendizagem em suas casas, o que era relatado por eles durante as aulas. Referente à **capacidade de contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos**, a única explicitação nesse sentido presente nos dados é o pedido de tarefas de casa. Na SD *Profile*, por exemplo, os AP

solicitaram que os alunos buscassem perfis virtuais de artistas circenses em casa para contribuir com o desenvolvimento de seus próprios perfis. No entanto, uma dificuldade evidenciada durante o curso foi o não cumprimento das tarefas pelos alunos.

No que concerne o **saber de avaliação de aprendizagem**, todas as capacidades foram demandadas durante a SF. A **capacidade de compreender artefatos de avaliação** ficou evidenciada quando os AP demonstraram seu entendimento sobre o conceito de avaliação formativa, pressuposto do procedimento didático que estava sendo utilizado (SD). Conforme o que já discutimos no saber de metodologia, o embasamento teórico-metodológico da abordagem pedagógica por meio de gêneros textuais propõe uma avaliação relacionada a todo o processo de aprendizagem do aluno, o qual é direcionado pela produção escrita ou oral proposta, culminando com a avaliação da produção final. Sendo assim, os futuros professores precisam conhecer o método e os artefatos de avaliação propostos pela teoria que embasa o ensino e aprendizagem de LE.

AP3: É eles podem estar em grupos, mas vai cada um fazer o seu.

AP6: Ai tá proposto pra cada/

F2: Mas dai...

AP6: Eles precisam fazer um...

F2: Eu acho, o que você queria fazer?

AP1: Eu acho melhor fazer um porque dai dá pra ver a evolução deles.

[...]

AP3: Pelo menos a primeira produção e a última poderia cada um fazer a sua.

F2: Mas dai a última/

AP6: Ou pelo menos duas refações...

AP3: É, porque dai vamos saber quem está aprendendo ou não né

AP6: É. (REUNIÃO 12)

A **capacidade de reconhecer o desempenho dos alunos** foi a mais acionada desse saber, considerando que os AP recorrentemente refletiam sobre o engajamento e o aprendizado dos alunos, como fica demonstrado nos excertos a seguir. Essa capacidade se relaciona com o saber de metodologia, já que a análise do desempenho dos alunos é realizada em todas as aulas, independentemente de ser uma atividade avaliativa ou não, remetendo novamente à noção de avaliação processual.

AP3: É, deu pra perceber assim que quando a gente lia eles sabem traduzir, eles sabem o que tá escrito, mas não sabem como responder

AP1: Acho que a maioria tem dificuldade na hora de falar, eles não conseguem pronunciar muito, muito bem, mas eles sabem já o que que tá perguntando, como que tem que responder. (REUNIÃO 1)

F2: Vocês acharam que foi boa? Ou eles estavam mais...

AP6: Animados?
 F2: Animados, engajados?
 AP4: Mas eu acho que foi mais por causa, pausa, porque, o formato de aula que a gente deu também né?
 F2: Uhum.
 AP3: Eu acho que foi o formato e o assunto.
 AP4: É, é verdade.
 AP6: Tanto o quiz, como a...
 AP3: Não era tanto texto...
 AP6: Aquela atividade com as imagens do áudio, com os recursos visuais, achei eles bem animados pra tentar ouvir, pra tentar entender. (REUNIÃO 10)

AP4: Gente vocês perceberam como a pronúncia do [nome de aluno suprimido] está melhorando?
 AP1: Claro ele está estudando com a [nome de aluna suprimido] em casa.
 AP6: Eles estão estudando né, são super esforçados. (REUNIÃO 11)

F1: Então vocês treinaram bastante vocabulário, foi mais isso.
 AP4: Uma coisa que percebi é que eles melhoraram muito o listening, não sei se vocês perceberam. O AP2 ia falando as coisas tudo em inglês e eles já respondiam, não ficavam perguntando muito o que era cada coisa. (REUNIÃO 16)

A capacidade de promover a autoavaliação dos alunos foi identificada uma vez, durante a *SD Profile*, quando os AP sugerem criar listas de constatação para que os alunos pudessem avaliar suas produções e as produções de seus colegas. Cristovão (2015) recomenda o uso de uma lista de constatação (*checklist*), produzida a partir dos elementos do gênero trabalhados em sala, para que os alunos e professores possam avaliar as principais características do gênero textual produzido e auxiliar os alunos a atingirem seu objetivo e a responderem à situação de comunicação proposta. Com isso, os alunos têm mais uma ferramenta para acompanhar e analisar seu desempenho, construindo conhecimento em relação ao gênero textual que está sendo trabalhado.

AP3: até que a gente tem aula com a [nome de professora da graduação suprimido], e a gente pensou de fazer algo mais ou menos assim, algo mais ou menos assim que tem esse rubric for resume writing, a gente fazer um e entregar pra eles também, {mais simples}
 F1: certo! E aí eles podem também, deixa eu ver?!
 AP3: tem esse, tem isso aqui que é um pouco mais complicado, ele é mais [...]
 AP3: daí faria um mais simplezinho pra eles que tiverem também, {tem nome? Tem não sei o quê?}
 F1: sim, sim
 AP3: tem que ir de acordo né, com a/
 F1: não, legal, muito bom, mas aí faria pros três ou só pros/
 AP3: pode ser pros três, daí pode ser pros três de acordo com as (xxx). (REUNIÃO 5)

Em relação à **capacidade de analisar os erros dos alunos**, os AP demonstraram desânimo porque alguns alunos não conseguiram utilizar um conteúdo que já havia sido ensinado. Nesse sentido, o grupo refletiu sobre a responsabilidade compartilhada dos professores e dos próprios alunos no processo de aprendizagem. A formadora buscou tranquilizar os AP, que estavam se culpando pelo fato dos alunos não terem aprendido um conteúdo específico. A responsabilização única dada ao professor pelo (não) aprendizado dos alunos é um aspecto do *métier* docente que pode levar o profissional ao desânimo em relação à profissão, afetando seu trabalho, sem, no entanto, serem oferecidas condições e formação adequadas que contribuam com sua ação pedagógica (BOHN, 2005).

AP5: Nossa, mas na hora que eles começaram a falar que não sabia.

AP1: Meu deu muita raiva, porque dá a impressão de que ninguém ensinou eles.

F2: Mas é que assim, não fiquem pensando ... É que claro, a F1 estava lá eu imagino, mas assim não fiquem pensando, vocês ensinaram eles, só que nem todos estavam na aula, o [nome de aluno suprimido] não estava na aula.

AP5: Só porque a F1 estava lá, ele estava querendo mostrar serviço.

F2: É então não fiquem assim muitos chateados, eu sei que é chato, mas não fiquem chateados ... nem tudo depende da gente, mas a gente tá vivendo um momento que a gente está percebendo que eles não estão fazendo coisas, eles não estão estudando, não estão se empenhando. (REUNIÃO 8)

Os dois últimos saberes apresentados no quadro 12 foram inseridos por nós com base na análise dos dados. O **saber teórico** se refere às questões de teoria que baseiam o ensino e a aprendizagem de LI. Esse conhecimento é necessário para que o professor possa planejar e conduzir suas aulas de forma embasada, de acordo com os objetivos do ensino e das necessidades e interesses de seus alunos. Englobadas nesse saber, identificamos três capacidades docentes explicitadas durante as reuniões de planejamento, momentos propícios para que as reflexões teóricas ocorressem uma vez que o saber teórico guia o planejamento do curso e a preparação das aulas. Uma das capacidades identificadas é de **conhecer teorias/abordagens de ensino de LE/LI**. No excerto a seguir, o grupo refletiu sobre as diferenças entre as metodologias de ensino de LI em diferentes abordagens.

F1: Ó, na década de 90... Eu diria que a década de 90 foi assim o auge da abordagem comunicativa [...] As escolas de idiomas ainda privilegiam a abordagem comunicativa. Lembra de uma aula, duas, três, várias. O que que vocês faziam?

AP4: A gente repetia muito diálogo

AP6: Repetia e reproduzia

F1: Ah, então isso não é abordagem comunicativa. Há resquícios de abordagens anteriores. A repetição e a reprodução, os famosos drills... Não é que não tem drills na abordagem comunicativa, tem. Mas o áudio lingual

tinha muito mais drills [...] Repetição e drills são lá do áudio lingual onde você aprendia o elemento organizador, era o elemento linguístico, então aqui a gente tem a ideia de que a aprendizagem é linear e ascendente. E aqui que foi determinado que a gente começa no to be “I AM, you are, it is”, por que? Porque a língua é um sistema de estruturas. Eu vou começando, daí depois do to be vai do e does, daí depois vai pro ing, depois enfim. [...] O que que muda quando a gente pensa em sequência didática em uma abordagem com gêneros? [...] a sequência didática é organizada em torno de um AGIR DA LINGUAGEM, é de uma AGIR SOCIAL. Portanto, eu tenho que realizar algo no mundo com a linguagem que eu uso, ou seja, ela é mais ampla. (REUNIÃO 15)

As outras duas capacidades docentes contidas no **saber teórico** são de **compreender conceitos da teoria que embasa o ensino e relacionar o planejamento do curso e a preparação das aulas com essa teoria**. O foco dessas reflexões foi o ensino a partir da abordagem de gêneros textuais, seguindo o procedimento didático da SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), embasamento teórico que conduziu nossas práticas pedagógicas durante a SF. Os três trechos apresentados na sequência demonstram a mobilização da capacidade de compreender os conceitos da teoria, sendo que os dois últimos também mostram o relacionamento dessa teoria com o planejamento do curso/da SD e com a preparação das aulas.

F1: [...] Então o que eu gostaria de enfatizar é isso, que toda SD parte de onde? Ou parte do quê? De qual premissa?

AP6: Uma (xxx).

F1: Oi?

AP6: Uma ação.

F1: Uma ação que será realizada, então vocês têm que propor a ação em primeiríssimo lugar, quer dizer, claro, colocá-los numa situação de comunicação que é mostrar a diferença de uma carta, de um e-mail, que antigamente como é que, [...]. (REUNIÃO 1)

F1: [...] pra quem trabalha com sequência didática, que é o que a gente tá tentando fazer, há algumas características, a sequência didática é uma forma de organizar uma proposta didática partindo da prática social, que seria/ qual é a prática social dessa sequência didática que nós estamos agora implementando?

AP2: tipo, eles forem ao mercado/

F1: se apresentarem, exatamente, se apresentarem enquanto profissionais pro mercado de trabalho no próprio site da escola em que eles trabalham, da instituição que eles representam, exatamente, então sai da prática social, e aí vocês estão buscando exemplares de textos de referência de onde, de outros sites de outras instituições, ou seja, também de uma prática social, e aí a gente faz todo um trabalho didático em torno das capacidades de linguagem, que são: o, eu não vou falar os nomes agora porque vocês ainda vão ler, é: AP3 e AP4 já sabem, capacidades de significação, discursivo e linguístico-discursivo, mas sem entrar no mérito da definição de cada uma dessas capacidades, o que que é a gente é: há propor atividades pra que eles consigam, primeiro tomar decisões em relação a imagem que ele quer passar pro outro, quando ele toma essa decisão que conteúdo então vai representar

essa imagem? Como eu organizo conteúdo pra essa representação que é agora onde a gente tá, como um CV organiza seu conteúdo, como a biodata organiza, como a apresentação oral no vídeo organiza, pra depois QUE recursos então languageiros, lexicais, gramaticais, fonético, fonológicos, eu preciso para então é: produzir esse texto, tanto escrito quanto oral, essas quatro dimensões são as capacidades de linguagem, então todo esse trabalho didático antes de voltar pra prática social, que é quando estes textos estiverem online no site, é o trabalho didático que se faz em torno dessas capacidades ou dimensões, trabalhar com tudo isso, e saber que o que ele escolheu enquanto conteúdo pra colocar lá, é a imagem que ele está veiculando dele mesmo enquanto um profissional de arte circense, né então também por isso que é ideológico, é linguístico, é tudo, e é com tudo isso que a gente trabalha né? é: hã: então se vocês tão priorizando a organização, sim acho que seria bastante interessante fazer a rubrica quanto usar a rubrica pra dar o feedback, vocês podem dar a rubrica e dizer vocês querem se autoavaliar primeiro? Avaliar os próprios textos que produziram? e aí só que eles também vão querer um feedback né? (REUNIÃO 5)

F1: Agora que vai ser o quê?

AP6: Que a gente vai apresentar o gênero::

F1: Vocês vão apresentar a proposta. Se vocês vão entrevistar alguém, a gente precisa saber como agir com a língua e na língua em uma entrevista. É::: então olha, é:: quando a gente discute por exemplo diferentes tipos de entrevista, você tanto pode estar mobilizando capacidades de ação quanto discursivas, porque uma entrevista pode ter uma organização distinta da outra e em função de talvez ser em meios de circulação diferentes ou em contextos diferentes, por isso as capacidades de ação também podem ter particularidades.

[...]

F1: Então, só terminando de revisar, então as de significação já falei, de ação já falei, certo? Discursiva já falei porque é conteúdo, organização do conteúdo, não é? E que tem entrevistador, que tem entrevistado, que você começa com que tipo de pergunta, não é? E aí vem pra como fazer perguntas, que aí entra no linguístico-discursivo. Como a gente tá falando, e aí a gente fechou em esporte pra não ficar amplo demais justamente pra vocês poderem pre-teach some vocabulary, não é? Então entra tanto todas essa parte que vocês já fizeram de antecipação de vocabulário ou revisão pra alguns, é:: já tava tocando no linguístico-discursivo, que linguístico-discursivo é léxico-gramatical, é textual, é quando você aprende tudo relacionado ao uso de recursos da língua. Agora, isso sempre articulado com o gênero, tipo assim eu tô falando que você faz pergunta usando auxiliar porque entrevista normalmente é uma situação mais formal. (REUNIÃO 16)

Para a aprendizagem e desenvolvimento do **saber teórico**, entendemos que a realização de atividades relacionadas à prática devem ser conduzidas de maneira concomitante durante uma SF, em virtude da prática contribuir para a compreensão e reflexão em relação aos conceitos teóricos subjacentes à abordagem pedagógica utilizada. A partir disso, concordamos com Cristovão (2015, p. 418) ao defender que a produção coletiva de material didático, uma das atividades conduzidas durante a SF, proporciona aos professores oportunidade de construir conhecimento em diversas áreas do contexto didático, como o “ensino e aprendizagem de segunda língua, uso da língua(gem),

avaliação, metodologia, pesquisa em gêneros (por exemplo, língua, textos, capacidades dos alunos), teorias, prática, letramento e procedimentos de ensino”. Além disso, a prática reflexiva também tem papel fundamental nesse processo, ao propiciar momentos de reflexão sobre o trabalho docente com base nas atividades teóricas e práticas, conforme analisaremos na seção seguinte.

O **saber de conteúdo**, ou saberes a ensinar como nomeado por Hofstetter e Schneuwly (2009) ou o saber disciplinar como referenciado por Dolz e Gagnon (2018), se referem aos saberes sobre o conteúdo, nesse caso sobre a LI, que o professor deve saber e saber ensinar. Esse saber foi mobilizado durante a SF conforme houve necessidade de refletir sobre o conteúdo, tanto por causa do contexto de ensino, como por exemplo a necessidade do grupo em pesquisar os léxicos relacionados às atividades circenses (primeiro trecho abaixo), ou devido às necessidades apresentadas pelos AP, como a dificuldade de explicar a ordenação dos grupos nominais na LI (segundo trecho abaixo). Nesse saber, também englobamos a pesquisa e o conhecimento das características referentes ao gênero textual a ser trabalhado em sala de aula, exemplificado no terceiro excerto a seguir, pois esses aspectos são ensinados aos alunos e configura-se como saber a ensinar. A partir da análise dos dados, identificamos as **capacidades docentes de saber e ensinar léxicos, sentidos para léxicos, pronúncia, regras gramaticais, o gênero textual e uso social da LI**. Sabemos que outras capacidades relacionadas aos saberes a ensinar são necessárias aos professores, mas elas não foram mobilizadas durante a SF e, portanto, evidenciadas nos dados.

F1: isso pronto. Vocês vão ter que, já praticaram né como diz juggler,

AP4: já

F1: Acrobat, clown

F2: (xxx) todos os dias

AP6: Handstand, a menina esses dias minha especialidade é handstand

F1: Aquela que fica em cima dos...

AP6: Parada de mão

F1: Mas e aquela que fica em cima duns é:::

AP6: perna de pau?

F1: Nã::o! Um negócio cheio de, vamos dizer assim cabos, vamos dizer paus, mas cheio, daí a pessoa fica de ponta cabeça com a mão e fica fazendo as acrobacias mas em cima desse negócio

AP4: esse aí a gente não aprendeu ainda

[...]

AP4: Qual que é aquele que você tinha descoberto aquele dia?

F2: Eu descobri aquele que pula assim, não sei nem o nome em português,

APX: Teeterboard

F1: Que que é isso?

AP3: É aquelas gangorra que pula. (REUNIÃO 1)

AP6: gente eu não sei dar uma explicação porque: que o nome fica desse jeito, eu tenho que fazer o nome, mas eu sei tipo assim que lógico que ó Londrina, a cidade fica por último, mas assim, uma explicação gramatical, por que que a ordem do nome fica desse jeito eu não sei:

AP5: ninguém sabe explicar o porquê que inverte sa:be?!

[...]

F1: Rural Festival, nesse sentido?! Ah, é:, toda lin/ é:, eu não sei se é exatamente isso que você pode explicar ma:s, as ve/ o sistema da língua tem regras, e a regra na língua portuguesa, o núcleo é acompanhado dos modificadores, então: casa grande, menina a:lta, whatever, em inglês, o núcleo é o último

AP3: hãm:

F1: o núcleo é o final, e é ANtecedido dos seus modificadores que nor:malmente são adjetivos, MAS podem ser out/ outros substantivos, por exemplo hãm: quando é/ vou dar exemplo com adjetivo, renewable energy, energia renovável, o núcleo tá sempre no final, o núcleo é a última palavra, que é o substantivo, aí a maioria das vezes é de adjetivo, MAS eu posso falar por exemplo energy systems, qual que é o núcleo? (REUNIÃO 6)

F1: não, se quiser, por exemplo, nosso, o nosso no Brasil, o Lattes, que é o mais comum pra nós né na, TEM que fazer, CV, é, o que antecede o CV é uma biodata, nos exemplos que vocês deram também? Então eles vão ter que fazer, se: as duas, se: se esses três gêneros forem compor o site, se eles estão de acordo, eles vão ter que produzir os três sabendo das diferenças E recebendo feedback nos três

AP3: aham

F1: ou seja, sabendo que o CV é topicaliza:do e que é, eles inserem informações bastante objetivas, dentro de cada tópico, que a biodata você fala em terceira pessoa, F1 é professora, professora associada da Universidade Estadual de Londrina, olha, é formal mas ainda objetivo, o que eles podem florear e falar que né, eu sonho com um mundo colorido cor-de-rosa, é no texto oral, é na apresentação oral, eu vim pro mundo do circo porque eu admirava a fulana sei lá, enfim, que aí eles podem, claro, tem uma certa subjetividade né, que não é a permitida na biodata e no CV, lembra lá do exemplo que eu tava dando na aula da Miranda: whatever, Miranda who? Miranda/ (REUNIÃO 5)

No caso da formação de professores de LE, diferentemente da LM, uma atenção especial deve ser considerado no desenvolvimento do **saber de conteúdo**. Por exemplo, referente às SF analisadas por Dolz e Gagnon (2018), o saber da disciplina escolar, como os autores o nomeiam, engloba majoritariamente aspectos relacionados aos gêneros textuais. A formação do professor de LE precisa incluir esses aspectos, bem como dispensar grande carga horária para os elementos linguísticos, léxico-gramaticais da língua alvo. Nesta pesquisa, o fato de ser um grupo pequeno de AP e que, coincidentemente, tinham nível de conhecimento de LI suficiente para participar das atividades propostas, não houve a necessidade de utilizar muito tempo da SF com esse saber, algo que não ocorre nas turmas regulares dos cursos de Letras.

Para finalizar a apresentação dos resultados relacionados ao primeiro objetivo específico, com base no exposto nesta seção, é possível identificar a mobilização dos saberes e das capacidades docentes propostos por Stutz (2012) durante as atividades de planejamento e implementação de SD desenvolvidas na SF. Além disso, a análise ainda permitiu incluir saberes e capacidades docentes àqueles propostos pela autora, coadunados com os saberes para ensinar e saberes a ensinar apresentados por Hofstetter e Schneuwly (2009) e aos saberes necessários à formação docente

elencados por Dolz e Gagnon (2018). Consequentemente, ao responder o objetivo de identificar os saberes e capacidades docentes mobilizados durante a SF, consideramos que as atividades de planejamento, preparação e implementação de aulas por meio do procedimento didático da SD propostas na SF proporcionaram oportunidades de lidar com todos os saberes docentes, mesmo que alguns deles tenham sido acionados de forma mais persistente e eficaz, enquanto outros saberes tiveram algumas capacidades docentes pouco ou não mobilizadas durante esse processo.

Com relação ao objetivo principal desta pesquisa, que é investigar o processo de aprendizagem e indícios de desenvolvimento docentes dos AP participantes da SF promovida por esta investigação, esta primeira análise permitiu notar que as ações da SF analisadas nesta seção proporcionaram atividades valiosas para a aprendizagem e desenvolvimento dos AP, ao mobilizar os saberes e capacidades necessários a sua formação inicial, por meio de atividades que contemplavam e integravam as perspectivas teóricas e práticas da profissão docente.

Com isso, reforçamos a concepção de que uma SF deve proporcionar práticas formativas que englobem os saberes a ensinar e os saberes para ensinar (GRAÇA; PEREIRA; DOLZ, 2015; FRANCESCON; CRISTOVÃO; TOGNATO, 2018), assim como promover a integração da teoria para embasar o ensino, realizado principalmente durante as reuniões de planejamento, e a prática docente em sala de aula, desenvolvida por meio da implementação das SD, noção esta que é defendida pela tese apresentada neste estudo. Outro elemento importante na prática docente é a reflexividade²⁵, momento contemplado nesta pesquisa principalmente por meio das sessões de AC e que será discutida na próxima seção de análise de dados.

4.2 AS DIMENSÕES DE REFLEXIVIDADE MOBILIZADAS DURANTE AS SESSÕES DE AUTOCONFRONTAÇÃO

A análise apresentada a seguir visa a responder ao segundo objetivo desta investigação, que é identificar as dimensões de reflexividade mobilizadas durante as sessões de AC realizadas na SF, conduzidas com propósito de desenvolver práticas reflexivas em relação à experiência vivenciada pelos AP e considerando a atividade reflexiva como parte constituinte e necessária de uma SF. A análise detalhada das sessões de AC em relação às dimensões de reflexividade mobilizadas, realizada inicialmente com a codificação descritiva para identificação dos tópicos²⁶ tratados pelos AP e associação destes tópicos com as dimensões de reflexividade, encontra-se no Apêndice B. A

25 É importante ressaltar que a reflexividade não ocorreu apenas nas sessões de AC, mas também nas reuniões de planejamento e nas aulas. Contudo, as sessões de AC são momentos que têm como foco a reflexividade.

26 Optamos pelo termo tópico, diferentemente da seção de análise anterior em que utilizamos SOT, porque o procedimento de análise usado nesta etapa é a codificação descritiva (SALDAÑA, 2009) e não o procedimento de identificação de SOT e STT conforme proposto pelo ISD (BRONCKART, 2008; BULEA, 2010).

síntese desta análise é exibida nos quadros 14, 15 e 16, em que constam os tópicos tratados pelos AP nas sessões de AC referentes a cada dimensão de reflexividade. É importante ressaltar que as dimensões de reflexividade se relacionam entre si, e que esta análise busca identificar a dimensão mais evidente para cada tópico. Porém, alguns tópicos aparecem em mais de uma dimensão por entendermos que eles se relacionam primariamente com ambas.

Além disso, entendemos ser possível estabelecer uma relação entre as dimensões de reflexividade e os saberes docentes, conforme propostos por STUTZ (2012) e expandidos por esta investigação na subseção analítica anteriormente apresentada, como demonstrado no quadro 13. Com base nessa compreensão, podemos identificar os saberes docentes mobilizados também nesta etapa da SF. Ainda, esta análise nos permite interpretar o processo de aprendizagem e indícios de desenvolvimento a partir das atividades reflexivas desenvolvidas pelos AP, isso porque consideramos a reflexividade como atividade que contribui para a tomada de consciência, pressuposto para a aprendizagem e o desenvolvimento (BRONCKART, 2008).

Quadro 13 – Relação entre as dimensões de reflexividade e os saberes docentes

DIMENSÕES DE REFLEXIVIDADE	SABERES DOCENTES
Dimensão epistemológica	Saber teórico
Dimensão ontológica	Saber de contexto
Dimensão linguística	Saber de conteúdo
Dimensão pedagógica	Saber de metodologia
	Saber de recursos
	Saber de planificação de aulas
	Saber de regência de aulas
	Saber de aprendizagem autônoma
	Saber de avaliação de aprendizagem
Dimensão axiológica	-

Fonte: a autora.

Após os quadros 13, 14 e 15, o relato desta análise parte dos tópicos discutidos pelos AP em cada dimensão de reflexividade, abordando os saberes docentes que cada dimensão engloba, e refletindo sobre os tópicos que indicam aprendizagem e indícios de desenvolvimento.

Quadro 14 – Dimensões de reflexividade mobilizadas pelos AP4 e AP6 nas sessões de ACS e ACC

	Tópicos abordados na ACS de AP6	Tópicos abordados na ACS de AP4	Tópicos abordados na ACC de AP4 e AP6
DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> - Organização da SD: apresentação de exemplar do gênero antes da apresentação da situação - Necessidade de “base linguística” para desenvolver trabalho com gênero - Uso de textos autênticos - Relação teoria e prática - Mudança na concepção de SD - Diferença na visão de língua e ensino e aprendizagem dos professores e dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de embasamento para preparação de atividade - Escolha do OE - Reconhecimento do objetivo da atividade: CLD - Uso de textos autênticos - Falta de embasamento para correção e <i>feedback</i> - Embasamento para correção e <i>feedback</i> - Importância da atividade na SD 	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo da apresentação da situação: engajamento dos alunos - Importância da apresentação do gênero no engajamento - Compreensão da teoria na prática - Aprendizagens com a experiência do projeto - Realidade diferente da expectativa com base no aprendido na FI - Critérios para escolha de textos
DIMENSÃO LINGÜÍSTICA	<ul style="list-style-type: none"> - Língua como prática social / uso da língua em situação real - Uso da LI em contextos reais 	<ul style="list-style-type: none"> - Língua como prática social - Expectativa com a atividade: compreensão do uso da língua em situações reais 	-Língua como prática social
DIMENSÃO AXIOLÓGICA	--	--	--

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">DIMENSÃO ONTOLOGICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reação negativa dos alunos à apresentação da situação de comunicação - Desempenho dos alunos na produção final: despreparados - Trabalho em grupo / colaboração entre participantes do grupo - Contexto informal de ensino - Mudança no engajamento / motivação dos alunos - Diferença na visão de língua e ensino e aprendizagem dos professores e dos alunos - Fatores de desmotivação dos alunos - Diferentes expectativas com o curso de professores e alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - Colaboração: mais e menos experientes - Colaboração / trabalho em grupo - Questões influenciadoras no trabalho docente - Escolha do objeto de ensino - Fatores para insucesso da atividade - Transposição da experiência de aluno para prática profissional - Não realização das tarefas pelos alunos - Participação dos alunos - Hierarquia do projeto social transportada para sala de aula - Incitação de participação dos alunos -“Homogeneização” de uma turma heterogênea 	<ul style="list-style-type: none"> - Reação negativa dos alunos à apresentação da situação de comunicação - Engajamento dos alunos na prática comunicativa - Falta de engajamento dos alunos por causa do tema -(In)Compreensão dos interesses dos alunos - Contexto informal: liberdade de planejamento e implementação -Contexto formal: “delimitação” de objeto de ensino -“Conflito” no planejamento e implementação - “Autonomia” no planejamento e implementação - Diferenças nos contextos de estágio - Aprendizagens com a experiência do projeto - Realidade diferente da expectativa a partir do aprendido na formação inicial - Importância da reflexão para aprendizagem/ desenvolvimento - Influências na preparação de aula - Não realização das tarefas pelos alunos - Causas e efeitos da desmotivação dos alunos - Gerenciamento de classe -Descompromisso no contexto informal - Necessidade de maior motivação no contexto informal - Conhecimento dos alunos e seus contextos - Falta de compreensão da importância das aulas pelos alunos
--	--	---	--

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">DIMENSÃO PEDAGÓGICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da situação de comunicação: “levar alunos a descobrir” por meio de perguntas - Desempenho dos alunos na produção final: despreparados - Escolha do gênero: complexo para os alunos - Necessidade de “base linguística” para desenvolver trabalho com gênero - Inadequação na preparação de atividade - Readequação de seu agir docente (mudanças a partir da dificuldade dos alunos e preparação de atividades) - Readequação da atividade (implementação) - Relação teoria e prática - Diferença na visão de língua e ensino e aprendizagem dos professores e dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de LI em sala de aula - Estratégias de ensino: explicação de vocabulário - Avaliação sobre o texto da atividade - Falta de embasamento para preparação de atividade - Escolha do objeto de ensino - Reconhecimento do objetivo da atividade: CLD - Fatores para insucesso da atividade - Readequação do agir docente (preparação de atividade) - Elementos que embasaram preparação da atividade - Falta de embasamento para correção e <i>feedback</i> - Embasamento para correção e <i>feedback</i> - Uso da escrita para gênero oral - Produção de texto a partir dos conhecimentos dos alunos - Readequação do planejamento (não realização das tarefas) - Importância da atividade na SD - Readequação do agir docente (propiciar participação dos alunos) 	<ul style="list-style-type: none"> - Readequação do agir docente (promover participação) - Objetivo da apresentação da situação: engajamento dos alunos - Importância da apresentação do gênero no engajamento - Aprendizagem com a prática - Compreensão da teoria na prática - Aprendizagens com a experiência do projeto - Realidade diferente da expectativa a partir do aprendizado na formação inicial - Importância da reflexão para aprendizagem/ desenvolvimento - Uso de LI em sala - Readequação do agir docente (preparação de atividade) - Readequação do agir docente (estratégias para facilitar compreensão dos alunos) - Critérios para escolha de textos - Decisão do professor a partir da não realização da tarefa - Retomada de conteúdos para contextualizar alunos - Gerenciamento de classe - Necessidade de conhecer interesses e objetivos dos alunos - Consideração das identidades dos alunos - Readequação do agir docente: encurtar SD - Readequação do agir docente: mudança no planejamento do curso
--	--	--	---

Fonte: a autora.

Quadro 15 – Dimensões de reflexividade mobilizadas pelos AP2 e AP3 nas sessões de ACS e ACC

DR	Tópicos abordados na ACS de AP2	Tópicos abordados na ACS de AP3	Tópicos abordados na ACC de AP2 e AP3
DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizado da abordagem de ensino na prática - Análise e reflexão sobre o material - Análise e reflexão dos tipos de atividades - Aprendizado na formação inicial - Aprendizado com a preparação e análise do material - Aprendizado na teoria e na prática - Aprendizado com a pesquisa 	<ul style="list-style-type: none"> - Concepção de SD: inclusão de atividades dinâmicas - Desenvolvimento de CD e CLD - Experiência anterior com ensino por meio de SD - Pesquisa: trabalho planejado e realizado - Pesquisa: aprendizado tecnicista ou autônomo - Aprendizado com a pesquisa: planejamento e implementação 	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de aprender/ disciplina sobre avaliação na FI - Readequação do agir: planejamento de SD - Duração da SD: definição prévia ou durante a implementação
DIMENSÃO LINGÜÍSTICA	<ul style="list-style-type: none"> - Readequação de seu agir docente: escrita do feedback (gramática e conteúdo) 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de conhecimento linguístico dos alunos para desenvolver ação 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso da LI e da LP em sala de aula: (in)compreensão dos alunos - Inapropriação do feedback: uso da LI
DIMENSÃO AXIOLÓGICA	---	---	---

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">DIMENSÃO ONTOLÓGICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Feedback individual - Feedback em sala de aula - Pertinência dos vocábulos da atividade - Considerar alunos na preparação das atividades - Desconforto do AP na regência - Influências do desconforto na regência - (Des)Preparo para regência - Evolução na regência 	<ul style="list-style-type: none"> - Diferentes concepções de aula de LI - Desinteresse dos alunos na proposta - Engajamento dos alunos em atividades dinâmicas - Falta de conhecimento linguístico dos alunos para desenvolver ação - Despreparo dos alunos para a produção - Colaboração dos AP em sala de aula - Quantidade grande de professores em sala de aula - Colaboração entre AP mais experientes e inexperientes - Inexperiência de AP participantes - Senso de coletividade entre AP - Desenvolvimento dos AP inexperientes - Desengajamento da AP com projeto - Desenvolvimento dos AP: prejuízo pelo número de AP - Falta de iniciativa para colaboração entre os AP - Mudança na dinâmica dos responsáveis pela aula - AP inexperientes: tempo inicial para compreensão da proposta 	<ul style="list-style-type: none"> - Engajamento dos alunos em atividades dinâmicas - Colaboração entre professores experientes e inexperientes - Falta dos alunos - Percepção da inadequação da atividade - Critérios para escolha de textos/ imagens para atividade - Colaboração entre professores em sala de aula - Composição heterogênea do grupo de professores - Incentivo para AP realizar avaliação - Insegurança do AP para conduzir aula - Insegurança na primeira experiência de condução de aula - Incentivo do grupo ao AP inexperiente - Estratégias para condução de aulas - Aprendizado com o projeto - Insegurança com relação aos AP mais experientes - Papel de projetos na formação - Colaboração/ Apoio entre participantes
--	--	---	--

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">DIMENSÃO PEDAGÓGICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Readequação de seu agir docente: escrita do feedback (gramática e conteúdo) - Feedback escrito e oral - Feedback individual - Feedback em sala de aula - Estratégia de ensino: contextualização / exemplos da vida real - Relação ensino com vida real / prática social - Critérios para elaboração da atividade - Avaliação negativa da implementação da atividade - Readequação do seu agir docente: preparação de aula - Critérios para escolha dos vocábulos da atividade - Pertinência dos vocábulos da atividade - Considerar alunos na preparação das atividades - (Des)Preparo para regência - Evolução na regência - Clareza na introdução de atividades - Aprendizado da abordagem de ensino na prática - Aprendizado na teoria e na prática 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexão sobre aula: equívoco na preparação da aula - Readequação do agir docente: preparação da aula - Não concretização da proposta de ação - Readequação do agir: proposta de ação - Readequação do agir: trabalho com 3 gêneros em uma SD - Prática de sala de aula: menos textos longos e mais atividades dinâmicas - Atividade centrada no aluno - Apropriação do objeto de ensino - Desenvolvimento de CD e CLD - Experiência anterior com ensino por meio de SD - Mudança na dinâmica dos responsáveis pela aula - Pesquisa: trabalho planejado e realizado - Pesquisa: aprendizado tecnicista ou autônomo - Aprendizado com a pesquisa: planejamento e implementação 	<ul style="list-style-type: none"> - Exemplos de atividades dinâmicas implementadas - Estratégia de ensino: contextualização com exemplos da vida real - Relação ensino com vida real / prática social - Importância da interação com e entre alunos - Uso da LI e da LP em sala de aula: (in)compreensão dos alunos - Estratégias para compreensão da LI pelos alunos - Critérios para dar feedback - Inexperiência para dar feedback - Readequação do agir: feedback - Necessidade de disciplina sobre avaliação na FI - Readequação do agir: planejamento de SD - Dificuldades da SD: longa, atividades difíceis - Readequação do agir: proposta de agir da SD - Duração da SD: definição prévia ou durante a implementação - Readequação do agir: encaminhamento da SD - Inapropriação de atividade - Readequação do agir: preparação de atividade - Critérios para escolha de textos/ imagens para atividade - Estratégias para condução de aulas - Aprendizado com o projeto
--	--	--	--

Fonte: a autora.

Quadro 16 – Dimensões de reflexividade mobilizadas pelos participantes na sessão de EC

DR	Tópicos abordados na EC
DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> - Relação teoria e prática vivenciada: ZPD - Aprendizado da abordagem de ensino: teoria e prática - Incorporação do aprendizado da abordagem de gêneros no contexto atual de trabalho - Reflexão sobre o agir docente a partir da pesquisa - Aprendizado com reflexão sobre “erros” - Distância teoria e prática na FI - Relação teoria e prática no projeto - Aprendizado sobre abordagem de gêneros
DIMENSÃO ONTOLÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> - Relação par mais experiente e menos experiente - Insegurança de AP inexperiente - Progressão das tarefas dos AP inexperientes - Relação teoria e prática vivenciada: ZPD - Aprendizado com os colegas - Responsabilidade das AP mais experientes - Aprendizado com trabalho em grupo - Experiências como alunos no desempenho do trabalho docente - Ressignificação das experiências como aluno na FI - Incorporação do aprendizado da abordagem de gêneros no contexto atual de trabalho - Aprendizado com o projeto - Colaboração entre os participantes - Reflexão durante e após a aula - Aprendizado com participação em projetos - Experiências com projetos e programas na FI - Comparação/ Avaliação PIBID e projeto - Experiências com PIBID - Especificidades do contexto de implementação - Aprendizado com colaboração entre participantes do projeto - Autonomia dos AP no projeto - “Erro” como promotor de aprendizado - Aprendizado e desenvolvimento com o projeto - Complexidade dos papéis dos participantes do projeto - Aprendizado da formadora em formação - Insegurança inicial da formadora em formação - Experiência de responsabilidade social - Complexidade dos papéis dos participantes do projeto - Experiências com projetos
DIMENSÃO LINGÜÍSTICA	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivos do ensino de LI na educação básica

DIMENSÃO PEDAGÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizado da abordagem de ensino: teoria e prática - Incorporação do aprendizado da abordagem de gêneros no contexto atual de trabalho - Reflexão durante e após a aula - Aprendizado com participação em projetos - Experiências com projetos e programas na FI - Reflexão sobre o agir docente a partir da pesquisa - Aprendizado com reflexão sobre “erros” - Dificuldades para desenvolver criticidade em sala de aula - Distância teoria e prática na FI - Relação teoria e prática no projeto - Readequação do agir: planejamento e implementação de SD - Aprendizado sobre abordagem de gêneros
DIMENSÃO AXIOLÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> - Importância de projetos na FI - Papel de projetos na FI - Obrigatoriedade da extensão da FI - Status do ensino público de LI - Condições para desempenho do trabalho docente - Dificuldades de colocar teoria em prática - Objetivos do ensino de LI na educação básica - Não aprendizado de LI no ensino público - Experiência de responsabilidade social - Responsabilidade social com a educação pública - Papel e responsabilidades do formador

Fonte: a autora.

As atividades reflexivas dos AP se concentraram nas dimensões pedagógica (DP), referente às práticas de ensino, incluindo o planejamento e a implementação de aulas; e ontológica (DO), em relação ao contexto de ensino e os envolvidos nele. Em relação a essas duas dimensões, a DP prevaleceu nas sessões de ACS e ACC, enquanto a DO foi a mais abordada na EC. Os AP também apresentaram reflexividade concernente à dimensão epistemológica (DE), que diz respeito aos pressupostos teóricos que embasam o objeto de ensino. Pouca atividade reflexiva foi realizada relativa à dimensão linguística (DL), sobre a língua e seu funcionamento. A dimensão axiológica (DA), que envolve os valores do ensino como um todo e os fatores envolvidos no ensino, foi acionada somente na sessão de EC, não tendo sido mobilizada nas sessões preliminares.

Na DE, alguns tópicos abordados pelos AP em suas práticas reflexivas se referiram à abordagem de ensino por meio de gêneros textuais. Nesse sentido, os AP refletiram principalmente sobre a SD, procedimento didático utilizado no curso de LI, e suas etapas, como a importância que a apresentação da situação de comunicação tem para o engajamento e sucesso da SD, o reconhecimento dos objetivos das atividades dos módulos e do desenvolvimento de CL. Além disso, AP3 e AP6 demonstraram que a experiência do projeto proporcionou uma mudança de sua concepção de SD, a qual elas compreendiam como um procedimento engessado, baseado

amplamente em estudo de exemplares de textos referentes ao gênero alvo da SD, como pode ser compreendido nos excertos a seguir. As participantes, que já haviam cursado a disciplina de Gêneros Textuais e participado de outro projeto envolvendo produção e implementação de SD, apontaram para a possibilidade de incluir atividades dinâmicas, diversificadas no desenvolvimento de uma SD, constatando um aprendizado delas como professoras em formação durante sua participação da SF e, portanto, um indício de desenvolvimento profissional.

AP6: [...] Mas foi legal pra ver :::, abrir um pouco a visão, ampliar do que é essa produção e o quanto mais a gente pode trazer pra enriquecer essa aula, não ficar assim preso naquilo, porque eu enxergava muito engessada até então, e agora...

F2: Você enxergava engessado o quê?

AP6: Tipo, tem que ser esse passo, esse passo, esse passo...

F2: A sequência didática?

AP6: A sequência didática. E agora a gente vê que pode abrir, diversificar, trazer mais coisas mas pra chegar naquele objetivo

F2: Objetivo é o mesmo mas formas diferentes...

AP6: É, formas diferentes assim (+++)

F2: Eu também acho, eu percebi que durante o percurso é::: nossas visões foram mudando de::: eu lembro que lá no começo que Ah mas é chata, mas não é chata porque é, era chato porque a gente fez chato, na verdade, e aí a gente aprendeu que não precisava fazer chato

AP6: é, mas foi um processo, pra ver que dava pra ser diferente. O problema é que não deu tanto tempo de diversificar tanto, porque até aprender isso, logo terminou, mas é o processo (ACS – AP6)

AP3: [...] eu acho que assim, se você quiser trabalhar uma sequência didática, acho que é possível também misturar uma dinâmica, uma atividade mais viva por assim dizer, mas essa foi uma coisa que chamou atenção, que quando a gente saiu dessa SD que tava totalmente voltada pra eles e começamos a trabalhar algo que é importante também, que pode fazer parte do contexto mas de forma diferente, eu vi que eles se animaram mais, então eu acho que dá pra trabalhar as duas coisas sim. Já trabalhei anteriormente com sequência didática e eu vi que dá pra fazer as duas coisas, que eu trabalhei mais com dinâmica, também porque era com criança né, é diferente, mas dá pra misturar as duas coisas, acho que não é impossível não (ACS - AP3)

Nesta dimensão, os AP também se referiram à teoria de ensino de modo amplo, não especificamente sobre uma abordagem, como, por exemplo, quando tratam do uso de textos autênticos, do embasamento para a escolha de textos, a preparação de atividades, a correção e avaliação das produções dos alunos, assim como o aprendizado teórico que desenvolveram a partir de suas pesquisas. O tópico que perpassa todas as etapas da AC (ACS, ACC e EC) é a relação teoria e prática. De maneira geral, os AP relataram que a SF possibilitou uma aproximação entre esses dois componentes do agir docente, uma vez que discussões teóricas sobre a abordagem de ensino e

o procedimento didático utilizado aconteciam simultaneamente ao planejamento do curso e das SD, à preparação das aulas e atividades e à posterior implementação. Para exemplificar a importância dada pelos AP a esse tema, apresentamos três excertos de momentos diferentes das sessões de AC. Neles, AP6, ao comentar sobre as aprendizagens que teve com a experiência do projeto desenvolvido nesta investigação, relatou o entendimento de conceitos teóricos com sua aplicação prática, e AP2 e AP3 comentaram sobre a relação teoria e prática no decorrer do projeto. Com base nesses trechos, notamos a relevância para a formação inicial do desenvolvimento de atividades formativas que englobem questões teóricas e práticas simultaneamente e de maneira integrada, como ocorrido nesta SF.

AP6: Ah, é muito bom, porque agora eu consigo entender muitas coisas que são faladas

F1: Tipo o quê?

AP6: Tipo a prática social da língua, coisas que a gente vai caminhando desde o primeiro ano e vai indo, vai indo e de repente a ficha cai Nossa agora eu sei o que que é! Depois de passar um ano planejando não sei o que e horas com dúvidas agora você consegue entender, você consegue enxergar de um jeito diferente. E pra mim assim eu acho muito legal porque realmente eu acredito em um ensino diferente assim, nessa outra visão, não só na língua como estrutura. Então foi muito legal porque foi um ano que realmente eu pude ver que o que tava aprendendo das aulas da graduação e a prática tudo assim, nossa eu realmente aprendi alguma coisa @@@ Tipo eu realmente tenho aprendido e aprendi algumas coisas, então foi:: pra mim tá... (ACC – AP4 e AP6)

AP2: [...] uma coisa que, pelo menos eu vejo isso comigo, é que quando eu entrei no projeto, eu não tinha a menor noção do que seria a sequência didática, tipo a F1 falava tá a gente vai trabalhar com gêneros assim, sequência didática, tipo tudo tem que se engajar socialmente de alguma forma, tudo tem que ser verdadeiro, nada pode ser criado, eu ficava meio que perdido tipo o que isso significa?

xxx

F2: O que você tá aprendendo? Você falou que quando você entrou no projeto você não sabia nada de sequência...

AP2: Isso! Tipo eu não sabia nada, aí a gente tava lá na primeira aula, não a gente mas eu acho que eu e a AP1 também, a gente tava meio perdido, a gente não sabia diretamente com o que a gente tava lidando. E aí o aprendizado sobre essa abordagem que a gente utilizou durante o projeto ele foi acontecendo junto ao projeto, né não foi tipo eu sei teoricamente o que eu vou dar, foi prática junto com a teoria, porque tipo assim a teoria a gente discutia ah:: nas reuniões, essa questão ah a gente não pode pegar:: a gente não pode abrir o word e escrever, a gente tem que pegar de um contexto real, a gente tem que xxx de um vídeo que está no youtube, então tudo isso pode ser considerado essa parte mais teórica da:: da abordagem de gêneros e a prática a gente tava vivendo ali com eles né. (ACS - AP2)

AP3: Eu acho que uma coisa não existe sem a outra porque o que a gente aprende por exemplo assim na graduação até o terceiro ano que seria supostamente o estágio é tudo teórico, a gente nunca tinha colocado em

prática e quando você vai colocar aquilo que você aprendeu você vê como é tão diferente que::: que é diferente porque você não estuda a realidade do lugar, o tipo do aluno que você vai trabalhar, vamos supor escola pública você já tem aquele pré conceito de que na escola pública os alunos são terríveis você não consegue dar aula você não domina e tal, então como colocar isso em prática, aquilo que eu aprendi na teoria? [...] então eu acho que o que a gente desenvolveu aqui no projeto foi muito mais próximo dessa realidade de teoria e prática do que a gente aprende assim durante a graduação. Não que seja falha a graduação mas que não é tão realista quanto::: a gente pôde entrar num contexto de vulnerabilidade ali do projeto, ver a realidade deles, trazer então mas como é que a gente vai trabalhar? Como é que a gente vai fazer? (EC)

Com isso, os tópicos abordados relacionados à DE demonstram que, também durante as práticas reflexivas, os AP mobilizaram seu saber teórico, retomando conceitos utilizados para embasar as aulas do curso de LI implementado por eles, além de reavaliar concepções, como o entendimento de SD que foi reformulado a partir da experiência na SF e tomar consciência de aprendizagens construídas durante o projeto, que envolvem a compreensão de aspectos teóricos na prática de sala de aula, assim como por meio das atividades reflexivas e de pesquisa, também proporcionadas pela SF.

Dentro da DO, as atividades reflexivas dos AP englobaram tópicos relacionados aos dois contextos em que a SF se desenvolveu: o contexto de formação e o contexto de implementação. Em relação ao contexto de formação, um tema muito presente foi a colaboração entre os participantes do grupo, alguns mais experientes e outros com menos ou nenhuma experiência docente. Os AP sinalizaram a importância do trabalho em grupo no planejamento do curso, na preparação e implementação das aulas, assim como os aprendizados que tiveram a partir da interação com os colegas, como podemos compreender nos excertos apresentados na sequência. Sobre o trabalho colaborativo, corroboramos Nascimento e Zironi (2017), ao evidenciar que os coletivos de trabalho conseguem contribuir para o desenvolvimento e funcionamento do trabalho docente, pois os professores podem se apoiar em um processo colaborativo para solucionar problemas. É importante destacar a necessidade de uma mediação formativa adequada para que isso aconteça, reforçando o papel de pares mais experientes durante esse processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

AP6: Eu acho que colaborou bastante, porque assim se eu estivesse lá sozinha, ia dar um nó @@@, ainda mais por ser um contexto diferente, eles não tinham aula de inglês antes, nem um professor, nada, começou ali, produzimos o curso pra ali, aquele contexto e:: foi muito legal porque teve vários momentos que um fazia uma coisa outro outra que não estavam previamente planejadas. [...] e a gente vai aprendendo um com o outro, de ver como que flui melhor se for por aquele lado, ou pelo outro, então é isso,

a gente consegue aprender assim com os positivos dos outros pra melhorar, o aspecto melhor que cada um tem pra lidar com::, mesmo na organização das atividades nas reuniões, que era muito importante porque::: eu sozinha não conseguiria pensar em tudo e vem coisas bem diferentes de um e de outro, que juntando dava uma aula bem legal, bem diversa assim e::: tinha realmente atividades que eles montavam que eu ficava assim Nossa, eu não pensaria nisso, nessa maneira de aplicar, talvez ficaria no mesmo, com o que eu já tô acostumada. Então é muito legal, enriquece bastante (ACS – AP6)

AP3: Eu acho que essa questão de colaboração sempre teve né, desde o início das aulas até mesmo quando era sei lá hoje vai ser o AP2 e o AP4 que vão dar aula, aí quando vocês tavam lá na frente a gente ficava mais atrás, aí quando a gente via que tinha alguma coisa a gente já entrava né, ah vocês entenderam? Então tá vamos esclarecer aqui mais um pouquinho, é::: esse dia foi quando eu e a AP6 a gente tava dando aula e assim, eu gosto também porque é::: a única vez que eu trabalhei sozinha foi no meu estágio ano passado e eu falava pra minha professora pode me interromper, falar, porque assim às vezes EU acho que eu tô sendo clara e que EU tô ensinando de uma forma correta que às vezes não tá tão certo assim, então acho interessante outra pessoa vir, falar, esclarecer [...] (ACC – AP2 e AP3)

Em relação ao tópico da colaboração entre os participantes da SF, uma questão recorrente foi a interação entre as AP com alguma experiência de ensino com os AP que nunca haviam tido experiência docente. No início, as AP mais experientes tinham maior responsabilidade pelas atividades de planejamento, preparação e condução das aulas, proporcionando tempo para que os AP inexperientes se familiarizassem com a abordagem de ensino para que então pudessem assumir com mais segurança as atividades desenvolvidas na SF. Essa relação é explicitada nos excertos a seguir, retomando a importância da mediação no processo de formação inicial docente.

AP4: É porque se a gente tava em grupo lá e tinha aulas que tinha mais professor do que aluno, eu acho que é justamente pra ter essa interação, pra um ajudar o outro com o que o outro não consegue trabalhar muito bem

F2: Ahan, e você lembra disso mais na sala de aula ali nesses momentos ou em outros momentos também?

AP4: Ah, nas reuniões, porque nas reuniões, principalmente no começo nas primeiras reuniões, eram só as meninas que na época tavam no terceiro ano que faziam mais esse planejamento, as meninas:: o pessoal mais experiente, até que teve uma reunião que elas pararam, elas pegaram e falaram Ó, não tá certo isso, aí a gente teve aquele gelo que a gente começou a colaborar um pouco mais. E eu acho que nas reuniões tinha muito isso, da experiência das meninas e, e de vocês eu a AP1 e o AP2 que não tinha experiência nenhuma de aula. (ACS – AP4)

AP3: [...] E entra também a questão que eles falaram no começo ah vocês já sabiam mais do que a gente então teve toda essa colaboração de quem não tinha bagagem de quem já tinha bagagem do que a gente trazia já de teoria de outros grupos do que a gente aprendeu pra estar colocando em prática num contexto diferente, então eu acho que uma coisa complementa a outra, de uma forma ou de outra assim::: não sei (EC)

Ainda sobre a colaboração entre os AP mais e menos experientes, AP2, o participante menos experiente do grupo, destacou a importância de sua experiência neste projeto, com uma participação mais periférica no início servindo como preparação para sua primeira regência de aula. O AP relatou sua insegurança durante as primeiras aulas ministradas, porém conseguiu compreender sua evolução durante todo o processo. A partir disso, constatamos que o grupo constituído durante a experiência formativa vivenciada nesta pesquisa cumpriu seu papel de colaboração e mediação no processo de aprendizagem e desenvolvimento de saberes e capacidades docentes dos participantes.

F2: É, mas lembra no começo logo quando você entrou no projeto, você não assumiu assim a regência da aula

AP2: Não, não, não, eu sempre evitava, tipo não vai ser o AP2? Ah não sei, aí a gente movia as meninas

F2: Tá, daí teve uma hora que você:::

AP2: Isso

F2: Você quis ou você...?

AP2: Acho que foi um pouco de Ai eu quero agora, tipo let's give it a try

F2: Se sentia mais seguro?

AP2: Isso, porque a gente já tinha::: já sabia o que ia falar como que vou falar então era isso, e também porque né todo mundo já tinha ido várias vezes né então tipo eu tinha que ir também, tanto pelos outros quanto que eu sentia que eu já estava de certa forma...

F2: Mais preparado?

AP2: Mais preparado, isso

F2: E com o andar você ministrou umas aulas, principalmente no final, é::: você sentiu diferença?

AP2: Isso, ah:::

F2: Desde a sua primeira aula até a última e hoje?

AP2: Com certeza, existe uma evolução, não tô falando uma evolução gigantesca, mas, né?

F2: Claro

AP2: Eu vou me sentindo mais à vontade, desenvolvendo ali o tópico da aula, dando uma explicação, né? (ACS - AP2)

Os tópicos relacionados ao contexto de implementação se referem principalmente às especificidades do contexto informal em que o curso ocorreu e ao engajamento (ou a falta dele) dos alunos com as atividades. Os AP refletiram sobre os possíveis motivos que levaram à desmotivação dos alunos no decorrer do curso, proporcionando tomada de consciência das dificuldades enfrentadas por eles enquanto professores para lidar com essa desmotivação e ou promover engajamento, possibilitando experiência e aprendizado para suas práticas futuras. Os excertos a seguir mostram a recorrência do tema, abordado nas sessões de ACS e ACC. No entanto, ele não foi mobilizado consistentemente na EC, sessão em que os participantes focaram suas discussões no contexto de formação.

F2: [...] Lembra do engajamento deles no começo das aulas?

AP6: Foi muito bom, dispostos, a fim de aprender. Mas nesse momento aqui eu acho que o que foi, o que pegou foi que eles não:: eles não tavam conseguindo enxergar o inglês aqui e agora pra mim agir no mundo, eles queriam aprender a falar Hello, tipo um básico de um curso de idiomas assim, o que acontece basicamente nos institutos de línguas. Eles queriam que, quando terminou essa, que eles tavam bem desmotivados, alguns deixaram o curso, pararam de continuar as aulas, que nós paramos pra conversar com eles (ACS – AP6).

AP3: Eu mudaria talvez a abordagem como isso foi feito não sei, porque como a intenção deles a princípio era que a gente queria que eles tivessem ou um CV pra colocar na página deles né, pra mostrar que olha em inglês xxx, talvez eu não sei se eles entenderam isso também, se era da vontade deles de ter esse CV em inglês né? Porque vai que de repente alguém estrangeiro olha e fala nossa vai conseguir entender. E a questão do vídeo também porque pra fazer uma breve apresentação e isso quando a gente falava a gente via que tinha uma certa resistência ah eu vou falar mas eu não sei falar, vou escrever mas eu não sei escrever, como é que eu vou colocar isso na minha página? (ACC – AP2 e AP3)

AP4: Nossa, acho que esse foi nosso maior desafio né?

AP6: Eles não fazerem tarefa?

AP4: A ausência, a falta, porque quando eles faltavam era um desafio pra nós fazer com que eles não ficassem perdidos

AP6: Na aula de duas horas...

AP4: Uma hora era pra contextualizar

AP6: Era mesmo

AP4: Ai ficava chato pra quem tinha ido, e quem não tinha ido antes ficava perdido do mesmo jeito

AP6: E que aconteceu desistências por esse motivo também, aulas que tinham que se repetir, partes dela, aí o aluno ah já fiz, tá tudo igual, não vou mais (ACC – AP4 e AP6).

Para finalizar esta análise em relação aos contextos envolvidos nesta investigação, na última sessão de AC, a EC, o grupo refletiu sobre a complexidade dos papéis desempenhados pelos participantes deste grupo, que envolveu a formação inicial docente de seis AP, o processo de aprendizagem de LI dos alunos do projeto social, além de uma pesquisa de doutorado, quatro pesquisas de iniciação científica e um estágio obrigatório. Essa complexidade é representada na fala de F1, que novamente ressalta a importância da coletividade em um grupo de trabalho:

F1: Então, ou seja, assumir isso é:: a responsabilidade é sua? Não, a responsabilidade é compartilhada, é COresponsabilidade, você tem um papel e o outro também tem e todos têm que assumir esse papel. Então vocês tinham o papel de vocês a F2 tinha o dela e eu tinha o meu nesse processo, e é processo, e o processo tinha várias dimensões, então eu tinha a dimensão da pesquisa de doutorado da F2, eu tinha a dimensão da formação de vocês, eu tinha a dimensão da pesquisa de cada um de vocês, eu tinha a dimensão dos alunos do circo, ou seja, olha só que processo complexo e dinâmico né? Todas essas coisas estavam acontecendo concomitantemente, você tinha que

lidar com tudo isso (EC)

Dessa forma, os AP mobilizaram o saber de contexto durante as atividades reflexivas, tanto no que se refere à compreensão das necessidades e interesses dos alunos como no entendimento de seu papel como professor, englobando a construção de conhecimentos durante o processo da SF, principalmente a partir da interação com os colegas de trabalho e com os alunos. Além disso, eles também refletiram sobre o contexto informal de ensino, analisando semelhanças e diferenças em relação ao contexto formal (escola pública), local em que estavam desenvolvendo atividades de estágio na época das sessões de AC.

Na DL, as atividades reflexivas dos AP se concentraram em tópicos referentes à concepção de língua como prática social, que embasa a abordagem de ensino por meio de gêneros e, portanto, fundamentou a adaptação e produção das SD implementadas e as aulas. Esta dimensão foi mobilizada nas sessões de ACS e ACC de AP4 e AP6 ao tratarem de uma atividade malsucedida, cujo objetivo era proporcionar aos alunos compreensão de aspectos relacionados ao uso da língua no gênero entrevista. Além desse momento específico, AP6 refletiu sobre as diferentes concepções de língua e aprendizagem de línguas que tinham os AP e os alunos, o que pode ter resultado no desinteresse dos últimos, como demonstrado no primeiro excerto a seguir. O segundo excerto é da EC, na qual os participantes debateram sobre o objetivo de promover uma educação crítica por meio do aprendizado da linguagem no ensino de LI na escola, remetendo também à concepção de língua como prática social.

AP6: Eles deixaram bem claro o que que eles queriam, eles queriam apenas saber palavras no idioma, eles não tavam preocupados em mandar um e-mail pra alguém ou fazer alguma coisa, conversar com alguém fora do país, eles só queriam saber como que é mesa, como que é cadeira, como que é o negócio que, sei lá, eu olho aqui e sei a cor, essas coisas né. E a nossa visão era outra, totalmente outra, a gente queria mostrar pra eles o inglês aqui e agora mas agindo, fazendo alguma coisa, não só saber a cor da cadeira por que o que que eu posso fazer com a cor da cadeira? Não, vamos aprender alguma coisa que você pode usar ela. E pegou nisso assim, e quando a gente fez essa proposta pra colocar no site pra poder abrir o leque deles, porque como eles têm uma rede, uma ligação com uma rede internacional, com certeza em alguns momentos, talvez não todos os dias, mas alguns momentos pessoas é::: conectam no site deles pra saber quem são eles, a gente tem uma ligação, e numa língua internacional que é o inglês eles poderiam entender melhor, saber um pouquinho mais da história deles xxx, mas ter ali algo que disponibilizasse informações mais rápidas pra eles e mais completas assim, mas eles não tavam vendo isso né. Aí que foi esse conflito muito grande que aconteceu durante esse tempo que foi a sequência mais longa que a gente fez também. (ACS – AP6)

AP2: [...] É que por exemplo a [nome de professora da graduação

suprimido] fala pra gente e você também já falou pra gente que essa abordagem em gêneros e o que se busca na educação pública é mais assim no geral você aproveitar da língua inglesa pra tipo assim ampliar os seus horizontes

F1: Então, ser essa pessoa crítica né, pra poder olhar pra uma mesma questão com diferentes possibilidades de interpretação ou de visão né? A gente tava dando o exemplo lá que a gente tava olhando pra sequência didática de menu, por que que no Taiwan se come peixe no café da manhã? E a gente come pão com manteiga, ou empadinha

@@@

F1: Bom, mas enfim, formar esse cidadão crítico é um objetivo na educação básica para todas as áreas do conhecimento, ou seja, também pra língua inglesa e a gente faz isso via linguagem. (EC)

Com isso, a compreensão da língua como prática social e o embasamento das aulas a partir desta concepção demonstram a mobilização do saber de conteúdo durante as práticas reflexivas dos AP, referente ao uso social da língua e a necessidade de proporcionar esse conhecimento aos estudantes, a partir do desenvolvimento das CL e do estudo e reflexão crítica sobre a linguagem, relacionando aspectos linguísticos, contextuais e socioculturais sobre o gênero estudado. Tais objetivos de ensino e aprendizagem de LE seguem, por exemplo, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM, BRASIL, 2006), ao asseverar que o propósito do ensino de LE nas escolas não é somente linguístico, mas também social e cultural, uma vez que a língua não pode ser dissociada de sua cultura. De acordo com o documento nacional, “busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo” (BRASIL, 2006, p. 90), processo no qual a linguagem tem papel fundamental.

Na DP, algumas práticas reflexivas dos AP relacionaram as atividades de planejamento e implementação com aspectos teóricos que embasaram a preparação e as aulas, como os elementos da SD, a escolha do gênero/objeto de ensino. Esses tópicos também remetem à DE e foram comentados anteriormente na análise desta dimensão. Essa reflexividade demonstra a integração do saber teórico com os saberes relacionados à DP (saberes de metodologia, de recursos, de planificação de aulas), confirmando a importância da interação de atividades formativas que englobem e integrem questões teóricas e práticas.

Outros tópicos englobados na DP remeteram ao planejamento e preparação das aulas, como o embasamento para a preparação de atividades, critérios para escolha dos textos utilizados em sala, correção e *feedback* das produções dos alunos, assim como em relação à prática em sala de aula, como gerenciamento de sala, o uso de LI durante as aulas, decisões do professor em sala de aula a partir de ocorrências inesperadas, como a não realização de tarefas pelos alunos. Tal reflexividade indica o acionamento do saber de regência de aulas, referente às práticas de sala e dos

saberes de recursos, planificação de aulas e metodologia, relacionados ao planejamento e preparação das aulas.

Em muitos momentos da atividade reflexiva, os AP debateram, com base nos trechos escolhidos para serem discutidos nas sessões de AC, possibilidades de readequações de suas práticas. Nesse ato de reflexividade em relação à readequação de suas ações docentes, é possível depreender um processo de aprendizagem e indício de desenvolvimento profissional, devido ao fato dos AP apresentarem uma mudança de entendimento de algumas práticas pedagógicas. Nos excertos a seguir, os AP refletiram sobre readequações na preparação de uma atividade e na promoção da participação dos alunos.

AP6: Que eu lembro que foi uma atividade que eu preparei, pra mim nossa ai que fácil, essa é essa, tipo assim não enxerguei o quão difícil poderia ser pra eles, porque eu acho que depois que você tem uma certa prática, um certo conhecimento em determinada coisa, parece que não é tão difícil como quando você começou, mas é. E eu não tive essa reflexão sobre, no preparar né, e eu fui ter depois, quando a gente entregou a atividade pra eles, que eles começaram a ver e eu vi que aquilo não saía, já caiu uma ficha depois daquela aula assim

F1: Então o que você tirou disso?

AP6: Que eu tenho que me colocar no lugar do aluno pra poder preparar a atividade pra ele (ACC – AP4 e AP6)

F2: Ahan, e você tem:: tem alguma ideia do que poderia ter sido feito? O que a gente deveria ter feito nessa questão?

AP4: A gente trabalhava muito com grupos, só que os grupos eram eles que definiam. Acho que teria sido muito interessante dar uma misturada nos grupos quando a gente fosse fazer esse trabalho em grupo, tipo mudar as duplas, acho que teria gerado uma interação muito diferente. E, na hora, por exemplo a gente fazia muita pergunta aberta pros voluntários responderem, acho que teria sido interessante também é:: apontar mais os alunos com mais frequência, porque a gente só apontava quando ninguém falava mesmo e a gente:: com o intuito de fazer a aula render, a gente apontava aqueles que a gente sabia que iam responder. Então acho que olhando hoje teria sido muito mais interessante a gente ter dado oportunidade pra esses alunos quietos. (ACS - AP4)

Muitas das reflexões dos AP em relação a readequações em seu agir docente se referiram à *SD Profile*, que tinha como proposta a produção de um perfil profissional em LI para os artistas do circo e que teve pouca participação e engajamento dos alunos (apenas dois produziram o CV, por exemplo). A experiência com essa SD proporcionou ressignificações teóricas, como a da concepção de SD analisada anteriormente, e práticas. Nos excertos, os AP refletiram sobre possíveis readequações no encaminhamento dessa SD, como o estabelecimento do objeto de ensino, as escolhas de textos e atividades e a necessidade de engajar os alunos na proposta. Referente a isso, Dolz e Gagnon (2018) ressaltam que as atividades da prática docentes e de retorno ao ambiente de

formação para *feedbacks* e reflexões em relação à prática são etapas necessárias para a constituição do desenvolvimento docente, apresentando vários motivos para isso, entre eles: que a discussão entre pares valoriza as aprendizagens e o compartilhamento de tensões e dúvidas advindas do contexto de ensino; e que esse retorno também proporciona reflexão para formandos e formadores em relação à SF, seus conteúdos e atividades propostas.

AP2: Mas tipo assim o foco se a gente fosse fazer isso de novo era estabelecer um e aí trabalhar só com aquele sabe? Porque por exemplo eu não sei mas eu acho que o que ficaria mais legal pra você colocar no site tanto pela facilidade tanto pela:: pra eles produzirem seria acho que a biodata porque daí sabe a gente colocaria a fotinha deles no site, a mesma página com vários cada um em ordem alfabética tal, uma foto e aquela biodata que além de ter tudo isso que é mais profissional acho que a biodata também permite uma coisa mais:: um pouco mais descontraída não sei? Um pouco mais pessoal (ACC – AP2 e AP3)

AP3: É, porque por exemplo o que eu falei que eu mudaria seria quando a gente colocou aquele monte de textos que assim quando era na quarta-feira ainda eu lembro que a gente projetava lá e explicando e a gente via que tava uma coisa assim que tava pesado que não ia e assim porque era o que eles precisavam saber, ou não de repente pra montar o currículo, e que nem eu falei trabalharia nessa mesma abordagem mas talvez de um jeito diferente que fosse mais interessante e talvez mais claro, então acho que isso assim pesou muito na hora da gente escolher, a gente viu que não deu certo então quer dizer né, não sei era uma coisa assim que eu mudaria, não sei como mas...

AP6: trazer de maneiras diferentes mais imagens textos menores...

AP3: Uma coisa mais pontual de repente

AP6: É, procurar no texto o que realmente eles precisavam pra entender o texto trabalhar esse vocabulário com imagens com algumas coisas que tornasse mais leve isso né (EC)

AP3: [...] a gente talvez pode não ter sido tão claro quanto essa ideia de como é importante ter um currículo em inglês para que outras pessoas de outras nacionalidades pudessem ver, mas né @@, ter trabalhado três gêneros diferentes acho que, não que atrapalhou, mas acho que a gente foi muito:: talvez não tenha ficado tão claro, vamos trabalhar isso depois disso, ficou tudo muito atropelado (ACS - AP3)

Ao referir-se às próprias práticas docentes desenvolvidas durante a SF, os AP ponderaram sobre a importância da reflexividade para a aprendizagem e desenvolvimento profissional, reforçando a relevância da atividade reflexiva que estava sendo desenvolvida naquele momento. Nos momentos em que refletiram sobre as aprendizagens com sua participação no projeto e o papel das sessões de AC e da pesquisa para seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional, além de abordarem tópicos pertencentes à DP ao se referirem às suas práticas e possíveis reconfigurações delas, os AP também abarcaram a DO, por tanger o saber docente

relacionado ao contexto em sua capacidade de compreender o papel do professor, especialmente em relação à sua autoavaliação, conforme apresentado nos trechos abaixo.

AP6: Não sei se é essa a resposta, mas eu tenho pensando a respeito dessas reflexões que a gente tá fazendo sobre a prática do ano passado né, tem sido assim significante, tem sido esse momento que eu tô parando, que eu tô refletindo, que eu tô vendo quanto eu aprendi com esse ano que passou, e::: então pra mim tá sendo muito legal, valioso de ter::: parar e realmente poder refletir sobre aspectos positivos, aspectos negativos e poder fazer escolhas daqui pra frente, aprimorando os positivos, vendo o que que pode ser mudado nos negativos, porque ainda mais esse negativo é um que sempre me vem à memória e que eu sempre me policio agora pra não

[...]

AP4: É, daí teve um dia que eu tava olhando assim, eu tava assistindo e eu fixei bem em mim pra ver como que eu desenvolvia a aula, daí eu percebi que tinha partes da aula que eu ficava tão perdido e eu acho que hoje, tendo essa consciência de que eu fico perdido às vezes eu consigo meio que imaginar, é::: tentar contornar isso, eu tenho essa consciência de que eu tenho que contornar isso quando eu for::: aplicar né, quando eu for fazer a regência de novo

F1: E você acha que essa atividade de se olhar, da autoconfrontação, do transcrever o que você fez, é esse deflagrador de tomada de consciência?

AP4: Ah sim, acho que muda muito quando a gente consegue enx::: consegue ver com nossos próprios olhos o que a GENTE tá fazendo, porque uma coisa é você ouvir alguém falar, mas você conseguir ver depois de muito tempo como que foi é muito impactante, porque a gente consegue ver o progresso também. (ACC – AP4 e AP6)

AP2: Eu acho que uma questão muito importante que a gente adquire agora na análise de dados total é que chega aqui e fala ah eu podia ter feito isso podia não ter feito isso mas tudo isso é parte da nossa pesquisa é você provar o que deu certo o que não deu certo

F1: E parte dessa formação, é parte dessa aprendizagem

AP2: Porque tipo, exatamente, tipo acho que nem teria tanta graça, nem teria tanto propósito você fazer uma coisa que foi tipo sei lá perfeita de acordo com os aportes tudo o que a abordagem com gêneros pede porque é isso né, é você meio que problematizar o que deu errado, é você destacar o que deu certo, não é só tipo apagar o que deu errado, tudo isso é dado e tudo isso é importante pro resultado final (EC)

Nesse sentido, Fazion e Lousada (2016, p. 234), ao relatar a análise de uma entrevista de ACS com uma professora de francês, apontam que a participante “toma consciência de seu modo de agir, suas reações ao inesperado, sua postura corporal, as ações cristalizadas e repetidas, o que pode permitir uma melhor compreensão de sua atividade” e, portanto, há a possibilidade de proporcionar desenvolvimento por meio da apropriação de suas práticas. Assim, as autoras corroboram pesquisas que atribuem ao procedimento da AC papel de possível motor para o processo de desenvolvimento, uma vez que ele é capaz de propiciar uma ampliação das possibilidades de agir do docente (e.g. BORGHI, 2006; FOGAÇA, 2010; STUTZ, 2012; DANTAS, 2014).

A DA foi mobilizada somente na última sessão de AC, a EC, não sendo abordada nas sessões anteriores (ACS e ACC), o que pode indicar uma expansão na reflexividade dos AP. Porém, a pouca atividade reflexiva em relação à DA também evidencia a falta de preocupação em relação a aspectos do contexto macro da formação de professores, referentes a fatores históricos, políticos, culturais, entre outros, que influenciam no trabalho docente. Essa evidência também fica aparente ao percebemos que não há, entre aqueles apresentados por este estudo, saberes docentes que se relacionem com essa DR, como demonstrado no quadro 12. Compreendemos que essa dimensão é consonante com a CS, uma vez que ela propõe análise sobre as representações e conhecimentos das esferas sociais que envolvem esferas da atividade, em diferentes planos da linguagem, e em interação com as diversas experiências humanas (STUTZ; CRISTOVÃO, 2011), ou seja, se referindo a aspectos do contexto macro para a construção de sentidos. Além disso, é possível relacionar essa DR ao componente de autoavaliação, dentro da capacidade de autogestão profissional do construto para avaliação da formação de professores de línguas proposto por Quevedo-Camargo (2011). Neste elemento, a autora propõe que os professores investiguem sua prática docente e reflitam sobre sua atuação profissional, seus conhecimentos, suas crenças e rotinas profissionais.

Com base no exposto, propomos a inclusão do saber docente holístico, que englobe capacidades de compreender os aspectos históricos, sociais, políticos e culturais que influenciam o ensino de LE, as representações e conhecimentos envolvidos na esfera da educação de LE, em consonância com as experiências humanas, de refletir sobre os valores e crenças que embasam a atuação profissional do professor de LE. Com isso, objetivamos o reconhecimento da relevância deste saber docente para a formação inicial (e continuada) de professores de línguas, assumindo a falha de nossa SF em sua pouca inclusão nas atividades, e a consciência da necessidade de inclui-lo nas próximas práticas formativas.

Em relação aos tópicos abordados na EC referentes à DA, o grupo debateu sobre o ensino de LI na educação básica, envolvendo temas como seu *status*, objetivos, dificuldades e condições de trabalho do professor. Nos excertos apresentados na sequência, os AP comentaram sobre as restrições que o professor encontra em seu trabalho, tanto políticas e institucionais, como físicas e psicológicas resultantes do excesso de horas de trabalho e poucas condições para desempenhar suas atividades dentro e fora da sala de aula. Reflexões sobre o ensino de LE na escola pública são relevantes durante a formação inicial, no sentido de proporcionar mais conhecimento e subsídios acerca da realidade vivenciada no seu futuro campo de trabalho dos AP. Um dos elementos apontados por Bohn (2005) em relação à formação identitária do professor de línguas é a incompletude profissional, no que se refere ao sentimento de falta de preparo para enfrentar uma

sala de aula. Dentre outros motivos para esse sentimento, um pode ser a lacuna na formação inicial referente à discussão e reflexão sobre a realidade do ensino de línguas nas escolas, o que pode contribuir para a formação de um professor mais preparado para enfrentar os desafios da profissão.

AP6: E quando a gente vai pra escola a gente se depara com aquela relação entre o trabalho planejado e o trabalho realizado né? Eles se encaixam realmente? Efetivamente o trabalho realizado é o trabalho planejado? Porque quando a gente chega numa escola as coisas já estão previamente escolhidas pra nós, tem um livro tem o PCN pra seguir tem aquilo aquilo pra dar nas aulas, provas, notas pra lançar e tudo mais, então vai de um confronto mesmo com a teoria do fazer o aluno refletir, pensar criticamente e tudo mais, então é complicado assim essa relação de teoria e prática a gente tem que saber rebolar muito pra fazer do trabalho planejado o trabalho realizado (EC)

AP2: Só que queria falar que mudaria completamente se nós fossemos pessoas sei lá sem relação com nenhum outro tipo de função tipo uma graduação e vocês tipo dando aula porque a gente tava aqui durante a reunião muitas vezes super cansados porque vocês tinham acabado de sair da aula e eu e a AP1 sei lá tinha acabado de sair do estágio, a gente tava aqui e ai depois a gente ia pra aula, então a gente não tava aquela coisa nossa tô super tranquilo, super descansado aqui pra discutir o que que a gente vai dar na próxima aula, acho que tudo isso também influencia de alguma forma no resultado que a gente vai ter na hora de preparar as atividades que a gente vai implementar, acho que tudo isso tem relação também

AP6: Bem vindo à vida real

AP2: @@@ Exatamente!

F1: E o professor que dá 60 horas em sala de aula? Vocês estão no estágio, tem algum professor que dá menos que 40 horas?

AP6: Acho que não

F1: E aí? Que horas ele prepara tudo aquilo? Corrige tudo aquilo? Preenche aquele monte de pauta?

AP6: Com as horas-atividade cortadas (EC)

Outro tema tratado nessa dimensão foi a participação dos graduandos em projetos ofertados pelos docentes na graduação, principalmente de pesquisa e extensão, experiência que eles vivenciaram nesta SF. As AP3 e AP6, alunas do 3º ano da graduação e participantes de projeto de extensão no 1º ano, refletiram sobre como essas atividades contribuíram para a formação inicial delas, proporcionando experiências de planejamento, preparação e regência de aulas, assim como de pesquisa em alguns casos. Nesse sentido, reiteramos a importância da participação de graduandos recém-ingressos nesses projetos, que proporcionam vivências relevantes para sua formação docente e desenvolvimento profissional, além de propiciar serviços à comunidade (RIBEIRO, 2011).

AP3: E quando a gente desde o começo que nem vocês que entraram desde o início da graduação dentro de um projeto acho que isso ajuda MUITO o desenvolvimento durante o resto dos anos tanto no estágio depois tanto

porque vai precisar montar aula aí você tem que aprender quais são os objetivos, se vai funcionar ou não numa aula, porque que você quer trabalhar com aquilo, que que você quer desenvolver no seu aluno que capacidade você quer, então eu acho que::: vocês fizeram certo em entrar cedo (EC)

AP6: Mas desde o primeiro ano a gente participou de projeto de extensão né, então é:: eu acho que é super importante porque é um momento que a gente tem relacionamento com pessoas dos outros anos de curso e até pessoas que estão no mestrado no doutorado então é uma troca de experiências muito rica, porque eu lembro que eu cheguei no primeiro ano num projeto de extensão assim ó não entendia nada que se falava na reunião, assim muito cru, mas foi onde eu aprendi muita coisa que eu trouxe pra cá, trouxe pro:: levo pro meu estágio e essas coisas, então é um momento de:: não fica só aluno de primeiro ano, só aluno de segundo ano...

F1: É, e eles vivenciam isso nas reuniões do grupo

AP3: É, a gente viu que é uma diferença gritante porque como é projeto ofertado, vai quem quer, é do interesse do aluno ir buscar [...] (EC)

Por fim, os participantes debateram sobre sua responsabilidade social, no sentido de retribuir ao setor público com seu trabalho, focando no futuro desenvolvimento de suas atividades na educação pública, uma vez que sua formação universitária advém de uma universidade pública. Ribeiro (2013) defende a Responsabilidade Social Universitária, afirmando que o papel da universidade deve ir além de formação profissional qualificada, produção e disseminação de conhecimento. A instituição também precisa preparar o estudante para o exercício pleno da cidadania, desenvolvendo atividades voltadas para a resolução de problemas e atenção às demandas da comunidade, proporcionando a formação de um profissional como cidadão, comprometidos com as mudanças necessárias na sociedade.

AP2: É, eu lembro que a gente tava numa aula de leitura em língua inglesa esse e a gente chegou nesse assunto de por exemplo a gente reconhecer a importância de a gente estar numa faculdade pública e também é::: tudo que uma faculdade pública te possibilita que você não encontra em faculdades privadas, a extensão, esse tipo de coisa de projetos que você não encontra e aí eu meio que::: com a professora [nome da professora suprimido] discutindo isso eu me vejo como se fosse com uma dívida não num sentido ruim, mas como se fosse...

F1: Responsabilidade social eu chamo

AP2: Uma responsabilidade social de tipo assim, provavelmente você não vai sair da UEL, claro que é uma possibilidade não sei como vai ser meu futuro, mas tipo você sai da UEL e daí você fica a vida inteira numa escola particular com uma abordagem, como chama comunicativa?

F1: Comunicativa

AP2: E aí é isso aí entendeu? É::: eu agora me vejo no futuro buscando alguma forma de trabalhar em educação pública pra ter realmente essa questão de...

F1: Assumir essa responsabilidade social

AP2: Assumir essa responsabilidade social e tipo transformar, e tipo assim você tentar de alguma forma, talvez eu não consiga, mas tentar de alguma forma convencer esses alunos que tem realmente um peso você saber inglês no meu caso que eu vou tá ensinando inglês e é::: as possibilidades que simplesmente você ter noção sobre essa

língua (EC)

F1: [...] Eu faço isso até hoje primeiro porque sou apaixonada pelo que faço, segundo porque eu assumo verdadeiramente essa minha responsabilidade social, eu tomo para mim, eu fiz UEL, eu fiz mestrado e doutorado em uma universidade particular mas com bolsa, no mestrado o tempo todo, no doutorado em metade do doutorado, portanto foi o sistema público que me ajudou a me formar, então sempre tomei pra mim como uma responsabilidade (EC)

Com isso, os AP mobilizaram seu saber holístico, englobando reflexão sobre os valores envolvidos no ensino, como a responsabilidade social universitária, e aspectos sociais, culturais, políticos, entre outros, de sua profissão, ao debater sua formação e a importância dos componentes da extensão e da pesquisa, assim como fatores que influenciam o trabalho docente, como as prescrições e restrições institucionais e as condições de trabalho. Infelizmente, essa dimensão foi pouco acionada, sendo abordada somente na última sessão de AC, o que nos alerta para a necessidade de promover reflexões deste tipo mais recorrentemente na formação inicial docente, com intuito de contribuir para uma melhor preparação e conhecimentos sobre seu trabalho e os fatores que o envolvem para o futuro professor.

Mediante os resultados da análise referente às DR mobilizadas pelos AP durante as atividades reflexivas propostas por meio das sessões de AC, podemos responder ao segundo objetivo específico desta pesquisa. Os tópicos abordados pelos AP durante as práticas reflexivas mobilizaram todas as DR, com predomínio das dimensões pedagógica, ontológica e epistemológica. A DL foi acionada em todas as sessões de AC, porém com menção de poucos temas relacionados a ela, enquanto que a DA foi mobilizada somente na sessão de EC, representando uma lacuna nas atividades reflexivas conduzidas nesta SF. Além disso, ao identificar as DR acionadas pelos AP, também conseguimos relacioná-las à mobilização dos saberes docentes necessários à formação durante a prática reflexiva sobre as atividades desenvolvidas na SF. Dessa forma, concluímos que a SF proposta nesta investigação proporcionou a mobilização dos saberes docentes durante todas suas atividades, tanto no planejamento e preparação de aulas, englobando a adaptação e produção de SD, na prática de sala de aula, por meio da implementação das SD adaptadas e produzida, quanto na atividade reflexiva, promovida pelas sessões de AC.

Ainda, a análise permitiu identificar algumas contribuições das práticas reflexivas para a aprendizagem e a promoção de indícios de desenvolvimento docente dos AP. Em alguns momentos da atividade reflexiva, os tópicos abordados pelos AP demonstraram indícios em relação a seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, como os momentos em que os AP tomaram consciência de dificuldades enfrentadas, refletiram sobre readequações que fariam em suas práticas docentes e reelaboraram sua concepção teórica de SD. Na próxima subseção, apresentamos a

análise dos conflitos vivenciados pelos AP durante a SF identificados durante as sessões de AC, que contribui para a investigação desse processo de aprendizagem e indícios de desenvolvimento dos saberes e capacidades necessários para o *métier* docente.

4.3 CONFLITOS VIVENCIADOS PELOS ALUNOS PROFESSORES DURANTE A SEQUÊNCIA DE FORMAÇÃO

A análise apresentada na sequência visa a responder a terceira pergunta desta pesquisa, que é quais conflitos foram evidenciados nas AC e como as atividades reflexivas referente a esses conflitos contribuem para a aprendizagem e desenvolvimento da atividade profissional docente?. De acordo com a teoria vygotskiniana e sociointeracionista de desenvolvimento, os conflitos podem proporcionar desenvolvimento, desde que este produza um efeito positivo no indivíduo. Bronckart (2008; 2013) aponta que práticas reflexivas têm a potencialidade de servir como espaços de tomada de consciência e verbalização de conflitos, e que há a necessidade de promover um debate interpretativo sobre o conflito, a fim de proporcionar uma reorganização psíquica, caracterizando, dessa forma, o desenvolvimento profissional, que será colocado em prática na atuação docente.

Para isso, o primeiro procedimento foi identificar os conflitos vivenciados pelos AP durante as atividades desenvolvidas na SF, verbalizadas por eles/as nas sessões de AC, por meio da codificação de versos, caracterizados por pares binários que expressam a relação contraditória (SALDAÑA, 2009). Após a identificação dos conflitos, buscamos englobá-los em pares binários mais amplos, que pudessem expressar as temáticas desses conflitos. Assim, no quadro 17, apresentamos os pares globalizantes, que abarcam dois ou mais conflitos expressos pelos AP e, por fim, o(s) participante(s) que relataram o conflito, trazendo-o para o debate. Na sequência do quadro, no relato desta análise, discorreremos sobre os pares globalizantes, evidenciando conflitos que os compõem. A análise que contém as transcrições dos momentos em que todos esses conflitos foram identificados está no Apêndice C.

Quadro 17 – Conflitos vivenciados pelos participantes

PAR GLOBALIZANTE	CONFLITOS	PARTICIPANTE VIVENCIADOR
Abordagens tradicionais X Abordagem de gêneros	Necessidade de conhecimento linguístico para desenvolver trabalho com gênero X necessidade de partir dos pré-construídos (ação social/gêneros)	AP6
	Uso de material autêntico X uso de textos “fabricados”	AP6; AP4
	Expectativas dos alunos X expectativas dos professores	AP6
	Visão de língua e aprendizagem dos alunos X visão de língua e aprendizagem dos professores	

	Aprendizagem “significativa” X aprendizagem “não significativa”	AP6
	Incentivar alunos a usarem o que sabem da língua X “dar respostas”	AP4
	Feedback: adequações e inadequações X Feedback: apenas inadequações	AP2
	Ensinar com abordagens tradicionais / a partir da experiência como aluno X ensinar com abordagens de língua como prática social / a partir das aprendizagens na graduação	AP4; AP6
Concepção de SD inicial X Modificações na concepção de SD	SD com módulo de reconhecimento do gênero X SD sem módulo de reconhecimento do gênero	AP6
	Concepção de SD “engessada” X concepção de SD dinâmica	AP3; AP6
Colaboração no trabalho docente X Falta de parceria entre professores	Trabalho em grupo/em colaboração X isolamento do professor	AP2; AP4; AP6
	Professor experiente X professor inexperiente	AP2; AP3; AP4; AP6
Formação reflexiva de professor X Formação de professor transmissor de conhecimento	Prática com embasamento teórico X prática sem embasamento teórico	AP6
	Teoria aprendida na formação X realidade do ensino	AP4
	Aprimoramento por prática (auto)reflexiva X aprimoramento por sugestão/avaliação de outros	AP4; AP6
	Experiência no trabalho com gêneros X inexperiência no trabalho com gêneros	AP2; AP4
	Trabalho docente: reprodução de práticas cristalizadas X práticas embasadas na abordagem de gêneros	AP2; AP6
	Ensino de LI na escola: proficiência linguística X formação crítica	AP2
	Papel de formadora: mediação para desenvolvimento X oferta de respostas	F1; F2
Consideração com as necessidades e dificuldades dos alunos X Transmissão de conteúdo	Retomada de tarefas não feitas X continuação do conteúdo	AP4
	“Homogeneização da turma” X consideração das diferenças dos alunos	AP4
	Revisão para contextualizar alunos X continuação do conteúdo	AP4; AP6
Definição de conteúdo pelo interesse do aluno X Definição de conteúdo pela importância	Interesse dos alunos X proposta das aulas	AP4; AP6
	Aluno como aprendiz de língua X aluno como cidadão	AP6
	Interesses dos alunos X conteúdos relevantes para seu contexto	AP3; AP4; AP6
Autonomia do professor X	Liberdade de planejamento X restrições do contexto	AP4; AP6

Condições do contexto	Liberdade no contexto informal X disciplina do contexto formal	AP4; AP6
	Feedback individual X feedback coletivo	AP2
	Uso de LI na aula X Uso de LP na aula	AP2

Fonte: a autora.

No tópico abordagens tradicionais X abordagem de gêneros, os seguintes conflitos são evidenciados neste relato: necessidade de conhecimento linguístico para desenvolver trabalho com gênero X necessidade de partir dos pré-construídos (ação social/gêneros); expectativas dos alunos X expectativas dos professores/visão de língua e aprendizagem dos alunos X visão de língua e aprendizagem dos professores; e ensinar com abordagens tradicionais / a partir da experiência como aluno X ensinar com abordagens de língua como prática social / a partir das aprendizagens na graduação.

O conflito necessidade de conhecimento linguístico para desenvolver trabalho com gênero X necessidade de partir dos pré-construídos (ação social/gêneros) foi expresso por AP6 em sua sessão de ACS ao comentar sobre a produção final da SD *Sports*, que era uma entrevista oral com um esportista local. A AP então comenta que seria mais pertinente que houvesse um trabalho para dar aos alunos conhecimento linguístico antes de desenvolver um projeto baseado em gêneros, que parte de pré-construídos sociais e culturais, de uma ação social a ser vivenciada ao final e que tenha um gênero textual envolvido. Essa compreensão de AP6 pode ser considerada contraditória, pois ela defende um ensino de língua sob o viés linguístico como preparação para o ensino por meio de gêneros, algo que esta abordagem não pressupõe. A abordagem por meio de gêneros visa a ensinar a língua a partir de práticas sociais de linguagem, envolvendo, portanto, ações reais (mesmo que transpostas para a sala de aula) que o estudante desenvolverá usando a língua. Contudo, é importante ressaltar que a AP reforça sua crença no ensino com base em gêneros, na necessidade de ensinar língua como prática social, como expresso no final do trecho abaixo, que ilustra o momento em que este conflito foi identificado, crença que será reforçada no próximo conflito comentado.

AP6: Eu acho que eles não tavam assim 100%, eles não estavam totalmente preparados pra entrevista, pras respostas que viriam, porque fazer pergunta e responder yes or no é uma coisa, mas a explicação que vinha, acho que talvez o gênero, eles não estavam prontos pra esse gênero porque é bem complexo se for ver, tem muitos ramos assim que ele pode ir, então...

F2: É muito inesperado o que vem depois, ainda mais quando a gente convida uma pessoa que eles não conhecem, como foi o caso

AP6: Exatamente. Daí eles só ficavam assim ((faz cara de quem não está entendendo)) @@@ deixa acontecer agora, tinha que ter trabalhado o ano inteiro só pra fazer essa entrevista, assim pra eles terem toda a base do::

F2: da língua?

AP6: Ahan, porque isso é muito difícil, e é diferente quando eles já têm alguma base, dá pra trabalhar muito melhor, mas eles não tinham base nenhuma, aí você fica totalmente sem... tem que ensinar tudo, tudo, tudo, bem difícil.

F2: xxx de uma vez

AP6: É, a gente tava falando na sala outro dia que todo o ensino baseado em gêneros todas essas coisas são importantes sim, eu acredito, mas a gente precisa, os alunos precisam de uma base linguística pra chegar a produzir um texto, entender xxx (ACS – AP6)

O segundo conflito deste tópico foi identificado por dois pares binários, pois consideramos que um esteja ligado ao outro na fala da AP: expectativas dos alunos X expectativas dos professores/visão de língua e aprendizagem dos alunos X visão de língua e aprendizagem dos professores. Esse conflito foi exposto na sessão de ACS de AP6, enquanto comentávamos sobre a falta de engajamento dos alunos em algumas das atividades propostas durante o curso. As aulas de LI foram solicitadas pela coordenação da Escola de Circo com o objetivo de oportunizar conhecimentos relacionados à esfera profissional. Dessa forma, no início do curso, propusemos práticas sociais que envolviam o contexto circense, como a compreensão e resposta a um formulário de inscrição para um *workshop* internacional de circo e a produção de seus perfis de artista em LI. No entanto, essas práticas tiveram pouco engajamento dos alunos e, só então, após uma conversa com a turma como um todo, tivemos o entendimento que a expectativa dos alunos era diferente, como a AP relata na sequência.

AP6: Eles deixaram bem claro o que que eles queriam, eles queriam apenas saber palavras no idioma, eles não tavam preocupados em mandar um e-mail pra alguém ou fazer alguma coisa, conversar com alguém fora do país, eles só queriam saber como que é mesa, como que é cadeira, como que é o negócio que, sei lá, eu olho aqui e sei a cor, essas coisas né. E a nossa visão era outra, totalmente outra, a gente queria mostrar pra eles o inglês aqui e agora mas agindo, fazendo alguma coisa, não só saber a cor da cadeira por que o que que eu posso fazer com a cor da cadeira? Não, vamos aprender alguma coisa que você pode usar ela. (ACS - AP6)

Outro conflito abordado neste tópico foi ensinar com abordagens tradicionais / a partir da experiência como aluno X ensinar com abordagens de língua como prática social / a partir das aprendizagens na graduação, abordado na sessão de EC por AP4 e AP6. Nesse momento, representado no excerto abaixo, os AP refletiram sobre o embasamento na vivência como aluno em seu trabalho docente e sobre o embasamento teórico-metodológico que aprendem durante sua formação inicial. Para os futuros professores, é evidente a influência que as experiências como aluno têm no trabalho como professor, mas eles acreditam que a formação inicial proporciona o conhecimento necessário que os capacitem a romper com a tradição do ensino de LI baseado em aspectos gramaticais da língua e para que possam embasar suas aulas em abordagens que concebam

a língua como prática social. Em relação a essa questão, Johnson (2009), partindo de uma perspectiva sociocultural de formação de professores, aponta que os conhecimentos e crenças dos professores são construídos baseados nas comunidades de prática de que fazem parte, tanto como alunos como na função de professores e influencia na forma como os professores se identificam e compreendem o processo de ensino e aprendizagem de uma LE.

AP4: Eu acho que tem um pouco dessa problematização, de tipo você aprendeu assim mas e aí? Como você vai lidar a partir de agora e daí tem toda essa parte teórica que a gente aprende na graduação, que a nossa graduação ela tenta mostrar pra gente várias maneiras e daí no trabalho em grupo a gente consegue aplicar isso e meio que desconstruir o que a gente já tinha no passado e tentar formar uma nova::

AP6: Porque senão a gente vem muito pronto a reproduzir né? O que a gente recebeu. E::: não sei se eu já comentei aqui mas eu entrei aqui pra restaurar o relacionamento com o inglês porque pra mim foi muito torturante os anos que eu tive aprendendo justamente pela maneira como era ensinado, que eu sempre pedia pra parar e minha mãe me obrigou a ir até o final, só que quando eu terminei com 16 anos eu nunca mais peguei e eu vim pegar aqui de novo na graduação e:: e o meu questionamento era esse será que só existe essa maneira de ensinar? Porque pra outras pessoas não foi ruim mas pra mim foi e eu ainda encontro com pessoas que também passam pela mesma situação que eu, hoje em dia com filhos de amigos né, mas ele não gosta não quer ir, ah eu entendo mais ou menos assim. E eu parei pra pensar agora nesse último ano assim justamente para refletir sobre se eu encontrei as respostas que eu vim buscar né? E realmente é nessa questão eu encontrei as respostas porque eu vi que não precisa se ensinar daquela maneira que existe outros caminhos outras possibilidades e que nós podemos atender as expectativas dos alunos de maneiras diferentes também, xx pra quebrar aquilo tem que ser assim (EC)

Tais conflitos verbalizados por AP4 e AP6 demonstram sua crença de que o ensino de LI deve ser realizado sob a perspectiva de língua como prática social, como a abordagem com base em gêneros propõe, em detrimento a abordagens tradicionais, aqui compreendidas como aquelas cujo foco é o ensino de estruturas gramaticais. Ainda assim, AP6 também apresentou entendimento de que há a necessidade de uma base linguística por parte do aluno para que ele esteja apto a desenvolver um trabalho com gêneros, demonstrando uma incoerência teórica. Talvez isso esteja relacionado a uma dificuldade da AP de trabalhar gêneros com alunos de nível iniciante na língua por entender que os estudantes só estarão aptos a compreender e produzir textos se já tiverem algum nível de conhecimento de LI, ou ainda porque entende gêneros como textos escritos e complexos. Com isso, consideramos que esse conflito não tenha sido discutido de maneira que a AP pudesse construir um entendimento sobre essa questão relativa ao saber teórico, evidenciando a necessidade de mais atividades teóricas, práticas e reflexivas a fim de proporcionar mais oportunidades de debate e apropriação de conceitos para a construção da compreensão da AP.

No par globalizante concepção de SD inicial X modificações na concepção de SD, o

conflito mais relevante foi concepção de SD “engessada” X concepção de SD dinâmica. Esse conflito, que já foi comentado na subseção de análise anterior, foi trazido por AP3 e AP6 em suas sessões de ACS. Depois da implementação da SD *Profile*, que teve pouco engajamento dos alunos, os AP revisaram sua concepção de SD. A SD em questão, que tinha inicialmente o objetivo de produzir um perfil oral dos artistas circenses, foi prolongada com a inclusão dos gêneros biodata e CV, uma vez que esses gêneros constavam nas páginas pessoais de muitos artistas pesquisadas pelo grupo a fim de compor a SD. O trabalho com três gêneros foi longo e as atividades propostas se tornaram maçantes. Ao final desta SD, os AP propuseram o ensino a partir de temas, objetivando atender o pedido dos alunos de aprender “coisas do cotidiano”, como falar da rotina, o que foi aceito pelas formadoras compreendendo a importância dos AP vivenciarem diferentes abordagens de ensino. Três aulas foram ministradas com abordagem temática, em que os AP propuseram atividades dinâmicas, jogos, entre outros, tipos de atividades que eles não costumavam incluir nas SD, demonstrando que, em sua concepção, atividades dinâmicas, jogos, *quizes* não poderiam ser propostos neste procedimento de ensino. Assim, após refletir sobre essa concepção de SD, as AP compreenderam a possibilidade de inserção dessas atividades, mudança de entendimento apresentado por AP6 e AP3 nos excertos a seguir.

AP6: Mas foi legal pra ver :::, abrir um pouco a visão, ampliar do que é essa produção e o quanto mais a gente pode trazer pra enriquecer essa aula, não ficar assim preso naquilo, porque eu enxergava muito engessada até então, e agora...

F2: Você enxergava engessado o quê?

AP6: Tipo, tem que ser esse passo, esse passo, esse passo...

F2: A sequência didática?

AP6: A sequência didática. E agora a gente vê que pode abrir, diversificar, trazer mais coisas mas pra chegar naquele objetivo. (ACS – AP6)

F2: Você diria que não pelos gêneros mas como foi feito?

AP3: É, talvez sim, porque a gente tava meio que perdido assim né, que que a gente faz? Pode isso? Pode aquilo? E agora? Ah vamos com texto, não que a gente tacou texto lá porque não sabia o que fazer, mas eu achei assim que, não sei, talvez se a gente tivesse preparado mais, a gente poderia talvez ter::: não sei assim, menos texto eu acho, sabe? Talvez algo mais prático, alguma coisa mais chamativa, uma coisa mais...

F2: Dinâmica?

AP3: É, porque quando a gente fazia dinâmicas eles gostavam bastante, quando a gente envolvia mais eles do que ficar só a gente ali na frente falando [...] eu acho que assim, se você quiser trabalhar uma sequência didática, acho que é possível também misturar uma dinâmica, uma atividade mais viva por assim dizer (ACS - AP3)

Conforme expresso no trecho na sequência, retomado da reunião de planejamento 15, essa mudança de compreensão foi incorporada nas SD implementadas posteriormente (*Menu e Sports*),

sendo possível estender esse entendimento ao grupo como um todo, e pode ser entendida como a reorganização psíquica que ocorre após um debate interpretativo, apontadas por Bronckart (2008; 2013) como etapas para o processo de desenvolvimento. Desse modo, julgamos que as AP apresentaram um indício de desenvolvimento, relacionado ao seu saber teórico, denotado pela incorporação de novas possibilidades para sua concepção de SD, conceito de máxima relevância para a abordagem de ensino por meio de gêneros.

F1: Então deixa eu, antes de ir ali... É, uma das coisas que vocês tinham trazido lá atrás era de uma apatia deles em relação... Empatia, insatisfação, não se que palavra usar, deles em relação a sequência didática, né? Mas eu acho que houve tanto por parte deles quanto de vocês uma associação de que a sequência didática trabalharia com o texto escrito

AP4: Sim

AP6: É

F1: Eu acho que foi até por isso que vocês adicionaram o CV naquela sequência didática que digamos, que era pra ser assim

{F2: Que era pra ser oral}

F1: Que era pra ser oral. Porque era o oral profile, no máximo com o cotejamento com a biodata e aí foi adicionado o CV porque eu acho que tinha essa impressão de vocês de que porque é gênero de texto, texto é escrito. Uma associação de texto com texto escrito, sendo que texto é texto escrito e texto oral, assim como texto é texto verbal e não verbal. Tanto é que vocês estão quebrando esse, vou chamar de “misundertanding”, tanto é que vocês tão se permitindo muito mais trabalhar com vídeo, trabalhar com as imagens, vendo isso compondo o mundo quanto a descrição de sentindo no mundo. E por isso fez a diferença. Porque fez a diferença pra vocês, fez a diferença pra eles. (REUNIÃO 15)

No par globalizante colaboração no trabalho docente X falta de parceria entre professores, o conflito professor experiente X professor inexperiente, abordado pelos quatro participantes protagonistas, foi problematizador para os participantes no início do projeto, em que havia uma distinção entre as AP mais experientes (que estavam no 3º ano e já tinham cursado a disciplina Gêneros Textuais no ano anterior) e os AP inexperientes (que estavam no 1º e 2º anos, sem terem cursado a disciplina e sem experiência de docência). Naturalmente, as AP mais experientes tomaram a responsabilidade de preparação e implementação das aulas, a fim de oportunizar aos AP inexperientes tempo para apropriação dos saberes necessários para desempenhar tais atividades. No entanto, os AP inexperientes apresentaram muito receio para iniciar o desenvolvimento de suas atividades, principalmente a regência de aula, ocasionando uma sobrecarga de trabalho às AP mais experientes. Considerando que em um grupo todos devem desempenhar as mesmas atividades, as formadoras e as AP mais experientes tiveram que pedir por mais colaboração dos AP inexperientes, assim como apoiá-los para que iniciassem a atividade de regência de aula. Nos trechos apresentados na sequência, notamos que o tema perpassou todas as sessões de AC, desde a simples até a EC.

Neles, os AP ressaltaram a importância da parceria entre os professores mais experientes com os inexperientes, possibilitando aos últimos oportunidades de aprendizado para embasar suas práticas docentes.

AP4: nas reuniões, principalmente no começo nas primeiras reuniões, eram só as meninas que na época tavam no terceiro ano que faziam mais esse planejamento, as meninas:: o pessoal mais experiente, até que teve uma reunião que elas pararam, elas pegaram e falaram Ó, não tá certo isso, aí a gente teve aquele gelo que a gente começou a colaborar um pouco mais. E eu acho que nas reuniões tinha muito isso, da experiência das meninas e, e de vocês eu a AP1 e o AP2 que não tinha experiência nenhuma de aula. (ACS – AP4)

F2: Mas você se sentiu mais apoiado pelo grupo ou mais::: {com medo?

AP3: Constrangido?}

AP2: Não, apoiado porque vocês sempre queriam que eu:: vocês queriam que eu começasse antes muito antes do que eu comecei, ah então agora vai ser a aula do AP2 e do AP4, a aula do AP2 e da AP1, entendeu? Então vocês tinham esse incentivo mas pelo outro lado eu meio que evitava porque eu nunca tinha dado aula foi minha primeira experiência real assim (ACC – AP2 e AP3)

F1: Na leitura você tá fazendo isso agora. Bom mas olha você leu sobre participação periférica legítima e a participação central, em outras palavras o que que você tava falando nesse seu depoimento?

AP4: Que elas eram a participação central por serem mais experientes e ter de alguma forma guiado a gente que...

F1: Mas aconteceu a participação periférica legítima? Ou seja vocês saíram da periferia para o centro?

AP4: Sim

F1: Como é que foi essa transição, esse movimento?

AP4: Foi depois dessa confrontação

@@@

AP4: Foi um momento forçado, vai

AP2: É igual aquele meu caso de ter DADO aula de verdade só mais no final né, porque tipo assim vocês ficavam ah então essa próxima vai ser a AP1 e o AP2, daí a gente tipo não, adia mais um pouquinho, a gente foi deixando mais pro final ah::: igual eu tava falando no meu áudio porque meio que faltava coragem, faltava confiança pra::

AP6: Segurança...

AP2: É, isso aí, segurança pra::

AP6: Mas daí não começou assim de cara, foi uma atividade né, o AP2 vai explicar essa atividade e depois foi aumentando

[...]

AP6: Mas também a gente só falou um pouquinho sobre isso, que é aonde você é capaz de chegar entendeu? Mas pra gente chegar lá a gente precisa de um auxílio, que seria o par mais capaz, porque nesse caso a gente já tinha uma experiência sobre preparação de aula e você tava ali pra aprender, pra chegar nesse lugar de preparar aula (EC)

De modo geral, a colaboração entre os participantes do grupo foi apontada pelos AP como positiva em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, evidenciando momentos que ilustram a interação entre os membros do grupo: no primeiro trecho, AP4 relatou um momento em

sala de aula em que F2 o ajudou em sua explicação, contribuindo para o desenvolvimento de seu saber de regência de aula; nos dois excertos seguintes, AP6, em sua sessão de ACS, e AP2 e AP4, na sessão de EC, comentaram a colaboração tanto em sala como na preparação de aula, em que as propostas de atividades de cada um se complementavam, resultando em aprendizagens de novas formas de preparação e implementação das aulas, contribuindo para o desenvolvimento de seus saberes de regência, de planificação de aulas e recursos, que inclui a capacidade de produzir atividades.

AP4: É que quando eu tava lendo os:: as transcrições eu achei muito interessante entre o experiente, que é você no caso, formada, mestrado, doutoranda, tem experiência em sala de aula e eu no caso que tava começando, então ei gostei desse vai e volta, que eu tava tentando explicar o que former player means, só que eu tava tentando explicar em inglês porque eu tava batendo nessa tecla de que eu queria que eles entendessem sem eu ter que traduzir, só que, quando eu tava olhando a primeira explicação que eu dou é um vocabulário um pouco mais avançado

F2: Mais difícil

AP4: Mais difícil, e daí quando você pega e fala, dá uma simplificada que eu acho que fica mais entendível

F2: E os gestos?

AP4: É, eu acho, e daí com base no que você disse eu comecei a:::

F2: Reformular?

AP4: Reformular pra fazer com que eles entendessem. (ACS – AP4)

AP6: se eu estivesse lá sozinha, ia dar um nó @@@, ainda mais por ser um contexto diferente, eles não tinham aula de inglês antes, nem um professor, nada, começou ali, produzimos o curso pra ali, aquele contexto e:: foi muito legal porque teve vários momentos que um fazia uma coisa outro outra que não estavam previamente planejadas [...] é muito bom porque cada um tem um jeito, uma maneira de xxx, e a gente vai aprendendo um com o outro, de ver como que flui melhor se for por aquele lado, ou pelo outro, então é isso, a gente consegue aprender assim com os positivos dos outros pra melhorar, o aspecto melhor que cada um tem pra lidar com::, mesmo na organização das atividades nas reuniões, que era muito importante porque::: eu sozinha não conseguiria pensar em tudo e vem coisas bem diferentes de um e de outro, que juntando dava uma aula bem legal, bem diversa assim e::: tinha realmente atividades que eles montavam que eu ficava assim Nossa, eu não pensaria nisso, nessa maneira de aplicar, talvez ficaria no mesmo, com o que eu já tô acostumada. Então é muito legal, enriquece bastante. (ACS – AP6)

AP2: Eu também queria comentar que a gente fazia muito bem esse balanço de isso não tá certo eu faria de outra forma e também elogio porque:: da mesma forma que tipo assim a gente tava lá tentando dar uma explicação numa hora e tava tipo e a gente via que a pessoa tava meu deus tá dando errado a gente mesmo chegava lá e não acho que tipo assim sabe? Tipo a AP3 chegava lá e é que tem, entendeu? Tentava dar uma outra explicação meio que complementando aquilo que não tava indo muito bem e ao mesmo tempo por exemplo lembro de momentos que tipo eu tinha acabado de dar uma explicação ai eu voltava lá pro lado sei lá porque as meninas iam dar outra task, o AP4 chegava em mim e falava nossa esse foi muito bom entendeu?

F1: A avaliação ocorria na ação, já não só depois?

AP2: É

F1: É, porque a gente fazia um feedback aqui né do que tinha acontecido na aula do sábado pra inclusive saber de onde ia partir. Mas lá na hora já acontecia essa..?

AP4: Eu acho que acontecia isso também porque:: por causa da quantidade de professores que acontecia isso, por causa desse revezamento chegava uma hora:: na hora do outro descansar a gente chegava lá e ó, foi legal enquanto os outros... (EC)

No par globalizante consideração com as necessidades e dificuldades dos alunos X transmissão de conteúdo, os conflitos que mais influenciaram o andamento das atividades do curso foram: retomada de tarefas não feitas X continuação do conteúdo e revisão para contextualizar alunos X continuação do conteúdo. Esses conflitos referem-se a uma questão recorrente durante nossa experiência que foi a necessidade de retomar conteúdos já dados por causa das muitas faltas dos alunos, assim como conduzir a realização de tarefas de casa em sala, uma vez que os estudantes deixavam de fazê-las em casa. De forma geral, os AP optavam por revisar os conteúdos e realizar as tarefas em sala para não deixar os alunos sem a compreensão, porém eles admitiram que isso acarretou problemas no rendimento das aulas, como mostra o primeiro trecho abaixo, e consideraram esse um dos fatores da desistência de alguns alunos, conforme relatado no segundo excerto.

AP4: Ai, eu já tava acostumado pra ser bem sincero [a não realização da tarefa pelos alunos], e era:: era uma das minhas frustrações, porque ninguém fazia e inclusive a gente:: nas reuniões anteriores eu perguntava quando que a gente ia dar bronca neles porque eu achava que tava precisando de uma bronca porque ninguém fazia as tarefas e isso comprometia muito o rendimento das aulas porque a gente chegava lá com a aula planejada e conseguia fazer metade porque a outra metade era só resolvendo coisa de tarefa. (ACS - AP4)

AP4: Nossa, acho que esse foi nosso maior desafio né?

AP6: Eles não fazerem tarefa?

AP4: A ausência, a falta, porque quando eles faltavam era um desafio pra nós fazer com que eles não ficassem perdidos

AP6: Na aula de duas horas...

AP4: Uma hora era pra contextualizar

AP6: Era mesmo

AP4: Ai ficava chato pra quem tinha ido, e quem não tinha ido antes ficava perdido do mesmo jeito

AP6: E que aconteceu desistências por esse motivo também, aulas que tinham que se repetir, partes dela, aí o aluno ah já fiz, tá tudo igual, não vou mais. Eu lembro de uma aluna que quando a gente repetiu uma aula da quarta-feira no sábado, só tinha uma, só tinha ido UMA aluna da quarta-feira no sábado, e todos que foram no sábado não tinham ido na quarta daí a gente repetiu a aula que era uma aula importante, aquela aluna nunca mais apareceu. (ACC - AP4 e AP6)

Esse conflito vivenciado pelos AP promoveu possibilidade de desenvolvimento do saber de contexto, relacionado à compreensão das necessidades e dificuldades dos alunos, bem como o saber

de regência, referente à utilização do plano de aula e, como ocorrido nesses casos, a sua adaptação diante de acontecimentos não-planejados. Nesse sentido, os AP puderam refletir sobre o trabalho real (CLOT, 2006), que engloba o trabalho realizado e as modificações realizadas a partir daquilo que havia sido planejado, possibilitando uma compreensão de vários aspectos de seu *métier*.

Em relação ao par definição de conteúdo pelo interesse do aluno X definição de conteúdo pela importância, os conflitos vivenciados pelos AP que foram mais relevantes nas atividades do curso são interesse dos alunos X proposta das aulas e interesses dos alunos X conteúdos relevantes para seu contexto. De modo geral, eles se referem à questão de definir os objetos de ensino somente a partir dos interesses dos alunos, ou levar em consideração conteúdos importantes nas práticas sociais de seu contexto. O tema foi debatido nas duas sessões de ACC, de AP4 e AP6 e de AP2 e AP3, quando os AP debatiam o engajamento e interesse dos alunos nas atividades propostas. Como já mencionado, a expectativa dos AP e das formadoras com o curso era trabalhar com práticas relacionadas à esfera profissional dos alunos, e essa expectativa não foi correspondida pelo real interesse dos estudantes, que não queriam tratar do assunto circense durante as aulas. A partir desse entendimento, o foco das aulas foi mudado e as SD implementadas na segunda metade do curso não abordaram o contexto profissional do circo. Nos excertos a seguir, AP3 comentou sobre o interesse dos alunos do projeto social em ter uma página *online* com seu perfil de artista, o que pode ter influenciado o engajamento deles à ação social proposta, e AP4 e AP6 atribuíram à mudança de foco dos temas abordados nas SD um maior engajamento dos alunos nas atividades.

AP3: Eu mudaria talvez a abordagem como isso foi feito não sei, porque como a intenção deles a princípio era que a gente queria que eles tivessem ou um CV pra colocar na página deles né, pra mostrar que olha em inglês xxx, talvez eu não sei se eles entenderam isso também, se era da vontade deles de ter esse CV em inglês né? Porque vai que de repente alguém estrangeiro olha e fala nossa vai conseguir entender. E a questão do vídeo também porque pra fazer uma breve apresentação e isso quando a gente falava a gente via que tinha uma certa resistência ah eu vou falar mas eu não sei falar, vou escrever mas eu não sei escrever, como é que eu vou colocar isso na minha página? (ACC – AP2 e AP3)

F1: E vocês acham que não houve engajamento?

AP6: Não sei se foi por causa do tema porque eles mesmo falaram que eles não aguentavam mais o circo, que eles viam a semana toda e no sábado também. Então talvez ali já veio algum bloqueio em relação...

AP4: E a gente tava começando, não tinha...

AP6: E a gente só xxx circo, porque a gente teve todo o entendimento anterior que passaram tudo que seria algo voltado pro profissional. Mas daí ao longo das semanas a gente descobriu que eles não queriam nada relacionado ao tema

AP4: Eles deixaram bem claro

AP6: É, eles queriam relaxar e sei lá, e aprender sobre outras coisas não relacionado ao profissional. Então acho que quando a gente saiu totalmente daquilo do meio deles mesmo foi mais legal, foi mais interessante, houve uma curiosidade

maior deles um engajamento. (ACC – AP4 e AP6)

Partindo da compreensão de AP4 e AP6 de que nosso objetivo como professores é atender os interesses dos alunos, F2 os questionou se eles não definiriam como objetos de ensino práticas sociais que considerassem importantes para os estudantes ao entender que esse acesso é papel da educação, usando como exemplo a SD que propôs a produção do perfil online de artista. Esse conflito não foi completamente solucionado pelos AP, como evidenciado no trecho apresentado na sequência, mas constituiu um propulsor para a atividade reflexiva dos futuros professores, que pode ser processado positivamente e resultar em aprendizagem e desenvolvimento relacionado aos saberes de contexto e de planificação de aulas, referente à capacidade docente de organizar um curso, definir os objetos de ensino, considerando seu contexto e estudantes para isso.

F2: Fiquei com uma coisa aqui na minha cabeça agora, é::: que eu fiquei pensando assim, é:: vocês NÃO fariam por exemplo essa SD? Se vocês conhecessem eles antes? Ou mesmo se a gente tivesse feito perguntas que ninguém colocasse o contexto profissional, é::: vocês não fariam?

AP6: Não sei

AP4: Também não sei

AP6: Eu acho que se eu, se a gente tivesse bem claro...

AP4: O propósito né?

AP6: Qual eram os objetivos deles em relação a esse curso, porque eles tavam lá a gente teria que buscar atender os objetivos deles, que até a gente tava lá pra isso, pra suprir algo deles, mas que foi colocado pra nós como algo profissional, a gente FOI com esse propósito de suprir algo deles, mas que a gente descobriu que isso tava na ideia de uma só pessoa, ou no discurso, nem na ideia mas no discurso de uma pessoa né? Então talvez até poderia ter feito mas depois de um outro trabalho, de um momento que eles já enxergassem a língua de forma diferente, que a língua fosse significativa pra eles e que eles pudessem abrir a visão e ver Olha realmente além de ser significativo pro meu dia a dia abre o leque pra mim de oportunidades sabe? Mas depois que eles enxergassem o eu, não o:: dai eles enxergassem o profissional. (ACC - AP4 e AP6)

Sobre o tópico autonomia do professor X características do contexto, os AP compararam a experiência no projeto, desenvolvido em um contexto informal de ensino, com os contextos de estágio deles no momento da sessão, que eram escolas públicas²⁷. No primeiro excerto a seguir, AP4 explicitou seu conflito entre as aprendizagens construídas durante sua formação inicial que, segundo ele, não podiam ser colocadas em prática por causa de restrições do contexto (delimitações que o professor regente impõe aos estagiários). De maneira semelhante, no segundo trecho, AP6 também apontou as condições do contexto educacional como problematizadores para o desempenho do trabalho docente, principalmente embasado em abordagens como a de gêneros, que pressupõe

²⁷ As aulas do curso foram finalizadas em março de 2017, mas a universidade estava no ano letivo de 2016, atrasado por causa das greves. No momento das sessões de AC, realizadas em junho e julho de 2017, o ano letivo de 2017 já havia iniciado e os AP estavam em novos contextos de estágio supervisionado.

grande trabalho do professor no planejamento, preparação e implementação de SD.

AP4: Eu sou o completo oposto porque eu sai de um contexto e agora, apesar de não ter começado a regência ainda, eu entrei num contexto completamente diferente, porque no circo era uma coisa mais liberal, você planeja a sua aula e tem essa interação com o aluno. Dai eu cheguei na escola e é uma coisa completamente diferente, o professor delimita que você vai ensinar o inglês instrumental, e que tem que trabalhar três páginas do livro por dia, então é isso que você tem que trabalhar. Dai eu começo a regência daqui duas semanas e eu tô muito nesse conflito sabe? E aí, o que eu faço? Porque eu tava pensando Nossa vou entrar no estágio obrigatório, vou mudar o mundo né? Vou colocar tudo que eu tô aprendendo em prática, dai eu chego no estágio e não pode aplicar nada. (ACC - AP4 e AP6)

AP6: é no circo a gente tinha uma autonomia muito grande pra escolher o que ensinar, a maneira como ensinar né

AP3: As atividades...

AP6: E quando a gente vai pra escola a gente se depara com aquela relação entre o trabalho planejado e o trabalho realizado né? Eles se encaixam realmente? Efetivamente o trabalho realizado é o trabalho planejado? Porque quando a gente chega numa escola as coisas já estão previamente escolhidas pra nós, tem um livro tem o PCN pra seguir tem aquilo aquilo pra dar nas aulas, provas, notas pra lançar e tudo mais, então vai de um confronto mesmo com a teoria do fazer o aluno refletir, pensar criticamente e tudo mais, então é complicado assim essa relação de teoria e prática a gente tem que saber rebolar muito pra fazer do trabalho planejado o trabalho realizado (EC)

Como os AP ainda estavam vivenciando este conflito no momento das sessões de AC, não é possível apontar indícios de aprendizagem e desenvolvimento, mas essa experiência pode lhes ter proporcionado subsídios para o desenvolvimento de seu saber contextual, principalmente relacionado à compreensão das restrições nas instituições de ensino. Os impedimentos encontrados pelos professores em seus contextos de atuação têm grande influência no seu trabalho, muitas vezes delimitando suas práticas, sendo, portanto, uma capacidade docente que deve ser mobilizada pelos futuros professores em sua formação, propiciando mais conhecimento sobre seu futuro contexto de trabalho.

No par globalizante formação reflexiva de professor X formação de professor transmissor de conhecimento, os AP refletiram sobre como a formação inicial e a participação na SF conduzida nesta pesquisa contribuíram para uma formação docente reflexiva, possibilitando que eles se tornem profissionais capazes de desenvolver práticas embasadas teoricamente pelas aprendizagens construídas pela formação e pelas experiências vivenciadas, assim como refletir sobre seu trabalho. Com base nisso, os futuros professores demonstraram capacidade de reflexividade em relação às atividades que desenvolveram, evidenciando a relevância de práticas amparadas pela abordagem de gêneros, como pode ser compreendido a partir dos excertos a seguir.

AP2: E por exemplo se a gente se forma e vai pra educação pública, não é isso que eles exigem atualmente que você trabalhe com a abordagem de gêneros? E aparentemente a forma como os professores fazem não é muito satisfatória, a gente vai ter uma::: um background que vai possibilitar mais isso, que a gente consiga fazer isso de uma forma mais, de uma experiência que a gente adquiriu nesse projeto

AP6: É, esse curso todo te prepara a chegar na escola, não cair no sistema grudar sua bunda na cadeira e ficar lá olhando... (EC)

AP4: Então ontem eu tava olhando meus dados e quando eu analiso a participação dos alunos tem um dado específico que fala que os alunos têm que agir de forma crítica na aula e tal e daí eu tava olhando as transcrições e aí eu percebi a gente não fez isso, a abordagem de gêneros defende que os alunos têm que ser críticos em sala de aula e tal, aí eu tava pensando a gente tinha essa noção da abordagem em gêneros mas a gente esquece

F1: Como assim a gente esquece?

AP4: É porque na hora a gente fica tão focado tem que preparar essa aula que enquanto a gente tava na aula a gente esquece que a gente tem que ter essa interação com o aluno de querer saber o que ele...

[...]

AP6: De pôr a criticidade né. É que não é tão simples assim, exige bastante da gente pra levantar um posicionamento crítico do seu aluno sobre determinado assunto, determinado tema, e::: não é fácil mesmo

AP3: E acho também que por ter essa relação de você dar uma atividade aí por exemplo você espera uma resposta do aluno e ele não te dá essa resposta, aí você fica naquela e agora?

AP4: Mas acho que isso bate muito na questão da experiência que a gente tá falando toda a hora porque é um processo todo esse aprender a ensinar então quando a gente não tem essa malícia dentro da sala de aula a gente não consegue desenvolver isso completamente então a gente tá aprendendo e::: tendo essa consciência hoje de tudo o que aconteceu nas aulas, agora eu consigo imaginar tipo ó agora eu tenho que fazer isso porque eu percebi isso entendeu? (EC)

Outra ponderação dos AP se relaciona ao processo reflexivo por qual estavam passando durante as sessões de AC torna-se relevante por confirmar a relevância desse tipo de prática para a formação de professores e sua necessidade dentro de uma SF. No excerto a seguir, AP4 comentou sobre a diferença de uma tomada de consciência a partir do aconselhamento de outra pessoa ou a partir de uma autoavaliação, despertada pelo fato do profissional se ver em situação de trabalho, como é propiciado pela AC. Como a SF foi um projeto longo, AP4 salientou a importância de poder constatar seu progresso enquanto professor, cuja primeira regência de aula aconteceu no curso conduzido nesta investigação. Com isso, consideramos que há um indício de desenvolvimento do saber de contexto, referente à capacidade de compreender o papel do professor, especificamente em relação à autoavaliação de suas práticas docentes.

F1: E você acha que essa atividade de se olhar, da autoconfrontação, do transcrever o que você fez, é esse deflagrador de tomada de consciência?

AP4: Ah sim, acho que muda muito quando a gente consegue enx:: consegue ver com nossos próprios olhos o que a GENTE tá fazendo, porque uma coisa é você ouvir alguém falar, mas você conseguir ver depois de muito tempo como que foi é muito impactante, porque a gente consegue ver o progresso também (ACC - AP4 e AP6)

Ainda no tópico referente à formação docente, ao final da sessão de EC, na qual todos os participantes estavam reunidos, a prática das formadoras também foi debatida. Primeiramente, a falta de experiência da formadora em formação (F2) foi abordada, revelando uma insegurança da profissional em relação a alguns momentos da SF, como a preparação e regência de aulas. Nesse sentido, reforçamos a importância do acompanhamento da formadora experiente nesse processo, oportunizando orientação e aprendizagens à formadora em formação. Em relação a isso, a formadora experiente (F1) refletiu sobre o papel de formador/a de professores, destacando a necessidade da mediação no processo de formação, sendo função do/a formador/a proporcionar ferramentas para que o formando prossiga em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

F2: [...] porque como pra vocês sem experiência era muito difícil chegar lá e dar aula, pra mim foi muito difícil chegar lá e falar ai será que eu ajudo, será que eu entro agora, será que eu falo, será que eu não falo, eu tinha muita apreensão quanto a isso. Mas eu acho que assim, talvez isso foi mais no começo né, porque depois que a gente foi desenvolvendo o trabalho foi se conhecendo melhor.

[...]

AP6: No começo, eu e a AP3 tava até conversando que a gente ficava bem insegura, porque a F2 não tinha reação

AP3: A não sei se eu tô fazendo isso certo

F2: Acho que eu não ia falar se tava certo ou tava errado entendeu?

AP6: Mas continua assim né, mas depois o relacionamento né

[...]

F1: [...]mas não é fácil, não é fácil porque você tem que respeitar o processo do outro, então às vezes você tá lá né lá na frente pensando e o outro tá aqui né, só que você não pode adiantar o processo do outro, você tem que aguardar, você tem que proporcionar ferramentas pra ele chegar lá e você fica lá esperando @@@ e é claro que isso causa ansiedade, causa::: e se ele não chegar, eu tenho que talvez prover outras ferramentas, que é que eu tenho que fazer, enfim é um::: assim como é processo pra vocês, é processo no lado de cá [...] (EC)

Esta análise, relacionada aos conflitos vivenciados pelos AP durante a SF e verbalizados por eles nas sessões de AC, visa a responder a terceira pergunta de pesquisa: Quais conflitos são evidenciados nas AC e como as atividades reflexivas vivenciadas nas AC contribuem para a aprendizagem e promovem indícios de desenvolvimento da atividade profissional docente?. Para isso, identificamos os conflitos expressos pelos AP nas sessões de AC e reunimos os conflitos em pares globalizantes com o intuito de abarcar dois ou mais conflitos que se relacionassem a uma

mesma temática. A partir dessa codificação, apresentamos um relato sobre os conflitos que foram mais relevantes para as atividades da SF, analisando o processo de aprendizagem e indícios de desenvolvimento de saberes e capacidades docentes que eles possibilitaram.

Diante disso, podemos concluir que houve conflitos com resultados positivos que geraram indícios de desenvolvimento, tais como: a) o conflito relacionado à mudança na concepção de SD, que contribuiu para o desenvolvimento do saber teórico dos AP; b) o conflito referente à colaboração do grupo, que proporcionou indícios de desenvolvimento dos saberes de regência de aulas, de planificação de aulas e de recursos, especialmente na preparação de atividades; e c) o conflito sobre a atividade reflexiva na formação, que corrobora a relevância deste tipo de prática na formação de professores e para o desenvolvimento da capacidade de autoavaliação do docente. Ainda, o conflito entre retomar conteúdos ou seguir adiante com o conteúdo planejado, vivenciado pelos AP devido às constantes faltas e não realização de tarefas dos alunos, aponta para a possibilidade de desenvolvimento de seus saberes de contexto e de regência, no sentido de tomar decisões que modifiquem seu planejamento a partir de situações de sala de aula. Porém, não foi possível afirmar que os AP solucionaram esse conflito, uma vez que eles também ponderaram sobre as consequências negativas de seguidas retomadas de conteúdo, como o prejuízo no andamento das aulas e a desmotivação dos estudantes, não alcançando uma conclusão sobre seu agir docente em relação a esse conflito.

No entanto, alguns conflitos não resultaram em uma solução positiva e, portanto, não apresentam indícios de desenvolvimento, mas podem ainda ser retomados pelos AP a partir de novas experiências docentes. Esses conflitos são: a) o conflito relacionado à necessidade de base linguística aos alunos anterior ao trabalho com gêneros, representando que esta questão, referente ao saber teórico, ainda precisa ser mais bem desenvolvida pela AP, uma vez que a abordagem de ensino por meio de gêneros não pressupõe um trabalho linguístico anterior, entendido aqui como o ensino das estruturas gramaticais da língua; b) o conflito em relação à definição dos objetos de ensino serem realizadas somente considerando os interesses dos estudantes ou também o entendimento do professor em relação à relevância de algumas práticas sociais, que não completamente solucionado, já que os AP não concluíram se implementariam um SD com proposta de prática social relevante aos alunos caso não fosse do interesse deles; e c) o conflito referente à autonomia do professor e às restrições dos contextos de ensino, que estava sendo vivenciado pelos AP no momento das sessões de AC em seus novos contextos de estágio, experiência essa que pode contribuir no desenvolvimento de seu saber de contexto, sobre as restrições encontradas pelo professor em sua prática docente.

É importante apontar que esses conflitos podem não ter resultado em uma solução positiva

devido a uma possível falha de mediação da formadora em formação/pesquisadora durante as sessões de AC ao não promover uma continuidade na reflexão sobre eles. No excerto a seguir, é possível notar que F2, ao invés de promover mais reflexão sobre o conflito de AP6 em relação à necessidade de uma base linguística para o ensino com base em gêneros, mudou o foco da conversa para a progressão de conteúdo e escolha do objeto de ensino.

AP6: Exatamente. Daí eles só ficavam assim ((faz cara de quem não está entendendo)) @@@ deixa acontecer agora, tinha que ter trabalhado o ano inteiro só pra fazer essa entrevista, assim pra eles terem toda a base do::

F2: da língua?

AP6: Ahan, porque isso é muito difícil, e é diferente quando eles já têm alguma base, dá pra trabalhar muito melhor, mas eles não tinham base nenhuma, aí você fica totalmente sem... tem que ensinar tudo, tudo, tudo, bem difícil.

F2: xxx de uma vez

AP6: É, a gente tava falando na sala outro dia que todo o ensino baseado em gêneros todas essas coisas são importantes sim, eu acredito, mas a gente precisa, os alunos precisam de uma base linguística pra chegar a produzir um texto, entender xxx

F2: É, talvez a gente tenha se equivocado na progressão, na escolha

AP6: Sim, é

F2: Porque a escolha foi primeiro, essa última, você lembra como foi feita a escolha?

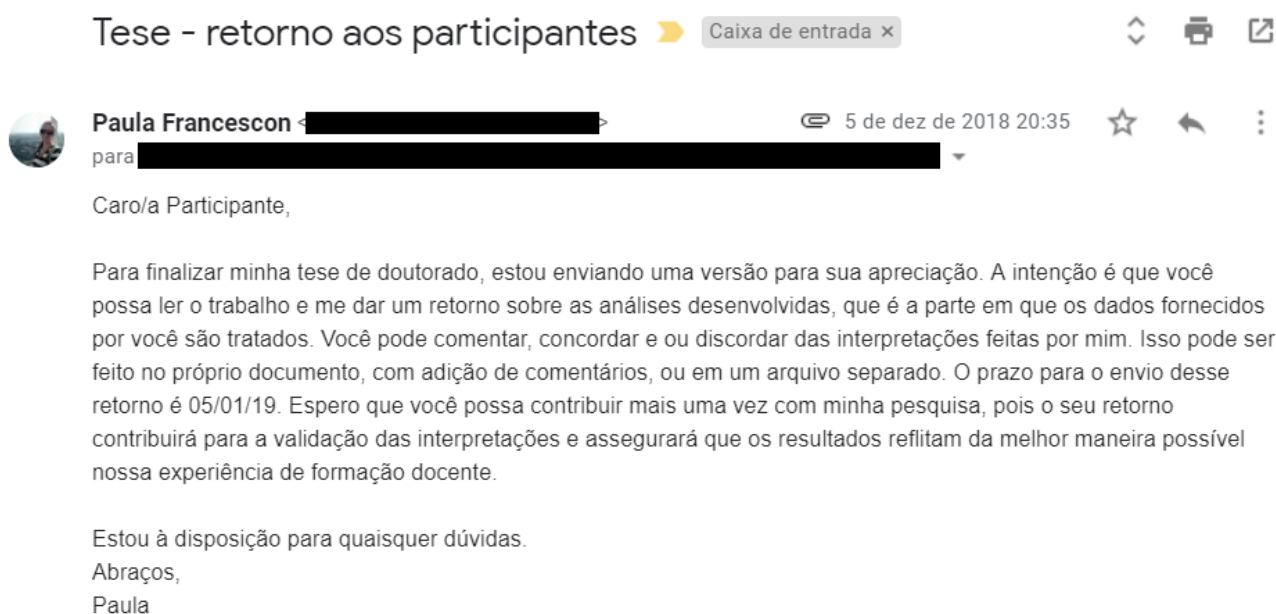
AP6: Foi por, pra envolver o tema esporte, aí que chegou na entrevista né, poderia ter chegado em outros, não sei qual agora, mas poderia ter chegado em outro gênero xxx, foi algo que a gente teve que fazer mais rápido, por causa da questão de fim de ano também. Mas deu, chegou, fizemos, mas realmente talvez um outro gênero menos complexo para o momento deles, de aprendizado, eles poderiam ter absorvido mais (ACS - AP6)

Dessa forma, concluímos que a análise das sessões de AC em relação aos conflitos verbalizados por eles contribuiu para a resposta ao objetivo geral desta pesquisa, que é investigar o processo de aprendizagem e indícios de desenvolvimento docente de alunos professores (AP) em participação de sequência de formação (SF) que inclui revisão, produção, implementação de sequências didáticas (SD) e atividade reflexiva sobre o processo, ao proporcionarem indícios de que as atividades propostas durante a SF colaboraram para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos saberes e capacidades docentes dos AP participantes. Nesse sentido, ressaltamos o papel necessário das práticas reflexivas durante uma SF, pois ficou evidenciado que esse momento contribuiu para a tomada de consciência, debate reflexivo e possível reorganização psíquica dos formandos, elementos constitutivos do processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional, conforme defendemos na tese apresentada neste relato.

4.4 RETORNO AOS PARTICIPANTES

O retorno aos participantes desta investigação foi realizado por *e-mail*. Uma versão da presente tese foi enviada aos AP, instruindo-os a reagirem às análises desenvolvidas com comentários, concordância e ou discordância. Na figura 5, trazemos o *e-mail* enviado para os participantes pedindo seu retorno.

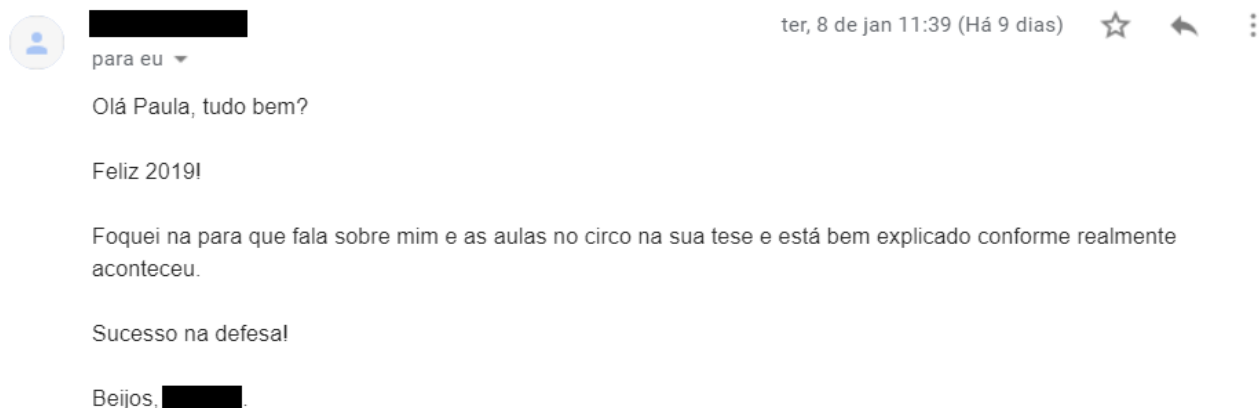
Figura 5 – Pedido de retorno aos participantes



Fonte: a autora.

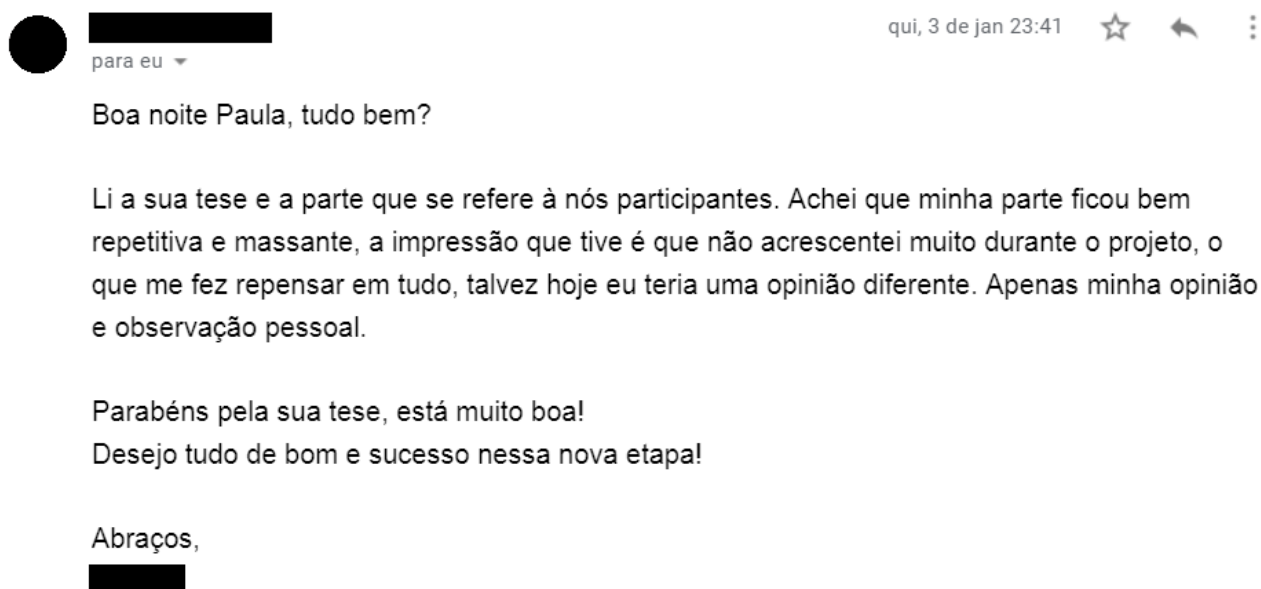
Após o prazo determinado para a resposta, duas participantes protagonistas (AP3 e AP6) enviaram seus retornos, também via *e-mail*. Nenhuma delas discordou com as descrições e análises apresentadas neste estudo. AP6 corroborou o relato da pesquisa, principalmente em relação à sua participação e às atividades desenvolvidas, como mostra sua resposta apresentada na figura 6. O retorno de AP3, exemplificado na figura 7, demonstra que essa etapa da pesquisa também proporcionou uma nova reflexão sobre suas práticas. A participante comentou sobre sua percepção em relação à sua participação, relatando que a leitura do relato de pesquisa provocou ressignificações de seu agir.

Figura 6 – Retorno da AP6



Fonte: a autora.

Figura 7 – Retorno da AP3



Fonte: a autora.

Apesar do baixo índice de retorno, as respostas das duas participantes contribuem com a validade das interpretações apresentadas nesta pesquisa a partir da corroboração das AP. Também compreendemos que os retornos realizados pelas participantes asseguram o caráter ético-emancipatório da investigação (CAMERON *et al.*, 1992), pois proporciona aos participantes mais uma oportunidade de inserção de suas vozes no relato final da pesquisa, assim como garante que este estudo tenha cumprido seu papel de reportar a investigação conduzida de maneira ética, sem exposições negativas e desnecessárias em relação às práticas daqueles que contribuíram para seu desenvolvimento. Além disso, notamos que esse foi mais um momento de reflexividade sobre a prática docente dos AP, reforçando que as atividades reflexivas podem ocorrer em diversas etapas

da formação (inicial e continuada), sempre com potencial de reviver suas experiências profissionais e (res)significá-las.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar a própria prática é sempre um desafio, pois acarreta dificuldades no sentido do envolvimento total no contexto e com os participantes da pesquisa, fato que precisa ser levado em consideração pela pesquisadora durante seu trabalho de análise e relato da pesquisa. Além disso, nesse caso, dificuldades por causa das limitações da própria pesquisadora em sua primeira prática como formadora também foram enfrentadas. Sob essa perspectiva, a experiência resultou em muito aprendizado, sendo de extrema importância para minha formação ter percorrido esse processo sob a orientação de uma formadora experiente. Ainda em relação ao papel de formadora desempenhado pela pesquisadora imersa no contexto da investigação, isso leva à constatação que, concomitantemente com a investigação sobre a participação dos AP neste projeto, nosso trabalho de formadoras também é analisado e avaliado, como verbalizado na sessão de EC em que o papel e a responsabilidade do/a formador/a foi debatido, proporcionando um constante movimento reflexivo sobre as práticas desenvolvidas na pesquisa.

Outro desafio desta pesquisa está relacionada à utilização de um conceito ainda em formulação como é o caso do conceito de Sequência de Formação. Proposto por pesquisadores da Escola de Genebra, alguns trabalhos já trazem o conceito (SILVA, 2013; GRAÇA; PEREIRA; DOLZ, 2015; DOLZ; GAGNON, 2018), porém ele ainda está em sendo construído e discutido por seus proponentes e por grupos de pesquisa que utilizam o embasamento teórico-metodológico do ISD. Com isso, consideramos que este estudo contribui para a construção deste conceito, a partir da implementação de uma SF com um grupo de professores de LI em formação inicial e da análise dessa implementação realizada nesta investigação, apontando para as atividades bem e malsucedidas, assim como lacunas do processo.

A SF foi o procedimento didático utilizado para promover a mobilização, aprendizagem e indícios de desenvolvimento dos saberes e capacidades docentes dos AP participantes. Esta pesquisa teve como objetivo principal investigar o processo de aprendizagem e indícios de desenvolvimento docente de AP em participação de SF que inclui revisão, produção, implementação de SD e atividade reflexiva sobre o processo. Para atingi-lo, três objetivos específicos foram estabelecidos: identificar os saberes e capacidades docentes mobilizadas durante as atividades de planejamento e implementação de SD na SF; identificar as dimensões de reflexividade mobilizadas durante as sessões de AC realizadas na SF; e investigar os conflitos evidenciados nas sessões de AC e como as atividades reflexivas referentes a esses conflitos contribuem para a aprendizagem e promovem indícios de desenvolvimento da atividade docente.

Para responder o primeiro objetivo específico, analisamos as transcrições das reuniões de

planejamento, das aulas da última SD implementada. Para uma análise global dos dados, os temas abordados nas reuniões de planejamento foram identificados por meio do procedimento de SOT e STT e as ações realizadas durante as aulas foram descritos em uma sinopse. Posteriormente, os temas discutidos nas reuniões e as ações desenvolvidas em sala de aula foram relacionadas aos saberes e capacidades docentes (STUTZ, 2012) mobilizados. Com esta análise, consideramos que as atividades desenvolvidas na SF, especificamente de planejamento e implementação de SD, tiveram o potencial de mobilizar todos os saberes e capacidades docentes elencados por Stutz (2012), assim como identificar saberes não contemplados pela proposta da autora e incluídos por este estudo, como o saber teórico e o saber de conteúdo, coadunando os saberes necessários à formação docente defendidos pelos estudos apresentados nesta investigação: os saberes para ensinar e os saberes para ensinar (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009) e os saberes necessários a formação docente (DOLZ; GAGNON, 2018).

A fim de alcançar o segundo objetivo específico, os dados analisados foram as transcrições das sessões de AC, meio pelo qual propomos práticas reflexivas dentro da SF. Para reconhecer as dimensões de reflexividade mobilizadas pelos participantes, os tópicos discutidos nas sessões de AC foram identificados a partir da codificação descritiva, e posteriormente relacionados às dimensões de reflexividade (DENARDI, 2009). Ainda, foi possível associar as dimensões de reflexividade acionadas aos saberes e capacidades docentes, a fim de assegurar que estes também foram demandados durante a atividade reflexiva.

A partir dessa análise, pudemos constatar que os participantes desenvolveram sua reflexividade predominantemente em relação às dimensões epistemológica, ontológica e pedagógica, que se referem aos conceitos teóricos que subjazem o ensino, ao contexto e às práticas docentes, como planejamento e implementação de aulas, respectivamente. A dimensão linguística, que diz respeito ao uso da língua, foi acionada em todas as sessões de AC. Porém, são escassos os tópicos referentes a ela, relacionados à concepção de língua como prática social, que embasa a abordagem de ensino com base em gêneros textuais e aos objetivos do ensino de línguas nas escolas, discutindo seu propósito social e cultural. Por fim, a dimensão axiológica, referente a valores e aspectos contextuais mais amplos, como fatores históricos, sociais, culturais, políticos, etc. que envolvem o ensino, foi mobilizada somente na última sessão de AC, revelando uma lacuna nas sessões anteriores, nas quais práticas reflexivas relacionadas a essa dimensão não foram estimuladas. Além disso, a constatação de que não havia, dentre aqueles apresentados nesta investigação, saber docente relacionado a essa dimensão, julgamos pertinente incluir o saber holístico neste rol, reconhecendo sua importância na formação inicial e continuada de professores de línguas.

Assim, concordamos com Bronckart (2005; 2008; 2013) no entendimento da reflexividade como um possível componente do processo de aprendizagem e desenvolvimento do aprendiz, uma vez que as atividades reflexivas se constituem um momento propício para que o indivíduo se conscientize de suas práticas, possa debater sobre elas e construir (novos) entendimentos. Com isso em mente, a análise referente às dimensões de reflexividade mobilizadas pelos participantes durante as sessões de AC contribuiu para a identificação de momentos em que os AP relataram aprendizagem e indicadores de desenvolvimento de seus saberes docentes.

Para atingir o último objetivo específico, o foco de análise também foi as sessões de AC, por compreendermos que estes são os momentos mais propícios para a reflexividade, o que colabora para que os AP verbalizem suas dificuldades, os conflitos enfrentados e tomem consciência de seu agir docente. Assim, os dados selecionados foram analisados, a partir da decodificação de versos, em busca dos conflitos vivenciados pelos participantes durante a SF que foram verbalizados por eles nas sessões de AC, uma vez que entendemos conflito como possível propulsor de desenvolvimento.

Esta análise nos permitiu notar que alguns conflitos apresentaram uma solução positiva para os AP, como uma reconfiguração do conceito de SD, aprendizagens construídas por meio da colaboração entre os integrantes do grupo (AP com experiência docente, AP sem experiência docente, formadora experiente e formadora em formação), e o reconhecimento da importância de práticas reflexivas para a formação docente. Esses conflitos promoveram aprendizagem e indícios de desenvolvimento dos saberes teórico, de regência, planificação de aulas e recursos, bem como da capacidade de autoavaliação do professor. Outros conflitos não foram completamente debatidos e solucionados pelos AP, ou seja, eles precisam de mais experiências, discussões e reflexões para alcançarem uma solução e, então, serem capazes de estabelecerem a reorganização psíquica necessária ao processo de aprendizagem e desenvolvimento. Esses conflitos são referentes à necessidade de base linguística dos alunos para o trabalho com gêneros, que está relacionado ao saber teórico; à definição dos objetos de ensino somente com base nos interesses dos alunos, que tange o saber de planificação de aulas e de contexto; às restrições contextuais enfrentadas pelo professor, que é abarcado pelo saber contextual, e à retomada de conteúdos em detrimento do seguimento do planejamento, que se relaciona com os saberes de contexto e regência de aulas.

Considerando o objetivo principal da pesquisa, que é investigar o processo de aprendizagem e indícios de desenvolvimento docente de AP em participação de SF que inclui revisão, produção, implementação de SD e atividade reflexiva sobre o processo, as análises referentes aos primeiro e segundo objetivos específicos nos permitiram concluir que a SF cumpriu seu papel de dispositivo didático-formativo ao promover atividades teóricas, práticas e reflexivas

que possibilitaram a mobilização dos saberes e capacidades docentes dos AP. As análises relacionadas ao segundo e terceiro objetivos específicos demonstraram indícios de aprendizagem e desenvolvimento de saberes e capacidades docentes a partir das representações dos AP verbalizadas nas sessões de AC. É importante salientar que desenvolvimento é “um processo ininterrupto de automovimento”, conforme defende Vygotski (BRONCKART, 2013, p. 88), ou seja, deve ser compreendido como um processo contínuo, que é e será seguido pelos participantes desta pesquisa em suas próximas experiências docentes. Diante disso, entendemos que os conflitos que ainda não resultaram em uma conclusão positiva por parte dos AP poderão ainda ser por eles retomados, (re)experienciados, (re)configurados no caminhar de seu desenvolvimento docente.

Por fim, a investigação desenvolvida nos permite defender a tese de que uma sequência de formação, sistematicamente planejada pelo/a formador/a, composta por atividades teóricas, práticas e reflexivas, promotora da mobilização e articulação dos saberes e capacidades docentes necessários à formação de professores de LE, tem potencial de ser um dispositivo didático-formativo propiciador de aprendizagens e de indícios de desenvolvimento profissional. Em relação à tese defendida, ressaltamos o ineditismo do uso da SF para a educação de professores de LI e seu desenvolvimento relacionado aos saberes e capacidades docentes específicos para professores de LE, visto que os estudos anteriores que embasam a construção teórica do conceito de SF usado nesta pesquisa se referem à formação de professores de LM (no caso de Graça, Pereira e Dolz, 2015, à formação continuada de professores de LP como primeira língua; e na pesquisa de Dolz e Gagnon, 2018, à formação inicial de professores de língua francesa como primeira língua).

Ademais, julgamos que, além de perceber na prática a noção de conflito como potencial propiciador de desenvolvimento, conforme apresentado pela teoria sociointeracionista de Vygotski e defendida pelo ISD (BRONCKART, 2008; 2013), nossa investigação permitiu evidenciar a relevância da condução de atividades promotoras de reflexividade, realizadas por meio das sessões de AC neste estudo, na formação docente, caracterizando-se como espaço de verbalização e tomada de consciências das práticas profissionais, bem como a necessidade de promover mediação e apoio promovido tanto pelo coletivo quanto pelas ações das formadoras, para que, nesse momento de reflexão, o formando possa lidar com os conflitos enfrentados, resultando em seu desenvolvimento docente.

Compreendemos que afirmar a existência de desenvolvimento docente dos AP não seja possível com base nos dados que temos nesta pesquisa. Zironi (2013) ressalta a complexidade de se “medir” o desenvolvimento, e nós concordamos com a autora em sua afirmação que o desenvolvimento não se resume somente à análise das atividades verbais dos participantes, mas também de suas condutas em seus ambientes de atuação. Assim, como não tivemos acesso ao

acionamento desses saberes e capacidades pelos AP após sua participação na SF, julgamos pertinente apontar em nossas análises indícios de desenvolvimento, considerando que seria necessário analisar novas práticas dos participantes para confirmar sua aprendizagem e desenvolvimento de saberes docentes.

5.1 CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES

Dentre as contribuições proporcionadas por esta pesquisa, podemos elencar a expansão no uso e na conceituação da SF, destacando a prática reflexiva na formação docente; a inclusão de saberes e capacidades docentes àqueles propostos por Stutz (2012) e utilizados na análise das práticas docentes dos participantes desta investigação; e a integração metodológica de procedimentos analíticos do ISD e dos ciclos de decodificação propostos por Saldaña (2009) para dados de pesquisas qualitativas.

Por ser um conceito ainda sendo discutido e formulado, julgamos que esta investigação contribui para a concepção de SF, principalmente pela sua implementação e análise em contexto de formação de professores de LE, visto que, como já mencionamos, os estudos sobre a SF se referem à formação de professores de LM. Ainda em relação à SF, entendemos que nossa pesquisa mostrou a necessidade da integração dos saberes e capacidades docentes, assim como a relevância da prática da reflexividade referente às atividades docentes desenvolvidas pelos futuros professores. Foi durante a prática reflexiva que os AP confrontaram suas ações, expressaram seus conflitos, debateram e refletiram sobre eles, conseguindo, em muitos momentos, a partir da mediação do coletivo de trabalho, promover soluções positivas para esses conflitos, o que podemos referenciar como indícios de desenvolvimento de seus saberes e capacidades docentes. Com base nessa compreensão que defendemos a noção de SF como propiciadora de atividades teóricas, práticas e reflexivas na formação inicial de professores de línguas.

Com referência aos saberes e capacidades docentes, os resultados alcançados a partir da análise das atividades de planejamento, preparação e implementação de SD, bem como das atividades reflexivas sobre as experiências profissionais vivenciadas pelos participantes, permitiu a inclusão de saberes e capacidades docentes propostos por Stutz (2012) e tomados por esta investigação como base para a análise. Desse modo, adicionamos os saberes teórico, de conteúdo e holístico, bem como capacidades docentes englobados por eles. Ainda inserimos a capacidade de apresentar um projeto de classe ou uma situação de comunicação ao saber de regência de aulas. Compreendemos que esses saberes incluídos por nós coadunam com os saberes a ensinar e para ensinar defendidos por Hofstetter e Schneuwly (2009) e com os saberes necessários à formação

docente elencados por Dolz e Gagnon (2018).

No aspecto metodológico, os procedimentos de análise de dados utilizados nesta pesquisa promoveram a integração de métodos propostos pelo ISD (como o SOT e STT, conforme BRONCKART, 2008 e BULEA, 2010) com métodos de codificação de dados para pesquisas qualitativas apresentados por Saldaña (2009). Julgamos que o ISD pode se beneficiar da relação com outras abordagens teórico-metodológicas, desde que elas se coadunem em aspectos basilares, promovendo uma expansão das possibilidades de interdisciplinaridade, tanto referente à questões teóricas quanto aspectos metodológicos.

Em relação às limitações deste estudo, julgo que a inexperiência da formadora em formação e pesquisadora é um fator influenciador dos encaminhamentos tomados nesta investigação. Há momentos em que minha falta de prática na formação docente proporcionou insegurança nos AP, pode ter conduzido a produção e implementação das SD de maneira não totalmente adequada, entre outros. Devido a isso, ressalto a contribuição desta pesquisa na minha formação profissional como professora e formadora, da mesma forma que espero ter contribuído para a formação inicial docente dos AP participantes.

O tempo também é sempre uma questão limitadora em pesquisas. Neste caso, a necessidade de iniciar a geração de dados e de atender a requisição das aulas feita pela Escola de Circo nos fez começar o planejamento, preparação e implementação das SD antes da aprovação do projeto pelo Comitê de Ética e, portanto, de poder realizar a coleta de dados. Em virtude disso, por exemplo, não temos dados referentes ao planejamento da SD *ID Cards*, primeira implementada.

Além disso, é sempre importante ressaltar as limitações referentes ao contexto e aos participantes envolvidos na pesquisa. Uma pesquisa qualitativa, caracterizada pela epistemologia construcionista social e pelo estudo de caso, imprescindivelmente tem seus resultados e significados atravessados pelas experiências e representações de quem fez parte dela, como a pesquisadora, a orientadora e os participantes. Sendo esse um aspecto intrínseco a esse tipo de investigação, essa limitação é compreendida por nós como parte constitutiva de nosso estudo, já que não é possível desvincular os participantes dos resultados da pesquisa.

Enfim, esperamos que esta investigação colabore para práticas formativas de professores de línguas, reiterando a importância da proposição de ações que integrem teoria, prática e atividades reflexivas, bem como a articulação dos saberes e capacidades necessários para a formação docente. O campo de formação de professores de línguas é um contexto em contínuo desenvolvimento, sempre necessitando de novas pesquisas, concepções, conceitos, práticas, entre outros, a fim de manter a reflexão sobre o ensino e aprendizagem de línguas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. S.; GIMENEZ, T. N. A necessidade do professor reflexivo para o uso crítico dos materiais de apoio ao ensino e à aprendizagem de língua estrangeira. *Entretextos*, Londrina, v. 10, n. 1, p. 69-84, jan./jun. 2010.
- ALTHAUS, D. *Complexidade e relevância de um gesto profissional docente aparentemente simples*. 200 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2013.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1979].
- BARROS, E. M. D. de. *Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação*. 366f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- BEATO-CANATO, A. P. M. *O desenvolvimento da escrita em Língua Inglesa com o uso de sequências didáticas contextualizadas em um projeto de troca de correspondências*. 295f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.
- BOHN, H. A formação do professor de línguas: a construção de uma identidade profissional. *Investigações: Linguística Aplicada e Teoria Literária*, Recife (UFPE), v. 17, n. 2, p. 97-113, 2005.
- BORGHI, C. I. B. *A configuração do trabalho real do professor de língua inglesa em seu próprio dizer*. 138f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.
- BORGHI, C. I. B.; CRISTOVÃO, V. L. L.; FOGAÇA, F. C.; MOTT-FERNANDEZ, C.; SILVA, A. A. P. da. Abordagens reflexivas e os procedimentos de autoconfrontação: compreendendo o trabalho do professor. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *Estudos da Linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo*. Londrina: UEL, 2008. p. 53-70.
- BORK, A. V. B. *Produção escrita de gêneros profissionais em língua inglesa: vozes entrelaçadas no processo de escrita e reescrita textual*. 509f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM): linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEF, 2006.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.
- BRONCKART, J. P. Conferência Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania.

Revista ANPOLL, n. 19, p. 231-256, jul./dez. 2005.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Org.: Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Trad.: Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matêncio, et. al. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006a.

BRONCKART, J. P. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. Trad.: Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*. v. 4, n. 6, p. 1- 30, 2006b.

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

BRONCKART, J. P. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. *Revista Letras*, n. 40, v. 20, p. 163-176, 2010.

BRONCKART, J. P. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. Trad. Lidia Stutz. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013. p. 85-107.

BULEA, E. *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Trad. Eulália Vera F. Leurquin e Lena Lúcia E. R. Figueiredo. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

BULEA BRONCKART, E. Competência languageira e competência profissional: elementos para uma abordagem integrada. In: LOUSADA, E. G.; BUENO, L.; GUIMARÃES, A. M. (Orgs.). *As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017. p. 111-127.

CAMERON, D.; *et al.* *Researching Language: Issues of Power and Method*. London & New York: Routledge, 1992.

CELANI, M. A. A. Questões de ética em linguística aplicada. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 8, n. 1, p.101-122. 2005.

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Trad. Adail Sobral. Petrópolis – RJ: Vozes, 2006.

CLOT, Y. *et al.* Entrétiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Éducation Permanente*, Paris, n.146, p. 17-25, 2001.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genre et style em analyse du travail, concepts et méthodes. In: *Travailler: Revue Internationale de Psychopathologie et Psychodynamique du Travail*, n. 4, 2000.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. Case studies. In: _____. *Research methods in education*. 7 ed. London; New York: Routledge, 2011. p. 180-191.

CORRÊA, F. P. P. *Perspectivas de professoras formadoras sobre seu trabalho educacional em um contexto de formação inicial em Letras/Inglês*. 620f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

CORRÊA, D. S.; COUTINHO, A. A reflexividade na teoria social contemporânea: um diálogo franco-britânico. In: *XIV Congresso Brasileiro de Sociologia*, Rio De Janeiro, 2009.

CRISTOVÃO, V. L.L. *O uso de L1 no ensino/aprendizagem de L2: o real x o possível*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

CRISTOVÃO, V. L.L. *Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

CRISTOVÃO, V. L.L. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). *O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.

CRISTOVÃO, V. L. L. Entrevista – O interacionismo sociodiscursivo em discussão. *Revista NUP-PEM*, Campo Mourão, v. 2, n. 3, p. 11- 21, ago./dez. 2010. Entrevista concedida a Alessandra Augusta Pereira da Silva e Maria Izabel Rodrigues Tognato.

CRISTOVÃO, V. L. L. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013. p. 357-383.

CRISTOVÃO, V. L. L. A genre-based approach underlying didactic sequences for the teaching of languages. In: ARTEMEVA, N.; FREEDMAN, A. (Eds.). *Genre studies around the globe: beyond the three traditions*. Trafford Publishing, 2015. p. 403-423.

CRISTOVÃO, V. L. L.; MOTT-FERNANDEZ, C. Identificação do movimento de organização temática do discurso oral. In: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. de S. (Orgs.). *Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p.131-153.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C.; ARAÚJO, J. C.; NICOLAIDES, C. S.; SILVA, K. A. (Orgs.). *Linguística Aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas/SP: Pontes Editores, 2011. p. 17-39.

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

DENARDI, D. A. C. *Flying together towards EFL teacher development as language learners and professionals through genre writing*. 337f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. (Eds.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DOLZ, J. Forme scolaire, objet enseigné, et formes sociales du travail de l'enseignant. *Babylonia*, v. 3, p. 43-47, 2008.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *D.E.L.T.A.*, v. 32, n. 1, p. 237-260, 2016.

DOLZ, J.; ABOUZAIID, M. Pluralidade dos gêneros e singularidade do texto: tensões constitutivas da didática das línguas. *Linha D'Água* (online), São Paulo, v. 28, n. 2, p. 5-25, dez. 2015.

DOLZ, J.; GAGNON, R. (Dir.). *Former à enseigner la production écrite*. Lille/França: Presses Universitaires du Septentrion, 2018.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: NASCIMENTO, E.L. (Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 19-50.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; ÉQUIPE FORENDIF. Conclusions générales. DOLZ, J.; GAGNON, R. (Dir.). *Former à enseigner la production écrite*. Lille/França: Presses Universitaires du Septentrion, 2018. In: p. 397-426.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; LAURENS, V.; MARMY, V.; SURIAN, M. Méthodologie. In: DOLZ, J.; GAGNON, R. (Dir.). *Former à enseigner la production écrite*. Lille/França: Presses Universitaires du Septentrion, 2018. p. 91-113.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. A aquisição do discurso: emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem? *Nonada: Letras em Revista*, v. 1, n. 28, p. 156-173, 2017[1993].

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J.; ROA, S. M.; GAGNON, R. Macrostructures et trames prototypiques dans les séquences de formation. In: DOLZ, J.; GAGNON, R. (Dir.). *Former à enseigner la production écrite*. Lille/França: Presses Universitaires du Septentrion, 2018. p. 117-138.

DOLZ, J.; SILVA-HARDMEYER, C. M. R. da; COPPOLA, A. Análise de dois dispositivos de formação docente em didática do oral. In: MORETTO, M.; WITTKE, C. I.; CORDEIRO, G. S. (Orgs.). *Dialogando sobre (trans)formações docentes: (dis) cursos sobre a formação inicial e continuada*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2018. p. 229-258.

ECKER, D. A. F. *Aspectos do desenvolvimento da experiência docente na educação superior: um estudo sob a ótica da teoria dos gêneros de atividade*. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2016.

FADINI, V. S. A. *Narrativas de formação: (re)trilhando experiências do estágio supervisionado em Letras-Inglês*. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

FAÏTA, D. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (Orgs.). *Linguagem e trabalho*:

construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002. p. 45-60.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; ROMAN, M. F. A formação de professores reflexivos: a docência como objeto de investigação. *Educação*, Santa Maria, v. 38, n. 2, p. 277-288, maio/ago. 2013.

FAZION, F. *A elaboração de Livro Didático baseado em gêneros textuais por professores de francês: análise de uma experiência*. 283f. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FAZION, F.; LOUSADA, E. G. A entrevista de autoconfrontação como motor para o desenvolvimento: diálogo de uma professora com sua prática. *DELTA*, V. 32, N. 1, p. 215-236, 2016.

FERRARINI, M. A. *O gênero textual conto de fadas didatizado para o ensino de produção escrita em língua inglesa*. 178f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

FINE, M.; *et al.* Para quem? Pesquisa qualitativa, representações e responsabilidades sociais. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 115-139.

FOGAÇA, F. C. *Reuniões pedagógicas e autoconfrontações: possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

FRANCESCON, P. K.; CRISTOVÃO, V. L. L.; TOGNATO, M. I. R. As sequências de formação como instrumentos para práticas formativas e os saberes docentes necessários aos professores de línguas. In: MORETTO, M.; WITTKE, C. I.; CORDEIRO, G. S. (Orgs.). *Dialogando sobre as (trans)formações docentes: (dis) cursos sobre a formação inicial e continuada*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2018. p. 19-58.

GARCEZ, P. de M. *Regulamentação ética em pesquisa com seres humanos específica para as Ciências Humanas e Sociais no âmbito do Ministério da Saúde do Brasil: descaso, desconhecimento, confronto, diálogo e ruptura*. 2015. Disponível em <<http://anpoll.org.br/portal/wp-content/uploads/2015/03/Garcez-p-ANPOLL-%C3%A9tica-em-pesquisa-05.03.15.pdf>>.

GIDDENS, A. *A constituição da sociedade*. Trad. Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIDDENS, A.; BECK, U.; LASH, S. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

GIMENEZ, T. N. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas e São Paulo: Pontes Editores e ALAB, 2005. p. 183-201.

GIMENEZ, T. N.; ARRUDA, N. L.; LUVIZARI, L. Procedimentos reflexivos na formação de professores: uma análise de propostas recentes. *Intercâmbio (PUCSP)*, São Paulo, v. XIII, p. 1-6,

2004.

GIMENEZ, T. N.; CRISTOVÃO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 4, n. 2, p. 85-95, 2004.

GRAÇA, L.; PEREIRA, M. L. A. O papel transformador das ferramentas didáticas nas práticas de ensino e no objeto ensinado: o caso da escrita do artigo de opinião. *Revista Contrapontos*, Itajaí/SC, v. 15, n. 1, p. 17-32, jan./abr. 2015.

GRAÇA, L.; PEREIRA, L. A.; DOLZ, J. Resistências e obstáculos na formação contínua de professores: um estudo de caso sobre o ensino de escrita em diferentes disciplinas. *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, v.10, Edições Colibri/CLUNI, Lisboa, p. 263-282, 2015.

HILA, C. V. D. *Ferramentas curso de formação e sequência didática: contribuições para o processo de internalização no estágio de docência de língua portuguesa*. 346f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

HOFFNAGEL, J. C. Entrevista: uma conversa controlada. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 195-108.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. Introduction. In: _____. *Savoirs en (trans)formation: au coeur des professions de l'enseignement et de la formation*. 2009. Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2008/2010.

JOHNSON, K. E. *Second Language Teacher Education: a sociocultural perspective*. New York: Routledge, 2009.

LANFERDINI, P. A. F. *O trabalho (agir) docente no processo coletivo de planejamento e elaboração de uma Sequência Didática para o ensino de Língua Inglesa*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

LENHARO, R. I. *Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social*. 150f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

MACHADO, A. R. *et al.* Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELI L. S., CRISTOVÃO, V. L. L. *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 15-29.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re-)Configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELI L. S., CRISTOVÃO, V. L. L. *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (dis)curso*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. *Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma leitura*. Campinas: Pontes Editores, 2018.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.

MATENCIO, M. L. M. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do interacionismo sociodiscursivo. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A (Orgs.). *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 51-63.

MIQUELANTE, M. A. *Saberes necessários à formação docente: articulação desafiadora a partir de sequência de formação, de ensino e didática como instrumentos mediadores*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

MIQUELANTE, M. A.; CRISTOVÃO, V. L. L.; PONTARA, C. *Agir social e competência cultural: desafios à proposta de produção de sequências didáticas*. No prelo.

MORETTI, L. V. *Os formadores e o desenvolvimento profissional de professores de inglês: diferentes olhares, diferentes práticas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NASCIMENTO, E. L.; ZIRONDI, M. I. Empoderamento do agir docente: como os coletivos de trabalho podem construí-lo? *Veredas: Interacionismo Sociodiscursivo*, v. 21, n. 3, p. 307-325, 2017.

OLIVEIRA, F. de. *Transposição didática do gênero videoclipe de anúncio publicitário institucional para o ensino de inglês em um curso técnico em meio ambiente*. 183f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

PAIVA, V. L. M. de O. Reflexões sobre ética e pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p.43-61. 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna*. Curitiba: SEED, 2008.

PEREIRA, A. G. B. *Da teoria social à modernidade: reflexividade, poder e práxis no pensamento de Anthony Giddens*. 153f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2011.

PETRECHE, C. R. C. *A sequência didática nas aulas de língua inglesa do ensino médio e o desenvolvimento de capacidades de linguagem*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

PONTARA, C. L. *Gêneros textuais e sequência didática propiciando um ensino significativo de análise linguística e expressão escrita em língua inglesa*. 444f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

PONTARA, C. L. *Professor em serviço: um processo de formação continuada (sequência de formação) voltada para o desenvolvimento docente*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, no prelo.

QUEVEDO-CAMARGO, G. *Avaliar formando e formar avaliando o (futuro) professor de língua inglesa: elementos para um construto*. 362f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

RIBEIRO, R. M. A extensão universitária como indicativo de responsabilidade social. *Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária*, Brasília, v. 15, n. 1, p. 81-88, jul, 2011.

RIBEIRO, R. M. da C. *Responsabilidade Social Universitária e a Formação Cidadã*. 163f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

RIOS-REGISTRO, E. S. *O conto na interface língua, literatura de língua inglesa e formação de professores de língua inglesa: uma proposta mediada pela produção de sequências didáticas*. 544f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação – gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 7-16.

SALDAÑA, J. *The coding manual for qualitative researchers*. London/Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2009.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 19-34.

SCHNEUWLY, B. Interview with Bernard Schneuwly: The language teaching and the teacher's work in the textual genre perspective (research and teacher education). *Veredas: Interacionismo Sociodiscursivo*, v. 21, n. 3, p. 1-10, 2017. Entrevista concedida a Maria Izabel Rodrigues Tognato e Vera Lúcia Lopes Cristovão.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

SILVA, C. M. R. da. *O agir didático do professor de Língua Portuguesa e sua reconfiguração pelos professores*. 384f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). PUC, São Paulo, 2013.

SILVA-HARDMEYER, C. M R. da. O agir e os gestos didáticos do professor de língua portuguesa: entre gêneros de textos e a leitura. In: BARROS, E. M. D. de; CORDEIRO, G. S.; GONÇALVES, A. V. (Orgs.). *Gestos didáticos para ensinar a língua: agir docente e gêneros textuais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 83-118.

SWIDERSKI, R. M. da S.; COSTA-HÜBES, T. da C. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. *Línguas & Letras*, v. 10, n. 18, p. 113-128, 2009.

SONSIN, S. T. *Aspectos da socialização de duas professoras de inglês em seu primeiro ano de trabalho em escola pública*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2003.

STUTZ, L. *Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

STUTZ, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. *Signum: Estudos Linguísticos*, Londrina, n. 14, v. 1, p. 569-589, jun./2011.

SZUNDY, P. T. C.; CRISTOVÃO, V. L. L. Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa: sequências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 1, p. 115-137, 2008.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

TOGNATO, M. I. R.; DOLZ, J. Implementação e análise de um dispositivo didático na formação de professores de língua inglesa: possíveis reconfigurações. In: MORETTO, M. (Org.). *Prática de leitura e escrita em contextos escolares e não-escolares*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p.13-71.

TONELLI, J. R. A. *A “dislexia” e o ensino-aprendizagem da língua inglesa*. 574f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

VANHULLE, S. How future teachers develop professional knowledge through reflective writing in a dialogical frame. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, v. 5, n. 3, p. 287-314, 2005.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. Organizadores: Michael Cole *et al.* Trad.: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998[1984].

VOSGERAU, D. S. R.; POCRIFKA, D. H.; SIMONIAN, M. Associação entre a técnica de análise de conteúdo e os ciclos de codificação: possibilidades a partir do *software* ATLAS.ti. *RISTI – Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, n. 19, p. 93-106, 09/2016.

ZIRONDI, M. I. *Professor formador e professor em formação: uma teia colaborativa para aprendizagens e desenvolvimento*. 2013. 369f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Análise das reuniões de planejamento e das aulas em relação aos saberes e capacidades docentes mobilizados nas atividades de planejamento e implementação de aulas da Sequência de Formação

Na sequência, apresentamos as análises detalhadas das reuniões de planejamento e das aulas, com a identificação dos temas tratados nas reuniões (SOT e STT) e as ações desenvolvidas nas aulas (sinopse). A partir dessa análise global, relacionamos os temas e as ações com os saberes e capacidades docentes (STUTZ, 2012), a fim de responder um dos objetivos desta tese, a saber: identificar os saberes e capacidades docentes mobilizados durante as atividades de planejamento e regência de aulas da SF.

REUNIÃO DE PLANEJAMENTO 1

A reunião do dia 28/06 se iniciou com os AP expondo um problema sobre os dias das aulas e a frequência de alguns alunos, pois sua impossibilidade de frequentar uma aula por semana estava trazendo dificuldades de aprendizagem. As formadoras e os AP discutiram sobre possibilidades de resolver esse problema e uma tentativa de resolução ficou acordada. Nesse momento, o grupo já havia iniciado as aulas e realizado uma SD de *ID card*, no qual os alunos tinham que completar um formulário de inscrição para um workshop circense. Assim, o grupo avaliou a implementação dessa primeira SD e discutiu sobre a progressão que seria realizada, a princípio, com uma SD de procurar um e-pal e escrever e-mails para ele/a. Por causa de questões de segurança no ambiente virtual, o grupo decidiu mudar a progressão e realizar uma SD em que os alunos fizessem seu perfil virtual, composto por um vídeo em que eles se apresentam oralmente, incluindo vídeos de suas performances, e um texto escrito de apresentação também.

Quadro 18 – Análise dos temas abordados na reunião de planejamento 1

SOT	STT
1A. Gerenciamento de sala de aula	1AI. Frequência dos alunos
	1AII. Separação da turma
	1AIII. Facilidade/Dificuldade de aprendizagem dos alunos
	1AIV. Engajamento dos alunos
1B. Avaliação da SD anterior	1BI. Objetivos (não) alcançados
	1BII. Aprendizagem e dificuldades dos alunos
1C. Objeto de ensino	1CI. Apresentação de duas SD para progressão
	1CII. Progressão de conteúdos
	1CIII. Análise das SD: uso de L1 e/ou L2

1D. Questões teórico-metodológicas	1DI. SD parte de ação social
	1DII. Uso de L1 ou L2 na SD
	1DIII. Estabelecimento da situação de comunicação e ação social no início da SD
1C. Objeto de ensino	1CIV. Sugestões de adaptações nas SD propostas
	1CV. Inserção de atividades orais
	1CVI. Sugestão de produção de perfil oral (videocast)
1E. Busca por léxicos específicos	1EI. Modalidades circenses
1F. Planejamento da SD	1FI. Condições físicas para desenvolvimento das atividades (computadores, internet)
	1FII. Progressão das atividades da SD
	1FIII. Busca por sites para e-pal
	1FIV. Pesquisa de atividades em livros didáticos
	1FV. Discussão sobre falta de segurança nos sites
1G. Pronúncia	1GI. Busca de pronúncia de palavra essencial (pal)
1F. Planejamento da SD	1FVI. Busca por site seguro
	1FVII. Necessidade de garantir segurança dos alunos
1D. Questões teórico-metodológicas	1DIV. Conceito e validade de ação social
1C. Objeto de ensino	1CVII. Perigo da troca de mensagem em ambiente virtual
	1CVIII. Definição de novo OE: perfil oral para site
	1CIX. Pesquisa por exemplos do gênero
	1CX. Adequação do objeto de ensino: perfil oral e escrito
1F. Planejamento da SD	1FVIII. Definição de texto (perfil oral de artista circense)
	1FIX. Conteúdos a serem contemplados na SD
	1FX. Planejamento das atividades da SD
	1FXI. Seleção de sites e textos para a SD
	1FXII. Definição do início da SD

Fonte: a própria autora.

Sobre o SOT 1A. Gerenciamento de sala de aula, mesmo não se referindo à regência, é possível relacionar esse tema a esse saber quando se trata da capacidade de gerenciar a aula. Ainda, esse tema pode se referir ao saber de contexto, em relação à capacidade de identificar problemas pedagógicos e didáticos dos alunos e do ensino.

AP3: Eles estão sentindo uma certa dificuldade em acompanhar e a gente estava conversando se seria possível separar a turma de sábado pra aqueles que perderam aula na quarta, vamos supor quem for na quarta continua indo no sábado e...

F1: ah formar dois grupos no sábado

O SOT 1B. Avaliação da SD anterior mobilizou o saber de contexto, em específico a capacidade de avaliar o ensino de acordo com os princípios teóricos.

F2: Então amanhã vamos lembrar de tentar conversar pra ver se a gente pode usar a sala.

F1: Bom, vocês terminaram a primeira e os objetivos foram alcançados na opinião de vocês? Vocês acham que eles conseguem *filling a form with the English they learned so far*?

AP3: Completo, completo, não.

O tema também se refere à capacidade de compreender os objetivos e necessidades dos alunos, ainda dentro do saber contextual, além de abranger o saber de avaliação de aprendizagem, tangendo a capacidade de reconhecer o desempenho dos alunos.

AP3: É, deu pra perceber assim que quando a gente lia eles sabem traduzir, eles sabem o que tá escrito, mas não sabem como responder

AP1: Acho que a maioria tem dificuldade na hora de falar, eles não conseguem pronunciar muito, muito bem, mas eles sabem já o que que tá perguntando, como que tem que responder

O SOT 1C. Objeto de ensino demonstra, principalmente, a necessidade do saber sobre recursos, referente à capacidade de analisar material didático e o saber relacionado à planificação das aulas, às capacidades de identificar os objetivos de aprendizagem e organizar o curso, pois a progressão do curso estava em pauta na reunião.

Então a atividade solicitada pra vocês era pensar em uma e em outra, meio que avaliar né, é::: avaliar uma e outra pra ver que tipo de, primeiro se seria uma boa sequência, que daria continuidade a esse assunto de falar de si, e perguntar sobre o outro pra depois responder né, que é a outra sequência didática que ela também mandou que é como responder a carta a partir do momento que você consegue um cyber pal, que é isso que a gente vai tentar né, um cyber pal,

F2: depois de escrever a carta de introdução

F1: Inicial é, você vai receber uma resposta e vai ter que responder, né, vai ter que responder, desculpa, reagir a essa resposta. Á::: então primeiro se vocês acham que é adequado continuar nesse, nessa progressão, quem vai tá olhando pra progressão, e segundo e aí, e essas sequências, uma tá bem diferente da outra porque a da [nome de professora suprimido] tá cheia de português, por quê? Porque era pra sétima série, 40 alunos numa sala, taratarara, e tudo em inglês, uso de present perfect nas perguntas, então é pra gente ouvir vocês agora.

[...]

AP3: Eu acho assim, essa sequência didática que tá em português, seria bom trabalhar com ela, principalmente porque ela tá em português, pra ficar clara a ideia pra eles, pra eles realmente entenderem o que vai acontecer, porque às vezes a gente fala em inglês tudo lá e fica entendeu? Aí eles ficam olhando assim, às vezes entendem às vezes não, então pode ser que não fique

claro e depois entrar com a só em inglês daí, não sei se, daí não sei se trabalharia as duas em sequência, tipo dessa e do [nome de aluno suprimido] ou se escolheria só uma ou se misturaria as duas

AP4: Será que não dá pra mesclar?

AP1: Eu acho é melhor mesclar

No SOT 1D. Discussão de questões teórico-metodológicas, houve a mobilização do saber teórico, referente à capacidade de compreender conceitos da teoria que embasa o ensino, uma vez que o entendimento do conceito de ação social dentro da SD é reforçado.

F1: [...] Então o que eu gostaria de enfatizar é isso, que toda SD parte de onde? Ou parte do quê? De qual premissa?

AP6: Uma (xxx).

F1: Oi?

AP6: Uma ação.

F1: Uma ação que será realizada, então vocês têm que propor a ação em primeiríssimo lugar, quer dizer, claro, colocá-los numa situação de comunicação que é mostrar a diferença de uma carta, de um e-mail, que antigamente como é que, [...]

Os SOT 1E. Busca por léxicos específicos e 1G. Pronúncia se referem a saberes a ensinar, à capacidade que o professor deve ter de conhecer o conteúdo a ser ensinado, que no caso ocorreu pela busca de léxicos relacionados ao contexto de ensino (modalidades circenses) e da pronúncia de uma palavra que seria essencial na SD (*pal*).

F1: isso pronto. Vocês vão ter que, já praticaram né como diz juggler,

AP4: já

F1: Acrobat, clown

F2: (xxx) todos os dias

AP6: Handstand, a menina esses dias minha especialidade é handstand

[...]

F1: This is something we have to make sure of, right? Because a doubt in pronunciation and it's a key word we have to check. I think it's /pæl/, can you check? E-pal, cyberpal

AP4: I'll check on (xxx)

Durante o SOT 1F. Planejamento da SD, o grupo discutiu sobre a progressão das atividades na SD, referente ao saber de planificação de aulas, à capacidade de planificar os conteúdos das aulas, assim como o saber contextual, em relação à capacidade de verificar os recursos e restrições disponíveis na instituição de ensino.

F2: Amanhã a gente vai tá no::: a gente vai tá no centro cultural então tem alguns computadores que talvez dê pra usar

AP6: Mas tem que ver a internet, ele já falou que não tinha internet

AP1: Você não usou daquela vez?

AP6: Usei a internet do meu computador

{{xxx}}

F2: O wireless funciona. Mas se a gente leva amanhã, se são nove?

F1: Levar o que?

AP3: Mas tem que saber o que a gente vai fazer primeiro.

F2: Ué, pra eles procurarem os amigos amanhã

AP4: Já?

F1: Sim, tem que botar a situação, dizer qual é o objetivo, qual é a ação e dar as opções de:::, isso não são eles que procuram, vocês que têm que dar pra eles...

[...]

F1: Então, acho que tinha que colocar é:: os três numa página (xxx), por exemplo, esse esse e um printscreen do que eles vão ouvir oralmente pra depois vocês montarem ó, que que é isso né? Acho que tem que colocá-los pra pensar sobre o que que é isso pra depois trabalhar com cada um individualmente.[...] Então, eu acho que tinha que dar exemplos, e aí, é:::pergunta que que eles entendem que é aquilo, se eles interpre...gente, não tô botando pra vocês ouvirem, não tô pedindo pra vocês lerem, só por isso daí que que vocês acham que é isso, pra eles chegarem nessa ideia de que eles vão construir um perfil e aí vocês vão dizer isso, que a ideia, daí colocar isso no papel, que a ideia é eles construírem um perfil sim deles, um por escrito um oral, pra colocar no site deles, ou seja, nós vamos adicionar uma aba no site que será dos perfis dos artistas, né uma aba pros educadores outra pros artistas em formação e que a ideia seria ter o site tanto em português quanto em inglês e o que a gente vai construir é o perfil deles em inglês

REUNIÃO DE PLANEJAMENTO 2

Na reunião do dia 30/06, o grupo iniciou o desenvolvimento da SD Profile, no qual os alunos teriam que produzir um profile oral e um escrito, com a intenção de colocá-los em uma página pessoal para divulgação como artistas circenses. A ideia geral da SD já havia sido discutida na reunião anterior, assim, nessa reunião, o grupo focou em produzir as atividades a serem utilizadas em sala.

Quadro 19 – Análise dos temas abordados na reunião de planejamento 2

SOT	STT
2A. Preparação da aula	2AI. Preparação de atividades
	2AII. Sequência das atividades
	2AIII. Definição apresentação da situação
2B. Questões teórico-metodológicas	2BI. Nome do gênero (vlog, perfil)
	2BII. Características do gênero
2A. Preparação da aula	2AII. Sequência das atividades
2C. Planejamento da SD	2CI. Planejamento das atividades da SD
2A. Preparação da aula	2AIV. Definição da produção inicial
	2AII. Sequência das atividades

	2AI. Preparação de atividades
	2AII. Sequência das atividades
	2AI. Preparação de atividades
2B. Questões teórico-metodológicas	2BIII. Consideração das especificidades do contexto
	2BIV. Diferenças entre perfil oral e escrito
	2BI. Nome do gênero
2C. Planejamento da SD	2CI. Planejamento das atividades da SD
	2CII. Busca e seleção de textos
2A. Preparação da aula	2AI. Preparação de atividades
	2AII. Sequência das atividades
	2AI. Preparação de atividades

Fonte: a própria autora.

No SOT 2A. Preparação da aula, o grupo preparou as atividades da aula, discutindo como desenvolvê-las e como seria a sequência das atividades durante a aula. Assim, o grupo mobilizou o saber de recursos, especificamente a capacidade de produzir atividades, assim como o saber de planificação das aulas, em relação à capacidade de planificar os conteúdos da aula.

AP4: Mas vai colocar mais alguma coisa?
 AP6: Vai por o do vídeo né? Os três?
 F2: As três imagens...
 AP6: Mas juntas, não é?
 AP4: Juntas?
 AP3: A gente tinha pensado em colocar meio junto, depois...
 F2: É, só pra apresentar. A gente não vai trabalhar assim...
 AP6: Coloca 1, 2, 3, depois põe elas separadas
 F2: E daí a gente tem que pensar, tá a gente vai fazer a proposta
 AP6: E a proposta vai ter que ser aceita
 F2: A proposta vai ter que ser aceita
 AP6: Tá, qual que vai ser a proposta?
 F2: Digam, como vocês vão propor? Primeiro vocês vão apresentar, e daí o que vocês vão falar? Perguntar o que são?
 AP6: Apresentação do gênero, né?
 AP3: É
 F2: Mas vocês vão falar o que são ou vão perguntar o que são?
 [...]
 AP6: Sabe o que que eu quero saber, tipo assim, depois que a gente apresentar o gênero e falar qual vai ser o projeto de classe, que vai ser eles gravarem...
 F2: Dai eu acho que a gente pode mostrar talvez o vídeo?
 AP6: Mostrar os três modelos...
 AP4: É

O SOT 2B. Discussão de questões teórico-metodológicas se refere ao saber teórico, nesse

caso tangendo a capacidade de compreender conceitos da teoria que embasa o ensino, pois a dúvida em relação ao nome do gênero a ser trabalhado proporcionou reflexão sobre o próprio conceito de gênero textual. Ao estudar as características do gênero textual, o grupo também abordou o saber de conteúdo sobre o objeto a ser ensinado.

AP6: Tá, mas como que é o nome disso então? É um profile?

F2: E aí? Porque os dois escritos eu diria que poderiam ser profiles, mas o vídeo?

AP6: Pode ser vlog?

F2: Vlog? Eu não sei se vlog é um gênero ou é o:::

AP6: É gênero, não é?

AP4: Vlog é gênero, mas eu acho que o...

F2: Ou é o suporte?

No SOT 2C. Planejamento da SD, o grupo comentou a respeito da sequência da SD, que se relaciona ao saber de planificação das aulas, à capacidade de planificar os conteúdos das aulas.

AP6: Aí depois seria entrar no primeiro módulo né?

F2: Uhum

AP6: Você já fez a primeira produção... Mas agora eu não sei quais vão ser os módulos todos?

F2: O ideal seria terminar a aula assim pra gente ver, porque por exemplo a gente vai pensar assim o que eles vão querer dizer. Às vezes vai ser um mix muito grande de coisas, a gente vai ter que determinar algumas coisas porque a gente tem que ensinar

REUNIÃO DE PLANEJAMENTO 3

Na reunião do dia 07/07/16, os alunos já haviam produzido a primeira versão de seu perfil oral. Com isso, o grupo refletiu sobre os aspectos a serem trabalhados na sequência. A partir da busca de perfis eletrônicos de artistas circenses, o grupo optou por incluir um gênero escrito (biodata, CV) para ser incluído na página de apresentação dos alunos, junto com o perfil oral.

Quadro 20 – Análise dos temas abordados na reunião de planejamento 3

SOT	STT
3A. Dados do projeto	3AI. Gravações das aulas
	3AII. Produções dos alunos
3B. Gerenciamento de sala de aula	3BI. Falta dos alunos
	3BII. Cobrança de comprometimento dos alunos
3C. Avaliação das produções iniciais	3CI. Engajamento dos alunos
	3CII. Uso de L1 e L2

3D. Questões teórico-metodológicas	3DI. Colaboração do grupo
	3DII. Relação fala-escrita no gênero perfil oral
	3DIII. Feedback e correção da produção inicial dos alunos
3E. Objeto de ensino	3EI. Definição de conteúdos a serem explorados na SD
	3EII. Apropriação dos conteúdos para os alunos
3F. Preparação de aula	3FI. Revisão de material preparado pelos AP
	3FII. Sequência das atividades
	3FIII. Condução das atividades
	3FIV. Recursos didáticos
	3FV. Busca de exemplares dos gêneros
3G. Léxico (résumé)	3GI. Origem do léxico
	3GII. Pronúncia do léxico
3E. Objeto de ensino	3EIII. Desenvolvimento de capacidades de linguagem
	3EIV. Pertinência e relevância dos conteúdos das produções
	3EV. Busca de referência para diferenciar gêneros
	3EVI. Criação de modelo dos gêneros colaborativamente
	3EVII. Inclusão de imagens do perfil oral
3F. Preparação de aula	3FII. Sequência das atividades
	3FVI. Escolha de textos a serem trabalhados na SD
3G. Léxico (résumé)	3GII. Pronúncia do léxico
	3GIII. Escrita do léxico
3F. Preparação de aula	3FII. Sequência das atividades
	3FVI. Escolha de textos a serem trabalhados na SD
3H. Planejamento da SD	3HI. Planejamento das atividades da SD
	3HII. Orientações para feedback da produção inicial
	3HI. Planejamento das atividades da SD
	3HIII. Aspectos linguísticos a serem abordados na SD

Fonte: a própria autora.

O SOT 3A. Dados do projeto se refere a aspectos técnicos/práticos do projeto, como as gravações das reuniões e aulas, dados que fazem parte das pesquisas de IC dos AP e desta investigação de doutorado, e o prazo para entrega dos projetos de pesquisa.

Durante o SOT 3B. Gerenciamento de sala de aula, o grupo debateu sobre as faltas dos alunos e a não comunicação por parte da coordenação da Escola de Circo em relação ao não comparecimento dos alunos por causa de compromissos com o projeto social. Diante do não comparecimento dos alunos à aula, como observado no trecho a seguir, os professores em formação tiveram que adaptar a aula, mobilizando o saber de contexto, em relação à capacidade de

compreender os recursos e restrições disponíveis em seu contexto de ensino.

F2: Ontem o que aconteceu foi o seguinte...

AP3: Olha, eu quero falar uma coisa: eu acho que a gente deveria receber recados deles também.

AP1: Exatamente.

F2: Porque o que aconteceu ontem foi eles estavam com, além dos normais já não irem, eles tavam com é::: mostra de circo rural, não sei se você viu na TV

[...]

F2: Aí, todo mundo tava em algum lugar...

AP1: Tinha duas alunas

[...]

AP1: A gente ficou perdido

AP4: Tinha mais professor que aluno

No SOT 3C. Avaliação das produções iniciais, os professores em formação utilizaram o saber de avaliação da aprendizagem, mais especificamente a capacidade de reconhecer o desempenho dos alunos, ao relatarem a experiência da produção inicial do perfil oral ocorrida na aula anterior.

AP1: Eu achei eles super animados pra gravar os vídeos, achei que eles iam ficar mais...Na hora que a gente falou eles falaram ah não, mas depois eles foram super empolgados pra gravar o vídeo, todo mundo gravando

AP6: Eles têm boas ideias e rapidinho eles formularam, personalizaram os vídeos deles

AP1: A [nome de aluna suprimido] que eu gravei, ela não conseguiu fazer muita coisa em inglês, ela fez tipo o vídeo quase 100% em português, mas o resto eu vi que o pessoal tentou bastante mesmo, se esforçaram

AP4: E:: na mesa que eu tava ajudando, eu peguei e falei ah vocês não precisam colocar tudo em inglês, ah mas eu quero colocar em inglês e não sei o que. E eles queriam colocar várias informações diferentes

Durante o SOT 3D. Questões teórico-metodológicas, o grupo abordou questões variadas, como a colaboração entre o grupo, que se relaciona ao saber de contexto, tangendo a capacidade de compreender o papel do professor de LE, especificamente no aceite do retorno de informações dos alunos professores, do professor regente e da formadora.

F1: [...] essa dinâmica da colaboração é essencial, por isso que tem tanta gente lá. [...], eu não quis é::: vocês duas que tavam lá na frente, como que vocês se sentiram quando eu falei assim ah eu gosto de me meter e fui lá e já fui roubando a cena, vocês se sentiram roubadas?

{AP3 e AP6: Não}

[...]

F1: Quer dizer, tem horas que a gente aqui mesmo pode fazer isso, mas outras é mesmo na coisa do compartilhar, do colaborar, do ah eu acho que eu sei o que fazer né, surgiu uma coisa que a gente não tinha pensado, uma dificuldade, uma falta de participação deles, tal, ah pera aí que eu sei o que fazer.

Ainda se referindo a questões teórico-metodológicas, o uso da escrita em um gênero oral também foi debatido, que abrange uma questão teórica específica da abordagem de ensino por meio de gêneros. Portanto, compreende o saber teórico, além também de abranger o saber de contexto, relacionado à capacidade de compreender as necessidades dos alunos, uma vez que seria muito difícil para eles realizarem uma produção inicial oral sem um suporte escrito.

F1: [...] na realidade o que a gente tava propondo era um perfil ORAL, mas a gente, eles mesmos muito provavelmente, mesmo que vocês não tivessem pedido pra escrever, escreveriam. Por quê? Porque é em inglês, como é que eu vou falar isso? É ensaiar mesmo. É::: então essa relação fala e escrita, porque eles vão falar num vídeo mas o texto tá escrito, então de alguma forma, é::: tem alguma coisa ali pra gente explorar nesse sentido, porque isso também acontece quando você faz uma apresentação oral em congresso

Por fim, instruções de como dar o *feedback* para as produções iniciais dos alunos foram dadas, mobilizando o saber de metodologia e a capacidade de avaliar a produção oral e escrita dos alunos.

F1: [...] acho que tem que dar o feedback sim e o corrigir que você falou, eu acho que pode ser, toda correção toda avaliação sempre é no formato de um outro texto, ou seja, primeiro apreciando positivamente o que ele conseguiu fazer e aí dizendo o que ele pode melhorar
AP4: Igual você faz com a gente

O SOT 3E. Objeto de ensino se refere à definição dos aspectos dos gêneros que poderiam ser explorados durante a SD, construindo, portanto, o objeto de ensino. Os saberes mobilizados são o de planificação das aulas, referente às capacidades de planificar os conteúdos das aulas e organizar o curso e o de conteúdo, pelo estudo do gênero textual a ser ensinado.

F1: Então, da onde a gente vai partir agora? Porque tem tanto present perfect quanto passado, que ó eu falei I joined the circus five years ago OU I have been at the circus for five years, né? Porque todo mundo quis falar isso
[...]
F1: Eu sei que é difícil, NÃO, gente numa boa. Que você acha AP5? Possible or no, it's a nightmare?
AP5: Não, eles pegam as coisas rapidinho lá
AP4: Eles tão bem interessados

No SOT 3F. Preparação de aula, o grupo conversou sobre as atividades a serem realizadas na próxima aula e os textos a serem utilizados. Assim, os participantes utilizaram o saber de recursos, referente às capacidades de selecionar textos e produzir atividades.

F2: Aí tem uma outra, Kaelin? Não sei como fala...
 AP6: A gente vai por essa também depois
 F2: Ela já tá falando em primeira pessoa
 AP6: Uma parte...
 F2: Aí tem o do Cirque de Soleil que é perguntas e respostas...
 AP3: Como você entrou no circo? Não sei o que...
 AP6: É, a gente tava pensando...
 F1: Pra mostrar as diferenças? Mas daí vocês vão decidir, vocês já vão decidir ou deixar pra eles?
 AP6: Depois tinha esse aqui da Kaelin, que depois que eles verem esses, do Cirque de Soleil tudo, esse da Kaelin eles vão receber impresso.
 F1: Ah, que é a ideia que eu tinha dado da Miranda né?
 F2: Da transcrição

O SOT 3G. Léxico (*résumé*) está compreendido nos saberes a ensinar, pois faz parte do conteúdo a ser ensinado aos alunos, referente à capacidade de buscar e conhecer léxicos em LI.

F1: Legal! Mas acho que *résumé* é uma palavra em francês usada em inglês, se eu não me engano não tem dois *es*?
 AP3: Sim
 AP6: Mas nos sites não tem
 AP1: xxx só aparece assim
 AP3: xxx feminino
 F1: É? Tá assim?
 AP6: Tá tudo assim, por isso que eu não coloquei o acento, o acento eu sei que tinha mas os dois *es* a gente não usa na aula da [nome de professora da graduação suprimido]
 AP3: Na regra gramatical de francês, se a palavra é feminina é dois *es*
 AP6: Mas será que como foi passado pro inglês...
 F1: É! Como as palavras em inglês que a gente já incorporou, né? Pode ser. Não é mais uma palavra em francês usada em inglês, é uma palavra já...né, se tá assim nos sites
 F2: E daí como que fala né?
 AP3: A gente vai falar *résumé* ou *resume*?
 F1: Vocês já checaram no... AP4, você é o especialista naquele site, Forvo? Forgo?

O SOT 3H. Planejamento da SD abrange o saber de planificação das aulas e as capacidades de planificar os conteúdos das aulas e organizar o curso, ou nesse caso, organizar a SD, pois o grupo discutiu sobre questões que deveriam ser abordadas ao longo da SD.

F1: Mas isso tudo já deu mais que sábado né?
 AP6: Então mas isso já tá planejado
 F1: Ah tá. É::: bom vocês têm que devolver isso daqui e eles vão fazer a segunda versão
 AP6: Ah, daí seguindo já o modelo?
 F1: Exatamente, que vocês ou vão dar dado ou vão construir com eles, adotando um desses modelos, um desses vamos chamar de texto de referência né, pra não ser modelo, que modelo é que molda
 AP6: Ou a gente pode juntar mais que um xxx
 F1: Sim!
 F2: Eu acho que sim

F1: E aí eles, vocês vão devolver com esse feedback e vão pedir pra eles refazer, então vai ser a segunda versão, pra depois a gente ver então com base na segunda versão o que que a gente ainda vai ter que melhorar, que provavelmente aí vai ser aspecto muito mais:: porque agora ó vocês vão ter que entrar ainda em gramática, vocabulário e pronúncia

AP6: Mas daí vai entrar depois da segunda versão?

F1: Depois da segunda versão

REUNIÃO DE PLANEJAMENTO 4

Na reunião do dia 19/07, o foco foi discutir a continuação da SD em andamento sobre Perfil Online. Como o propósito da SD era a produção de um perfil profissional para os artistas, tanto oral quanto escrito, o grupo discutiu como proceder a correção e *feedback* da primeira versão do perfil oral e como encaminhar a primeira produção do perfil escrito. Reflexões importantes realizadas nesta reunião se referem à identificação de conteúdos a serem trabalhados a partir das dificuldades apresentadas pelos alunos na produção inicial e à importância da circulação em contexto real das práticas sociais dos alunos.

Quadro 21 – Análise dos temas abordados na reunião de planejamento 4

SOT	STT
4A Gerenciamento de sala de aula	4AI. Falta dos alunos
	4AII. Avaliação das atividades realizadas
	4AIII. Projeção da frequência dos alunos
4B. Questões teórico-metodológicas	4BI. Proposição da produção inicial
	4BII. Desenvolvimento de capacidades discursivas
	4BIII. Correção da produção inicial e feedback
4C. Preparação da aula	4CI. Conteúdos a serem trabalhados com base na produção inicial
	4CII. Revisão de material preparado pelos AP (conteúdo e aspectos linguísticos)
	4CIII. Correção de aspectos linguísticos do material
4D. Particularidade de aluno	4DI. Inscrição de aluno em workshop
4C. Preparação da aula	4CII. Revisão de material preparado pelos AP (conteúdo e aspectos linguísticos)
	4CIV. Inclusão de conteúdos / tópicos
4E. Cronograma do grupo	4EI. Definição de datas das reuniões
	4EII. Entrega de projetos
4C. Preparação da aula	4CV. Sequência das atividades
	4CVI. Circulação das produções em contexto real (site da Escola de Circo)

Fonte: a própria autora.

Novamente, o SOT 4A Gerenciamento de sala de aula engloba a questão das faltas dos alunos e a avaliação das atividades realizadas na aula anterior, referente ao saber de avaliação de aprendizagem e à capacidade de reconhecer o desempenho dos alunos.

F1: [...] tinha tudo ou não tinha nada?

AP1: (xxx) nem tinha gente tava chovendo o povo não foi!

AP6: primeiro que tava uma chuva com frio e o sono, então <@@@> não apareceram muitos <@@@>

AP5: não, os que foram na quarta não foram no sábado/

AP4: é mais ou menos/

AP6: só dois (+) foram na quarta e foram no sábado/

[...]

AP6: mas deu certo (+) o AP4 tinha tirado os prints, deu certo, eu achei que eles ficaram/ eles se empenharam {na atividade de pesquisa nos perfis/ no/}

AP4: até na apresentação né?

(xxx)

AP6: eles começaram a se empolgar pra entender o que tava escrito, a gente viu que eles entendem bastante coisa (+) conseguem entender bastante coisa, eles tinham que dar umas explicações pra nós tipo os aparelhos essas coisas/

No SOT 4B. Questões teórico-metodológicas, o grupo conversou sobre os textos de referência para o perfil de artista escrito, enfatizando a possibilidade dos alunos acrescentarem informações que julgassem importantes para eles, recorrendo ao saber teórico, ao utilizar aspectos teóricos para embasar a preparação da aula e o saber contextual, por considerar as necessidades dos alunos.

F2: a gente tava discutindo que se a gente pediu pra eles/ aí o AP4 enviou os links que a gente usou, pra eles procurarem... eles entrarem {no real né?} (+) porque como não tinha internet, não deu pra mostrar assim... tinha os prints só... pra eles pesquisarem as informações e a gente já pediu pra eles pensarem o quê que eles poderiam adicionar, aí não sei se a gente coloca por exemplo... é... Ah você poderia adicionar tal coisa se eles já vão pesquisar... ou se eles já vão ter ideia... ou eles não vão ter ideia!

F1: eu acho que vocês podem dar opções (+) por exemplo vocês podem mencionar olha um perfil... é... se vocês se lembram das diferenças? Vocês podem olhar enquanto um perfil enfatiza tal e tal e tal, outro te dá a opção de...?

Em relação ao modo de dar o *feedback* da produção inicial, o grupo mobilizou o saber de metodologia, referente à capacidade de avaliar a produção oral e escrita dos alunos.

F1: é... não, e porque eu acho assim, levando em consideração mesmo o que você falou AP3, é... apesar de vocês terem... é... (+) abordado isso na aula, ele pode não tomar aquilo pra ele, entendeu? {é então vamos supor, a [nome de aluna suprimido]... a [nome de aluna suprimido] foi bastante objetiva, digamos assim, e ela pode é... é... ter... ter... hã... feito esse texto objetivo por opção, OU por restrição, porque ela não consegue ainda né, {adicionar} ainda outras informações que ela é... gostaria, então (+) vocês poderiam até talvez criar um que todo mundo

vai escrever, todo mundo vai colocar isso... é... como feedback, que são as opções de... é... de... conteúdo num perfil e... de possibilidades de organização desse conteúdo, e AÍ o seu feedback é específico, por exemplo, para a [nome de aluna suprimido], olha [nome de aluna suprimido]... ó porque ela, parece que ela até deixa aqui uma... uma deixa pra eu interpretar isso ó... these are some information about my profile (xxx) tudo bem do... do erro gramatical, não é isso o problema, mas... (++) ah eu queria dizer mais mas eu não sei <@@> né?, parece que ela tá falando isso <@@> né... mas é... o import/ o mais importante numa avaliação é você poder... realmente... é, ir ao encontro da solicitação de vocês, a gente quer saber o quê que a gente pode melhorar, então é dizer o quê que ela foi bem, o quê que tá bom nesse perfil que pode ser melhorado...(+) é isso que na realidade um aluno quer ouvir...

AP6: é, acho que a gente podia ver algumas... e tem as coisas que a gente coloca pra todos né?....

No SOT 4C. Preparação da aula, o grupo definiu as atividades a serem desenvolvidas na aula posterior, assim como a sua progressão, que se relaciona com o saber de recursos, em especial com a capacidade de produzir atividades.

F1: tá, então cês vão começar, é: terminando lá o que vocês falaram que não terminaram, os slides de: CV and what? Profile?

AP6: não, o CV já foi

F1: o que que é?

AP6: agora é: (xxx) an artist CV and portfolio né? É, é isso, tem mais, aqui o que tem que conter

F1: mas vocês vão entregar pra eles aí depois o que que cês vão fazer mais depois de entregar pra eles?

AP6: ah, primeiro a gente passa aquilo né

F1: sim

AP6: aí a gente monta com eles o que, o que vai ter no deles né? Antes de entregar isso né?

F1: tá

AP6: depois a gente entrega {isso}

F1: com base também no que eles assistiram nos links que vocês deram e nos que vocês mostraram

F2: uhum

AP6: aí eles refazem

F1: daí devolvem isso, eles leem o feedback, e aí eles vão/

AP6: daí se a gente decidir, que eu acho que vai ser por tópicos, a gente já escreve os tópicos, daí eles vão copiando os tópicos e fazendo a parte deles/

Os SOT 4D. Particularidade de aluno e 4E. Cronograma do grupo se referem a questões práticas do grupo, como a ajuda dada a um aluno da Escola de Circo para sua inscrição em um *workshop* e o cronograma de reuniões do grupo.

REUNIÃO DE PLANEJAMENTO 5

Na aula anterior à reunião do dia 21/07, os AP encaminharam a produção da primeira

versão do CV de artista dos alunos. Algumas AP trouxeram a sugestão de incluir uma biodata como apresentação para o CV. Assim, mais um gênero foi incluído na SD (perfil oral, CV e biodata). Com isso, nessa reunião, o grupo discutiu a importância de esclarecer as diferenças entre os gêneros e, para isso, buscaram referências para compreender os gêneros. A partir disso, também foram criadas listas de constatação para os gêneros já trabalhados (perfil oral e CV), a fim de que os alunos pudessem avaliar as produções de seus colegas e compreenderem as características de cada gênero.

Quadro 22 – Análise dos temas abordados na reunião de planejamento 5

SOT	STT
5A. Planejamento da SD	5AI. Objeto de ensino iniciado: CV
	5AII. Novo objeto de ensino: Biodata
5B. Objeto de ensino	5BI. Multiplicidade de gêneros em uma SD
	5BII. Produção de gênero oral por escrito
	5BIII. Características diferenciais dos gêneros
5C. Gerenciamento de sala de aula	5CI. Frequência dos alunos
5D. Formalização do curso	5DI. Emissão de certificados para ministrantes e alunos
5E. Preparação de aula	5EI. Progressão de atividades
5F. Questões teórico-metodológicas	5FI. Organização de uma SD
	5FII. Necessidade de feedback do professor
5E. Preparação de aula	5EII. Produção de listas de constatação para produções pelos alunos
	5EIII. Pesquisa por referências para a produção das listas de constatação
	5EIV. Definição de critérios de correção
	5EV. Adaptação dos critérios de acordo com o contexto
	5EVI. Definição das atividades para próxima aula

Fonte: a própria autora.

No SOT 5A. Planejamento da SD, alguns professores em formação sugeriram incluir o gênero biodata na SD, levando a necessidade de planejar as atividades que precisariam ser desenvolvidas, demandando o saber de planificação de aulas, referente à capacidade de planejar o curso/a SD e planificar as aulas.

AP3: aí que que a gente pensou no sábado? Até a gente escreveu aqui, de ajudar eles a fazer uma biodata, então por exemplo assim, por que a gente falou assim “ah cê só vai jogar seu currículo lá: no site e acabou?” tem que ter uma breve apresentação sua né?! e dos ví, e a gente mencionou um pouco vídeo também, que eles perguntaram mas o vídeo?! ah é coisa de um minutinho só, só pra né? Mostrar o que cê faz né, então daí é: a gente pensou de montar um modelo, pegar vários modelos de biodata de artistas e mostrar pra eles os diferentes tipos, o que que vai, o que que não vai, como que monta uma, é:, e daí a gente entrega primeiro a versão que eles fizeram

[...]

F1: então, mas eu queria fazer uma pergunta pra eu entender, é, no fim:, o que é, qual é o gênero mais importante, é:, nessa sequência: didática? é a apresentação oral pelo vídeo? É o CV ou é a biodata?

AP3: ah não sei, acho que pra mim (xxx) um ligado no outro

F1: então, mas onde vai aparecer esse CV?

AP3: no site deles

F1: mas o vídeo {também}? Então ele vai ter as duas coisas lá, nas as três na realidade

AP3: igual o que gente viu dos sites né, que a gente apresentou pra eles

F1: todos tem o CV?

AP3: todos tem

O SOT 5B. Objeto de ensino promove os saberes teórico e de conteúdo, pois houve uma reconfiguração no objeto de ensino baseada nos textos de referência pesquisados pelo grupo. Essa reconfiguração levou a uma nova necessidade, a de pesquisa por referências teóricas para compreender as características de cada gênero. Dessa forma, também mobilizamos o saber de contexto, em relação à capacidade de compreender o suporte da pesquisa.

F1: não, se quiser, por exemplo, nosso, o nosso no Brasil, o Lattes, que é o mais comum pra nós né na, TEM que fazer, CV, é, o que antecede o CV é uma biodata, nos exemplos que vocês deram também? Então eles vão ter que fazer, se: as duas, se: se esses três gêneros forem compor o site, se eles estão de acordo, eles vão ter que produzir os três sabendo das diferenças E recebendo feedback nos três

AP3: aham

F1: ou seja, sabendo que o CV é topicaliza:do e que é, eles inserem informações bastante objetivas, dentro de cada tópico, que a biodata você fala em terceira pessoa, F1 é professora, professora associada da Universidade Estadual de Londrina, olha, é formal mas ainda objetivo, o que eles podem florear e falar que né, eu sonho com um mundo colorido cor-de-rosa, é no texto oral, é na apresentação oral, eu vim pro mundo do circo porque eu admirava a fulana sei lá, enfim, que aí eles podem, claro, tem uma certa subjetividade né, que não é a permitida na biodata e no CV, lembra lá do exemplo que eu tava dando na aula da Miranda: whatever, Miranda who? Miranda/

O SOT 5E. Preparação de aula engloba a preparação das atividades para a aula posterior, tangendo o saber de recursos e a capacidade de produzir atividades. A atividade proposta pelos professores em formação compreendeu uma lista de constatação para que os alunos avaliassem as produções de seus colegas e as suas próprias, implicando no saber de avaliação da aprendizagem e a capacidade de promover a autoavaliação dos alunos.

AP3: até que a gente tem aula com a [nome de professora da graduação suprimido], e a gente pensou de fazer algo mais ou menos assim, algo mais ou menos assim que tem esse rubric for resume writing, a gente fazer um e entregar pra eles também, {mais simples}

F1: certo! E aí eles podem também, deixa eu ver?!

AP3: tem esse, tem isso aqui que é um pouco mais complicado, ele é mais
 [...]

AP3: daí faria um mais simplezinho pra eles que tiverem também, {tem nome?
 Tem não sei o quê?}

F1: sim, sim

AP3: tem que ir de acordo né, com a/

F1: não, legal, muito bom, mas aí faria pros três ou só pros/

AP3: pode ser pros três, daí pode ser pros três de acordo com as (xxx)

No SOT 5F. Questões teórico-metodológicas, foi abordada a organização e as características de uma SD, focando o saber teórico no que tange à capacidade de compreender conceitos da teoria que embasa o ensino.

F1: [...] pra quem trabalha com sequência didática, que é o que a gente tá tentando fazer, há algumas características, a sequência didática é uma forma de organizar uma proposta didática partindo da prática social, que seria/ qual é a prática social dessa sequência didática que nós estamos agora implementando?

AP2: tipo, eles forem ao mercado/

F1: se apresentarem, exatamente, se apresentarem enquanto profissionais pro mercado de trabalho no próprio site da escola em que eles trabalham, da instituição que eles representam, exatamente, então sai da prática social, e aí vocês estão buscando exemplares de textos de referência de onde, de outros sites de outras instituições, ou seja, também de uma prática social, e aí a gente faz todo um trabalho didático em torno das capacidades de linguagem, que são: eu não vou falar os nomes agora porque vocês ainda vão ler, é: AP3 e AP4 já sabem, capacidades de significação, discursivo e linguístico-discursivo, mas sem entrar no mérito da definição de cada uma dessas capacidades, o que que é a gente é: hã: propor atividades pra que eles consigam, primeiro tomar decisões em relação a imagem que ele quer passar pro outro, quando ele toma essa decisão que conteúdo então vai representar essa imagem? Como eu organizo conteúdo pra essa representação que é agora onde a gente tá, como um CV organiza seu conteúdo, como a biodata organiza, como a apresentação oral no vídeo organiza, pra depois QUE recursos então languageiros, lexicais, gramaticais, fonéticos, fonológicos, eu preciso para então é: produzir esse texto, tanto escrito quanto oral, essas quatro dimensões são as capacidades de linguagem, então todo esse trabalho didático antes de voltar pra prática social, que é quando estes textos estiverem online no site, é o trabalho didático que se faz em torno dessas capacidades ou dimensões, trabalhar com tudo isso, e saber que o que ele escolheu enquanto conteúdo pra colocar lá, é a imagem que ele está veiculando dele mesmo enquanto um profissional de arte circense, né então também por isso que é ideológico, é linguístico, é tudo, e é com tudo isso que a gente trabalha né? é: hã: então se vocês tão priorizando a organização, sim acho que seria bastante interessante fazer a rubrica quanto usar a rubrica pra dar o feedback, vocês podem dar a rubrica e dizer vocês querem se autoavaliar primeiro? Avaliar os próprios textos que produziram? e aí só que eles também vão querer um feedback né?

O SOT 5C. Gerenciamento de sala de aula se refere à discussão sobre as faltas dos alunos, fato que interferiu no planejamento e na regência das aulas, levando os professores em formação a mobilizar o saber de contexto e a capacidade de compreender as restrições do contexto de ensino.

AP1: (xxx) deles tá bem bagunçado, {cada} dia tá vindo um tanto

F1: tem que ficar mais, aí entrar naquela sugestão de dividir as turmas, quem só vem no sábado vai ficar numa turma e quem só vem de quarta e sábado vai ficar na turma de quarta e sábado não é isso?!

AP5: é porque eu acho que depois eles acabam, tipo, nem aprendendo né, tipo ai eu vou uma vez, daí de quinze em quinze dias eu vou {de novo}

AP1: igual a [nome de aluna suprimido], ficou quatro ou cinco dias sem aula, daí e veio ontem

F1: então, eu acho que tem que ter clareza de quem que faz parte de que grupo

O SOT 5D. Formalização do curso engloba um aspecto formal e prático de proposta de curso de extensão via UEL, para que os participantes pudessem ter certificação ao final.

REUNIÃO DE PLANEJAMENTO 6

A reunião do dia 26/07 ocorreu após a produção inicial do CV pelos alunos. As discussões do grupo giraram em torno do *feedback* para as primeiras produções do perfil oral e do CV e, a partir da correção dos CV dos alunos, a identificação de conteúdos a serem trabalhados. O conteúdo a ser trabalhado na sequência era frases nominais, e o grupo refletiu durante a reunião sobre como ensinar tal conteúdo aos alunos. No fim, o grupo definiu as atividades que serão desenvolvidas na aula posterior.

Quadro 23 – Análise dos temas abordados na reunião de planejamento 6

SOT	STT
6A. Preparação de aula	6AI. Atividades para próxima aula
	6AII. Correções das produções dos alunos
	6AIII. Progressão de atividades
	6AIV. Atividades de desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas
6B. Objeto de ensino	6BI. Dificuldade didática para explicação de grupos nominais
6C. Gerenciamento de sala de aula	6CI. Proposição de atividades devido às faltas dos alunos
	6CII. Gravação da segunda versão do perfil oral
6B. Objeto de ensino	6BII. Explicação sobre grupos nominais
	6BIII. Avaliação das dificuldades dos alunos a partir das produções
	6BIV. Adequações dos gêneros de acordo com o contexto
6D. Questões teórico-metodológicos	6DI. Instruções para feedback
	6DII. Trabalho com capacidades linguístico-discursivas
6A. Preparação de aula	6AIII. Progressão de atividades

6C. Gerenciamento de sala de aula	6CIII. Não cumprimento de tarefas pelos alunos
6A. Preparação de aula	6AIII. Progressão de atividades
6D. Questões teórico-metodológicos	6DIII. Uso de L1 para explicar L2
	6DIV. Explicação de frase nominal
	6DV. Busca pela regra de ordenação de frases nominais
	6EVI. Adequação de explicação para contexto
6A. Preparação de aula	6AIII. Progressão de atividades
	6AV. Correção das produções dos alunos
	6AVI. Preparação de atividades a partir das dificuldades dos alunos
	6AIII. Progressão de atividades
6C. Gerenciamento de sala de aula	6CIV. Frequência dos alunos
	6CV. Andamento das aulas
6B. Objeto de ensino	6BVI. Retorno ao gênero perfil oral
	6BVII. Aspectos léxico-gramaticais a serem desenvolvidos
6A. Preparação da aula	6AIII. Progressão de atividades
	6AVII. Condução das atividades
	6AI. Atividades para próxima aula

Fonte: a própria autora.

No SOT 6A. Preparação da aula, o saber de recursos, em relação à capacidade de produzir atividades foi utilizado pelo grupo. Além disso, o grupo partiu das necessidades dos alunos, reconhecidas por meio da avaliação das produções iniciais, para preparação das atividades, mobilizando o saber de contexto e a capacidade de reconhecer as necessidades dos alunos, assim como o saber de metodologia, no que tange à capacidade de analisar a produção oral e escrita dos alunos.

F1: tá, deixa eu fazer uma pergunta, cês viram que todos eles tiveram dificuldade nisso né?

AP6: uhum

F1: então vocês vão comparar com o português, vão dá essa explicação toda em inglês, como é que cês pensam em fazer?

AP6: é, eu acho que tem que fazer isso, no powerpoint, explica: r, tipo item por item, o que que é núcleo, os grupos de palavras

F2: Aero Circus Troupe? Ai ela colocou assim “dois mil e dezesseis Aero Circus Troupe” daí eu coloquei assim “coloca que você participa, que é membro, alguma coisa pra especificar, desde quando começou até: agora” porque ela só colocou/

AP6: {ou a gente dá uma lista de vocabulário pra eles}

F1: então, essa lista não podia ser assim ó, com base né: olhando isso aqui, você faz em português e em inglês eles tem que match, aí quando ele reescrever ele vai olhar lá

AP6: ou talvez várias palavras e eles teriam que formar os grupos

AP3: daí eu acho mais complicado que traduzir do português
 F2: é, depende da quantidade de palavras/
 AP6: TRÊS LINHAS você vai ter que formar TRÊS GRUPOS (xxx) formar seis palavras, sete palavras
 F1: ah legal! Dá um exemplo!
 AP6: tipo aqui, vai tá lá Circus, vai tá lá Artist, cada um embaralhado, daí vai ter uma linha que eles vão ter que formar Circus Artist sabe?!
 F1: eles formarem grupos nominais com as palavras que vocês vão dar/

O SOT 6B. Objeto de ensino engloba a seleção de conteúdos a serem abordados na SD, no caso os aspectos linguísticos que deveriam ser estudados para o gênero perfil oral. Nesse caso, o saber de planificação de aulas foi utilizado, englobando as capacidades de planificar os conteúdos das aulas e organizar a SD.

AP5: oral presentation que é o profile!
 F1: tá! Informações pessoais eu uso no presente, certo?
 F2: uhum
 F1: tempo de atuação artística:
 F2: já não usa
 F1: vai ser present perfect, não é? Experiências profissionais/
 F2: ele não pode/ ele não pode falar quando ele começou?
 F1: ah como é? “I got started seven years ago” pode ser! Se é pra não entrar no presente perfect, em vez de usar tempo de atuação, é quando ele começou/ como ela falou “I got started when I was a kid”, so [nome de aluna suprimido], “I got started when I was seven years old” she said, experiências profissionais passado/
 AP3: então vamos começar com o passado, depois a gente vai pro presente

O SOT 6C. Gerenciamento de sala de aula evidencia as faltas dos alunos e seu não cumprimento de tarefas de casa, o que causou uma reestruturação no plano de aula, demandando o saber de contexto, em relação à capacidade de compreender as restrições do contexto de ensino, assim como o saber de planificação de aulas, especificamente a capacidade de organizar (ou reorganizar) a SD.

AP6: voltaram as aulas e eu espero que tenham voltado os alunos!
 [...]
 AP6: mas se ser bastante, umas nove pessoas aí!
 F1: tá, aí no sábado e vocês vão fazer o que?
 AP6: é: no sábado, o que que a gente vai fazer?
 F2: a gente tem que fazer isso com a turma que não vai
 F1: então a gente vai separar, se houver essa/ se houver a turma que não vai amanhã, é isso né?
 F2: é! Eu acho que já vai porque eu acho que não vão, é que as atividades do circo já vão ter voltado/

O SOT 6D. Questões teórico-metodológicos engloba, principalmente, uma discussão em relação ao modo de explicar a ordenação os grupos nominais em língua inglesa. Mesmo sabendo

utilizar a regra de sintaxe, os professores em formação mostraram dificuldade para explicar a regra. Dessa forma, o saber envolvido é o de conteúdo, referente à capacidade de explicar as regras de ordenação de frases na língua inglesa.

AP6: gente eu não sei dar uma explicação porque: que o nome fica desse jeito, eu tenho que fazer o nome, mas eu sei tipo assim que lógico que ó Londrina, a cidade fica por último, mas assim, uma explicação gramatical, por que que a ordem do nome fica desse jeito eu não sei:

AP5: ninguém sabe explicar o por quê que inverte sa:be?!

[...]

F1: Rural Festival, nesse sentido?! Ah, é:, toda lin/ é:, eu não sei se é exatamente isso que você pode explicar ma:s, as ve/ o sistema da língua tem regras, e a regra na língua portuguesa, o núcleo é acompanhado dos modificadores, então: casa grande, menina a:lta, whatever, em inglês, o núcleo é o último

AP3: hã:m:

F1: o núcleo é o final, e é ANtecedido dos seus modificadores que nor:malmente são adjetivos, MAS podem ser out/ outros substantivos, por exemplo hã:m: quando é/ vou dar exemplo com adjetivo, renewable energy, energia renovável, o núcleo tá sempre no final, o núcleo é a última palavra, que é o substantivo, aí a maioria das vezes é de adjetivo, MAS eu posso falar por exemplo energy systems, qual que é o núcleo?

Além disso, o grupo também discutiu sobre instruções para *feedback* das produções dos alunos, mobilizando o saber de metodologia e a capacidade de avaliar a produção escrita e oral dos alunos.

F1: [...] agora lembra que eu fale:i, todo mundo tem que começar fazendo o quê?

AP5: elogiando

F1: elogiando, então primeiro diz o que ela fez de bom/

AP5: aí tá vendo! Tem que colocar elogio antes

(xxx)

F1: mas na realidade não é regra! Não é regra AP5! Não é regra!

F2: é bom assim!

AP6: ah eu coloquei umas coisas, não precisa ser um SUPER elogio assim! Mas tem umas informações @@@ xxx você mencionou informações importantes e completas para o seu vídeo!

F1: uhu:m

AP6: apenas faltou dizer as áreas de interesse (xxx) é:, interesses atuais e conclui, escrevi só assim!

Por fim, o grupo tratou do desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas, especificamente para o gênero CV, baseados nas necessidades dos alunos. Além do saber de contexto, relacionado à capacidade de reconhecer as necessidades dos alunos, o grupo também necessitou do saber teórico, da capacidade de relacionar o planejamento do curso (da SD) e a preparação da aula com a teoria que os embasa, uma vez que essa prática é proposta pela abordagem de ensino com base em gêneros a partir do ISD.

F1: podia começar, na minha opinião o CV, se vai ser o mesmo, se vai ser o outro semelhante, tudo bem:! Faz umas perguntas/ faz umas perguntas de compreensão: em inglês:s, pra ver se eles conseguem entende:r, não é?! Por exemplo, eu vou pegar aqui, vamos supor que é seu: tá? Tem aqui esse texto, cês vão pedir, vamos ver se isso faz sentido, eu quero trabalhar um pouquinho de compreensão:, mas pra depois é: chamar atenção pra questão linguística, então, e a questão linguística aqui: é grupo nominal, só?! não! números! Mas vocês já trabalharam números né?!

AP6: sim, já!

F1: então: é grupo nominal só!

AP5: é:

REUNIÃO DE PLANEJAMENTO 7

Na reunião do dia 18/08, a SD já estava no final. Primeiramente, o grupo discutiu sobre a falta de engajamento dos alunos, já que poucos haviam feito a última versão do CV e refletiu sobre a continuidade das aulas (progressão de conteúdos). Com relação à finalização da SD, foi salientada a importância de que a prática social ocorra em contexto real e foram preparadas as atividades para a última aula antes da gravação da versão final do perfil oral. Essa última aula teve como foco aspectos específicos da oralidade, como pronúncia e entonação, com objetivo de auxiliar os alunos a gravarem seus vídeos.

Quadro 24 – Análise dos temas abordados na reunião de planejamento 7

SOT	STT
7A. Ação Social	7AI. Falta de engajamento dos alunos
	7AII. Interesses dos alunos
	7AIII. Falta de percepção da importância da ação social
	7AIV. Histórico dos alunos e suas ambições
7B. Planejamento de aulas	7BI. Próximo objeto de ensino
	7BII. Finalização da SD atual
	7BIII. Necessidade de ação social em contexto real
	7BIV. Desenvolvimento de capacidades de linguagem
	7BV. Próximo objeto de ensino: sugestão de temas
	7BVI. Consulta a SD e unidades didáticas produzidas em disciplinas cursadas pelos AP
7C. Preparação de aula	7CI. Produção final do perfil oral
	7CII. Dinâmica de aula
	7CIII. Objeto de ensino perfil oral
	7CIV. Atividades de pronúncia e intonação
	7CV. Busca de material

7D. Condução das aulas	7DI. Compreensão dos alunos das aulas em L2
7C. Preparação de aula	7CVI. Preparação de atividades
	7CVII. Progressão de atividades
	7CVI. Preparação de atividades
	7CVII. Busca de texto representativo do gênero perfil
	7CVIII. Procedimentos para gravação da produção final
	7CIX. Feedback dos CV produzidos
	7CVI. Preparação de atividades

Fonte: a própria autora.

No SOT 7A. Ação Social, o tema principal foi a falta de engajamento dos alunos na proposta de prática social e a possível não percepção da relevância dessa prática para eles. Essa (re)avaliação do objeto de ensino escolhido pelo grupo pode ser entendido como uso do saber contextual, tangendo a capacidade de compreender os objetivos e necessidades dos alunos, ainda que tenha ocorrido retroativamente.

AP6: Eu / Eu posso falar uma coisa ? que eu acho, que eu senti, assim, que foi a primeira opção, que a gente viu uma coisa que eles não viram. Sabe ?/

F1: Como assim?

AP6: Porque ... aquela primeira opção que você falou que, que porque eles não estão engajados ! Porque a gente vê oportunidades pra eles, que eles mesmo não veem sabe ?

AP3: Que pra eles parece que é muito distante /

AP6: É uma coisa assim tão distante que, porque assim ou talvez assim, conhecendo um pouquinho ali eu já, eles tem histórias muito diferentes das nossas, pra, e eles não enxergam, eles fora dali, sabe ? Essa é a impressão que eu tenho, de que eles não enxergam uma carreira internacional, eles não enxergam. Tanto quando teve a oportunidade de se inscrever pro workshop lá, ninguém { } { } é, eles tiveram receio, assim, um medo, algo que bloqueou, sabe ? E eu percebo assim, quantas vezes que o [nome de aluno suprimido] está falando da menina que foi pra China, eles falam de um jeito como se essa menina tivesse algo, que eles não tem, pra poder ta lá, sabe ? Então eu acho que eles não, não sei, não tão enxergando a utilidade de ter um CV, porque “Eu to aqui, aqui ...”, tipo assim

O SOT 7B. Planejamento de aulas engloba o planejamento tanto do final da SD em andamento quanto uma discussão sobre possíveis objetos de ensino para a SD que viria na sequência do curso, mobilizando, portanto, o saber de planificação de aulas, especialmente a capacidade de organizar o curso.

F1: Então, que que poderia ser no sábado ? Porque eu tinha falado pra F2 na, na minha última conversa com ela, que eu achava que a próxima vocês deviam passar pra algo completamente diferente, até encontrei vocês no corredor né ?

AP6: Uhum

F1: Na sexta e falei, ‘Acho que devia ser de vocês mesma’, é de receita ? não é ?

Talvez, com uma ou outra inserção, é (+)(+) pra ter garantia eu acho que a coisa do falar, todo aluno tem essa expectativa na coisa do falar, então eu acho que mesmo uma SD, que de PRIORIZA a escrita, eu que quero dizer o texto escrito, você pode ter texto oral, e na de vocês tem né? Porque eles escutavam uma receita, um vídeo /

F1: Então como é que a gente vai fazer no sábado? Que que tem que é, fazer ?

AP6: Tem que dar um jeito de amarrar esses perfis orais ai

AP4: É!

AP6: Porque assim, eu acho difícil eles trazerem gravado.

AP3: Eu também acho!

AP6: A gente vai ter que gravar. (xxx) Ou a gente vai ter que ensinando eles a ir lendo com eles, ensinando a pronúncia pra gravar melhor, eu não sei, acho importante terminar isso né?!

F1: Claro /

O SOT 7C. Preparação de aula compreende a preparação de atividades para a aula posterior, inclusive com a busca por um texto de referência do gênero perfil oral para desenvolvimento de atividades de pronúncia e intonação. Assim, o saber de recursos, em relação às capacidades de selecionar textos e produzir atividades, foi utilizado.

F1: Tá, mais agora eu tô com a qual, a qual preocupação? A preocupação de pronúncia, não é isso que falta? Falta mais alguma coisa?

AP1: Não, acho que não.

F1: De recurso língua, agir languageiro eu quero dizer.

(+)(+)

F1: Então eu trabalharia, eu, se, se vai ser a Miranda de novo ou não, a gente já decide, mas por exemplo : Talvez a ideia, de ter de novo o vídeo, só que dessa vez pra praticar, atividades, vocês levarem atividades de fonética. Assim como vocês fazem aqui, de repetição, de repetir som, de aprender a falar “PA-ÇO-CA”, “I think” de falar “I started” de falar os três sons do, os três sons do “ed”, “started”, “worked” ó são diferentes, um é ED, started, worked é som de D e o outro é? Qual é o outro?

AP4: A gente quer um profile de um artista circense de novo?

AP6: Não!

[...]

F1: E ai você coloca Unvoiced ... pois é, não sei se são sílabas ou consoantes, coloca pronunciation activities with unvoiced consonants ... Achou um perfil?

AP3: Do Bolt

No SOT 7D. Condução das aulas, o grupo discutiu sobre as dificuldades de compreensão dos alunos com a condução das aulas em LI. Dessa forma, a reflexão tange o saber de regência de aulas, referente às capacidades de utilizar a língua alvo e interagir com os alunos.

F1: Ó o perfil com atividades de compreensão e ai a gente tem que aumentar o nosso ... gente, tem que traduzir menos, tem que traduzir menos! Ou fala em inglês e é, faz o possível pra ele entender ou /

AP3: Eles falarem em inglês é bem complicado

F1: Mas eu acho que traduzi é complicado também

AP6: Mas dá pra entender
 F1: Traduzir é complicado também !
 AP6: Porque ... um não entende, um entende e passa pro outro entendeu ?
 AP3: É
 AP6: Sempre tem um que entende, que pega uma coisa.
 F1: Então se o outro traduziu é problema dele.

REUNIÃO DE PLANEJAMENTO 8

A reunião do dia 01/09/16 antecedeu a aula em que a última versão do perfil oral seria gravada. Optamos por dividir a turma em grupos de forma que os AP fossem responsáveis pela gravação de alguns alunos e a gravação seria mais rápida. O grupo também preparou atividades extras de revisão dos conteúdos já trabalhados, julgando que a gravação não duraria a aula inteira. Além disso, o grupo teve uma breve discussão sobre a progressão do conteúdo, avaliando opções de SD para a continuidade das aulas.

Quadro 25 – Análise dos temas abordados na reunião de planejamento 8

SOT	STT
8A. Preparação de aula	8AI. Planejamento da próxima aula
	8AII. Correção e retorno da produção final do CV
8B. Curso de extensão	8BI. Certificados ministrantes e alunos
	8BII. Procedimentos para inscrição
	8BIII. Necessidade de aproveitamento e frequência dos alunos
8C. Progressão de conteúdo	8CI. Possibilidades para próxima SD
8A. Preparação de aula	8AIII. Planejamento para gravação da versão final do perfil oral
	8AIV. Preparação de atividades
8D. Questões teórico-metodológicas	8CI. Não aprendizagem dos alunos de conteúdos já trabalhados
	8CII. Responsabilidade da não aprendizagem: professor X aluno
	8CIII. (Falta de) Engajamento e desempenho dos alunos
8A. Preparação de aula	8AII. Correção e retorno da produção final do CV
8E. Léxico específico	8EI. Busca por léxico usado por aluno na produção do CV
8A. Preparação de aula	8AIV. Preparação das atividades
	8AII. Correção e retorno da produção final do CV
	8AIV. Preparação das atividades

Fonte: a própria autora.

O SOT 8A. Preparação de aula apresenta o planejamento da aula posterior, assim como a preparação das atividades para essa aula. Dentre as atividades programadas estava o retorno da produção final do CV dos alunos, assim algumas questões em relação à correção dessas produções foram tratadas na reunião. Assim, os saberes e capacidades mobilizados foram o saber de recursos e a capacidade de produzir atividades e o saber de planificação de aulas com a capacidade de planificar os conteúdos da aula.

F2: Tá ... mas então, a gente só vai fazer isso?

AP5: Então não sei né, porque /

AP6: Eu dei a ideia de /

AP2: A questão de implicar é, você terminar uma sequência ali e começar outra no mesmo dia, seria ruim? É isso?

AP6: Eu acho que talvez a gente podia fazer um apanhado geral

AP4: Dai a gente pensou, será que eles vão fazer de novo?

AP3: Entendeu ? por isso que a gente pensou/

AP4: Eu e a AP6 pensamos de só uma versão e a versão corrigida pra ver a diferença.

AP6: E entrega pra eles ... mas dai vão analisar? Eu também não sei.

AP3: Mas pelo menos está ali pra analisar se quiser.

AP6: Porque a gente colocou comentários e aquele negócio ...

No SOT 8C. Progressão de conteúdo, o grupo refletiu sobre algumas possibilidades de SD para implementar após a finalização da SD que estava em andamento. Com isso, houve a demanda do saber de planificação de aulas, mais especificamente a capacidade de organizar o curso, além do saber de contexto, em relação à capacidade de compreender os objetivos e as necessidades dos alunos.

AP3: Sobre o que é o do [nome do autor da SD analisada] mesmo ?

F2: Fanfiction.

{ }

F2: Eu acho que uma fanfiction é muito pesado.

AP6: Se é pra escrever.

AP6: Eles querem falar, não escrever.

AP3: Eu ainda acho que o do MENU/

No SOT 8D. Questões teórico-metodológicas, o grupo discutiu a falta de engajamento da maioria dos alunos e a não aprendizagem de um conteúdo já trabalhado por eles, o que levou os professores em formação a questionar sua responsabilidade por essa não aprendizagem. Assim, é possível relacioná-lo ao saber de avaliação da aprendizagem, tangendo a capacidade de analisar os erros dos alunos, assim como o saber de contexto, referente à capacidade de compreender a

avaliação do trabalho dos colegas e contribuição por meio de críticas construtivas.

AP5: Nossa, mas na hora que eles começaram a falar que não sabia.

AP1: Meu deu muita raiva, porque dá a impressão de que ninguém ensinou eles.

F2: Mas é que assim, não fiquem pensando ... É que claro, a F1 estava lá eu imagino, mas assim não fiquem pensando, vocês ensinaram eles, só que nem todos estavam na aula, o [nome de aluno suprimido] não estava na aula.

AP5: Só porque a F1 estava lá, ele estava querendo mostrar serviço.

F2: É então não fiquem assim muitos chateados, eu sei que é chato, mas não fiquem chateados ... nem tudo depende da gente, mas a gente tá vivendo um momento que a gente esta percebendo que eles não estão fazendo coisas, eles não estão estudando, não estão se empenhando.

O SOT 8E. Léxico específico apresenta a busca por um léxico utilizado por um aluno em sua produção escrita. Dessa forma, o grupo utilizou o saber de conteúdo, com a capacidade de buscar sentidos para léxicos.

AP6: Já fazer as correções e a gente já ... a palavra que a gente não sabia, tá em amarelo.

F2: Deixa eu ver, e o que é pra ser aquilo ali?

AP6: Esse (xxx) é pra ser “Arraia” não é ?

AP5: Ele pesquisou no tradutor e colocou.

AP6: Dai a gente não sabia se deixava “arraia” ou se deixava essa palavra .

F2: Vocês jogaram no Google? O que aparece ?

AP6: Arraia

AP4: Apareceu “Arraia” quando coloquei no tradutor mesmo.

AP1: Eu acho que é uma palavra brasileira, então não vai ter tradução pra isso

O SOT 8B. Curso de extensão engloba questões formais e práticas sobre a formalização do curso, os procedimentos para os alunos se inscreverem e a necessidade de controle de frequência.

REUNIÃO DE PLANEJAMENTO 9

A reunião do dia 08/09/16 ocorreu após o final da SD do perfil profissional. Ao perceber a falta de engajamento dos alunos no fim dessa SD, os AP e as formadoras conversaram sobre as aulas com os alunos, que sugeriram que trabalhássemos com conteúdos relacionados ao dia a dia, e não mais direcionado ao *metiér* circense. Com isso, nessa reunião, o grupo decidiu trabalhar com o tema *Daily routine*, sem seguir o procedimento da SD. Assim, durante a reunião, o grupo discutiu sobre as metodologias de ensino.

Quadro 26 – Análise dos temas abordados na reunião de planejamento 9

SOT	STT
9A. Progressão de conteúdo	9AI. Abordagem de ensino: gêneros e temas

	9AII. Pesquisa em livros didáticos
9B. Preparação de aula	9I. Preparação das atividades
	9BII. Uso de textos autênticos
	9BIII. Estratégias de leitura
	9BIV. Sequência de atividades
	9BI. Preparação de atividades
9C. Questões teórico-metodológicas	9CI. Abordagens de ensino
9B. Preparação de aula	9BIV. Sequência de atividades
9C. Questões teórico-metodológicas	9CII. Elaboração de perguntas/testes
9B. Preparação de aula	9BI. Preparação das atividades
9C. Questões teórico-metodológicas	9CI. Abordagens de ensino
	9CIII. Procedimentos de aula baseada em tema
9D. Gerenciamento de sala de aula	9DI. AP responsáveis pela regência
9B. Preparação de aula	9BIV. Sequência de atividades
9C. Questões teórico-metodológicas	9CIV. Variedade nas atividades
	9CV. Motivo da produção textual
9B. Preparação de aula	9BI. Preparação das atividades
	9BV. Proposta de produção escrita

Fonte: a própria autora.

No SOT 9A. Progressão de conteúdo, o grupo discutiu o próximo objeto de ensino. A partir da falta de engajamento dos alunos na SD anterior, os professores em formação propuseram uma conversa com os alunos para compreender melhor suas expectativas. Os alunos pediram para aprender “coisas do dia a dia”, não queriam mais aulas que abordassem o tema circo. Os professores em formação sugeriram basear as aulas a partir de temas, o que foi acatado pelas formadoras como meio do grupo vivenciar outra abordagem de ensino. Ainda assim, o tema proposto foi pensado por se relacionar com uma SD que o grupo gostaria de implementar (e que acabou sendo implementada posteriormente) sobre o gênero *Menu*. Assim, o saber de planificação de aulas, mais especificamente a capacidade de organizar o curso, e o saber de contexto, referente à capacidade de compreender os objetivos e necessidades dos alunos foram mobilizados.

F1: O que vocês pensaram?

F2: A gente tava pensando que o, o, a seqüência didática da AP5 falando de breakfast etc, e daí a gente achou, estava procurando texto de blog essas coisas sobre “morning routine” pra trazer, falar algumas ações, alguma coisa do tipo.

F1: Então, mas vai usar ou não vai usar? Vai usar mais agregando outras coisas?

F2: Ou começar depois, talvez.

O SOT 9B. Preparação de aula compreende a preparação das atividades para a aula,

incluindo o estabelecimento da sequência dessas atividades, além de discussões como a condução de atividades de leitura e o uso de textos autênticos. Nesse sentido, o saber de recursos, tangendo a capacidade de produzir atividades, foi necessário.

F1: Ó AP6, porque depois, você podia fazer dele associar e ai eu acho que como ele é meio devagar acho que isso só pra eles repetirem, ai você não precisa nem pausar.

AP6: É, eu tava pensando em repetir.

F1: Você corrige ai da, eles, ou será que a correção e a repetição podem ser juntos? Porque ai quando você pedir pra eles fazerem o deles, pode ser que eles façam coisas que a gente não contemplou ali, “Ride a bike”, “I get a bus to go home” e eles querem falar isso por exemplo, vocês que vão ter que, eles vão ter que tentar escrever isso e depois vocês vão colocando no quadro as que não foram contempladas na atividade. “I don’t ride a bike but I go to the gym” ... Essa é uma atividade que depois você pode fazer, é tipo um quiz né.

AP6: Ou então ao invés de a gente, poderia fazer a atividade e ver mais ou menos como eles foram se teve muitos erros, a gente corrige antes do slide.

F1: Tem slide?

AP6: Ai depois /

F1: Sim, concordo... ai depois que eles fizerem da rotina deles, ir pra um (xxx), fechou? ... um podcast? QUE LEGAL!! Mas dai você trabalharia com o listening ou transcrição? Que você acha?

F1: É você escuta isso aqui ((falando com o AP4)) ... Eu acho que depois eles teriam que fazer mais alguma coisa, um ponto de compreensão, mais que vocabulário, entendeu? Do tipo, “Quem faz isso? O que você acha que ela faz da vida?” “Quantos anos que ela tem?”, porque ela não deve falar isso, entendeu? Pensar/

AP6: Ir um pouco além né?

F1: Um nível um pouco mais de cognição né.

AP6: Mais avançado.

As discussões durante o SOT 9C. Questões teórico-metodológicas se referem, principalmente, a abordagens de ensino, uma vez que os professores em formação sugeriram elaborar as próximas aulas com base em uma metodologia guiada por temas e não pela SD, como estava sendo conduzidas as aulas até então. O saber teórico, em relação às capacidades de conhecer abordagens de ensino de LE e relacionar a preparação de aula com a teoria que a embasa, foi acionado.

F1: [...] deixa eu fazer uma pergunta pra vocês, qual que é a diferença conceitual de trabalhar “morning routine” e trabalhar, por exemplo, com o que a gente estava trabalhando? ... Ai já é a F1 dando aula, ta? Dando orientação.

[...]

AP2: Essa questão que a gente está querendo abordar agora é mais difícil de fazer o gancho lá com a ação social, prática social.

F1: Porque ela é temática, ou talvez funcional, pensar numa função de, sei lá.

F1: Legal, então essas coisinhas. Por que pensar um pouquinho lembra que eu falei do PPP? Presentation, practice and production? Então eu acho que toda aula, principalmente uma escolha de unidade temática, vocês tem que ver o que eles

estão produzindo nessa aula, toda aula eles tem que sair, “A, fiz uma coisa em inglês!” mas o que eles fizeram, então essa aula, vai ser lá provavelmente a produção da Daily Routine deles e se for, será que vai ficar naquele lugar mesmo ou vai pro final? É uma decisão que a gente tem que tomar.

No SOT 9D. Gerenciamento de sala de aula, os professores em formação informaram uma mudança na escolha para a condução das aulas: a condução das atividades passou a ser realizada pelo professor em formação que propôs e preparou a atividade, pois ser mais eficiente dessa forma. Os professores em formação se referiram ao saber de regência de aula, no sentido de facilitar as capacidades de utilizar o plano de aula e apresentar os conteúdos linguísticos.

F1: Vocês dois que são responsáveis em sala ((se referindo aos AP4 e AP6))?

AP4: A gente não está fazendo mais assim

F1: Sobrando quem?

AP6: Sábado a gente divide.

AP4: A gente faz cada um uma parte.

F1: Como no dia que eu fui?

AP6: Só que é difícil aplicar uma atividade que você não produziu, é melhor quem fez, porque você planejou, você esquematizou o negócio, daí ele lê lá e “Vamos fazer”.

(xxx)

AP6: Quando a gente divide atividade eu prefiro fazer a que eu planejei.

AP4: Eu também ... então a gente produz essa e da (xxx)

REUNIÃO DE PLANEJAMENTO 10

A reunião de 14/09/16 ocorreu após uma aula conduzida a partir do tema *daily routine*, sendo a primeira no curso que não seguiu o procedimento da SD. Por isso, o grupo fez uma avaliação desta aula no início da reunião. Em seguida, passaram a preparar a próxima aula, partindo da tarefa sobre o tema iniciado na aula anterior, assim como projetando o próximo tema a ser tratado, que seria *description*, pois o grupo avaliou como sendo um tema que interessasse os alunos por causa de sua profissão.

Quadro 27 – Análise dos temas abordados na reunião de planejamento 10

SOT	STT
10A. Avaliação da aula anterior	10AI. Abordagem de ensino e tema da aula
	10AII. Engajamento e desempenho dos alunos
10B. Preparação de aula	10BI. Sugestão de atividade a partir da tarefa de casa
	10BII. Sequência das atividades
	10BIII. Conteúdos a serem desenvolvidos
	10BIV. Preparação das atividades

	10BII. Condução das atividades
10B. Preparação de aula	10BIV. Preparação das atividades
	10BII. Sequência das atividades
10C. Objeto de ensino	10CI. Sugestão de novo tema: <i>description</i>
10B. Preparação de aula	10BIV. Preparação das atividades
	10BII. Condução das atividades
	10BI. Sequência das atividades
	10BIV. Preparação das atividades
	10BIII. Conteúdos a serem desenvolvidos
	10BIV. Preparação das atividades
	10BI. Sequência das atividades

Fonte: a própria autora.

No SOT 10A. Avaliação da aula anterior, o grupo analisou a aula anterior, primeira que não seguiu o procedimento da SD, em relação à abordagem de ensino e do desempenho dos alunos. Os saberes acionados foram o de contexto, referente à capacidade de avaliar o ensino de acordo com os princípios teóricos, e o de avaliação da aprendizagem, sobre a capacidade de reconhecer o desempenho dos alunos.

F2: Vocês acharam que foi boa? Ou eles estavam mais...

AP6: Animados?

F2: Animados, engajados?

AP4: Mas eu acho que foi mais por causa, pausa, porque, o formato de aula que a gente deu também né?

F2: Uhum.

AP3: Eu acho que foi o formato e o assunto.

AP4: É, é verdade.

AP6: Tanto o quiz, como a...

AP3: Não era tanto texto...

AP6: Aquela atividade com as imagens do áudio, com os recursos visuais, achei eles bem animados pra tentar ouvir, pra tentar entender.

O SOT 10B. Preparação de aula engloba a preparação das atividades, assim como discussões da sequência em que seriam desenvolvidas na aula e como seriam conduzidas. Ainda, houve a sugestão de conteúdos a serem trabalhados relacionados ao tema. Dessa forma, o saber de recursos, em relação à capacidade de produzir atividades, e o saber de planificação de aula, especificamente a capacidade de planificar os conteúdos da aula, foram mobilizados.

F2: Se a gente vai pedir para eles compararem, eles vão falar dele e do colega? Mas isso eles vão falar, vão escrever, o que eles vão fazer? O que vocês pensam?

AP6: Então, daí a gente vai ter que ensinar she cleans ...

AP4: E se a gente, antes de introduzir essa matéria a gente dá esse textinho pra

eles/

AP6: Esse daqui?

AP4: É, e falar pra eles tentarem identificar o simple past, o simple present dai eles identificam e a gente tenta direcionar eles para o que eles acham que tem de diferente na terceira pessoa ...

AP5: Tem o negócio do pm/am...

AP6: Mas dai AP4, não vai ficar muito ppp...

AP4: Há::::

AP6: A gente tem que apresentar a primeira, ai a practice, ai a production. Então eu acho que a gente vai ter que apresentar primeiro, ai a gente...dai dá o negócio, pra dai pausa tipo, apresenta primeiro essa terceira pessoa dai dá essa atividade, sabe?

AP4: Ah entendi.

AP6: Ai depois vai ter que ter uma produção ainda...

No SOT 10C. Objeto de ensino, o grupo sugeriu um novo tema para ser tratado nas aulas (*description*), por considerar relevante aos alunos por conta de sua profissão, demandando o saber de contexto, referente à capacidade de compreender os objetivos e necessidades dos alunos.

AP6: E dai também a gente ... que outro assunto a gente pode emendar com esse? Porque acho que vai ficar um negócio muito chato, outra aula inteira só disso né?

AP3: Plural?

@@@

F2: O que?

AP3: Não sei @@@ Descrever pessoas? Características físicas?

AP6: Legal, partes do corpo...

AP3: É, parte do corpo...

REUNIÃO DE PLANEJAMENTO 11

A reunião de 22/09/16 ocorreu após duas aulas desenvolvidas a partir de temas (*daily routine* e *description*). Os AP descreveram a aula anterior para F2, que não estava presente. Na sequência, o grupo preparou a próxima aula, na qual finalizaram os temas iniciados nas aulas anteriores. O grupo também definiu o próximo objeto de ensino, que foi uma SD sobre *Menu*, produzida por uma integrante do grupo e colegas de graduação.

Quadro 28 – Análise dos temas abordados na reunião de planejamento 11

SOT	STT
11A. Avaliação da aula anterior	11AI. Relato das atividades
	11AII. Avaliação das atividades
11B. Questão teórico-metodológica	11BI. Pertinência e apropriação de atividade
11A. Avaliação da aula anterior	11AI. Relato das atividades
11C. Léxico	11CI. Busca por nome de jogo em LI
11D. Avaliação de desempenho dos alunos	11DI. Melhora na produção oral de aluno

	11DII. Engajamento de alunos nos estudos em casa
11E. Preparação de aula	11EI. Preparação das atividades
	11EII. Revisão de material preparado
11F. Questão linguística	11FI. Correção de aspecto gramatical no material (simple present 3ª pessoa singular)
11E. Preparação de aula	11EIII. Recapitulação de elementos já/não ensinados
	11EII. Revisão de material preparado
11F. Questão linguística	11FI. Correção de aspecto gramatical no material (have/has got)
11E. Preparação de aula	11EII. Revisão de material preparado
	11EIII. Recapitulação de elementos já/não ensinados
	11EIV. Condução de atividade
	11EV. Sugestões de atividades
11G. Novo objeto de ensino	1GI. SD Menu
	1GII. Sugestões de adaptações na SD
11E. Preparação de aula	11EI. Preparação de atividades
	11EVI. Divisão de tarefas no grupo
	11EIV. Condução de atividade
	11EI. Preparação de atividades
11A. Avaliação da aula anterior	11AIII. Repercussão de atividade
11E. Preparação de aula	11EVI. Divisão de tarefas no grupo
11B. Questão teórico-metodológica	11BII. Instruções para correção e feedback de produção escrita
	11BIII. Explicação de aspecto linguístico (perguntas)
11E. Preparação de aula	11EVII. Sequência de atividades
	11EIV. Condução de atividade
11B. Questão teórico-metodológica	11BII. Instruções para correção e feedback de produção escrita
11E. Preparação de aula	11EI. Preparação de atividades

Fonte: a própria autora.

No SOT 11A. Avaliação da aula anterior, os professores em formação relataram a aula dada, tanto no que se refere às atividades implementadas quanto ao desempenho dos alunos. Assim, os saberes mobilizados foram de contexto, referente à capacidade de avaliar o ensino e o saber de avaliação de aprendizagem, considerando a capacidade de reconhecer o desempenho dos alunos.

AP6: Só que tipo assim, a [nome de aluna suprimido], ela fez mas com a ajuda do google, tá tudo bem, ela fez tudo no passado e não era esse o foco, ela descreveu o dia dela. Aí eu não falei nada, disse que tudo bem que a gente ia corrigir. Ai ela leu, todos leram, só a [nome de aluna suprimido] que não quis ler. Mas assim, eles leram com bastante dificuldade, tipo a [nome de aluna suprimido], pra falar sabe?

E eu percebi assim que mesmo em um momento tal e percebi mais de um falando: eu não sei falar os números, então às vezes, é uma ideia, a gente podia perguntar pra eles, se eles querem que a gente retoma isso. Porque a gente tá sempre falando de número, sempre tem atividades que envolve números pra eles lerem e os que já sabem tudo bem, mas os que não estavam na aula de quarta e são só 3 que iam nas aulas de quarta e estão indo, os outros estão...

AP1: Estão tranquilos.

AP6: Estão reclamando nesse sentido de que: ai eu não sei falar o número ou um número mais complexo...e falarem pra eles repetirem sabe? Não sei, é só uma ideia. Isso foi o que eu percebi. Ah dai o slide, foi legal né?

O SOT 11B. Questão teórico-metodológica abrangeu instruções para os professores em formação realizarem a correção e o *feedback* das produções escritas dos alunos e a pertinência e apropriação de uma atividade implementada na aula anterior, mostrando a importância desses critérios na preparação de atividades. Nesse sentido, os saberes docentes acionados foram de metodologia, com a capacidade de analisar a produção escrita dos alunos e de recursos, com a capacidade de produzir atividades.

AP4: Mas a gente vai corrigir o que ai, gramática?

AP6: Os verbos.... Mas tipo assim a [nome de aluna suprimido] que ela escreveu no passado, a gente vai escrever: quando você fala de daily routine você sempre usa o verbo...

F2: Ah tem outra coisa, eles vão corrigir ou vocês vão apontar pra eles reescreverem? Ou algo do tipo?

F2: Mas você entendeu o foco? Pra colocar coisas que eles vão notar.

AP3: Eu ainda falei: AP2 usa de acordo com o que está aqui...

AP2: Mas eu estava sem internet.

AP3: Eu mandei no word...

F2: Não, tudo bem, a gente tem que pensar pro próximo.

AP1: No fim deu tudo certo

AP2: Deu certo

AP6: Você acha que a gente não errava no começo também?

F2: É, só porque provavelmente eles não vão precisar falar nunca isso: I have an average body.

Os SOT 11C. Léxico e 11F. Questão linguística se referem aos saberes a ensinar, tangendo o conteúdo linguístico, tanto na busca por um léxico que seria utilizado em sala de aula em LI quanto na correção de aspectos linguísticos no material preparado pelos professores em formação. Esses temas mobilizaram o saber de conteúdo, em relação às capacidades de buscar léxicos em LI e conhecer as regras gramaticais da língua.

F2: A gente tem alguma coisa ainda?

AP4: A gente ia terminar com o cara a cara.

AP6: Eles iam jogar face to face

F2: É esse o nome mesmo em inglês?

AP3: Não sei, como é cara a cara?

((Fazem pesquisas para saber o nome do jogo em inglês))

AP6: Aqui ó, dai tem o exemplo...

{Sobreposição de falas}

F2: Agora deixa eu só, é volta lá. Quando eu uso have got e does?

{Sobreposição de falas}

F2: Mas ai não é o verbo auxiliar?

AP4: É has she got.

F2: Dai é has ne?

AP6: Has she got...

F2: É que é present perfect né?

AP3: Entendeu? Deixa do jeito que tava ...

O SOT 11D. Avaliação de desempenho dos alunos abrange a avaliação por parte dos professores em formação do desempenho e evolução dos alunos, o que demandou o saber de avaliação da aprendizagem, em relação à capacidade de reconhecer o desempenho dos alunos.

AP4: Gente vocês perceberam como a pronúncia do [nome de aluno suprimido] esta melhorando?

AP1: Claro ele está estudando com a [nome de aluna suprimido] em casa.

AP6: Eles estão estudando né, são super esforçados.

O SOT 11E. Preparação de aula engloba a sugestão e preparação das atividades para a aula posterior, assim como a sequência de implementação na aula e o modo como conduzi-las. Além disso, o grupo conversou sobre conteúdos já ensinados ou não ensinados, o que influenciou na preparação das atividades. Portanto, além do saber de recursos, com a capacidade de produzir atividades, o saber de contexto, com a capacidade de compreender as necessidades dos alunos, foi acionado.

F2: Como um todo ou você vai usar os verbos que a gente tá usando, é falando sobre aparência ou não? Outra coisa que você pode fazer, é colocar Do you like Mary? Ai coloca uma outra coluninha: Does she have... Does she work on tv? Dai aqui você pode colocar Are you... ai a gente podia usar outra coisa, are you a singer?

AP6: Tá mais assim, depois que eles tiverem essa frase, a gente vai voltar pro slide pra depois de novo... Eu acho que a gente podia fazer assim, faz a revisão, passa aquele handout, joga o cara a cara e as perguntas só com o cara a cara, dai a gente vai pra essas perguntas pra ampliar. Vamos revisar as perguntas? A gente podia revisar as perguntas que a gente já deu né no começo.

AP4: Então não precisa disso?

AP6: Pra mim não... Vamos entrar em how old are you. Porque a gente também fez pra eles fazerem pergunta pra [nome de colaboradora suprimido] e saiu tudo errado.

No SOT 11G. Novo objeto de ensino, o grupo refletiu sobre o próximo objeto de ensino, a *SD Menu*, e sugeriu adaptações no material de acordo com o contexto específico. Com isso, os

saberes utilizados foram o de contexto, tangendo a capacidade de reconhecer as necessidades e objetivos dos alunos, e o saber de planificação de aulas, referente à capacidade de organizar o curso.

F2: Sua sequência acho que é ótima.

AP5: Então, a gente podia começar sei lá, dando alguma coisa de comida né? O que vocês acham/

AP6: Tipo o que?

F2: Produção final, será que a gente tem de produção final? É fazer o menu do café da manhã e ler ...não é? Essa é a ideia não é AP5?

AP5: É eu gostei.

[...]

F2: Eu pensei em colocar coisa de oral de pedir mesmo, sabe? Mas...tipo restaurante, mas daí era nos que íamos ter que fazer isso e não eles...então eles atendem um ao outro/

REUNIÃO DE PLANEJAMENTO 12

A reunião de 29/09/16 ocorreu antes do início da implementação da SD *Menu*. Essa SD foi elaborada por uma integrante do grupo (AP5) e seus colegas de graduação para a disciplina Gêneros Textuais. Durante a reunião, o grupo refletiu sobre a SD e realizou adaptações que julgaram necessárias para o contexto do curso e as capacidades e necessidades dos alunos.

Quadro 29 – Análise dos temas abordados na reunião de planejamento 12

SOT	STT
12A. Avaliação da SD Menu	12AI. Propostas de adaptações
	12AII. Planejamento da SD
12B. Questões teórico-metodológicas	12BI. Necessidade de produção inicial
12C. Preparação de aula	12CI. Sequência das atividades
	12CII. Condução de atividade
	12CIII. Preparação de atividades
12B. Questões teórico-metodológicas	12BII. Avaliação somativa
	12BIII. Avaliação individual
12C. Preparação de aula	12CI. Sequência das atividades
	12CIV. Condução das produções inicial e final
	12CIII. Preparação de atividade
12B. Questões teórico-metodológicas	12BIV. Diversidade de atividades
	12BV. (Re)elaboração de perguntas
12C. Preparação de aula	12CIII. Preparação de atividades
	12CI. Sequência de atividades
	12CIII. Preparação de atividades
12D. Questão linguística	12DI. Diferentes sentidos de léxico (bistrô)

12C. Preparação de aula	12CIII. Preparação de atividades
12B. Questões teórico-metodológicas	12BIV. Diversidade de atividades
	12BV. (Re)elaboração de perguntas
12C. Preparação de aula	12CIII. Preparação de atividades
	12CII. Condução de atividade
	12CIII. Preparação de atividades
	12CI. Sequência de atividades
	12CIII. Preparação de atividades
	12CV. Divisão de tarefas no grupo

Fonte: a própria autora.

No SOT 12A. Avaliação da SD Menu, o grupo avaliou a SD em relação ao contexto de ensino, sugerindo adaptações e planejando o andamento da SD. Com isso, os saberes de contexto, em relação à capacidade de compreender os objetivos e necessidades dos alunos, e de planificação das aulas, referente à capacidade de planificar os conteúdos das aulas foram acionados.

F2: Alguma ideia?

AP3: Porque a gente tá olhando aqui a última sequência, dá pra fazer duas em um dia só né? Porque, dois módulos em um dia só, como está aqui.

F2: Mas, vai pedir essa primeira produção?

AP3: Então não sei, a gente estava falando aqui de talvez trazer atividades, ai a gente poderia colocar, trazer mais para o cotidiano deles também, de repente uma atividade assim, pra trazer como é o café da manhã brasileiro, americano e sei la qual, sabe... Ai pergunta quais são as diferenças/

AP3: Porque dai a gente pode... E dai sim dá pra fazer uma sequência mais extensa, usar os vocabulários que eles pediram da outra vez, porque vai ser útil pra eles.
{sobreposição de falas}

AP6: Sim, mas eu acho que começar, a gente começa do jeito que ela tá...

AP3: Sim, do jeito que ela está, ai depois...

Em relação ao SOT 12B. Questões teórico-metodológicas, questões relacionadas ao ensino de línguas por meio do procedimento da SD foram abordadas, como a necessidade de produção inicial e a avaliação somativa, mobilizando o saber teórico, com as capacidades de compreender conceitos da teoria que embasa o ensino e relacionar o planejamento e a preparação de aulas com essa teoria. Em relação à avaliação somativa, também é possível relacionar com o saber de avaliação de aprendizagem, com a capacidade de compreender artefatos de avaliação.

AP3: Tem que fazer a primeira produção...

[...]

AP1: É como eles/

AP6: Não, mas não tem problema, pode ser em língua materna/

AP3: É pra reconhecer o gênero/

AP6: É pra reconhecer o gênero, mas...

AP3: É eles podem estar em grupos, mas vai cada um fazer o seu.

AP6: Ai tá proposto pra cada/

F2: Mas daí...

AP6: Eles precisam fazer um...

F2: Eu acho, o que você queria fazer?

AP1: Eu acho melhor fazer um porque daí dá pra ver a evolução deles.

[...]

AP3: Pelo menos a primeira produção e a última poderia cada um fazer a sua.

F2: Mas daí a última/

AP6: Ou pelo menos duas refações...

AP3: É, porque daí vamos saber quem está aprendendo ou não né

AP6: É.

Esse SOT também abrange questões não estritas ao procedimento didático em si, como a necessidade de propor atividades diversificadas, tangendo a elaboração de atividades e perguntas, recorrendo, assim, ao saber de recursos, especificamente à capacidade de produzir atividades.

F2: Talvez a gente pode colocar assim: topics, expensive... Não? Expensive, cheap, French, Italian, não sei, que mais que pode definir um restaurant?

AP1: Chinese.

{sobreposição de falas}

F2: Vamos colocar gente é vocabulário para eles.

F2: Por isso que eu dei a ideia de dar... Por que vocês percebem que é tudo pergunta igual né?! Não sei se a gente tem alguma ideia de diferencial, por isso que eu dei a ideia de alternativas que mais?

AP6: Ah pra eles responderem... Pra isso/

F2: Entendeu, porque todas as perguntas têm o mesmo sentido, pergunta pra responder, pergunta pra responder...

AP6: Ah tá entendi. Assim, aquele do vídeo vai ser projetado eles não vão receber no handout né, só vai ser projetado daí podia ser daquele jeito mesmo, faz um grupo todo mundo junto... Ai esse eles podiam receber o handout pra cada um fazer daí podia ter alternativa, tem mais quantas perguntas... Só quatro! Ai podia acho que bolar as alternativas...

O SOT 12C. Preparação de aula abrange as atividades de preparação de atividades, a determinação da sequência da implementação das atividades e sua condução em sala de aula. Nesse sentido, o saber de recursos foi utilizado, tangendo a capacidade de produzir atividades.

AP6: Aqui ó, a gente não vai primeiro passar o vocabulário pra eles do que é o que?

F2: Mas é só dos tipos de/

AP6: Só das respostas, das alternativas da questão, não é?

F2: Daqueles de lugar de onde comer? É aquele?

AP6: É.

F2: A gente perguntou no vídeo que tipo de restaurante que é?

AP6: Perguntou.

F2: E não dá pra por lá? Porque é só projetar não é? Ou vocês querem fazer uma

atividade assim pra ficar mais....

AP6: Eu pensei em fazer uma atividade para mostrar o que é bakery (xxx)

F2: Mas pra eles fazerem alguma coisa?

AP6: Não, só pra eles/

F2: Ou só colocar e mostrar?

AP6: Tanto faz.

F2: Entendeu a diferença?

AP6: Pode ser aquela de ligar a palavra com....

AP3: O nome a imagem.

AP6: É

No SOT 12D. Questão linguística, o grupo discutiu os diferentes significados do léxico bistrô em países diferentes, uma vez que esse vocábulo seria apresentado aos alunos. Essa reflexão mobilizou os saberes a ensinar, referente ao conteúdo da LI, especificamente a capacidade de buscar e conhecer diferentes sentidos para os léxicos.

F2: A gente não terminou ainda: where can you find, tem mais algum lugar que a gente pode colocar ai? Que a gente come? Onde que a gente come food truck ...

Bistrô não pode?

AP1: Não, eles não vão saber.

F2: Por isso gente, é pra gente conhecer coisas novas, eu tava pensando delicatessen, já ouviram falar? Grossery store and restaurant/

AP3: E se a gente mostrar o que que é cada um desses lugares depois?

F2: É.

{sobreposição de falas}

((AP1 explica o que é bistrô e a diferença de um bistrô em Paris e no Brasil.))

AP3: Ai a gente explora cada um dos lugares e porque que não pode ser encontrado aqui/

F2: E porque que um bistrô é um bistrô e não um restaurant?

AP1: Bistrô aqui no Brasil é mais gourmezinho, mais delicado, não é tipo um prato feito como arroz e feijão...

AP6: Porque tem opções, um prato feito se você chegar no restaurante o prato feito é a opção do dia e acabou...

REUNIÃO DE PLANEJAMENTO 13

A reunião do dia 05/10/16 aconteceu depois da primeira aula da SD Menu, na qual o tema havia sido introduzido, mas a ação social final não, pois havia ainda uma indefinição no grupo sobre como seria a condução dessa ação social. Essa questão foi decidida na reunião para que os AP pudessem apresentar a situação de comunicação aos alunos na aula seguinte. Além disso, o grupo preparou a aula seguinte, adaptando a SD original de acordo com as necessidades dos alunos, baseado nas suas produções iniciais.

Quadro 30 – Análise dos temas abordados na reunião de planejamento 13

SOT	STT
13A. Preparação de aula	13AI. Preparação de atividades
	13AII. Condução da atividade
	13AIII. Adaptação do material
13B. Questões teórico-metodológicas	13BI. Definição de ação social
	13BII. Desenvolvimento de capacidades de linguagem
13A. Preparação de aula	13AIV. Adaptações na SD
	13AV. Busca de textos do gênero
	13AVI. Proposição da ação social
	13AVII. Sequência de atividades
13C. Planejamento da SD	13CI. Atividades a serem desenvolvidas nas próximas aulas
13A. Preparação de aula	13AVII. Sequência de atividades
	13AI. Preparação de atividades
	13AVIII. Uso de produção inicial dos alunos para preparação das atividades
	13AV. Busca de textos do gênero
	13AI. Preparação de atividades
	13AV. Busca de textos do gênero
	13AVII. Sequência de atividades

Fonte: a própria autora.

O SOT 13A. Preparação de aula abrange a preparação da aula a partir da SD escolhida, assim o grupo analisou o material e realizou adaptações, modificando as atividades propostas e acrescentando atividades que julgaram pertinentes para seu contexto. Com isso, os saberes de contexto, referente à capacidade de compreender os objetivos e necessidades dos alunos, e o de recursos, em relação às capacidades de analisar material didático e produzir atividades foram acionados.

AP6: A gente vai ensinar o que agora? Os vocabulários...

F2: Eu acho que a gente tem que incluir uma parte de comunicação mesmo, de pedir etc, porque eu acho que eles vão se interessar /

AP4: Como pedir num restaurante?

AP1: Sim

F2: Como usar o menu, ler o menu e como pedir

AP6: Tá, daí ali na sequência seria aquele menu brasileiro, né?

F2: Vai deixar aquele?

AP6: Não sei

AP1: Acho que é mais legal deixar o nosso porque o nosso tá mais completo

((Comentários sobre menus do Google Imagens))

F2: É, dá pra achar no Google também, qual que vai ser o objetivo? O que que vocês querem com o /

AP6: Eu não sei nem o que que a gente quer com essa aula

AP1: Que eles aprendam /

AP3: O vocabulário

AP6: A gente podia fazer uma dessa de menu, sabe? Ou a gente explorava também a outra parte do vocabulário que não foi explorado nessa atividade, daquela outra maneira que eu disse e daí a gente vai pro breakfast e daí eu acho que a gente já podia entrar com algum diálogo

Em relação ao SOT 13B. Questões teórico-metodológicas, a importância de propor uma situação de comunicação de forma clara aos alunos foi apontada, seguindo as orientações do procedimento didático da SD, adotado nesse curso. Portanto, os professores em formação mobilizaram o saber teórico, especificamente as capacidades de compreender conceitos da teoria que embasa o ensino e relacionar esses conceitos com a preparação da aula e o planejamento do curso.

AP6: Então, uma parte muito importante da sequência didática é a produção final, o projeto de classe que é porque que eles tão fazendo isso tudo, entendeu? E, é, tipo assim, também é super importante a gente deixar bem claro no começo da sequência e chego lá e nem a gente sabe isso direito, entendeu?

AP4: Não é o café da manhã?

AP6: Então, mas a gente tem que deixar isso claro pra eles porque eles não entenderam porque que eles tiveram que escrever esse negócio aqui /

No SOT 13C. Planejamento da SD, o grupo discutiu o planejamento das próximas aulas da SD, com o objetivo de estabelecer o dia da produção final e da ação social. Assim, o saber de planificação de aulas e as capacidades de organizar a SD e planificar os conteúdos das aulas foram demandados.

F2: É, o que que a gente vai fazer nessa próxima aula, pra ver o que que precisa ser feito ainda, se a gente precisa de mais uma ou duas aulas.

AP6: Talvez duas dê, né? Eu acho que sim

F2: Porque daí no dia 22 eles vão produzir em sala? Juntos?

AP1: É melhor, porque se deixar pra casa eles não vão produzir

REUNIÃO DE PLANEJAMENTO 14

A reunião do dia 18/10/16 ocorreu no meio da implementação da SD Menu. Nesta reunião, o grupo refletiu sobre o engajamento dos alunos na proposta de ação social e sobre a condução das atividades seguintes, principalmente da produção final e da ação social, pois os AP estavam receosos com a participação dos alunos.

Quadro 31 – Análise dos temas abordados na reunião de planejamento 14

SOT	STT
14A. Aula anterior	14AI. Recapitulação da aula
	14AII. Incertezas sobre o engajamento dos alunos à ação social
14B. Preparação de aula	14BI. Sequência de atividades
	14BII. Busca por texto do gênero
14A. Aula anterior	14AIII. Avaliação do engajamento dos alunos
14B. Preparação de aula	14BIII. Preparação de atividades
	14BIV. Condução da atividade
	14BI. Sequência das atividades
14A. Aula anterior	14AIV. Capacidades de linguagem trabalhadas
14B. Preparação de aula	14BIII. Preparação de atividades
	14BV. Condução da produção final
14C. Questão teórico-metodológica	14CI. Necessidade de ação social
14B. Preparação de aula	14BIII. Preparação de atividades
	14BIV. Condução da atividade

Fonte: a própria autora.

No SOT 14A. Aula anterior, os professores em formação relataram as atividades desenvolvidas na aula anterior, dando ênfase na sua percepção da falta de engajamento dos alunos com a proposta de ação social final da SD. Essa preocupação pode ser relacionada ao saber de contexto, com a capacidade de identificar problemas didáticos e pedagógicos dos alunos. Durante o relato da aula anterior, os professores em formação também contaram sobre a tarefa de casa pedida aos alunos, mostrando o uso do saber aprendizagem autônoma, com a capacidade de inserir tarefas de casa adequadas ao aprendizado dos alunos.

AP6: Eles não curtiram, eu fiquei lá falando...

{AP4: Sério?

AP1: Vai acabar ficando maçante de novo}

AP6: Ah, aquela hora que eu tava falando sobre o café da manhã @@@ de repente eu fiquei “Gente, o que nós vamos fazer agora se eles não tão gostando?”

AP1: Eles ficaram com muita cara de bunda, né?

AP6: Muito. Tipo assim @@@ “Você tá zoando com a minha cara, né?”

F2: Vocês pediram pra eles fazerem alguma coisa em casa?

AP6: Tinha uma tarefa do café da manhã

AP4: Com o menu

AP6: Eles iam fazer um outro menu, mas agora com o vocabulário que eles aprenderam

AP4: E a estrutura que a gente ensinou

O SOT 14B. Preparação de aula engloba a preparação de atividades para a aula a partir da SD, realizando adaptações nas atividades propostas pelo material. Assim, o saber de recursos, referente às capacidades de analisar o material didático e produzir atividades, foi mobilizado.

F2: Viu, na sequência da AP5 tinha um vídeo desse, não tinha?
 AP1: Não é o vídeo que a gente passou?
 AP4: Eu não lembro (+++++) Mas eu acho que é legal passar esse vídeo
 AP1: Esse daí é o que fala dos vários cafês?
 AP4: É. É melhor que as imagens
 AP1: Sim
 AP6: É, eu também acho que é mais legal o vídeo, mais divertido.
 [...]
 F2: E se a gente pegasse e colocasse os países (+++) e as comidas (+++) antes deles assistirem? Pra eles chutarem?
 AP4: Ah, entendi. Mas de todos?
 F2: Tem bastante, né? Nossa
 AP4: É
 AP6: E se a gente... Acho que a gente podia pegar os países, passar o vídeo, sei lá, primeiro a gente passa o vídeo pra eles, daí a gente passa os países e passa o vídeo de novo e eles vão e fazem anotações e eles vão e fazem pesquisa sobre e falam pros outros

No SOT 14C. Questão teórico-metodológica, o grupo discutiu sobre a importância da ação social de acordo com o procedimento didático da SD, demandando o saber teórico e a capacidade de compreender os conceitos da teoria que embasa o ensino.

AP4: É que a ideia do convidado foi mais pra ter essa coisa do social, sabe?
 AP6: É...
 AP4: Pra ter essa interação
 AP6: Tem que ter, né? Tem que agir na sociedade@@@ E daí eles iam poder apresentar os alimentos em inglês, daí eles apresentavam, não a gente
 F2: Daí eles não gostaram dessa ideia
 AP6: Não, disseram que ninguém vai entender nada, que não adianta a gente ficar falando em inglês e eles não entender nada. Eu falei: “Como que eles não vão entender se vai tá o negócio ali, tipo o mamão tá aqui na minha mão, PAPAYA, não vai entender?”

REUNIÃO DE PLANEJAMENTO 15

A reunião do dia 09/11/16 ocorreu após a finalização da implementação da SD Menu e, assim, o grupo avaliou essa implementação e as adaptações que foram realizadas a partir da original, produzida por uma integrante do grupo e seus colegas de classe. Na sequência, o grupo discutiu sobre progressão de conteúdos e definiu a próxima SD, que seria totalmente elaborada pelo grupo. Depois de definidos a ação social, o gênero e o tema a serem trabalhados, o grupo planejou o andamento das aulas da SD, discutindo as atividades a serem desenvolvidas.

Quadro 32 – Análise dos temas abordados na reunião de planejamento 15

SOT	STT
15A. Avaliação da implementação da SD Menu	15AI. Avaliação do engajamento dos alunos
	15AII. Variedade de atividades na SD
	15AIII. Nova compreensão do que pode compor uma SD pelos AP
	15AIV. Avaliação das adaptações na SD
	15AV. Avaliação da participação dos alunos na ação social
	15AIV. Avaliação das adaptações na SD
15B. Discussão de questões teórico-metodológicas	15BI. Conceito de SD
	15BII. SD para ensino de gêneros escritos e orais
	15BIII. Conceitos Unidade Didática e SD
	15BIV. Abordagens de ensino de LE
	15BV. Progressão de conteúdos nas abordagens de ensino
	15BI. Conceito de SD
	15BVI. Ação social X atividade escolar
	15BVII. Progressão de conteúdos na abordagem por gêneros
15A. Avaliação da implementação da SD Menu	15AIV. Avaliação das adaptações na SD
15C. Definição de novo objeto de ensino	15CI. Reflexão sobre interesses dos alunos
	15CII. Sugestões para progressão do curso
	15CIII. Análise de progressão de conteúdos em LD
15D. Revisão do planejamento do curso	15DI. Análise da progressão de conteúdos do curso
15C. Definição de novo objeto de ensino	15CIV. Sugestão do tema <i>Sports</i>
	15CV. Sugestão do gênero entrevista
	15CVI. Análise dos interesses e proficiência dos alunos para desenvolvimento da SD
15E. Planejamento da SD	15EI. Visão geral da SD (quatro aulas)
	15EII. Definição da ação social: entrevista oral com um esportista
	15EIII. Definição de conteúdos a serem ensinados
	15EIV. Desenvolvimento de capacidades de linguagem
	15EIII. Definição de conteúdos a serem ensinados
	15EV. Sugestões de atividades

Fonte: a própria autora.

O SOT 15A. Avaliação da implementação da SD Menu mobilizou o saber docente em relação ao contexto, no que tange à capacidade de avaliação do ensino de acordo com princípios

teóricos, assim como do saber docente de avaliação de aprendizagem, relacionado à capacidade de reconhecer o desempenho dos alunos.

AP4: Eu acho que aquela pausa na sequência didática serviu pra gente também, pra dar uma renovada, porque a gente voltou aplicando a sequência didática de um jeito diferente. Eu acho que um pouco mais dinâmico...

AP6: Acho que um pouco mais didático, assim

AP4: E didático

F1: Tipo, quero fazer duas perguntas. Tipo o que? E AP6 eu não entendi quando você diz “sair do texto”, como assim?

AP6: Não, tipo assim, naquela sequência que ficou maçante, tudo a gente trazia exemplo pra procurar no texto. Dessa vez a gente trouxe exemplo em forma de imagem, é...

AP4: A gente usava outro tipo de texto também, não só o texto escrito

F1: Tá, eu quero saber... É, exatamente. Me diz porque, quais são as evidências desse empenho?

AP4: Porque eu acho que durante todas as aulas tinha aquela participação e eles não ficavam presos em só fazer a atividade, tinha aquele negócio, aquela interação entre nós e a gente conseguia ver que eles conseguiam lembrar o conteúdo que a gente já tinha ensinado pra eles. Eu acho que principalmente vocabulário, né?

Durante o SOT 15B. Questões teórico-metodológicas, o saber teórico, referente à capacidade de conhecer teorias/abordagens de ensino de LE, foi acionado, pois o grupo refletiu sobre as abordagens de ensino e como as aulas são conduzidas a partir dessas abordagens.

F1: Ó, na década de 90... Eu diria que a década de 90 foi assim o auge da abordagem comunicativa [...] As escolas de idiomas ainda privilegiam a abordagem comunicativa. Lembra de uma aula, duas, três, várias. O que que vocês faziam?

AP4: A gente repetia muito diálogo

AP6: Repetia e reproduzia

F1: Ah, então isso não é abordagem comunicativa. Há resquícios de abordagens anteriores. A repetição e a reprodução, os famosos drills... Não é que não tem drills na abordagem comunicativa, tem. Mas o áudio lingual tinha muito mais drills [...] Repetição e drills são lá do áudio lingual onde você aprendia o elemento organizador, era o elemento linguístico, então aqui a gente tem a ideia de que a aprendizagem é linear e ascendente. E aqui que foi determinado que a gente começa no to be “I AM, you are, it is”, por que? Porque a língua é um sistema de estruturas. Eu vou começando, daí depois do to be vai do e does, daí depois vai pro ing, depois enfim. [...] O que que muda quando a gente pensa em sequência didática em uma abordagem com gêneros? [...] a sequência didática é organizada em torno de um AGIR DA LINGUAGEM, é de uma AGIR SOCIAL. Portanto, eu tenho que realizar algo no mundo com a linguagem que eu uso, ou seja, ela é mais ampla

Além disso, o grupo também refletiu sobre seu entendimento em relação ao procedimento didático SD, e como esse entendimento foi modificado durante a SF, mobilizando o saber teórico, com a capacidade de compreender conceitos da teoria que embasa o ensino.

F1: [...] eu acho que houve tanto por parte deles quanto de vocês uma associação de que a sequência didática trabalharia com o texto escrito

AP4: Sim

AP6: É

F1: Eu acho que foi até por isso que vocês adicionaram o CV naquela sequência didática que digamos, que era pra ser assim

{F2: Que era pra ser oral}

No SOT 15C. Definição de novo objeto de ensino, o grupo refletiu sobre os interesses dos alunos para definir um novo objeto de ensino, acionando, portanto, o saber docente de contexto, em relação à capacidade de compreensão dos objetivos e necessidades dos alunos.

F1: Ou seja, eu vejo que eles têm muita motivação. E aí eu to sentindo motivação, não no sentido mais ideológico de motivos para agir, mas na coisa da empatia com oralidade

AP5: Uhum

[...]

AP4: Mas fazer o que?

F1: I'm thinking, I don't know (++++). O que que você falou de interview? Deles ouvirem a entrevista e, é... Esportista que eles gostam?

F2: É, fazer perguntas

F1: Aham

F2: Aquela vez do Bolt eles gostaram?

AP6: Sim. Tem alguns deles que praticam alguns esportes, eles gostam bastante. A X faz Muay Thai e ela gosta muito, ela sempre fala pra mim

F1: Então, sports vocês podem falar de parts of the body different sports, different verbs...

AP6: Então, eles gostam, entendeu? E talvez fazer uma entrevista... E se eles... A gente, sei lá... E se eles fizessem uma entrevista com alguém...

No SOT 15D. Planejamento do curso, o saber docente de planificação de aulas, em específico a capacidade de organizar o curso foi acionado, uma vez que o grupo discutiu a progressão de conteúdos no curso.

F1: Não me parece que nós tivemos uma progressão por agir

AP6: Uhum

F1: A gente também foi indo meio pensando na complexidade da língua

F2: Lembra no começo?

F1: No começo o que?

F2: Quando a gente decidiu fazer profile

AP4: Eu acho que as duas primeiras foram por agir

F1: Então

F2: Que a gente achava que seria um agir necessário pra eles, que seria uma prática pra eles...

O SOT 15E. Planejamento da SD também mobilizou o saber de planificação de aulas, mais especificamente a capacidade de planificar os conteúdos da aula. Além disso, a discussão sobre as características do gênero textual a ser trabalhado acionou o saber de conteúdo.

F1: Ok, with an athlete. Então, o agir é esse. Theme: sports. Social action: interview with an athlete. E aí tem os linguistic aspects que a gente vai ter que ensinar sports, the sports themselves, parts of the body and the... how do we say? The tools used for that sport? They are not tools... For example: To play volleyball you need a volley ball, you need the net... Equipment? Sports equipment? Porque aí a gente pode fazer tanto com os nomes, tanto com imagens, aí sim a gente faria o matching. Eu continuo achando que a gente devia começar com o quiz e aí uma atividade de vocabulário juntando todas essas coisas

AP6: Uhum

[...]

F1: Então, o texto que a gente faria com esses projetos sociais envolvendo esportes e escutar uma entrevista com um athlete e aí você já vai propor o social action dele. Tinha que dar tempo de tudo isso na primeira aula pra eles já saberem que eles vão entrevistar uma pessoa. Você tem que botar essa situação de comunicação na primeira aula. Então todas essas atividades antes seriam motivadoras e pra proporcionar esse engajamento deles, a motivação deles, ver a familiaridade que eles tem com o assunto, com o inglês pra isso, né? E aí depois propõe a entrevista, o que vocês acham? E aí depois vão faltar três aulas. Nessas três aulas a gente teria que trabalhar com entrevista e sempre...

REUNIÃO DE PLANEJAMENTO 16

Essa reunião ocorreu após a primeira aula da SD, na qual foi introduzido o tema esportes e apresentado um exemplo de entrevista com uma atleta. Assim, nessa reunião, retomamos o que foi feito nessa aula e planejamos a SD, especialmente refletindo e decidindo sobre a prática social que proporíamos aos alunos e como desenvolver as atividades em relação ao gênero a fim de mobilizar as capacidades de linguagem dos alunos. Decidimos convidar pessoas que praticam esportes para que os alunos pudessem entrevistar no último dia de aula e discutimos que atividades desenvolver para torná-los aptos a realizar essa entrevista.

Quadro 33 – Análise dos temas abordados na reunião de planejamento 16

SOT	STT
16A. Recapitulação da aula anterior	16AI. Descrição das atividades realizadas
16B. Apresentação da situação de comunicação	16BI. Dificuldade em encontrar convidado para a entrevista
	16BII. Levantamento de possíveis convidados
16A. Recapitulação da aula anterior	16AII. Avaliação de desempenho de alunos
	16AIII. Atividades realizadas e não realizadas na aula
16C. Preparação de aula	16CI. Atividades para próxima aula
	16CII. Apresentação da situação de comunicação
16D. Questões teórico-metodológicas	16DI. Capacidades de linguagem desenvolvidas na aula anterior

	16DII. Capacidades de linguagem a serem desenvolvidas nas próximas aulas
16C. Preparação de aula	16CIII. Análise de atividades sobre o gênero entrevista em livros didáticos
	16CIV. Sugestões de atividades
	16CV. Sequência das atividades
16D. Questões teórico-metodológicas	16DIII. Capacidades de linguagem que atividades planejadas visam a desenvolver
16C. Preparação de aula	16CV. Sequência das atividades
	16CVI. Busca por texto do gênero entrevista
	16CVII. Diversidade de atividades
	16CVIII. Divisão de tarefas no grupo

Fonte: a própria autora.

O SOT 16A. Recapitulação da aula anterior enfatiza os saberes de metodologia, referente à capacidade de analisar/avaliar a compreensão oral dos alunos, o que também engloba o saber de avaliação da aprendizagem, da capacidade de reconhecer o desempenho dos alunos.

F1: Então vocês treinaram bastante vocabulário, foi mais isso.

AP4: Uma coisa que percebi é que eles melhoraram muito o listening, não sei se vocês perceberam. O AP2 ia falando as coisas tudo em inglês e eles já respondiam, não ficavam perguntando muito o que era cada coisa

No SOT 16B. Apresentação da situação de comunicação, a discussão foi focada na dificuldade de encontrar um convidado para ser entrevistado pelos alunos, podendo ser relacionado ao saber de contexto, no que se refere à capacidade de verificar os recursos e restrições disponíveis na instituição de ensino. Nesse caso, não seria a restrição da instituição de ensino, mas sim uma possível restrição de ordem prática para o desenvolvimento da ação social planejada para a SD.

AP6: É porque a gente ficou nessa questão de apresentar e se a gente não conseguir alguém, entendeu? Como que a gente ia fazer?

F1: Por que eles iam entrevistar ele, não é? Entrevistar um atleta...

F2: Essa era a ideia inicial né, É a ideia ainda, mas eu não tô conseguindo achar a pessoa, aí eu pedi...

AP6: Pra antes combinar isso certinho, porque senão ah vocês vão entrevistar, depois não vai ter mais entrevista

O SOT 16C. Preparação de aula evidencia os saberes de recursos e planificação de aulas. No saber referente aos recursos, as capacidades de analisar livros didáticos, selecionar textos e produzir atividades foram mobilizadas.

F1: [...] Aqui, deixa eu ver. ((Se referindo a um material sobre entrevista de um

livro didático)). Do you usually read or watch interviews? Where? In your opinion are all interviews equal? Explain. Olha só, minha pergunta. Complete the sentences with the words from the box, interviewee and interviewer. Read the interview below. Where was it published? You will read an excerpt from an interview published in a British newspaper's official website. The questions below were taken from it. Read the text and write the questions in the correct space. Answer the questions. Why is the sentence parara highlighted? Writing, depois no writing movement eles não trabalham com interview...

F2: Ah, é normal isso né

F1: É.

F2: Tem outros aqui com interview, mas daí por exemplo tem uns que não tem nem essa introdução

AP6: É, eu achei xxx

F1: Ahan, sim, que é mais guiado

AP6: Daí se a gente quiser por uma entrevista, a gente pode pegar uma também.

AP6: Ah, aí depois a gente podia pegar uma entrevista...

((Conversa interrompida por ligação telefônica))

F2: Me fala uma pessoa aí...

AP6: Neymar deve ter, Cristiano Ronaldo...

F1: Cristiano Ronaldo deve ter.

((Grupo tem conversas sobre interesses pessoais enquanto procuram por material para a aula))

F1: Ah, deve ter muita entrevista. O Bernardinho do vôlei deve ter muita entrevista em inglês, ele é dono de escola de inglês.

[...]

F2: Tem do Bernardinho...

F1: Tem?

F2: Tem.

F1: Viu.

[...]

F1: Tá, então vamos imaginar uma entrevista com quem vocês vão mostrar, vamos supor que seja o Bernardinho tá? Ó, eles vão ler uma entrevista com o Bernardinho. Vocês poderiam pedir pra eles fazerem uma previsão de que tipo de pergunta um entrevistador, vocês vão falar qual que é, da Revista Veja, do programa tal, do programa Y, X, Z, que tipo de pergunta vão fazer pra ele? Ah, vão perguntar é::

F2: Então, sabe o que achei legal, eu achei duas entrevistas, uma é Volleyverse, sobre vôlei, e o outro, só que agora eu acabei já fechando, é sobre uma, é uma associação de:::relacionada a drogas e álcool.

F1: Que ele tem?

F2: Que entrevistaram ele. Então as perguntas são em relação a Como o esporte pode tirar a pessoa do....

F1: Então, por isso que é super importante...

F2: Talvez a gente pode pegar as duas pra mostrar que é a mesma pessoa...

F1: Mas as perguntas são totalmente diferentes porque o público da entrevista é diferente. Muito legal, F2. Exatamente isso gente. Por que? Porque aí mostrar isso pra eles e que os temas vão estar totalmente relacionados com o contexto da entrevista. E aí para os temas, ó, primeiro você tá falando de temas, contexto, que tipo de perguntas eu vou fazer e como efetivamente eu faço essa pergunta.

[...]

AP6: Então, a gente podia usar essas duas, ué. Podia usar uma naquela atividade e outra nessa atividade depois a gente conversa sobre as entrevistas. Porque se a gente só der pra eles lerem, sem a atividade...

F1: Não, não pode gente. Sempre tem que ter uma razão pra ler. E outra, não pode ficar sempre só na conversa. Por isso tem que ter handout, porque tem aluno que é

visual, se fica só na conversa e ele não vê nada, não tem que escrever nada, passou longe...

AP6: Eu pensei em fazer uma assim, a gente , eles montar a entrevista sabe? Deixar as perguntas numeradas e as respostas pra eles verem quais...

F1: Então, por isso tem que fazer essa atividade antes, deles preverem que tipo de pergunta

AP6: É, mas a gente pode fazer junto com essa parte

F1: Pode.

AP6: Daí depois eles vão pra aquela, depois pra essa e aí a gente conversa sobre as diferenças

Em relação ao saber de planificação de aula, houve predomínio da capacidade de planificar os conteúdos da aula.

F1: Então retoma, AP6. Que que você acha que vem, qual é a ordem das...

AP6: As informações do gênero, devem entrar os tipos de entrevista, as imagens, pode ter pequenos vídeos e que vai ser apresentado os âncoras dos talk shows, as pessoas que fazem as entrevistas, o propósito dessas entrevistas, em qual meio de circulação, daí, aí que vem os entrevistadores famosos ao redor do mundo, daí se eles já participaram de entrevistas, que tipo de pergunta foi feito pra eles, que tipo de pergunta se inicia uma entrevista, se é preparado um roteiro pra entrevista ou a pessoa chega lá e faz umas perguntas

F1: Ai vem isso, depois disso que vem aquilo ali então AP6?

AP6: É né, que daí vai ter handout

O planejamento da SD é revisado a partir de referencial teórico sobre o ensino com base em gêneros textuais por meio do instrumento SD, que preconiza o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Dentro do saber teórico, as capacidades de conhecer os conceitos da teoria que embasa o ensino e de relacionar essa teoria à preparação da aula e ao planejamento do curso foram utilizados. Ainda, a reflexão sobre as CL relacionadas ao gênero textual se relaciona ao saber de conteúdo, acionando a capacidade de conhecer o objeto de ensino.

F1: Agora que vai ser o quê?

AP6: Que a gente vai apresentar o gênero::

F1: Vocês vão apresentar a proposta. Se vocês vão entrevistar alguém, a gente precisa saber como agir com a língua e na língua em uma entrevista. É::: então olha, é:: quando a gente discute por exemplo diferentes tipos de entrevista, você tanto pode estar mobilizando capacidades de ação quanto discursivas, porque uma entrevista pode ter uma organização distinta da outra e em função de talvez ser em meios de circulação diferentes ou em contextos diferentes, por isso as capacidades de ação também podem ter particularidades.

[...]

F1: Então, só terminando de revisar, então as de significação já falei, de ação já falei, certo? Discursiva já falei porque é conteúdo, organização do conteúdo, não é? E que tem entrevistador, que tem entrevistado, que você começa com que tipo de pergunta, não é? E aí vem pra como fazer perguntas, que aí entra no linguístico-discursivo. Como a gente tá falando, e aí a gente fechou em esporte pra não ficar amplo demais justamente pra vocês poderem pre-teach some vocabulary, não é? Então entra tanto todas essa parte que vocês já fizeram de antecipação de

vocabulário ou revisão pra alguns, é:: já tava tocando no linguístico-discursivo, que linguístico-discursivo é léxico-gramatical, é textual, é quando você aprende tudo relacionado ao uso de recursos da língua. Agora, isso sempre articulado com o gênero, tipo assim eu tô falando que você faz pergunta usando auxiliar porque entrevista normalmente é uma situação mais formal.

REUNIÃO DE PLANEJAMENTO 17

Nessa reunião, o grupo planejou a próxima aula, que seria a última aula antes da ação social proposta para finalizar a SD, uma entrevista com um esportista. Assim, o foco da aula estava em propiciar aos alunos exemplos de perguntas que poderiam ser feitas em entrevistas como a que eles realizariam.

Quadro 34 – Análise dos temas abordados na reunião de planejamento 17

SOT	STT
17A. Preparação da aula	17AI. Sequência das atividades
	17AII. Preparação de atividade para desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas para realização da ação social
	17AIII. Planejamento para a ação social: entrevista com uma esportista
	17AI. Sequência das atividades
	17AIV. Revisão de material já preparado
17B. Questões teórico-metodológicas	17BI. Condução de atividade com base no texto
	17BII. Estratégias de leitura
17A. Preparação da aula	17AV. Reconhecimento de objetivo da atividade
	17AI. Sequência das atividades
17C. Questões metodológicas	17CI. Desempenho e comportamento de alunos
	17CII. Gerenciamento da aula
17A. Preparação da aula	17AVI. Preparação das atividades
	17AVII. Busca por texto do gênero entrevista
	17AVI. Preparação das atividades
17D. Léxico	17DI. Compreensão de léxico específico usado no texto
17B. Questões teórico-metodológicas	17BIII. Uso de textos autênticos
17D. Léxico	17DI. Compreensão de léxico específico usado no texto

Fonte: a própria autora.

Durante o SOT 17A. Preparação de aula, o grupo mobilizou o saber de recursos, referente

à capacidade de produzir atividades.

AP6: Não sei, tava pensando em fazer essa do Bernardinho e não sei. E::: daí a gente podia, eles têm que montar as perguntas que eles querem perguntar né, pra pessoa lá.

F2: A gente tem que fazer atividade de pergunta, lembra aquelas atividades que você falou que dava pra fazer semana passada?

AP6: Ah, uma simulação né

F2: Não, uma atividade de perguntas e respostas. Não foi semana passada, foi na outra ainda?

AP6: Ah::

AP4: Não, foi semana passada.

AP6: Pensei em dar as respostas pra eles pensarem nas perguntas

F2: Isso, coisa desse tipo

AP6: Ou de ligar sabe? Pergunta e resposta

F2: Se quiser fazer aquela do cartão do:::

Ainda em relação ao saber de recurso, a capacidade de selecionar textos também foi mobilizada, mesmo que, nesse caso, a seleção do texto tenha sido feita de modo equivocado, como veremos nas autoconfrontações.

AP6: Então como a gente vai fazer esse handout? A gente vai escolher uma pessoa ou a gente vai dar respostas aleatórias, não precisa ser uma pessoa só, pode ser xxx?

F2: O que eu queria era achar uma entrevista dele feita já.

AP6: Tem os caras aqui do lado.

F2: Eita!

O saber de planificação das aulas, acionando a capacidade de identificar os objetivos de aprendizagem, foi necessário, mesmo que nesse caso seja o objetivo de aprendizagem de uma atividade apenas.

F2: E depois eu acho que pode fechar com o que você perguntou. A não ser que vocês queiram fazer alguma coisa específica. Porque eu acho que aí, o propósito de:: dos diferentes contextos que determinam a xxx, acho que é esse o propósito dessa atividade.

AP6: É porque, até porque assim, a gente, a pessoa que a gente vai levar, tá é uma pessoa que pratica esporte mas é uma professora de inglês, qual que vai ser o foco da entrevista? Na prática de esportes, não no ensino dela né

O SOT 17B. Questões teórico-metodológicas se enquadra no saber teórico, tangendo a capacidade de relacionar a preparação da aula com o embasamento teórico, visto na discussão da condução de uma atividade de leitura e sobre o uso de textos autênticos nas aulas.

AP6: Porque se a gente for ler a entrevista, eles vão querer que a gente traduza ponto por ponto.

F2: Então, isso é uma coisa que a gente já conversou lá naquele outro dia lembra? Que não é pra fazer isso. Então, vão pegando...

AP6: Só a ideia geral

F2: Do geral, palavras que eles podem entender...

AP6: Depois a gente pergunta assim Ah, aquilo que vocês acharam que ia é isso mesmo a entrevista? Pra ver se eles, se eles falarem é isso aqui, Como vocês sabem? Ah, porque tem essa palavra aqui, isso aqui. Porque se a gente for ler, eles vão querer ler tudo.

F2: Não, não dá pra ler tudo, do jeito que eles querem que a gente leia, não.

AP6: Então, nem vai ler talvez a entrevista inteira?

F2: Eles vão ler na hora de fazer, na hora de colocar.

AP6: É, não precisa ler em voz alta.

AP6: Eu to inventando umas respostas tá gente? Vou mudar até o nome da pessoa no xxx

AP4: Mas daí é fabricado

AP6: Ah, então deixa eu ver aqui.

No SOT 17C. Questões metodológicas, o foco está no saber de avaliação da aprendizagem, englobando as capacidades de reconhecer o desempenho dos alunos, tanto em um sentido positivo como o engajamento de um dos alunos, como no lado negativo, como o fato de eles não terem feito a tarefa.

AP4: Das crianças lá, dos adolescentes o que mais presta atenção é o [nome de aluno suprimido]. É o único que nunca falta

[...]

AP4: Fiquei tão bravo quando a gente chegou e ninguém tinha feito a tarefa de novo.

O SOT 17D. Léxico caracteriza um saber a ensinar, referente ao conteúdo da disciplina (LI), pois o grupo buscou o sentido de léxicos específicos do tema esportes presentes no exemplar de entrevista escolhido para a produção de uma atividade. Assim, o saber de conteúdo relacionado à capacidade de buscar e compreender sentidos para léxicos em LI foi utilizado.

AP6: Que que é track and field? Que esporte é esse?

F2: Track and field? É de corrida?

AP6: É de aventura?

F2: Mas o que que parece? Corrida?

AP6: Não, fala xxx

F2: Tem track and field run

AP6: Acho que é uma corrida de:::

F2: The sport which includes athletics xxx established on the xxx of running jumping and throwing. Ah:::, sabe por quê? Porque no atletismo existem muitas modalidades né? Aí tudo que é corrida e jumping acontece no track, que é a pista, e arremessos é field. São as modalidades do atletismo.

AP6: Ah, ahan.

ANÁLISE DAS AULAS DA SD *SPORTS*

A SD *Sports* foi a última implementada no curso e a única produzida integralmente pelos AP participantes da SF. A SD teve como tema esportes, escolhido pelo grupo por entender que era um tema de interesse dos alunos, e a ação social final foi uma entrevista oral com uma esportista local. O gênero trabalhado durante a SD, portanto, foi entrevista oral prioritariamente, mas também com alguns exemplares de entrevista escrita. No quadro 33, apresentamos a sinopse das quatro aulas que compuseram essa SD, com a finalidade de descrever as ações realizadas nessas aulas.

Quadro 35 – Sinopse das aulas da SD *Sports*

SINOPSE DAS AULAS DA SD <i>SPORTS</i>		
AULA 1	Data: 04/02/17	Duração: 2h
Níveis	DESCRIÇÃO	RECURSO(S)
1.1	Saudação	
1.1.1	Retomada da última aula	Interação verbal
1.1.2	Perguntas sobre as férias	Interação verbal
1.2	Introdução da temática <i>Sports</i>	
1.2.1	Perguntas sobre gostos e práticas de esportes dos alunos	Interação verbal
1.2.2	Quiz sobre esportes e esportistas brasileiros/as	Retroprojektor
1.3	Introdução de vocabulário	
1.3.1	Nomes de esportes	Handout
1.3.2	Locais de prática de esportes	Handout
1.3.3	Equipamentos de esportes	Handout
1.4	Introdução do gênero entrevista oral	
1.4.1	Alunos assistem a vídeo com entrevista com Serena Williams	Retroprojektor + vídeo
1.4.2	AP fazem perguntas sobre a esportista	Interação verbal
1.4.3	Alunos assistem ao vídeo novamente para fazer atividade de compreensão oral	Retroprojektor + vídeo + handout
1.4.4	AP fazem correção revendo o vídeo e pausando-o, checando a compreensão dos alunos	Retroprojektor + vídeo + handout
1.4.5	AP designam questões sobre a entrevista como tarefa de casa	Handout
AULA 2	Data: 11/02/17	Duração: 2h
Níveis	DESCRIÇÃO	RECURSO(S)
2.1	Warm up	
2.1.1	Bingo: revisão do vocabulário introduzido na aula anterior	Cartelas e papéis para sorteio
2.2	Correção de tarefa	

2.2.1	AP conduzem a (re)fação da tarefa: questões sobre a entrevista com Serena Williams	Handout
2.3	Apresentação da prática comunicativa	
2.3.1	AP apresentam prática comunicativa final da SD: entrevista oral com esportista	Interação verbal
2.4	Estudo do gênero	
2.4.1	Tipos de entrevista	Retroprojektor + slides
2.4.2	Propósitos das entrevistas	Retroprojektor + slides
2.4.3	Programas de entrevistas e entrevistadores conhecidos mundialmente	Retroprojektor + slides
2.4.4	Questões sobre experiências dos alunos com entrevistas	Interação verbal
2.4.5	Reflexão sobre diferenças das entrevistas	Retroprojektor + slides
2.4.6	Papéis sociais da entrevista: entrevistador e entrevistado*	Handout
AULA 3	Data: 18/02/17	Duração: 2h
Níveis	DESCRIÇÃO	RECURSO(S)
3.1	Comparação de entrevistas	
3.1.1	Introdução do entrevistado: Bernardinho	Retroprojektor + slides
3.1.2	Apresentação dos sites de publicação das entrevistas	Retroprojektor + sites
3.1.3	Expectativas sobre as entrevistas	Interação verbal
3.1.4	Alunos ordenam as entrevistas com Bernardinho	Handout
3.1.5	AP checam compreensão dos alunos sobre as entrevistas e corrigem a atividade	Handout
3.2	Estudo de perguntas e respostas em entrevista com esportista	
3.2.1	Alunos fazem primeira parte da atividade: elaborar perguntas para as respostas do entrevistado	Handout
3.2.2	AP explicam a segunda parte da atividade e pedem que alunos a façam como tarefa**: relacionar as perguntas e respostas da entrevista	Handout
AULA 4	Data: 04/03/17	Duração: 2h
Níveis	DESCRIÇÃO	RECURSO(S)
4.1	Correção de tarefa	
4.1.1	AP auxiliam alunos na compreensão das perguntas da entrevista	Handout
4.1.2	Correção da atividade	Handout
4.2	Preparação para a prática comunicativa final	
4.2.1	AP e formadoras revisam as perguntas preparadas pelos alunos	Interação verbal
4.2.2	Revisão da forma interrogativa	Interação verbal + quadro
4.2.3	AP e formadoras auxiliam alunos a organizar a entrevista	Interação verbal +

		quadro
4.3	Prática comunicativa	
4.3.1	Alunos entrevistam uma esportista convidada	Interação verbal
4.3.2	Alunos e convidada refletem sobre seus projetos sociais	Interação verbal

*O plano de aula continha mais uma atividade que não pôde ser realizada devido à falta de tempo, porque a correção da tarefa demorou mais tempo que o previsto uma vez que a maioria dos alunos não tinham feito.

**A última atividade foi dada como tarefa por falta de tempo de realizá-la durante a aula.

Partindo das sinopses das aulas, é possível relacionar as ações realizadas em sala (cada nível da sinopse representa uma ação ou conjunto de ações da aula) com os saberes e capacidades docentes (STUTZ, 2012).

Na aula 1, a primeira ação (o nível 1.1) incluiu a saudação dos AP aos alunos, perguntando sobre suas férias e relembrando a aula anterior. Nesse sentido, os PF mobilizaram o saber de regência de aula, em relação à capacidade de interagir com os alunos.

AP4: Good morning class ... how are you today? You are fine
 A5-A2-A6-A8-A9-A10: (fine)
 AP4: do you remember our last class? What I told last class? Nossa última aula I told about the breakfast, the table eat a lot....
 A8:- yes
 AP4 : what did you do in your holidays? Holidays? Férias.
 A10: (())
 A8: se viajou a trabalho fala work ou job?
 AP4: I travel working?
 F2: for work

A segunda ação da aula (nível 1.2) representa a introdução da temática *sports*, que mobilizou o saber de regência de aulas em relação à capacidade de introduzir um conteúdo. Nos trechos, os AP introduziram o tema relacionando-o com a realidade dos alunos e, em seguida, o *quiz* sobre esportes e esportistas brasileiros/as trazia conhecimentos históricos do esporte, o que pode se relacionar com a cultura brasileira.

AP4: ok guys today, we're going to learn little more about sports
 AP2: do you practice sports?
 AP4: games, football, volleyball?
 AP2: Mário said that he used to play basketball? right? But do you like sports?
 [...]
 AP4: The first Brazilian woman to participate in the Olympic Games was... The tennis player Maria Esther Bueno b Aída dos Santos, athletics c The swimmer Maria Lenk
 F2: Lenk
 F2: ok the question
 Yess

A6: mas quem fez educação física tinha que saber isso aí

A10: o loco isso é da idade das pedras

Na ação seguinte (nível 1.3), os AP introduziram vocabulário referente ao tema da SD (esportes), incluindo nomes de esportes, locais de prática de esportes e equipamentos usados para a prática esportista. Além da capacidade de introduzir um conteúdo linguístico, dentro do saber de regência de aula, os AP também acionaram a capacidade de conhecer e ensinar léxicos e pronúncia em LI, referente ao saber de conteúdo.

AP4: Now we'll give a handout (to learn) vocabulary about sports, our purpose with this handout

AP2: we read together for all understand ok?

AP2: the first one

AP2: do you have to find a sequence of sports and match ok?

(-)

AP2: você vão ter que achar a linha e colocar o número da linha de acordo com (-)

F2: we have four lines and five options ok?

[...]

AP2: pessoal repeat @@@ ok rhythmic gymnastics, swimming, tennis, football, fencing, cycling, running, basketball

AP4: so I will read the definition about triathlon

A8: eu vou ler?

A5: é

A8: participante (-) without stopping in (-) successive even, (-) long-distance swimming, bicycling, and running

AP2: did you understand? So there are three events in triathlon a swimming bicycle and run

AP2: so now we have to check

A8: como?

AP4: qual das imagens aqui tem a ver com as três modalidades

A9: é só para marcar o x

AP4: do you use the swords

Todos os alunos: no

AP4: do you use water?

Todos os alunos: yes

A última ação da primeira aula da SD (nível 1.4) englobou a introdução do gênero textual entrevista oral. Para isso, os AP apresentaram uma entrevista com a tenista Serena Williams, realizaram uma atividade de compreensão oral, assim como questões de interpretação do texto, estas sendo requisitadas como tarefa de casa devido à falta de tempo. Com isso, os AP utilizaram o saber de metodologia, referente à capacidade de analisar a compreensão oral e escrita dos alunos, assim como o saber de aprendizagem autônoma, especificamente a capacidade de inserir tarefas de casa adequadas ao aprendizado dos alunos. Mesmo que nesse caso, a tarefa tenha sido designada por falta de tempo na aula, ela pode ser considerada adequada, pois os AP já haviam trabalhado com a entrevista na sala, requisitando aos alunos que terminassem a atividade em casa.

AP4: so now we'll show a video
 AP2: a gente não tem áudio
 F2: close please
 F2: can you give me a handout
 AP2: can you listen?
 AP4: let's read the question: watch an interview with a famous athlete and answer a who is she? b what does she play? C what do you know about her? Ok did you understand the question?
 A8: so so
 F2: more or less ok
 F2: ok who is she(-) what's her name what does she play what sport she plays what do you know about her – if you know, se você souber?
 F2: ok don't look at the paper look at the video

AP4: It's over and this one is your homework ok?
 A8: Oh
 F2: These questions about this interview ok? And you have to complete and to read again pay attention não se preocupar em entender completamente todas as palavras (-) tentem ler compreender o geral se tiver alguma coisa que tiver incomodando muito vocês procurem tá? Mas a ideia é tentar ler o geral
 A8: Mas o maior problema que a gente tem sabe às vezes quer saber ao pé da letra tudo exatamente
 F2: Não, não precisa a gente tem que se desapegar não é fácil

Na segunda aula, a primeira ação (nível 2.1) foi um bingo de revisão do vocabulário relacionado ao tema esportes aprendido na aula anterior. Desse modo, os AP acionaram o saber de metodologia, tangendo a capacidade de analisar o vocabulário, uma vez que os léxicos utilizados no bingo haviam sido ensinados na aula anterior.

AP4: next/
 A10: next one significa próximo? A frase que você fala/ ah beleza!
 AP2: competition

AP4: Do you remember what a court is?
 AP2: yes, do you remember? What is a court and a field? We have tennis court and baseball field, for example
 A3: não entendi!
 A1: cê não tava aqui
 AP2: no tênis a gente fala que é uma quadra, e aí um exemplo um campo de futebol
 A6: hum:
 A3: tendeu

A segunda ação (nível 2.2) foi a correção da tarefa de casa designada na aula anterior. Como os alunos não tinham feito a tarefa, os professores em formação decidiram fazê-la com os alunos naquele momento da aula. Isso porque a entrevista com a Serena Williams serviria de exemplo para a proposta de prática comunicativa. Essa decisão se relaciona à capacidade dos AP de

utilizar e adaptar o plano de aula, inserido no saber de regência de aula. Além disso, a atividade contribui para a análise da compreensão escrita dos alunos, dentro do saber de metodologia.

AP4: guys pay attention! Who did the homework?
 A3: quê?
 A10: O QUÊ?
 AP4: quem fez a tarefa?
 A10: eu não fiz, eu sou sincero
 A3: o gente que tarefa?
 AP4: nobody?
 A3: que tarefa?
 A10: ó o A6 também não fez
 AP4: (xxx) for those who weren't here last class, we're going to do it now
 A3: não! (xxx)
 AP4: do you remember what the text was about?
 A6: pior que não
 AP4: vocês lembram sobre o quê era o texto?
 A10: ah o texto sobre era Serena Willians, aí memo é porque tem o nome dela no texto

AP4: so the first question "How many grandslams did she win?"
 A5: esse aqui
 A10: eu não entendi
 AP2: how many grandslams did she win?
 A3: o que que o texto fala/
 A5: QUÊ?
 AP4: remember that we saw that she is/ she won a lot of grandslams that is the prize
 (xxx)
 A5: nossa!
 A3: {o que que é prize}?
 AP2: o que eram os grandslams?
 A6: era aqueles prêmios que tem como/
 AP2: como os prêmios que eles têm quatro por ano certo?
 A3: saquei agora
 A10: eu sabia! Isso eu sabia!
 A5: ah mas/
 AP2: "how many" quantos grandslams "did she win" ela venceu/ ela ganhou
 A10: quatro não? trollei vish eu nem lembro vei, eles deram isso aqui na aula semana passada
 AP2: it's the first word on the/ on the/ {é a primeira} it's the first word in the text
 A3: eigh! Eighteen! Nem vi ó nem vi, cabeí de ver aqui ó (xxx)
 A6: eisteen/ é eighteen!
 A10: aqui ó! Eighteen grandslams

Após a correção das questões sobre a entrevista com a Serena Williams, os AP apresentaram a proposta de prática comunicativa que seria realizada no final da SD: uma entrevista oral com uma esportista local (nível 2.3). Os AP fizeram perguntas aos alunos com base no exemplo que eles haviam acabado de estudar para que os alunos compreendessem a proposta. Assim, julgamos pertinente acrescentar a capacidade de apresentar um projeto de classe (no caso da SD, a

prática comunicativa ou ação social que o material objetiva) ao saber de regência de aulas proposto por Stutz (2012).

AP4: did you understand guys? What is said here? Okay, so now that we have work with somethings/ agora que a gente já deu uma ideia do que a gente vai fazer, vocês tem alguma ideia do quê que vocês vão trabalhar?

A10: sports!

AP6: Yes! Sports!

(xxx)

AP4: yeah! Sports! But are we teaching you how to play sports? A gente tá ensinando vocês a jogar esportes?

A5: {não!}

AP4: what are we teaching you?

A3: inglês né

A10: jura? @@@

AP6: sim né

AP4: what kind of activities? What kind of activities we have/

AP6: we did?

AP4: yes! Que atividades que a gente já fez até agora?

A1: sei lá

A10: diálogo

A3: duas! Two!

AP6: duas!

A3: a primeira é essa não é?

AP6: e essa daqui é o quê? What is this activity?

A8: uma história de uma atleta/

A1: é uma interview/

AP6: interview! Yes! @@@ Interview, yes!

[...]

AP6: so we are going to {do an interview, you guys are going to do an interview with someone}

A10: a gente vai ter que fazer uma interview entre a gente?

A6: eu imagino assim

A8: a gente vai fazer a nossa interview/

AP6: to someone/

A3: ai eu prefiro fazer esporte/

AP4: you are going to interview a person/

AP6: with questions

AP4: you will be the interviewer

AP6: you are going to interview an athlete. What is an athlete? Okay?

A10: bom eu não entendi esse final não! @@@ ah eu não entendi

AP4: look! I'm going to be the interviewer/

A10: a parte da gente eu entendi eu não entendo no finalzinho depois

AP4: an athlete/ athlete. What is an athlete?

A8: ela! Ela é uma atleta/

AP6: someone who plays/

AP4: who plays a sport

AP6: yes! Okay?

A10: agora eu entendi! Entendi!

AP6: we will bring someone who plays a sport here! At the last day of class

A3: tendeu/

AP4: and you will ask questions to this person!

AP6: okay?

AP2: it will be in English

A10: I don't know! Eu não entendi não @@@ eu não entendi
 AP4: really?
 A10: I don't know!
 F2: In this interview we have Serena and
 AP6: the reporter/
 F2: the reporter, you are going to be/
 AP4: the reporters
 AP2: to interview someone else, we will bring, nós vamos trazer an athlete to you
 guys/
 A3: ela fala português?
 AP6: não, só fala inglês
 A10: ah cês vão trazer pra gente entrevistar ele! Ah foi fácil depois de trezentas
 explicação @@@

A quarta ação (nível 2.4), após a apresentação da situação de comunicação, foi o estudo do gênero textual focado, refletindo sobre seus tipos diversos, propósitos, papéis sociais, entre outras características do gênero, principalmente relacionadas às capacidades de significação e de ação, o que acionou o saber de conteúdo, em relação à capacidade de conhecer e ensinar o gênero textual. Essa ação demandou o uso da capacidade de gerenciar o projeto de classe (a proposta da SD), referente ao saber de aprendizagem autônoma, assim como a capacidade de estabelecer relações entre local e o internacional e a língua e a cultura, pois os AP apresentaram programas de entrevista e entrevistadores nacionais e internacionais e refletiram com os alunos sobre os diferentes tipos de entrevista e seus propósitos.

AP4: so now, just to:/ what kind of interview do you know?
 (xxx)
 A8: what kind/
 AP4: do you know kind?
 A5: what is kind?
 F2: AP4 what kind of music do you like?
 AP4: I like pop music
 F2: so what kind of interview do you know?
 (xxx)
 A3: qual que é a tradução da pergunta?
 AP6: do you know:
 A6: que tipo de interview
 F2: do you know
 A3: quê que é interview?
 A8: você conhece agora?
 A1: isso é uma interview/
 A3: ah tá entrevista/ ah tem entrevista de jornal

AP6: Yes! And what is the purpose of this interview?
 (xxx)
 A3: quê que ela perguntou?
 AP6: what's the purpose?
 AP4: the objective/
 AP6: the objective ó: a newspaper interview
 A1: informar!

A8: aí também é política, informação/
 AP6: é/
 AP2: a gente percebe que praticamente nenhuma tem essa coisa que sempre vai ligar a só um tema/
 A8: sempre são vários temas/

 F2: they are all equal? Iguais?
 A3: algumas são diferentes das outras
 F2: why not?
 AP6: {the purpose is different} o propósito é diferente {não pode ser}?
 F2: The/
 A1: aqui tá falando “qual é sua opinião sobre todas as interviews, ou as interview que você/
 F2: não! se todas as interviews are equal, na sua opinião, são todas iguais?
 A10: não! nunca/
 F2: nunca! never! No! Why not?
 A1: ixi! Tem umas diferentes
 F2: isso, então a gente tem different topics, assuntos, o que mais que é diferente?
 A10: conteúdo
 A1: como que é diferente?
 F2: different, assim T/
 A1: com T mudo? Tá
 F2: topics, what else is different?
 A1: é:
 F2: a TV interview is spoken {and a magazine or newspaper interview is? Written! É escrita é diferente!
 A1: e o jeito que chega ao público/
 AP4: Do you know this person?
 A1: aí eu já vi o programa dessa mulher ae
 AP4: {what’s her name?} What’s her name?
 A10: Ellen
 A5: Ellen Degeneres
 F2: Ellen Degeneres
 AP4: Where is she from?
 A8: dos Estados Unidos, The United States

A terceira aula foi iniciada com uma atividade de comparação de entrevistas: os AP trouxeram duas entrevistas muito diferentes com o mesmo entrevistado (nível 3.1). Além de analisar a compreensão escrita dos alunos, que está dentro do saber de metodologia, a atividade também demandou a capacidade de relacionar língua e cultura, inserida no saber de regência de aula, uma vez que o objetivo era refletir sobre como o propósito das entrevistas as diferenciava.

AP4: So, today we are going to see two interviews that he did. Did you understand what I say?
 A5: Two interviews (repete a ponto de entender o que é two interviews)
 F2: Remember interviews? Serena’s interview
 A5: Entrevista.
 AP4: Yes. This first one talks to (xxx). A website and can somebody read the headline please?

 AP4: What can you expect from this interview? The kind of questions the going to do...

AP2: Just knowing the headline, he is going to talk about women's volleyball.
 A11: Basicamente a entrevista vai ser sobre o desenvolvimento das mulheres no jogo? No treino?
 AP4: Probably.
 F2: What else?
 AP4: Anything else?
 A9: Não faço ideia @

AP4: So, what about this one? (xxx) This interview was in a website called center for information.? Do you know what that means? Center for information, of what? Centro de informação da saúde e do álcool.

F2: Health and alcohol.

AP4: So what do you think they will go to ask him in a website like this?

((Falas e risadas))

F2: So what do you expect in this interview? The other was easy, volleyball. And this?

AP4: Ok, they will ask about health, saúde. But they will ask like they were asking a doctor? Eles vão perguntar sobre saúde da mesma forma que eles perguntariam para um médico?

Todos: Não.

AP4: Então direcionado a que eles falaram sobre isso?

A11: Em forma de alimentação deles vão explicar sobre saúde relacionado ao jogo, treino a esporte.

F2: E esse health and alcohol...

(xxx)

F2: Why not?

A11: Eu não entendi a parte do álcool, tipo...

@@@

A11: Porque que perguntariam pra ele?

F2: Let's make a relation: sport, health and alcohol

((Silêncio))

A5: Não tem nenhuma relação

A segunda ação da aula foi um trabalho com questões a partir de uma entrevista com um esportista (nível 3.2). O objetivo era que os alunos tivessem exemplos de perguntas que pudessem ser feitas para a convidada que seria entrevistada na aula posterior. Sendo assim, os AP acionaram o saber de regência de aula, em relação à capacidade de apresentar um conteúdo linguístico (no caso, perguntas), como também o saber de metodologia, no que tange às capacidades de analisar a compreensão escrita (pois se tratava de uma entrevista autêntica) e de analisar a gramática (uma vez que os alunos precisavam formular questões). A atividade foi iniciada na sala de aula, mas, por questão de falta de tempo, uma parte foi designada como tarefa. Como veremos na análise da aula posterior, os alunos não conseguiram realizar essa tarefa devido à inadequação do texto escolhido como base para a atividade. Ainda assim, nesse momento da terceira aula, em que essa entrevista já havia começado a ser trabalhada com os alunos, entendemos que os AP consideraram adequado inserir essa tarefa de casa, correspondendo à mobilização do saber de aprendizagem autônoma.

AP2: In next exercise we're going to give you the answers to you guys find out

what are the questions. Did you understand?

((Os professores entregam as atividades para as alunas e explicam o que tem que fazer em inglês. As alunas não entendem então explicam em português e sugerem que façam apenas o primeiro exercício juntos))

[...]

AP5: Ok, so what is the first question?

A11: What is your name?

AP5: What is your name... a gente aprendeu isso nas primeiras aulas né?

F2: And the answer?

A5: My name is Bob Meleskey.

AP5: And the second?

AP3: What is the answer for the second question? What is the answer? Qual é a resposta?

A11: Da segunda: I'm 57 years old

AP3: And the question is?

A5 and A11: How old are you?

AP5: Yes. Ok, so let's do the next exercise. Here we have the questions and here the answers. Ok? We have two files to match. You can look for words that you know, that is similar to Portuguese and ... having the questions and the answers ok?

((As alunas fazem as atividades, os professores auxiliam no que for necessário. Quando as alunas têm dúvidas quanto à gramática ou a forma de escrever, seja o que já foi ensinado ou não, os professores indutivamente as fazem chegar à resposta correta))

A última aula da SD começou com a correção da tarefa de casa (nível 4.1). Muitos alunos tentaram realizar a atividade mas não conseguiram devido à dificuldade da entrevista escolhida para compor o exercício. Com isso, os AP auxiliaram os alunos a compreender as perguntas e respostas para realizar a atividade. Nesse sentido, os AP necessitaram do saber de contexto, referente à capacidade de compreender as necessidades dos alunos.

A5: Isso daqui tava muito difícil!

AP6: Tava muito difícil?

A8: Tava

A6: Vish Maria

A5: Eu só fiz seis

A9: Eu fiz seis

A5: Very, very difficult

A6: O primeiro não, mas a segunda parte...

F1: O A8 tá dizendo que tava muito difícil. O que que vocês acharam mais difícil, as perguntas, o vocabulário das perguntas? O que que foi?

A5: Foi o vocabulário das perguntas e parecia que as respostas não tava... Parecia que não tinha a ver com as perguntas, não era exatamente o que perguntava. Na verdade era, mas a gente não...

A6: É que não tava tipo, algumas não tava... Aqui ta perguntando "Qual é a sua maior conquista", aí aqui na resposta não tava "A minha maior conquista", tava direto

AP4: É que vocês lembram que a gente tinha dito na aula passada que era pra vocês verem que na hora que vocês fossem perguntar pra pessoa, ela não ia responder...

A6: É, não iria responder tão cordialmente assim...

A segunda ação da aula (nível 4.2) foi a preparação das questões dos alunos para a entrevista, prática comunicativa proposta pela SD. Desse modo, os alunos apresentaram as perguntas que haviam preparado e os AP e as formadoras os auxiliaram a organizar a entrevista e revisaram a estrutura de pergunta em LI. Em relação à revisão da estrutura de perguntas, o saber de conteúdo, referente à capacidade de conhecer e ensinar as regras gramaticais da LI e o saber de metodologia, no sentido de analisar a gramática, foram acionados. Sobre o conhecimento sobre o gênero, como o modo de organização de uma entrevista, mobilizou o saber de conteúdo também, mas em relação à capacidade de conhecer e ensinar o gênero textual e o uso social da LI, já que nesse caso os alunos precisavam compreender o contexto de uso da língua.

AP4: Now the questions... Because you are going to be what today? Interviewer or interviewee?

A8: What?

AP4: What are you going to be today? Interviewer or interviewee?

A9: Eu tô tentando traduzir @@@

AP4: Who is the interviewer?

A6: Interviewer é quem pergunta

AP4: Yes

A6: E interviewee...

A9: Então a gente é o interviewer

F2: You are going to be...

F1: Are you going to ask the questions or answer the questions?

A5: Não vamos fazer as perguntas...

AP6: Ask the questions

F1: In English

A5: Ask the questions

F1: Very good, A5! So you are going to ask the questions. Aham. What are the questions?

F2: So, let's see the questions? Your questions?

F1: Did you prepare questions?

A6: Como que seria você já competiu?

F1: Hum, very good!

A6: What you...

A5: Você já competiu?

F1: Do you want to know... Você já sabem como que faz pergunta em inglês

F2: This is in the past

A8: Depende, se for no presente, no passado...

A9: No passado é did

F1: Tá.

A9: No passado é did

F1: Oi?

A9: No passado é did

F1: Ok, então pra fazer a pergunta no passado em inglês eu preciso de UM...? AUXILIAR. Se for no presente, qual é o auxiliar?

F1: So, I think it's important in an interview... We have to make the person

welcome... Yes? Then I think you could ask personal questions. Then move on to professional. Né gente, pra não ficar...

F2: Indo e voltando

A5: Aaah

F1: Então gente, agrupem aí

((F1 pede para os alunos recapitularem as perguntas enquanto ela as escreve no quadro organizando em Personal questions, Professional questions e closing questions))

A última ação da aula e da SD foi a produção final: uma entrevista oral com uma esportista local (nível 4.3). Essa esportista, além de praticante, também coordena um projeto social esportivo, fato que a aproximou dos alunos, já que estes também fazem parte de um projeto social. Assim, após os alunos realizarem a entrevista com a esportista, eles compartilharam suas experiências com os projetos sociais. Nesse sentido, essa ação demandou a capacidade de gerenciar o projeto (ou a prática comunicativa da SD) por parte dos AP, assim como o saber de regência de aula, em relação às capacidades de gerenciar a sala e interagir com os alunos e com a convidada.

((Avisam que a entrevistada chegou e os alunos se apressam para terminar suas colas e ficam repassando as perguntas entre si. A partir daqui, passarei a chamar a entrevistada como **E1**))

E1: Hello, how are you doing?

Xx: HELLO!

((F1 acomoda E1 na mesa))

A8: Welcome!

E1: Thank you!

A8: Welcome to circus...

A5: Circus School!

((F1 contextualiza E1 sobre a escola de circo e diz como ela conheceu A8))

F1: Anyway... We want to talk to you, so they will ask some questions, ok?

E1: Ok! And I'll try to answer, but I'm not sure if I can answer all of them

F1: I'm sure you can

A1: What is your name?

E1: My name is E1.

A9: How old are you?

E1: Hum @@@ I'm twenty, ok? @@@

F1: @@@

E1: I'm forty seven

A5: Do you have kids?

E1: No

A5: No?

E1: Anyway, I have a lot of kids but it's not mine. You know?! Because I used to teach basketball, so I have a lot of kids that I take care of them. They are like my children, you know?

A9: Anything else you'd like to share?

E1: You can do whatever you want, you know? I came from the bottom and people look at me and say "You CAN'T" because you're poor. And I did a lot of things poor people don't use to do. So I think that if you believe in yourself and you are prepared to work hard, you can do anything you want

F1: Deixa ela se recompor. What do you want with your Project? O que que vocês

querem com o projeto social escola de circo de Londrina?

(xxx)

A5: Ah, o objetivo maior não é criar artistas, mas é mostrar pra crianças e adolescentes que eles podem ir além de que só estudar, as vezes ficar na rua...

F1: E o que que ela falou que ela quer com o Basquete cidadania em ação?

A8: Tudo em comum. Todos os projetos sociais querem formar um cidadão...

E1: Na realidade a gente quer salvar vidas, entendeu?

A5: É

A8: Pessoas que não tem oportunidades, que vivem dentro das comunidades, que são discriminados...

Após relacionar as ações desenvolvidas em sala de aula com os saberes e capacidades docentes, algumas capacidades do saber de regência de aulas não foram arroladas entre aquelas acionadas. No entanto, julgando que essas capacidades tenham sido acionadas, porém não se relacionavam explicitamente com as ações listadas na sinopse, optamos por buscar dados que comprovassem sua mobilização. Uma dessas capacidades é de utilizar o plano de aula. Portanto, no quadro abaixo, apresentamos a descrição dos planos de aula para que, a partir da comparação com a sinopse das aulas, fosse possível identificar a mobilização dessa capacidade.

Quadro 36 – Descrição dos planos de aula SD *Sports*

AULA	ATIVIDADE	OBJETIVO
1 04/02 2h	Quiz sobre esportes e esportistas brasileiros	Introduzir o tema esportes
	Handout com atividades sobre esportes	Introduzir vocabulário sobre o tema: nomes de esportes, equipamentos esportivos, locais de prática esportiva
	Entrevista com Serena Williams	Apresentar o gênero entrevista; Desenvolver compreensão oral e escrita
	Bingo	Revisar vocabulário sobre esportes
2 11/02 2h	Bingo	Revisar vocabulário sobre esportes
	Tarefa: Questões sobre a entrevista com Serena Williams	Apresentar o gênero entrevista; Apresentar a situação de comunicação
	Questões sobre o gênero entrevista	Discutir características do gênero: tipos de entrevista, objetivos de entrevistas, programas de entrevistas famosos no mundo, experiências dos alunos com entrevistas
	Handout com questões sobre o gênero	Discutir características do gênero: papéis sociais de entrevistado e entrevistador
	Entrevistas com Bernardinho	Discutir diferentes propósitos e expectativas de entrevistas; Desenvolver compreensão escrita

3 18/02 2h	Entrevistas com Bernardinho	Discutir diferentes propósitos e expectativas de entrevistas; Desenvolver compreensão escrita
	Atividade sobre formação de perguntas	Revisar estrutura de perguntas; Proporcionar input de possíveis perguntas para a prática comunicativa final; Desenvolver compreensão escrita
	Entrevista com um esportista	Entrevistar um esportista famoso (cards); Desenvolver compreensão e produção oral
	Preparação de perguntas para a prática comunicativa	Preparar as questões para entrevista final
4 04/02 2h	Correção de tarefa: Atividade sobre formação de perguntas	Revisar estrutura de perguntas; Proporcionar input de possíveis perguntas para a prática comunicativa final; Desenvolver compreensão escrita
	Preparação de perguntas para a prática comunicativa	Preparar as questões para entrevista final
	Produção final	Entrevistar um esportista convidado

Fonte: a própria autora.

A partir da comparação da sinopse das aulas e da descrição dos planos de aula, houve modificações do planejado para o realizado. As principais mudanças foram realizadas em função do tempo: algumas atividades foram requisitadas como tarefa de casa, outras foram realizadas na aula posterior, e ainda uma atividade não foi realizada. As adequações refletem a necessidade de tomada de decisão por parte dos AP no momento da aula, ponderando sobre os objetivos das atividades e as necessidades dos alunos. Considerando essas adequações como parte constitutiva do trabalho do professor, julgamos que os AP mobilizaram o saber de regência de aula, especificamente a capacidade de utilizar o plano de aula e o plano de curso (no caso, o plano da SD estabelecido na reunião de planejamento 15).

Outra capacidade docente que não pôde ser identificada por meio das ações de sala de aula apresentadas na sinopse é a de utilizar a língua alvo. Nesse sentido, buscamos trechos da transcrição das aulas com as quais essa análise pudesse ser realizada. Na sequência, apresentamos três excertos de aula em que é possível perceber a utilização da LI pelos AP em sala. Nos dois primeiros trechos (referentes às aulas 1 e 2), os AP começam suas explicações e ou instruções para realização de atividade em inglês. Porém, a partir da não compreensão dos alunos, os AP acabam recorrendo à língua portuguesa para explicar as atividades. No terceiro trecho, o AP4 inicia sua explicação em inglês e mantém a língua alvo, mesmo com a dificuldade dos alunos de compreenderem o léxico.

AP4: Now we'll give a handout (to learn) vocabulary about words, our purpose with this handout

AP2: we read together for all understand ok?

AP2: the first one

AP2: do you have to find a sequence of sports and match ok?

(-)

AP2: você vão ter que achar a linha e colocar o número da linha de acordo com (-)
(AULA 1)

AP4: so the first question "How many grandslams did she win?"

A5: esse aqui

A10: eu não entendi

AP2: how many grandslams did she win?

A3: o que que o texto fala/

A5: QUÊ?

AP4: remember that we saw that she is/ she won a lot of grandslams that is the prize

(xxx)

A5: nossa!

A3: {o que que é prize}?

AP2: o que eram os grandslams?

A6: era aqueles prêmios que tem como/

AP2: como os prêmios que eles têm quatro por ano certo?

A3: saquei agora

A10: eu sabia! Isso eu sabia!

A5: ah mas/

AP2: "how many" quantos grandslams "did she win" ela venceu/ ela ganhou

A10: quatro não? trolei vish eu nem lembro vei, eles deram isso aqui na aula semana passada

AP2: it's the first word on the/ on the/ {é a primeira} it's the first word in the text

A3: eigh! Eighteen! Nem vi ó nem vi, cabeí de ver aqui ó (xxx)

A6: eisteem/ é eighteen!

(AULA 2)

A5: Coach é treinador?

AP4: Yes. What does former player (xxx)? Ok, I'll let you write.

((Alunos escrevem e falam ao mesmo tempo))

AP4: What does former player mean?

Alunas: Former player? Jogador é isso?

AP4: It means he is not a player anymore. He used to be a player, but he is not anymore.

F2: In the past he was a player, right? He was a volleyball player. Today he is not anymore.

A5: Não joga mais.

F2: It is a former player.

A5: Ele forma jogadores.

AP4 e F2: No.

A5: Ai meu Deus.

AP4: He used to be a player, he played in the past but he is not a player anymore.

A11: Então ele não joga mais.

AP4: Yes, now he is just a coach

A5: Hoje ele é só treinador

(AULA 3)

APÊNDICE B

Análise das sessões de autoconfrontação em relação às dimensões de reflexividade mobilizadas pelos alunos professores

Na sequência, apresentamos as análises detalhadas das sessões de AC, partindo da codificação descritiva para identificação dos tópicos tratados pelos AP durante essa atividade reflexiva e, posteriormente, relacionado esses tópicos com as dimensões de reflexividade (DENARDI, 2009), a fim de responder um dos objetivos desta tese, a saber: identificar as dimensões de reflexividade mobilizadas durante as sessões de AC realizadas na SF. As siglas utilizadas no quadro se referem à: DR – Dimensões de Reflexividade, DE – Dimensão Epistemológica, DO – Dimensão Ontológica, DL – Dimensão Linguística, DP – Dimensão Pedagógica e DA – Dimensão Axiológica. As primeiras colunas dos quadros trazem as transcrições completas das sessões de AC. As partes analisadas estão destacadas em rosa e amarelo (as cores não implicam diferenças analíticas dos trechos, somente indicam a mudança de tópico). As partes não analisadas não se referem a atividades reflexivas dos AP, elas indicam, por exemplo, a introdução e explicação da sessão de AC, descrição de alguma atividade realizada na SF, e assim por diante.

Quadro 37 – Tópicos e dimensões de reflexividade abordados na ACS de AP6

TRANSCRIÇÃO	TÓPICOS (cod. descritiva)	DR
<p>F2: O vídeo, o som é meio ruim né, então a gente vai acompanhando o vídeo e a fala aqui, e aí depois as falas que eu escolhi. A gente vai começar com os seus porque você já sabe, já está mais familiarizada, que você escolheu. Então vamos lá, esse momento que você escolheu, o primeiro, que você apresenta o projeto de classe da entrevista. AP6: Uhum F2: Então eles já tavam, tavam no meio da aula já ((Assistem ao vídeo da aula)) F2: Então vamos lá, me diga porque você escolheu essa? (++++++) AP6: Bom, eu não li tudo pra escolher, eu pensei o que aconteceu... F2: O que aconteceu nas aulas AP6: Nessas quatro últimas aulas e::: daí eu escolhi esse. É:: eu escolhi porque foi a apresentação do projeto, e desde então eu tenho feito apresentação de projetos @@@ E eu acho que é mais ou menos desse jeito que faz, que é assim que faz, que você tem que induzi eles a, levar eles a descobrir o que que é, não entregar pronto. Daí foi por isso que eu escolhi. Nada especial assim. F2: Nada especial. Você achou que você apresentou...? AP6: É:: poderia ter sido melhor sim.. F2: Ah, sempre... AP6: É, sempre poderia ter sido, mas em via do momento das xx</p>	<p>Apresentação da situação de comunicação: “levar alunos a descobrir” por meio de perguntas</p>	<p>DP</p>

<p>mais descontraído assim, eu acho que deu, acho que foi o que precisava.</p> <p>F2: Tá, então você gostou porque você foi fazendo perguntas e eles foram...</p> <p>AP6: Ahan. Eles chegaram no (++++)</p> <p>F2: E isso também porque a gente fez uma entrevista antes né, a gente mostrou uma entrevista antes</p> <p>AP6: Sim, mostramos, da Serena, verdade. Então não era tipo do nada, eles tinham uma base xxx</p> <p>F2: O que que você acha? Você já estudou, conhece a didática, como que é a organização, e etc. É::: eu não lembro se em alguma sequência a gente, a gente propôs sem apresentar um antes, um:::exemplo antes. Nesse caso a gente apresentou um exemplo do gênero e depois fez a proposta.</p> <p>AP6: Sim. Acho que na primeira não, a gente não fez isso.</p> <p>F2: Na primeira...do ID?</p> <p>AP6: Do ID, é. (++++) Começou... é porque daí a gente não tinha o xxx pronto né. A gente foi buscando, mas...</p> <p>F2: É porque o final daquela sequência foi:::</p> <p>AP6: O formulário</p> <p>F2: Imprevisto né.</p> <p>AP6: É, tipo não tava pronto antes.</p> <p>F2: Não tava previsto, ahan.</p> <p>AP6: É. E::: a outra do breakfast?</p> <p>F2: Do menu?</p> <p>AP6: Do menu, a gente apresentou vários tipos de:: de:: imagens né pra eles relacionarem o que que era o que.</p> <p>F2: Com o gênero?</p> <p>AP6: Com o gênero. Também foi apresentado antes. E outra vez que eu apresentei também a gente sempre traz amostras do gênero antes, mesmo misturado com outros gêneros, pra chegar naquele que a gente quer né, afunilar até o que a gente quer.</p> <p>F2: E aí o que que você acha que, de que jeito que você prefere?</p> <p>AP6: Sem ou com as amostras?</p> <p>F2: É</p> <p>AP6: Eu prefiro com as amostras, pra não ficar muito vago, dependendo do gênero que é né.</p> <p>F2: Pra não sair do nada?</p> <p>AP6: É, pra não sair do nada assim, porque daí pode sair qualquer coisa assim @@@ até porque eles não::: eles não têm essa, essa questão do gênero que a gente tem. Eles tão lá mas eles não tão assim ah o gênero, características do gênero, não tem esse foco, tá fazendo mas não tem essa::: que a gente tem. Eles só vão fazendo, sem perceber assim certinho, realizar que sei lá, que eles tão fazendo isso</p> <p>F2: Que tá estudando um gênero</p> <p>AP6: Um gênero, que são essas características...</p> <p>F2: Com certeza</p> <p>AP6: Só flui. xxx</p> <p>F2: Muito bem. E o que mais, sobre a reação deles, a forma como você apresentou e a reação deles, o que você achou?</p> <p>AP6: Ah, a reação deles não é diferente do que é com todo aluno né, sempre tem, sempre reclama, sempre tem aquela primeira Ah não que qualquer estudante tem isso né. E::: mas depois eles fizeram, foram, tipo chegaram até o fim então acho que faz parte</p>	<p>Estrutura da SD: apresentação de exemplar do gênero antes da apresentação da situação</p>	<p>DE</p> <p>DO</p>
---	--	---------------------

<p>de qualquer sala a reação deles, normal, nada de especial, nada de diferente, normal.</p> <p>F2: E o que você achou do final da:: da produção final, a entrevista?</p> <p>AP6: Então, saiu @@@ mas foi muito:::, eu achei que eles, assim, tinha horas que parecia que eles não tavam entendendo nada que ela falava. Eu acho que eles não tavam assim 100%, eles não estavam totalmente preparados pra entrevista, pras respostas que viriam, porque fazer pergunta e responder yes or no é uma coisa, mas a explicação que vinha, acho que talvez o gênero, eles não estavam prontos pra esse gênero porque é bem complexo se for ver, tem muitos ramos assim que ele pode ir, então...</p> <p>F2: É muito inesperado o que vem depois, ainda mais quando a gente convida uma pessoa que eles não conhecem, como foi o caso</p> <p>AP6: Exatamente. Daí eles só ficavam assim ((faz cara de quem não está entendendo)) @@@ deixa acontecer agora, tinha que ter trabalhado o ano inteiro só pra fazer essa entrevista, assim pra eles terem toda a base do:::</p> <p>F2: da língua?</p> <p>AP6: Ahan, porque isso é muito difícil, e é diferente quando eles já têm alguma base, dá pra trabalhar muito melhor, mas eles não tinham base nenhuma, aí você fica totalmente sem... tem que ensinar tudo, tudo, tudo, bem difícil.</p> <p>F2: xxx de uma vez</p> <p>AP6: É, a gente tava falando na sala outro dia que todo o ensino baseado em gêneros todas essas coisas são importantes sim, eu acredito, mas a gente precisa, os alunos precisam de uma base linguística pra chegar a produzir um texto, entender xxx</p> <p>F2: É, talvez a gente tenha se equivocado na progressão, na escolha</p> <p>AP6: Sim, é</p> <p>F2: Porque a escolha foi primeiro, essa última, você lembra como foi feita a escolha?</p> <p>AP6: Foi por, pra envolver o tema esporte, aí que chegou na entrevista né, poderia ter chegado em outros, não sei qual agora, mas poderia ter chegado em outro gênero xxx, foi algo que a gente teve que fazer mais rápido, por causa da questão de fim de ano também. Mas deu, chegou, fizemos, mas realmente talvez um outro gênero menos complexo para o momento deles, de aprendizado, eles poderiam ter absorvido mais</p> <p>F2: Tem mais alguma coisa pra falar desse trecho?</p> <p>AP6: Não</p> <p>F2: Tá. O outro que você escolheu, da última aula né</p> <p>AP6: Nossa, esse eu não quero nem assistir. @@@ ((Assistem ao trecho da aula))</p> <p>F2: Vamos lá pra não ficar muito comprido?</p> <p>AP6: Vamos</p> <p>F2: A gente já entendeu o::: o caso. Então vamos lá, e essa, por que você escolheu essa::: esse momento?</p> <p>AP6: Esse foi um todo na verdade, não foi só esse momento. Foi::: na aula anterior, quando a gente entregou a atividade pra eles, que eles começaram a fazer, eu percebi Nossa, não::: não encaixa. E eu que preparei essa atividade, então parecia que, na</p>	<p>Desempenho dos alunos na produção final: despreparados</p> <p>Escolha do gênero: complexo para os alunos</p> <p>Necessidade de “base linguística” para desenvolver trabalho com gênero</p> <p>Escolha do gênero: complexo para os alunos</p> <p>Inadequação na preparação de atividade</p>	<p>DO/ DP</p> <p>DP</p> <p>DE/ DP</p> <p>DP</p> <p>DP</p>
---	---	---

<p>hora que eu tava preparando que era tão simples @@@ nossa tão fácil, não vai ter erro. E daí na hora que eu entreguei que eu comecei a perceber que não:: não era simples assim e que ia ser complicado. Ai...</p> <p>F2: Por...Vamos pensar assim, na hora da preparação, por que você achou que ia ser simples e na hora que a gente começou a fazer a atividade, o que aconteceu que você falou Ih?</p> <p>AP6: É, então, daí terminou, foi pra tarefa né, daí que eu fui começar a pensar nisso, depois que acabou a aula. Aí eu percebi:: eu acho que:: porque é::: a gente já tem um conhecimento maior sobre a língua, não é difícil, não seria difícil pra mim fazer essa atividade, mas eu não consegui me colocar no lugar deles, pra olhar a atividade com os olhos deles. Então:: depois que acabou a aula que eu fui pensar nisso que eu me toquei disso, que pra mim poderia parecer fácil mas pra eles não e que seria difícil. Mas também eu já não sabia mais o que fazer, já tava com eles a atividade, não tinha o que fazer</p> <p>F2: Ah, depois da aula, que já tinha entregue né?</p> <p>AP6: Já tinha entregue, ué e vamos ver o que vai acontecer na próxima né. Aí chegou a hora de corrigir e eles cobrando que eles queriam saber, que eles queriam saber, que tava difícil, que tava difícil e daí só foi tipo assim reforçando isso que eu tinha pensado, que realmente foi complicado. Só que eu também não:: não me preparei pra esse momento, entendeu?</p> <p>F2: Qual momento?</p> <p>AP6: É:: de corrigir assim, talvez ter pensado outras maneiras pra deixar isso mais claro pra eles, pra eles terem um entendimento melhor do que aconteceu</p> <p>F2: Nesse momento entre uma aula e a outra que você deu a tarefa, já tinha percebido, até o momento da outra aula na correção?</p> <p>AP6: É, nesse momento mesmo. Sei lá, ou talvez ilustrar, ou usar o data show como a gente tava usando pra ir clareando um pouco</p> <p>F2: Uhum</p> <p>AP6: Outros recursos e não só a folha</p> <p>F2: Então você diz que:: isso você diz a forma de corrigir?</p> <p>AP6: É, a forma de corrigir, talvez ter utilizado outras maneiras de corrigir pra poder ficar um pouco mais claro pra eles, pra eles conseguirem entender um pouco melhor. Porque mesmo assim eu percebi que ficou uma nuvem na atividade. Encerramos, encerramos, ah vamos lá que tinha que fazer a entrevista, mas ficou aquele negócio, não ficou totalmente claro, ficou...</p> <p>F2: Mal resolvido</p> <p>AP6: Mal resolvido</p> <p>F2: E você lembra qual era o objetivo?</p> <p>AP6: Era eles perceberem que as respostas nem sempre são assim do jeito que a gente espera, teve um que falou assim, aqui, Ah mas não tava na resposta desse jeito, ó...Qual sua maior conquista? A minha maior conquista... Porque geralmente quando a gente tá conversando, mesmo numa entrevista, a pessoa não repete parte da pergunta pra fazer a resposta né, ela só vai direto ao assunto.</p> <p>F2: Isso porque era uma entrevista::</p> <p>AP6: Era uma entrevista!</p>	<p>Readequação de seu agir docente (mudanças a partir da dificuldade dos alunos)</p> <p>Língua como prática social / uso da língua em situação real</p> <p>Uso de textos autênticos</p>	<p>DP</p> <p>DL</p> <p>DE</p>
--	---	-------------------------------

<p>F2: De verdade AP6: De verdade sim F2: Não era uma entrevista fabricada AP6: É, porque quando ela é fabricada, ela vem normalmente desse jeito @@@ o que daí fica uma beleza né F2: Fica facinho AP6: É, e depois na vida real não é assim @@@ daí você assiste entrevista na TV e não é desse jeito F2: E você faria::: você não usaria essa entrevista de jeito nenhum? Você faria alguma... usaria ela mas de forma diferente? O que que você pensa? AP6: Até poderia usar ela, mas eu acho que não todas essas perguntas, explorasse três, em outro momento outras, tipo assim menor e clareando mais pra eles. Ou talvez uma outra com respostas menores mas... o que::: o que aconteceu mesmo na entrevista foi isso, eles fizeram uma pergunta e ela explicou:: coisas até que não tinha nada a ver com a pergunta. Então isso, o que tava ali na atividade realmente era o que ia acontecer com eles, que aconteceu mesmo F2: Aconteceu AP6: Mas acho que talvez ir mais devagar F2: Não colocar todas de uma vez... AP6: De uma vez, que era bastante, eram umas 14 ou 15, então foi bastante coisa assim, deu um nózinho na cabeça deles. E acho também muito importante de a gente se colocar no:: lugar deles pra poder ver, porque parece que é tão fácil, É tão fácil, olha aqui como que você não vê, mas a gente também já passou por isso, momento de não ver isso, que a gente não:: não xxx F2: E você acha que agora você co::, você já tá pensando mais... Assim, depois dessa atividade, que que aconteceu você preparando uma aula, mudou:: você conseguiu perceber que mudou seu pensamento? AP6: Ah, sim, eu percebi sim. Eu penso que a gente tem que realmente se colocar no lugar e ver que não é fácil porque a gente já internalizou então é fácil mas pra eles não, tem que internalizar, o aluno tem que internalizar, então tem que ir mais devagar, repetir mais vezes, trazer de outras formas, que funciona mas... F2: Mas tem que trabalhar AP6: Tem que trabalhar F2: Mais alguma coisa? AP6: Não F2: Falamos sobre a atividade e a forma da correção né, como você escolheu AP6: Ahan F2: Tá bom, a gente aprende. Olha só, eu escolhi:: como você escolheu dois momentos de aula, eu escolhi dois momentos de reunião. Então não tem o vídeo porque a gente tem as reuniões só gravadas em áudio, então a gente vai lê, tá? AP6: Tá ((AP6 e F2 leem a parte da transcrição da reunião)) F2: Então eu queria que você falasse, porque eu acho que uma característica forte foi esse grupo, todo mundo fazer tudo junto. Apesar de você ter, de você ser a única fazendo estágio, eram objetivos diferentes né, a maioria tava fazendo IC, a F5 por</p>	<p>Língua como prática social / uso da língua em situação real</p> <p>Readequação da atividade (implementação)</p> <p>Língua como prática social / uso da língua em situação real</p> <p>Readequação da atividade (implementação)</p> <p>Readequação de seu agir docente (preparação de atividades)</p> <p>Trabalho em grupo / colaboração entre participantes do grupo</p>	<p>DL</p> <p>DP</p> <p>DL</p> <p>DP</p> <p>DP</p> <p>DO</p>
---	---	---

<p>exemplo não tava fazendo nada disso né, era só pra horas, não era nem IC nem estágio. É::: que você comentasse sobre isso, o que você sentiu, se isso colaborou pra você fazer o estágio ou não?</p> <p>AP6: Eu acho que colaborou bastante, porque assim se eu estivesse lá sozinha, ia dar um nó @@@, ainda mais por ser um contexto diferente, eles não tinham aula de inglês antes, nem um professor, nada, começou ali, produzimos o curso pra ali, aquele contexto e:: foi muito legal porque teve vários momentos que um fazia uma coisa outro outra que não estavam previamente planejadas. Eu lembro que teve uma aula que o AP4 falou assim Ah vem cá que agora eu não sei o que eu faço, daí a gente foi lá, ajudou ele e eu lembro que teve momentos que eu falei assim Ai AP4, faz essa parte que eu acho que você vai melhor e ele foi lá e:: tomou a frente e:: é muito bom porque cada um tem um jeito, uma maneira de xxx, e a gente vai aprendendo um com o outro, de ver como que flui melhor se for por aquele lado, ou pelo outro, então é isso, a gente consegue aprender assim com os positivos dos outros pra melhorar, o aspecto melhor que cada um tem pra lidar com::, mesmo na organização das atividades nas reuniões, que era muito importante porque::: eu sozinha não conseguiria pensar em tudo e vem coisas bem diferentes de um e de outro, que juntando dava uma aula bem legal, bem diversa assim e:: tinha realmente atividades que eles montavam que eu ficava assim Nossa, eu não pensaria nisso, nessa maneira de aplicar, talvez ficaria no mesmo, com o que eu já tô acostumada. Então é muito legal, enriquece bastante</p> <p>F2: Outros pontos de vista, outras perspectivas. E::: em algum momento você é::: é considerou que isso atrapalhou de alguma forma, ou algum sentido negativo? Desse conjunto grande assim? Hoje no estágio você tem um grupo grande?</p> <p>AP6: Não um grupo grande que vai entrar na mesma sala, um grupo grande assim pra discussão, nas reuniões. Mas pra sala vão ser só dois</p> <p>F2: Você não entrou ainda né?</p> <p>AP6: Não, só pra observar. Não entrei então não sei como que é</p> <p>F2: Não sei como estou me sentindo ainda</p> <p>AP6: Não sei</p> <p>F2: E quando você dava aula no projeto, você deu aula em um projeto antes?</p> <p>AP6: Dei, eram duas. Seria um grupo grande pra preparar também</p> <p>F2: Ah, então a dinâmica de preparação era..</p> <p>AP6: Não era a mesma, seria mas não funcionava.</p> <p>F2: Ah tá.</p> <p>AP6: Como eram por duplas, no fim das contas acabava cada dupla fazendo o seu e não havia tempo de compartilhar e trocar as ideias, porque daí eram muitas duplas, os meus assim não chegava, tinha outros que tavam mais cru, que precisavam mais. Eu e minha dupla acabamos produzindo e aplicando</p> <p>F2: Vocês duas sozinhas. E daí se você comparar essa experiência com a do grupo maior que a gente teve no projeto?</p> <p>AP6: Ah, eu gostei bastante, até porque foi do primeiro pro terceiro ano, então já é uma mudança grande</p> <p>F2: Da sua experiência?</p>	<p>Contexto informal de ensino</p> <p>Trabalho em grupo / colaboração entre participantes do grupo</p>	<p>DO</p> <p>DO</p>
--	--	---------------------

<p>AP6: Da minha experiência, de:: cair de paraquedas em um lugar e ter que produzir uma sequência didática, realmente eu lia a teoria e não entendia a teoria, daí::</p> <p>F2: Você tá falando do nosso projeto ou do primeiro?</p> <p>AP6: Do primeiro, no primeiro ano. Eu lia a teoria, não entendia a teoria, porque eu não tinha nenhuma base pra entender e fomos pra prática, e foi meio no susto assim. Ai no segundo ano teve a disciplina de gêneros, Nossa entendi a teoria, o que eu fazia lá, mais ou menos assim @@@. Aí no terceiro ano já tava com uma base já, uma bagagem pra poder produzir uma sequência. Mas foi legal pra ver :::, abrir um pouco a visão, ampliar do que é essa produção e o quanto mais a gente pode trazer pra enriquecer essa aula, não ficar assim preso naquilo, porque eu enxergava muito engessada até então, e agora...</p> <p>F2: Você enxergava engessado o quê?</p> <p>AP6: Tipo, tem que ser esse passo, esse passo, esse passo...</p> <p>F2: A sequência didática?</p> <p>AP6: A sequência didática. E agora a gente vê que pode abrir, diversificar, trazer mais coisas mas pra chegar naquele objetivo</p> <p>F2: Objetivo é o mesmo mas formas diferentes...</p> <p>AP6: É, formas diferentes assim (+++)</p> <p>F2: Eu também acho, eu percebi que durante o percurso é::: nossas visões foram mudando de::: eu lembro que lá no começo que Ah mas é chata, mas não é chata porque é, era chato porque a gente fez chato, na verdade, e aí a gente aprendeu que não precisava fazer chato</p> <p>AP6: é, mas foi um processo, pra ver que dava pra ser diferente. O problema é que não deu tanto tempo de diversificar tanto, porque até aprender isso, logo terminou, mas é o processo</p> <p>F2: É o processo, e estamos em constante aprendizagem, e a gente vai mudando as nossas visões, é a vida de professor</p> <p>AP6: Verdade @@@</p> <p>F2: Ok, vamos pra última?</p> <p>AP6: Vamos</p> <p>((AP6 e F2 leem a parte da transcrição da reunião))</p> <p>F2: Eu escolhi esse momento porque primeiro eu acho que o assunto do engajamento foi e voltou em muitos momentos da::: do curso, a gente discutiu várias vezes o engajamento deles né? Você quer comentar desde o começo e aí até esse momento?</p> <p>Lembra do engajamento deles no começo das aulas?</p> <p>AP6: Foi muito bom, dispostos, a fim de aprender. Mas nesse momento aqui eu acho que o que foi, o que pegou foi que eles não::: eles não tavam conseguindo enxergar o inglês aqui e agora pra mim agir no mundo, eles queriam aprender a falar Hello, tipo um básico de um curso de idiomas assim, o que acontece basicamente nos institutos de línguas. Eles queriam que, quando terminou essa, que eles tavam bem desmotivados, alguns deixaram o curso, pararam de continuar as aulas, que nós paramos pra conversar com eles, eles falaram que eles queriam isso né? Eles deixaram bem claro o que que eles queriam, eles queriam apenas saber palavras no idioma, eles não tavam preocupados em mandar um e-mail pra alguém ou fazer alguma coisa, conversar com alguém fora do país, eles só queriam saber como que é mesa, como que é cadeira, como que é o negócio que, sei lá, eu olho aqui e sei a cor, essas coisas né. E a nossa</p>	<p>Relação teoria e prática</p> <p>Mudança na concepção de SD</p> <p>Mudança no engajamento / motivação dos alunos</p> <p>Diferença na visão de língua e ensino e aprendizagem dos professores e dos alunos</p>	<p>DE/ DP</p> <p>DE</p> <p>DO</p> <p>DE/ DO/ DL</p>
--	---	---

<p>visão era outra, totalmente outra, a gente queria mostrar pra eles o inglês aqui e agora mas agindo, fazendo alguma coisa, não só saber a cor da cadeira por que o que que eu posso fazer com a cor da cadeira? Não, vamos aprender alguma coisa que você pode usar ela. E pegou nisso assim, e quando a gente fez essa proposta pra colocar no site pra poder abrir o leque deles, porque como eles têm uma rede, uma ligação com uma rede internacional, com certeza em alguns momentos, talvez não todos os dias, mas alguns momentos pessoas é:: conectam no site deles pra saber quem são eles, a gente tem uma ligação, e numa língua internacional que é o inglês eles poderiam entender melhor, saber um pouquinho mais da história deles xxx, mas ter ali algo que disponibilizasse informações mais rápidas pra eles e mais completas assim, mas eles não tavam vendo isso né. Aí que foi esse conflito muito grande que aconteceu durante esse tempo que foi a sequência mais longa que a gente fez também</p>	Uso da LI em contextos reais	DL
<p>F2: Você acha que isso teve algum peso também na falta de motivação deles? Uma sequência longa?</p> <p>AP6: Eu acho que teve, foram uma soma de fatores né. Essa visão deles em relação à língua foi um:: acho que foi um fator bem grande, é:: a longa é:: a duração da sequência e por causa que a gente ainda tava engessado, tava assim tipo isso isso isso e isso, então a gente levou atividades muito iguais pra eles, que não funciona tão bem quando uma turma assim com adultos, funciona bem com crianças, que eles gostam das mesmas coisas, mas adolescente e adulto não, a gente cansa muito rápido, foi uma vez foi duas tá bom já, e o assunto, a gente bateu muito em cima do circo, que depois a gente foi descobrir que eles não tavam a fim de ficar falando de circo inclusive no sábado, como eles já ficavam a semana toda no circo. Então foi uma soma né, foi uma soma. A nossa, as nossas expectativas com as aulas não foram de encontro com as expectativas deles e isso...</p>	Fatores de desmotivação dos alunos	DO
<p>F2: Acredito que isso é bem o ponto...</p> <p>AP6: Bem o ponto, e isso é:: acaba, resulta numa aula frustrante, fracasso, tipo fracassa a aula, falha, então isso foi bem:: eu acho que durante todo esse período a gente lidou com essas situações, nosso objetivo era um o deles era outro, nosso era um o deles era outro e:: não houve um:: um encontro</p> <p>F2: Porque dai depois que a gente conversou, depois que acabou essa SD, nós conversamos e vamos dizer assim mudamos de estratégia...</p>	Diferentes expectativas com o curso de professores e alunos	DO
<p>AP6: Atendendo as necessidades deles, o que eles esperavam, as expectativas deles</p> <p>F2: E aí como você se sentiu diante das suas expectativas, não sei assim, é:: vou falar de mim, eu tinha uma motivação com essa SD por exemplo, porque eu estava sentindo que nós poderíamos contribuir efetivamente pra eles, aí a partir dessa mudança vamos dizer assim de foco, Ah, então vocês querem falar sobre coisas do dia a dia, vamos falar sobre coisas do dia a dia, VOCE, PROFESSORA, diante das suas expectativas do começo, como que você se sentiu com essa mudança?</p> <p>AP6: Bom, a gente tava atendendo as expectativas DELES né, só deles @@. Ah, ficou meio assim, não parei pra pensar nisso acho @@@ Ficou algo assim Ah tá bom, a gente prepara isso, dá isso pra eles mas com qual objetivo? Isso que não tinha claro</p>	Diferentes expectativas com o curso de professores e alunos	DO

<p>sabe? Por que que eles vão aprender a daily routine, daí tipo assim pra quê? Não tinha um foco, não tinha um uso, era só aprender mais uma coisa que vai passar três, quatro, cinco meses e eles não vão lembrar. Por quê? Porque não usou, não foi significativo, não chegou a concretizar aquilo, não materializou, então é:: esquece, passa. Assim, pra nós como professores tá era muito mais fácil preparar as aulas assim, porque a gente não tinha que pensar em todo esse:: todos esses subsídios da língua pra poder colocar em uso tudo mais que é super complexo, é super legal quando você vê fazendo e funcionando e agindo, é super legal mas é, é trabalhoso, super trabalhoso. Mas você também vê o:: o resultado disso tudo, então é bem mais legal, bem mais significativo, agora ficou sem significado eu acho, era só ensinar umas coisas e:::, pra mim eu não conseguia ver um objetivo naquilo, pra aquilo, vamos fazer porque eles pediram, era isso</p> <p>F2: De certa forma, vamos dizer assim a nossa profissão é as expectativas do::: vamos dizer atender às expectativas do aluno? Mas fiz essa pergunta porque eu realmente me senti assim</p> <p>AP6: É, atender as expectativas deles, mas PRA QUÊ, essas expectativas deles é pra que, pra que fim?</p> <p>F2: É que as minhas expectativas eram diferentes das deles né? Quando eles convidaram, o projeto, pra mim era::: a minha expectativa com o curso e acho que daí de todos do grupo porque daí quando a gente se empenhou a fazer né, eu acho que era diferente do que eles tavam:::</p> <p>AP6: Pensando</p> <p>F2: Esperando</p> <p>AP6: Mas o que foi proposto pra nós, a maneira como nós entendemos foi as nossas expectativas</p> <p>F2: Foi as?</p> <p>AP6: Foi as expectativas que nós colocamos pra eles</p> <p>F2: Mas foi como nós entendemos</p> <p>AP6: Foi como nós entendemos, da maneira como foi feito o pedido, da maneira como foi exposto, porque eles precisam do inglês, que eles falou que era porque eles têm oportunidades, então a gente foi explorar essa fala, essa questão. Mas depois na realidade era um pouco diferente. Na prática não eram bem essas as expectativas, o discurso era bonito mas a prática era diferente</p> <p>F2: Muito bem, mais alguma coisa?</p> <p>AP6: Não, acho que é isso, passamos pelo ano todo</p> <p>F2: É! Passamos né! Vários momentos!</p>		
---	--	--

Fonte: a autora.

Quadro 38 - Tópicos e dimensões de reflexividade abordados na ACS do AP4

TRANSCRIÇÃO	TÓPICOS (cod. descritiva)	DR
<p>F2: Vamos começar pelos que você mandou tá, que você já está mais familiarizado.</p> <p>AP4: Tá</p> <p>((AP4 e F2 assistem ao trecho da aula))</p> <p>F2: Então vamos lá, essa você escolheu, então me diga porque você escolheu?</p> <p>AP4: É que quando eu tava lendo os:: as transcrições eu achei</p>	<p>Colaboração: mais e menos</p>	<p>DO</p>

<p>muito interessante entre o experiente, que é você no caso, formada, mestrado, doutoranda, tem experiência em sala de aula e eu no caso que tava começando, então ei gostei desse vai e volta, que eu tava tentando explicar o que former player means, só que eu tava tentando explicar em inglês porque eu tava batendo nessa tecla de que eu queria que eles entendessem sem eu ter que traduzir, só que, quando eu tava olhando a primeira explicação que eu dou é um vocabulário um pouco mais avançado</p> <p>F2: Mais difícil</p> <p>AP4: Mais difícil, e dai quando você pega e fala, dá uma simplificada que eu acho que fica mais entendível</p> <p>F2: E os gestos?</p> <p>AP4: É, eu acho, e dai com base no que você disse eu comecei a:::</p> <p>F2: Reformular?</p> <p>AP4:Reformular pra fazer com que eles entendessem</p> <p>F2: E eles entenderam sem vocês falarem português?</p> <p>AP4: É</p> <p>F2: Bom, então, se você escolheu esse momento por isso, a gente pode falar desse:: dessa colaboração de grupo que a gente teve</p> <p>AP4: É porque se a gente tava em grupo lá e tinha aulas que tinha mais professor do que aluno, eu acho que é justamente pra ter essa interação, pra um ajudar o outro com o que o outro não consegue trabalhar muito bem</p> <p>F2: Ahan, e você lembra disso mais na sala de aula ali nesses momentos ou em outros momentos também?</p> <p>AP4: Ah, nas reuniões, porque nas reuniões, principalmente no começo nas primeiras reuniões, eram só as meninas que na época tavam no terceiro ano que faziam mais esse planejamento, as meninas:: o pessoal mais experiente, até que teve uma reunião que elas pararam, elas pegaram e falaram Ó, não tá certo isso, aí a gente teve aquele gelo que a gente começou a colaborar um pouco mais. E eu acho que nas reuniões tinha muito isso, da experiência das meninas e, e de vocês eu a AP1 e o AP2 que não tinha experiência nenhuma de aula. É isso</p> <p>F2: É isso? Mais alguma coisa?</p> <p>AP4: Não</p> <p>F2: O segundo, você e a AP6 escolheram o mesmo, foi traumático @@</p> <p>AP4: É sério que a gente escolheu o mesmo?</p> <p>F2: Ahan</p> <p>AP4: E a gente não conversou sobre.</p> <p>((AP4 e F2 assistem ao trecho da aula))</p> <p>F2: E aí?</p> <p>AP4: Eu acho que foi um choque, não, não foi bem um choque porque eu:::, isso foi tudo um reflexo do que tava acontecendo, que foi, essa é a última aula, então a gente teve, a gente tava naquele finzinho pós greve, tentando come::: começando tudo, planejando, pós férias, etc. e a gente já tava exausto. Essa atividade em específico...</p> <p>F2: Descreve a atividade pra mim</p> <p>AP4: A gente:: era uma atividade que a gente tinha que :: que os alunos tinham que relacionar o que tava sendo dito com a</p>	<p>experientes</p> <p>Uso de LI em sala de aula</p> <p>Estratégias de ensino: explicação de vocabulário</p> <p>Colaboração: mais e menos experientes</p> <p>Colaboração / trabalho em grupo</p> <p>Colaboração: mais e menos experientes</p> <p>Questões influenciadoras no trabalho docente</p> <p>Descrição de atividade</p>	<p>DP</p> <p>DP</p> <p>DO</p> <p>DO</p> <p>DO</p> <p>DO</p>
--	--	---

<p>pergunta, de matching</p> <p>F2: Pergunta e resposta</p> <p>AP4: É, pergunta e resposta.</p> <p>F2: E o que que era esse texto?</p> <p>AP4: Era:: (++++) era perguntas pra (++++) para um atleta, acho, ele falava::: ah não lembro não</p> <p>F2: Uma entrevista?</p> <p>AP4: É, era uma entrevista de um atleta e ele falava sobre a carreira olímpica dele, só que era um vocabulário muito avançado, e eu lembro que quando a gente planejou essa aula, que foi a aula anterior, a gente não sabia o que colocar, porque a gente tinha que::: o tamanho da aula era muito grande e a gente não tava conseguindo achar atividade pra colocar em cima disso</p> <p>F2: E qual que era o objetivo da atividade?</p> <p>AP4: Dessa atividade específica?</p> <p>F2: É</p> <p>AP4: @@ Encher linguça @@@. A gente não sabia o que fazer, é porque a gente não tinha...</p> <p>F2: Vamos recapitular, essa atividade tinha que existir, talvez ela deveria ter existido de maneira diferente, é::: a gente começou falando de esportes, lembra? Por que que a gente escolheu::: Por que a gente decidiu essa SD?</p> <p>AP4: Porque a gente ia trabalhar com o gênero entrevista, é isso?</p> <p>F2: Mas a gente::: a primeira ideia era o gênero?</p> <p>AP4: Ah não, a gente decidiu trabalhar com esporte porque era o que tinha mais relação com a arte deles, é isso? A gente tava tentando fazer um gancho mas sem ir totalmente pro circo, porque a gente tinha ouvido alguém falar que praticava esporte, alguma coisa assim</p> <p>F2: Ahan, então a gente escolheu o tema. E aí:::, pra desenvolver uma SD a gente precisava definir?</p> <p>AP4: O gênero. E daí eu lembro que nessa reunião a gente ficou batendo porque a gente não sabia o que fazer, a gente inclusive pensou em outro gênero e daí chegou no meio da reunião a gente descartou e::: e daí a gente começou a falar de entrevista porque::: eu sugeri isso porque eu tava trabalhando com isso na graduação, e eu inclusive ia entrevistar a F1, daí ela achou legal a gente trabalhar com isso e a gente começou a tentar achar uma conexão, aí nisso a gente começou a fazer um brainstorming de atletas locais pra tentar criar essa relação. Foi isso? Não lembro. E daí:::no final dessa reunião ficou acordado que a gente ia tentar encontrar esses artist::: esses atletas</p> <p>F2: Tá, e daí você lembra mais ou menos o que nós trabalhamos nas outras aulas pra chegar nessa atividade? Por que essa atividade?</p> <p>AP4: Eu lembro que teve a entrevista com o Bernardinho. (++++ +++) Qual que foi a primeira?</p> <p>F2: A gente trabalhou::: primeiro a gente trabalhou o tema, com vocabulário, etc.</p> <p>AP4: Ah, é verdade</p> <p>F2: A gente teve a entrevista de Serena que foi uma entrevista oral. Aí a gente teve as entrevistas do Bernardinho que eram duas, pra comparar dois contextos difere::ntes. E qual que era a ação final da sequência?</p>	<p>Avaliação sobre o texto da atividade</p> <p>Falta de embasamento para preparação de atividade</p> <p>Escolha do objeto de ensino</p> <p>Descrição das atividades da SD</p>	<p>DP</p> <p>DE/ DP</p> <p>DE/ DO/ DP</p>
--	---	---

<p>AP4: Era eles entrevistarem a [nome da entrevistada suprimido], que foi o mais próximo que a gente achou de um atleta regional</p> <p>F2: Uhum, de uma esportista. E::: e essa atividade então qual que era o objetivo dela?</p> <p>AP4: Dessa atividade? Era::</p> <p>F2: Que não deu certo?</p> <p>AP4: Era a gente tentar dar uma ideia pra eles do que era possível ser perguntado</p> <p>F2: Isso, então a gente assim, a gente tava mais direcionado...</p> <p>AP4: Tava focando mais no conteúdo de uma entrevista né? Ou nesse xxx</p> <p>F2: No:: linguístico-discursivo, pra dar subsídios pra eles</p> <p>AP4: Sim</p> <p>F2: Tá, e porque então na nossa concepção não deu certo, você escolheu porque você considerou não adequado?</p> <p>AP4: É</p> <p>F2: E por que que não deu certo? Você falou o vocabulário muito difícil...</p> <p>AP4: Vocabulário muito difícil e exigia uma coisa que a gente ainda não tinha ensinado pra eles</p> <p>F2: Que era?</p> <p>AP4: Que era esse negócio da resposta mais indireta, durante a explicação da atividade a gente tinha explicado pra eles que não ia ser pergunta e resposta estruturada, que eles iam ter que analisar mais esse contexto, esse linguístico-discursivo, só que era uma coisa que a gente não tinha ensinado ainda. Nas aulas anteriores a gente trabalhava com essa parte da estrutura, mas o foco era justamente esse, pra eles entenderem que quando eles fizessem a pergunta pra [nome da entrevistada suprimido], ela não ia responder exatamente o que eles queriam, o que eles tavam perguntando, pra eles entenderem que eles iam ter que pegar a mensagem principal e elaborar em cima disso</p> <p>F2: E::: é::: considerando inadequado, que que você pensa, você mudaria, o que você mudaria, lógico que você mudaria, o que você mudaria, você mudaria por exemplo o texto base da entrevista, ou a gente poderia usar essa entrevista de outra forma? O que que você pensa?</p> <p>AP4: Eu acho que mudaria o texto, porque a gente, é::: é não era pra encher linguiça, e porque a gente não tava, a gente queria trabalhar com tudo isso, mas a gente não tava conseguindo encontrar uma entrevista em inglês que::: que que como fala? Que englobasse tudo isso que a gente tava querendo trazer pra eles, e daí foi onde a AP6 achou um site com vários atletas, não tão reconhecidos assim, e a gente achou essa entrevista, daí a gente pensou que seria::: é eu lembro que na entrevista a primeira parte era diferente da segunda, a primeira parte era mais acho pergunta e resposta na ordem, alguma coisa assim, e depois que era tudo embaralhado pra eles tentarem fazer o match. Dai, inclusive quando a gente trabalhou com isso, teve essa primeira parte...</p> <p>F2: Eles tinham que fazer as perguntas</p> <p>AP4: É, baseados na resposta né? E::: ai esqueci</p> <p>F2: Nessa primeira parte...?</p> <p>(+++++)</p> <p>AP4: Tá, eu lembro que tinha, na hora de planejar a gente</p>	<p>Reconhecimento do objetivo da atividade: CLD</p> <p>Fatores para insucesso da atividade</p> <p>Língua como prática social</p> <p>Readequação do agir docente (preparação de atividade)</p> <p>Descrição da preparação da atividade</p>	<p>DE/ DP</p> <p>DP/ DO</p> <p>DL</p> <p>DP</p>
--	---	---

<p>pensou nisso, de não deixar só::: porque era uma entrevista muito grande e a gente não queria que ficasse muito difícil, a gente tinha essa consciência de que era difícil mas a gente queria dar uma simplificada que foi quando a gente tentou fazer essa primeira parte de fazer a perguntado</p> <p>F2: Essa primeira parte deles construírem a pergunta era simplificada? Ou você acha que a segunda parte pra eles relacionarem perguntas e respostas era a tentativa de simplificar?</p> <p>AP4: Acho que é verdade. A primeira parte era pra ter um termômetro de compreensão</p> <p>F2: Você lembra que tipo de perguntas eram nessa primeira parte?</p> <p>AP4: Era mais as que a gente tinha trabalhado anteriormente, de nome né?</p> <p>F2: Segunda parte então, vocês já consideraram que a segunda parte era mais difícil por isso vocês fizeram o match ao invés de pedirem para eles construírem as perguntas que seria muito difícil, então a consciência de que era difícil já existia?</p> <p>AP4: Sim</p> <p>F2: Então, você pensa::: você pensa que::: apesar disso, vocês acharam que relacionando eles conseguiriam?</p> <p>AP4: Sim, por conta da explicação que a gente tinha dado antes, porque ah::: aqui inclusive eu pego e falo É que vocês lembram o que a gente tinha dito na última aula pra vocês verem que na hora que vocês forem perguntar pra pessoa ela não ia responder, a gente queria fazer essa contextualização, então a gente queria::: a gente queria que eles entendessem que não seria estruturado, a gente queria essa percepção</p> <p>F2: E por isso que foi escolhido uma entrevista de verdade, né? Não uma:::</p> <p>AP4: Fabricada, inclusive surgiu essa possibilidade de a gente fazer uma entrevista nossa na hora da reunião, de que a gente ia gravar uma entrevista nossa pra que fosse mais simplificada, e daí a gente descartou porque não::: porque iria inutilizar a abordagem</p> <p>F2: Certo. Então tá, então o que você faria era mudar o texto?</p> <p>AP4: Uhum, e talvez::: é mudar o texto, o texto foi o problema principal</p> <p>F2: A entrevista né?</p> <p>AP4: É</p> <p>F2: Ok. Então a terceira eu escolhi um trecho de reunião tá?</p> <p>AP4: Uhum</p> <p>F2: Reunião do dia 07/07, essa reunião ocorre após a produção da primeira versão do perfil oral pelos alunos. Você lembra como foi essa produção?</p> <p>AP4: Ah::: foi a que a gente gravou eles?</p> <p>F2: Isso, a primeira gravação...</p> <p>AP4: Desde o começo?</p> <p>F2: Não, só a primeira, a primeira gravação, lembra como que foi a primeira produção?</p> <p>AP4: Não.</p> <p>F2: Como que eles fizeram?</p> <p>AP4: Eles escreveram e daí na hora de::: eles escreveram o perfil deles e daí depois eles gravaram lendo</p>	<p>Elementos que embasaram preparação da atividade</p> <p>Descrição da atividade</p> <p>Expectativa com a atividade: compreensão do uso da língua em situações reais</p> <p>Uso de texto autêntico</p> <p>Readequação do agir docente (preparação de atividade)</p> <p>Descrição da produção inicial da SD Perfil</p>	<p>DP</p> <p>DL</p> <p>DE</p> <p>DP</p>
---	---	---

<p>F2: E aí a gente ficou tanto com o vídeo como com...? AP4: Com o papel</p> <p>F2: Tá, e daí a gente tava falando sobre o feedback dessa versão escrita do vídeo, lembra daí que a gente trouxe e ficou naquela O que fazemos com isso? Né? AP4: Como corrigir F2: Tá, então olha lá ((AP4 e F2 leem o trecho da transcrição da reunião)) F2: Então aqui eu escolhi esse texto, esse momento por quê? Eu acho que tem várias questões aqui, eu acho que a questão dessa produção, como a gente lida com a produção oral que foi escrita (++++) Se você pudesse relembrar a experiência? É::: essa questão do feedback que você fala assim Ah igual você faz com a gente, então que você teve a experiência de alguém dando um feedback assim pra você, e se isso ajudou você a dar o feedback pra eles? AP4: Não @@ F2: Não? Então diga AP4: Porque quando eu tinha o feedback , ok todos os critérios lá, mas na hora de dar, na minha vez de dar o feedback, eu não tinha essa percepção de quais seriam os critérios que eu iria avaliar, eu tinha o modelo base mas... F2: Mas você não tinha se atentado para o que...? AP4: O que eu tô::: o que eu quero saber desse aluno, o que eu tô corrigindo aqui F2: O que você tinha que ver no texto pra corrigir? Você não tinha essa noção? AP4: É, não tinha essa noção</p>		
<p>F2: E aí, não tinha essa noção antes ou continua não tendo essa noção? AP4: Agora eu tenho um pouco mais porque eu tô fazendo uma disciplina de avaliação @@@ F2: Então você deu feedback? AP4: A gente não deu feedback... F2: Eu dei feedback AP4: Ah sim, lembrei, lembrei, eu lembro que daí eu andava com o feedback que eu tinha recebido na minha aula pra cima e pra baixo, eu lembro que eu até mostrei esse feedback de exemplo na reunião e daí eu usei ele meio como um modelo pra eu dar o feedback pro aluno, eu via é::: a estrutura, a forma como a F1 se portava na hora de dar o feedback e tudo isso, eu tentei meio que dar uma replicada na hora de dar o feedback pro aluno, eu usava a mesma linguagem e tal pra deixar mais soft F2: Mais soft? AP4: É, pra não ser um tapa na cara, ah vou dar um tapa na cara mas antes vou fazer um carinho, Ah então não é bem assim, tenta fazer desse jeito, não sei o que, tipo que tal fazer assim, uma linguagem que não:: não sei</p>	<p>Falta de embasamento para correção e <i>feedback</i></p> <p>Embasamento para correção e <i>feedback</i></p>	<p>DE/ DP</p> <p>DE/ DP</p>
<p>F2: Ok, entendi. Então você usou a experiência que você teve pra usar como profes:: como aluno repassando essa experiência para ser, para o seu papel de professor, né? E que mais que eu perguntei? Ah, da::: questão do::: escrito pro oral? AP4: Tá, xxx F2: Se você lembra como foi a experiência?</p>	<p>Transposição da experiência de aluno para prática profissional</p>	<p>DO</p>

<p>AP4: Ah, não sei, eu lembro que foi um caos, que eles queriam escrever muita coisa, teve até o exemplo do [nome de aluno suprimido] que escreveu o que não era pra escrever, que não tinha essa...</p> <p>F2: Mas você acha que era válido eles fazerem escrita pra depois falar, ou você acha que isso foi pior pra eles?</p> <p>AP4: Ah, eu acho que foi válido porque eles não tinham essa fluidez no discurso então eles precisavam organizar tudo o que eles queriam pra eles poderem interagir com a câmera, eu acho que foi super válido porque, porque senão eles iam saber falar Hi My name is blá blá blá I am tanana years old. Eu acho que se a gente não tivesse feito toda essa atividade de escrita, organizando todos os pensamentos deles, a gente ia parar ai e eles não iam saber desenvolver nada, tanto que até na hora de escrever eles escreviam metade em inglês metade em português e teve toda:: teve todo um processo pra eles, inclusive depois do feedback, pra eles adaptarem algumas coisas e tal</p> <p>F2: Certo, é que a gente tentou fazer com que eles meio que adaptassem pra coisas que seriam possíveis né?</p> <p>AP4: Porque a gente não queria dar a resposta, não era nosso texto, a gente queria que eles fizessem de acordo com as capacidades que a gente:: as capacidades deles naquele momento, com tudo que eles tinham aprendido até aquele momento</p> <p>(+++++)</p> <p>F2: Ok, mais alguma coisa?</p> <p>AP4: Não</p> <p>F2: Então vamos ver a última</p> <p>((AP4 e F2 assistem ao trecho da aula))</p> <p>F2: Essa foi a segunda aula né?</p> <p>AP4: Ahan</p> <p>F2: É:: a gente fez um bingo, e você começou a corrigir a tarefa, você lembra qual que era?</p> <p>AP4: Não</p> <p>F2: A primeira aula a gente terminou com a:: entrevista da Serena e a gente ouviu a entrevista, conversou com eles sobre a entrevista e tinha umas perguntas no final que era:: ficou pra eles responderem</p> <p>((Assistem ao trecho da aula))</p> <p>F2: E aí, o que aconteceu?</p> <p>AP4: Ninguém fez</p> <p>F2: E aí?</p> <p>AP4: Era normal né, a gente acostuma, ninguém fazia tarefa</p> <p>F2: Como você se sentiu?</p> <p>AP4: Ai, eu já tava acostumado pra ser bem sincero, e era:: era uma das minhas frustrações, porque ninguém fazia e inclusive a gente:: nas reuniões anteriores eu perguntava quando que a gente ia dar bronca neles porque eu achava que tava precisando de uma bronca porque ninguém fazia as tarefas e isso comprometia muito o rendimento das aulas porque a gente chegava lá com a aula planejada e conseguia fazer metade porque a outra metade era só resolvendo coisa de tarefa</p> <p>F2: Tanto que aqui aí você fala assim ó</p> <p>((Assistem novamente a um trecho da aula))</p> <p>F2: Ai você decide fazê-la lá</p>	<p>Uso da escrita para gênero oral</p> <p>Produção de texto a partir dos conhecimentos dos alunos</p> <p>Não realização das tarefas pelos alunos</p> <p>Readequação do planejamento (não realização das tarefas)</p>	<p>DP</p> <p>DP</p> <p>DO</p> <p>DP</p>
--	--	---

<p>AP4: É, que foi meio que Ok, ninguém fez, o que que eu faço agora? No meu papel de professor, eu prossigo, dou todas as respostas ou (+++++)</p> <p>F2: Esquece e deixa pra lá?</p> <p>AP4: Esqueço e deixo pra lá</p> <p>F2: Ou faz?</p> <p>AP4: É, e aí que professor eu vou ser agora? E aí foi onde eu fui:: eu pensei em fazer naquela hora senão ia ficar sem nexo, não ia conseguir prosseguir porque era uma das atividades essenciais, era a primeira atividade relacionada ao gênero e tudo mais</p> <p>F2: E você lembra o que viria na sequência?</p> <p>AP4: Não</p> <p>F2: Ah::: porque a gente ainda não tinha apresentado qual que era o projeto, qual era a ação. E aí? Como que a gente tinha pensado essa aula? Fazer um bingo como warm up pra lembrar vocabulário...?</p> <p>AP4: Dai corrigir a tarefa pra (+++++)</p> <p>F2: Pra retomar o gênero</p> <p>AP4: E dai a gente ia apresentar o gênero</p> <p>F2: E a ação que eles iam fazer né?</p> <p>AP4: E aí depois trabalhar em cima disso</p> <p>F2: Então a gente precisava né? Retomar essa atividade</p> <p>AP4: É, principalmente porque essa era uma das aulas mais cheias, acho que essa era a aula mais cheia dessa SD e dessa:: dessa galera que tá aí metade não tava na outra aula, então a gente tinha que:: essa atividade era muito importante porque, pra eles como um grupo terem noção do que era o gênero que a gente ia trabalhar na SD, então foi onde eu pensei que a gente ia ter que fazer senão não ia ter nexo o que a gente ia falar na sequência</p> <p>F2: Pra dar uma sequência, ahan. Agora, pra terminar, uma pergunta, é::: como você, esse contexto é o contexto que você faz pesquisa também, sua IC, então você tá olhando pra::: pra que dados você tá olhando mesmo?</p> <p>AP4: Pras transcrições</p> <p>F2: Todas?</p> <p>AP4: Só dessa última</p> <p>F2: Das aulas?</p> <p>AP4: É</p> <p>F2: E::: então olhando, voltando pra isso, analisando, o que você pode dizer que você tá aprendendo? Revivendo? Refletindo?</p> <p>AP4: Eu não tô olhando ainda @@@. A gente tá terminando a referência teórica e eu li na semana passada um texto sobre a participação periférica legítima e::: toda essa questão de participação, de interação e participação na verdade, de que tem essa interação que é teacher centered que o aluno só responde o que o professor pergunta, tem uma interação que é mais o aluno com o aluno que eles interagem que daí tem essa conexão com a participação, que:: que na participação eles dizem que, que uma das participações é tem:: tem um aluno central e os outros alunos giram em torno dele. A gente pode ver:: a gente pode ver nessa última::: nesse último trecho que a gente leu que quando eu pergunto em inglês o [nome de aluno suprimido] fala em português pra turma entender, então ele seria esse central e a</p>	<p>Importância da atividade na SD</p> <p>Participação dos alunos</p>	<p>DE/ DP</p> <p>DO</p>
--	--	-----------------------------

<p>turma giraria em torno dele, que tem muito essa questão da hierarquia</p> <p>F2: Ahan</p> <p>AP4: Que eu tava querendo analisar se essa hierarquia que tem antes no projeto ia afetar...</p> <p>F2: No circo...se ia afetar na aula que teoricamente eles são iguais</p> <p>AP4: É, e dá pra perceber que essa hierarquia ainda existe, eles ainda respeitam ele apesar de fazer brincadeiras e tal, eles ainda veem ele como o chefe e ainda tem essa hierarquia, tem os alunos, os educadores e o [nome de aluno suprimido], então os alunos respondem aos educadores e ao [nome de aluno suprimido] e os educadores respondem ao [nome de aluno suprimido], então é sempre:: ele é sempre o centro, não importa, então:: e daí tem as outras participações que tenta ver, por exemplo se você tá, se você é um aluno e tem que respondem a tudo isso, claro que você vai ficar um pouco de lado, que é o caso da [nome de aluna suprimido], que tava sempre quieta, falava pouco</p> <p>F2: Você lembra comparação de aula em que o [nome de aluno suprimido] estava e que o [nome de aluno suprimido] não estava?</p> <p>AP4: Fluía mais, as pessoas se permitiam mais, tinha até mais essa interação aluno-professor, pareciam que eles tavam mais abertos pra essa interação com a gente, mais com a gente e não com ele, eles rendiam mais. Eu acho que a única exceção de tudo isso é a [nome de aluna suprimido], que não importava o contexto, não importava quem tava lá, ela tava sempre aplicada e sempre focada no dela, ajudava os outros mas ela tava interessada naquilo que a gente tinha pra oferecer</p> <p>F2: E a gente falou sobre isso em reunião?</p> <p>AP4: Não lembro</p> <p>F2: Sobre o domínio do [nome de aluno suprimido]?</p> <p>AP4: Ah sim, porque...</p> <p>F2: E a gente pensou em alguma estratégia?</p> <p>AP4: Não lembro, a gente pensou?</p> <p>F2: Tô perguntando mesmo?</p> <p>AP4: Eu lembro que:: que que incomodava muito a gente, a gente conversava muito isso nas reuniões de que ele tava lá pra servir de exemplo e que os alunos respondiam diretamente a ele, mas ele não tava servindo de exemplo nenhum porque ele não fazia a tarefa, ficava brincando e tal. E:: é isso</p> <p>F2: É, acho que a ideia era a gente tentar englobar os outros né? Assim, era o que a gente comentava</p> <p>AP4: É, eu tava em uma orientação, eu e a F1 a gente tava conversando que eu tô focando em analisar essa heterogeneidade da turma e:: e como eu não tinha essa percepção teórica dos textos que eu tô lendo só agora, houve uma homogeneização da turma, porque apesar de eles serem todos diferentes, com experiência de vida, educação, tudo isso diferente, a gente tratava como se fosse uma sala de aula normal, normal no sentido de que tava todo mundo no mesmo nível, com as experiências e:: nesse sentido. Então, é uma crítica nossa a:: a:: ao</p> <p>F2: Ao nosso trabalho</p>	<p>Hierarquia do projeto social transportada para sala de aula</p> <p>Incitação de participação dos alunos</p> <p>“Homogeneização” de uma turma heterogênea</p>	<p>DO</p> <p>DO</p> <p>DO</p>
--	---	-------------------------------

<p>AP4: Ao nosso trabalho, de que Tá, a gente não:: era um contexto não formal, a gente tinha essa percepção de que eles eram todos diferentes, inclusive quando a gente conversava com eles a gente sabia que tinha alunos lá que tavam fazendo o inglês por fora, que era o caso do [nome de aluno suprimido] e por isso que ele tinha:: que ele conseguia entender melhor o que a gente falava e falava pros outros, e tinha aluno lá que não conhecia nada do inglês, mas a gente não:: não tratava a turma dessa forma, a gente tratava como se fosse todo mundo igual, que é uma mentira</p> <p>F2: Ahan, e você tem:: tem alguma ideia do que poderia ter sido feito? O que a gente deveria ter feito nessa questão?</p> <p>AP4: A gente trabalhava muito com grupos, só que os grupos eram eles que definiam. Acho que teria sido muito interessante dar uma misturada nos grupos quando a gente fosse fazer esse trabalho em grupo, tipo mudar as duplas, acho que teria gerado uma interação muito diferente. E, na hora, por exemplo a gente fazia muita pergunta aberta pros voluntários responderem, acho que teria sido interessante também é:: apontar mais os alunos com mais frequência, porque a gente só apontava quando ninguém falava mesmo e a gente:: com o intuito de fazer a aula render, a gente apontava aqueles que a gente sabia que iam responder. Então acho que olhando hoje teria sido muito mais interessante a gente ter dado oportunidade pra esses alunos quietos</p> <p>F2: Como uma estratégia de fazê-los participar</p> <p>AP4: É, dar um empurrãozinho extra e aí quem sabe eles mudassem um pouco...</p> <p>F2: A participação deles?</p> <p>AP4: A participação deles</p> <p>F2: Muito bem, done!</p>	<p>Readequação do agir docente (propiciar participação dos alunos)</p>	<p>DP</p>
---	--	-----------

Fonte: a autora.

Quadro 39 - Tópicos e dimensões de reflexividade abordados na ACC de AP4 e AP6

TRANSCRIÇÃO	TÓPICOS (cod. descritiva)	DR
<p>F2: Então assim, nessa sessão de cruzada, vocês vão conversar entre si. A gente vai, se a gente senti que a gente quer perguntar alguma coisa, a gente pergunta, eu e a F1 tá?</p> <p>AP4: A gente não tem muito assunto @@@</p> <p>F2: A gente faz ter assunto, não tem problema. Então, é:: eu peguei os trechos que vocês escolheram, então o primeiro por exemplo é um trecho::deixa eu lembrar:: que a AP6 escolheu</p> <p>AP6: Ahan</p> <p>F2: Então a gente vai assistir esse trecho acompanhando pela transcrição e:: e aí a gente vai conversar sobre ele, tá?</p> <p>AP6: Tá.</p> <p>F2: Na verdade, nesse trecho vocês dois estão juntinhos aqui ((F2 introduz o trecho e participantes assistem ao momento da aula))</p> <p>F2: Ok, começamos com a AP6 ou com o AP4?</p> <p>AP4: Com a AP6, ladies first.</p> <p>F1: Eu acho que é com o AP4, porque ela já falou na simples,</p>		

<p>ela vai poder repetir ou ela vai interagir com o que você falou, mas acho que você começa</p> <p>AP4: O que que eu tenho que falar?</p> <p>F1: O que você quiser</p> <p>F2: O que você quiser, sobre como foi feita a apresentação do projeto</p> <p>F1: Ela escolheu esse trecho porque ela repetiria, ou seja, ela acha que foi um procedimento bem-sucedido. E você, o que tem a dizer?</p> <p>AP4: Ah, eu também repetiria, mas eu acho que eu deixaria eles falarem mais porque acho que a gente tava tão ansioso porque a gente já tinha sofrido tanta reprovação na hora de apresentar essa versão final que:: a gente queria que eles soubessem logo.</p> <p>AP6: É, a expectativa tava grande né?</p> <p>AP4: É</p> <p>F1: Vocês tinha sofrido reprovação no que? Nas outras anteriores?</p> <p>F2: Nos projetos?</p> <p>AP4: Porque toda vez que a gente apresentava o que seria a produção final, o que que a gente ia esperar deles no final da sequência didática, eles pegavam e ficavam ah:: não sei, talvez não, não sei o que. E como a gente já tava naquela expectativa de vamos terminar, essa é a última sequência didática, a gente tá quase terminando o curso, a gente queria terminar com chave de ouro, então a gente queria:: alcançar esse objetivo</p> <p>AP6: Prender eles né no::: ganhar eles, que eles interagissem</p> <p>AP4: E eu acho que isso tá bem transparente na maneira que a gente fala porque a gente pergunta e a gente mesmo responde @@@</p> <p>F1: Mas vocês acham que ganharam, que eles se engajaram, que eles gostaram dessa...</p> <p>AP4: Eu acho que sim</p> <p>F1: Atividade?</p> <p>AP4: Eu acho que sim</p> <p>AP6: Acho que sim, porque eles xxx, tipo os que chegaram até o fim prepararam, foram...</p> <p>F2: Vocês acham que eles estavam assim desde essa apresentação?</p> <p>AP4: Acho que o que causou essa familiaridade com o que eles iam fazer era a atividade anterior da introdução do gênero, que foi quando a gente fez aquela entrevista da Serena Williams</p> <p>F2: A atividade anterior da apresentação do projeto?</p> <p>AP4: É, que a gente mostrou a entrevista da Serena, foi uma atividade que eles se engajaram de certa forma, eu acho</p> <p>F1: E que nas outras não teve esse tipo de atividade? É isso que você tá querendo dizer?</p> <p>AP6: É::: a gente mostrou, tipo assim a gente deu uma versão do gênero mas a gente não falou nada sobre né? Nós fomos falar depois que apresentou, então pra eles era mais...</p> <p>F1: Mas do perfil também né, do perfil oral vocês mostraram o perfil da::: esqueci o nome dela</p> <p>F2: Da Miranda</p> <p>F1: Miranda Tempest</p> <p>AP6: E depois a gente apresentou o projeto?</p> <p>F1: E depois vocês falaram que eles iam fazer o perfil oral pra</p>	<p>Readequação do agir docente (promover participação)</p> <p>Reação negativa dos alunos à apresentação da situação de comunicação</p> <p>Objetivo da apresentação da situação: engajamento dos alunos</p> <p>Engajamento dos alunos na prática comunicativa</p> <p>Importância da apresentação do gênero no engajamento</p>	<p>DP</p> <p>DO</p> <p>DP/DE</p> <p>DO</p> <p>DE/DP</p>
---	--	---

<p>ser colocado no site da escola de circo. E vocês acham que não houve engajamento?</p>	<p>Falta de engajamento dos alunos por causa do tema</p>	<p>DO</p>
<p>AP6: Não sei se foi por causa do tema porque eles mesmo falaram que eles não aguentavam mais o circo, que eles viam a semana toda e no sábado também. Então talvez ali já veio algum bloqueio em relação...</p>		
<p>AP4: E a gente tava começando, não tinha...</p>		
<p>AP6: E a gente só xxx circo, porque a gente teve todo o entendimento anterior que passaram tudo que seria algo voltado pro profissional. Mas daí ao longo das semanas a gente descobriu que eles não queriam nada relacionado ao tema</p>	<p>(In)Compreensão dos interesses dos alunos</p>	<p>DO</p>
<p>AP4: Eles deixaram bem claro</p>		
<p>AP6: É, eles queriam relaxar e sei lá, e aprender sobre outras coisas não relacionado ao profissional. Então acho que quando a gente saiu totalmente daquilo do meio deles mesmo foi mais legal, foi mais interessante, houve uma curiosidade maior deles um engajamento</p>		
<p>AP4: Concordo</p>		
<p>F1: Dessas coisas que vocês, eu sei que vocês vão adiante, que vocês escolheram que fariam e que não fariam, o que::: qual conclusão de vocês sobre isso?</p>		
<p>AP4: Tem como ser mais específica? Não entendi muito a pergunta</p>		
<p>F1: Ó, a instrução pra vocês é escolham trechos do vídeo, seja das reuniões de planejamento seja da aula em si, de procedimentos que vocês repetiriam portanto porque foram bem-sucedidos, e de procedimentos que vocês NÃO repetiriam que foi que vocês consideram um erro. Agora que vocês já fizeram né essa reflexão sobre isso, qual a conclusão que vocês tiram disso?</p>	<p>Aprendizagem com a prática</p>	<p>DP</p>
<p>AP4: Enquanto eu tava vindo pra cá, eu tava pensando sobre todo esse processo que foi, eu acho que::: essas aulas do circo elas mostram o quanto eu era inexperiente, por causa de experiências passadas e tal, e eu acho que foi uma evolução porque eu consigo ver hoje olhando as transcrições eu consigo ver os pontos que eu errei e que eu não repetiria, só que ao mesmo tempo eu consigo ver que teve essa evolução, sabe? Que eu tava tentando ser um professor</p>		
<p>F1: E essa evolução depende do que?</p>		
<p>AP4: Acho que da prática</p>		
<p>F1: E pra você?</p>		
<p>AP6: Eu concordo com o que o AP4 falou, e que dia a dia nas aulas a gente encontrava erros e acertos, a gente nunca vai deixar de errar, a gente pode diminuir os erros, então é uma experiência de prática mesmo</p>		
<p>F1: E como que essa experiência de prática com erros e acertos impacta hoje? Na prática de vocês?</p>		
<p>AP6: Nesse momento? Tipo agora no meu outro estágio?</p>		
<p>F1: Isso</p>		
<p>AP6: Ah, é muito bom, porque agora eu consigo entender muitas coisas que são faladas</p>	<p>Compreensão da teoria na prática</p>	<p>DE/ DP</p>
<p>F1: Tipo o quê?</p>		
<p>AP6: Tipo a prática social da língua, coisas que a gente vai caminhando desde o primeiro ano e vai indo, vai indo e de repente a ficha cai Nossa agora eu sei o que que é! Depois de</p>		

<p>passar um ano planejando não sei o que e horas com dúvidas agora você consegue entender, você consegue enxergar de um jeito diferente. E pra mim assim eu acho muito legal porque realmente eu acredito em um ensino diferente assim, nessa outra visão, não só na língua como estrutura. Então foi muito legal porque foi um ano que realmente eu pude ver que o que tava aprendendo das aulas da graduação e a prática tudo assim, nossa eu realmente aprendi alguma coisa @@@ Tipo eu realmente tenho aprendido e aprendi algumas coisas, então foi: pra mim tá...</p>		
<p>AP4: Eu sou o completo oposto porque eu sai de um contexto e agora, apesar de não ter começado a regência ainda, eu entrei num contexto completamente diferente, porque no circo era uma coisa mais liberal, você planeja a sua aula e tem essa interação com o aluno. Daí eu cheguei na escola e é uma coisa completamente diferente, o professor delimita que você vai ensinar o inglês instrumental, e que tem que trabalhar três páginas do livro por dia, então é isso que você tem que trabalhar. Dai eu começo a regência daqui duas semanas e eu tô muito nesse conflito sabe? E aí, o que eu faço? Porque eu tava pensando Nossa vou entrar no estágio obrigatório, vou mudar o mundo né? Vou colocar tudo que eu tô aprendendo em prática, dai eu chego no estágio e não pode aplicar nada</p>	<p>Contexto informal: liberdade de planejamento e implementação</p> <p>Contexto formal: “delimitação” de objeto de ensino</p> <p>“Conflito” no planejamento e implementação</p>	<p>DO</p> <p>DO</p> <p>DO</p>
<p>AP6: Você tá amarrado</p> <p>AP4: Ahan, tá cortando minhas asas</p> <p>AP6: O meu tá diferente, porque eu também vou pra escola pública mas eu tenho total autonomia pra aplicar o que eu quiser, o professor abriu, falou assim vocês são livres pra aplicar o que quiserem, pra fazer o que vocês quiserem e a gente vai trabalhar língua como prática social, a ação social da língua e tudo, e daí tá muito legal porque eu tive uma experiência de um grupo menor agora eu chego lá tenho 25 alunos então é desafiador, é diferente, mas pelo menos eu já tenho uma bagagem assim. E eu percebo que nas minhas reuniões de estágio eu sou a única que entende as coisas que estão sendo faladas. Depois começa os whatsapps da minha dupla O que que tem que fazer? @@@</p>	<p>“Autonomia” no planejamento e implementação</p> <p>Diferenças nos contextos de estágio</p> <p>Aprendizagens com a experiência do projeto</p>	<p>DO</p> <p>DO</p> <p>DE/ DP</p>
<p>F1: Mas dá um exemplo de dúvida, sei lá que eles têm e que você entende, que você acha que é uma dúvida pra eles</p> <p>AP6: Ah, tipo assim a gente vai trabalhar com pen pal, aí tem algumas coisas assim ah mas como assim? Que que vai fazer? Os alunos vão ter que conversar mesmo com os outros alunos? Mas por quê? Sabe? Perguntas assim</p> <p>F1: Ah sim, entendi</p> <p>AP6: E da produção das atividades também, tipo achei esse vídeo muito legal né? É, então já tá pronta essa parte. Aí eu fico quieta@@@</p> <p>F2: Achei o vídeo e já tá tudo certo</p> <p>AP6: Tá pronto uhun, depois você vai transcrever o vídeo, não contei ainda essa parte @@@</p> <p>AP6: Porque assim, pelo menos nessas atividades que a gente usou vídeo assim, eu nunca tinha feito antes então eu não sabia como que era, que a gente tinha que transcrever, preparar atividade mesmo relacionada ao vídeo...</p>		

<p>vendo o que que pode ser mudado nos negativos, porque ainda mais esse negativo é um que sempre me vem à memória e que eu sempre me policio agora pra não</p> <p>F1: Que é qual, desculpa?</p> <p>F2: A gente vai chegar nele @@@</p> <p>F2: Porque os dois escolheram o mesmo</p> <p>F1: O mesmo, olha que coisa</p> <p>AP4: Repete a pergunta, desculpa</p> <p>F1: O que isso, se olhar né, representa pra você? Ler o que você fez, porque ler a transcrição é se olhar né? Ler a transcrição da reunião, ler a transcrição da aula dada, o que que:: você já tinha feito algo semelhante?</p> <p>AP4: Não</p> <p>F1: A gente se olha no espelho todo dia, mas todo dia a gente tá diferente né? Eu não posso olhar no espelho e ver meu ontem e isso é olhar o seu ontem</p> <p>AP4: Quando eu tava fazendo a transcrição das aulas, tinha dias que eu pegava e ia assistir os vídeos pra ver como que era e tal...</p> <p>F2: Ver como que aquilo tinha acontecido</p> <p>AP4: É, daí teve um dia que eu tava olhando assim, eu tava assistindo e eu fixei bem em mim pra ver como que eu desenvolvia a aula, daí eu percebi que tinha partes da aula que eu ficava tão perdido e eu acho que hoje, tendo essa consciência de que eu fico perdido às vezes eu consigo meio que imaginar, é:: tentar contornar isso, eu tenho essa consciência de que eu tenho que contornar isso quando eu for:: aplicar né, quando eu for fazer a regência de novo</p> <p>F1: E você acha que essa atividade de se olhar, da autoconfrontação, do transcrever o que você fez, é esse deflagrador de tomada de consciência?</p> <p>AP4: Ah sim, acho que muda muito quando a gente consegue enx:: consegue ver com nossos próprios olhos o que a GENTE tá fazendo, porque uma coisa é você ouvir alguém falar, mas você conseguir ver depois de muito tempo como que foi é muito impactante, porque a gente consegue ver o progresso também</p> <p>F2: Porque eu lembro que quando a gente saía do circo, eu e o AP4 a gente ia junto sempre né, e aí a gente entrava no carro, olhava um pro outro aí o AP4 falava assim Nossa, aquele dia do penúltimo né, ele falou Nossa hoje foi...</p> <p>AP4: foi difícil</p> <p>F2: foi difícil, daí eu falei é verdade, daí a gente começava a conversa, mas aquilo lá era um momento ali né, acho que depois com o tempo é outra reflexão, você já pensa de uma maneira totalmente diferente, você já se distanciou daquele momento e etc., mas eu lembro que a gente já refletia</p> <p>AP4: Tinha dias que a gente entrava no carro e falava nossa hoje nós falhamos né.</p> <p>F2: É, um dia o AP4 falou assim hoje nós falhamos né @@@</p> <p>F2: Mas tem um momento do AP4 que eu lembro muito, nos primeiros dias de aula, um dia ele foi falar uma atividade, ele foi::: dar uma instrução e ele pegou e leu como tava no plano de aula, ele leu o plano de aula, aí ele olhou e tava todo mundo olhando pra ele tipo não tô entendendo nada, então daí ele</p>	<p>Importância da reflexão para aprendizagem/ desenvolvimento</p>	<p>DP</p>
---	---	-----------

<p>começou a explicar, dali em diante ele começou a explicar entendeu? Daquele momento em diante ele...</p> <p>AP4: Eu não lembro disso não (+++++)</p> <p>F1: Nós vamos pra próxima? A próxima ainda também é adequado</p> <p>F2: Esse é do AP4, escolhido pelo AP4. É pequenininha essa parte... (Participantes assistem ao trecho da aula))</p> <p>F1: Então vamos lá, por que você escolheu, foi você que escolheu? Então é ela, você que tem que falar primeiro</p> <p>AP6: Muito bem AP4, explicou sem traduzir @@@ O que que eu tenho que falar? Ah, legal, gostei desse trecho, eu não lembrava desse detalhe da aula, agora tô lembrando. E nessa sequência teve vários termos assim que eles sabiam uma coisa e não sabiam outra né, então foi bem...</p> <p>AP4: Acho que os alunos eles sempre queriam muito::: eles eram muito curiosos sobre o::: significado das palavras mas eles queriam tudo de mão beijada, e eu tinha colocado na minha cabeça de que eu não queria ser aquele tipo de professor que só fala a tradução, então eu tava batendo o pé de que eu queria porque queria que eles entendessem com a minha explicação em inglês, que a gente já tava na última sequência didática e eles já tinham que ter tirado alguma coisa de todo aquele período, então eu fiquei batendo o pé, daí a F2 me ajudou, e acho que funcionou no fim</p> <p>AP6: É, e a gente até tinha comentado nas reuniões que não era pra gente traduzir né, se eles falassem tudo bem assim</p> <p>F2: É, elas falaram né</p> <p>AP6: Elas falaram</p> <p>F1: Ok, o inadequado agora</p> <p>F2: É o mesmo, que eles escolheram iguais tá, então eu deixei a explicação do AP4 e embaixo já tem a explicação da AP6 (F2 lê a introdução feita por AP4 e por AP6 para o trecho))</p> <p>F2: Então o que a gente vê no vídeo é a correção da atividade, porque é uma atividade que não deu tempo de fazer na aula anterior...</p> <p>F1: Foi o começo da última aula que eu estava</p> <p>F2: É, eles tinha explicado na aula anterior o que era pra fazer, as questões, e aqui a aula começou na tentativa da correção, o trecho é bem grande da tentativa de correção (Participantes assistem ao trecho da aula))</p> <p>F1: É, eu lembro que eu fui fazendo perguntas...</p> <p>F2: Pra saber porque tava difícil</p> <p>F1: É, pra eles falarem o que que eles tinha feito pra dar conta ou não dar conta de fazer né, até aparece isso na transcrição O que que vocês acharam mais difícil, as perguntas, o vocabulário das perguntas, o que foi?</p> <p>AP4: Aí parecia que quando eles responderam eles não queriam queimar a gente, eles ficavam Ah não é que tá difícil, mas não sei o que @@@</p> <p>F2: Bom, esse como vocês dois escolheram, a gente não tem ordem de início, vocês podem...</p> <p>AP6: Vou falar o que eu tirei disso então.</p>	<p>Uso de LI em sala</p>	<p>DP</p>
--	--------------------------	-----------

<p>F1: Isso</p> <p>AP6: Que eu lembro que foi uma atividade que eu preparei, pra mim nossa ai que fácil, essa é essa, tipo assim não enxerguei o quão difícil poderia ser pra eles, porque eu acho que depois que você tem uma certa prática, um certo conhecimento em determinada coisa, parece que não é tão difícil como quando você começou, mas é. E eu não tive essa reflexão sobre, no preparar né, e eu fui ter depois, quando a gente entregou a atividade pra eles, que eles começaram a ver e eu vi que aquilo não saía, já caiu uma ficha depois daquela aula assim</p> <p>F1: Então o que você tirou disso?</p> <p>AP6: Que eu tenho que me colocar no lugar do aluno pra poder preparar a atividade pra ele</p> <p>AP4: Eu ia falar a mesma coisa</p> <p>AP6: E enxergar com os olhos dele, no nível que ele tá, assim colocando um input maior mas tão xxx</p> <p>AP4: Mas acho que também isso tem muito a ver com o::: eu lembro muito bem que na reunião que a gente tava preparando essa foi um dia que a gente tava muito cansado, muito cansado, e ai nesse dia ficou só nós dois e a gente queria muito ir embora, e a gente não sabia o que fazer, a gente tinha que terminar aquela aula e a gente não sabia o que fazer, e dai a gente não sabia, simplesmente não sabia, dai a gente achou aquele site...</p> <p>AP6: E a gente procurando entrevistas, entrevistas, e tudo muito mais difícil, essa ainda foi a mais simples</p> <p>AP4: E dai a gente achou que dava e no fim não deu</p> <p>AP6: E a gente não podia mudar as respostas pra deixar parecido com as perguntas, porque ia sair do autêntico dai</p> <p>F2: Mas a gente tinha um propósito...</p> <p>AP6: Tinha</p> <p>AP4: O propósito era eles saber que quando eles fossem fazer a entrevista a pessoa entrevistada não ia responder yes, I do, que a pessoa ia elaborar mais as respostas</p> <p>AP6: Que ela nem sempre ia responder com parte da pergunta, tipo What's your name? My name is..., tipo talvez ela não ia buscar uma parte da pergunta pra fazer a resposta</p> <p>F2: É, e eu acho que era pra dar também é::: exemplos de perguntas que eles iam ter que fazer a entrevista depois, então a gente escolheu uma entrevista com um atleta...</p> <p>AP6: Sim, o propósito todo era só que também a gente tava num tempo limitado. Depois pensando melhor sobre, uma outra vez, a gente deu a atividade, pronto já tava dada, a gente precisava chegar na outra aula e corrigir, dizer o que xxx, não houve esse tempo de a gente pensar, ou de eu pensar sobre como corrigir essa atividade, então destacar alguns vocabulários que fossem importantes pra eles entenderem, com imagens, ou fazer uma maneira diferente pra que houvesse uma compreensão melhor disso, que também dá pra fazer</p> <p>F1: Eu vou lançar duas perguntas, porque eu tenho que sair, eu queria que vocês pensassem um pouquinho se possível, não sei porque a gente ainda vai fazer a extensão né?</p> <p>F2: Ahan, vai</p> <p>F1: Então não sei se vocês querem falar hoje ou pensar um pouco sobre isso, sobre critério de seleção de texto, que não é porque eu tô trabalhando com esportes que qualquer coisa serve,</p>	<p>Readequação do agir docente (preparação de atividade)</p> <p>Influências na preparação de aula</p> <p>Língua como prática social</p> <p>Readequação do agir docente (estratégias para facilitar compreensão dos alunos)</p> <p>Critérios para escolha de</p>	<p>DP</p> <p>DO</p> <p>DL</p> <p>DP</p> <p>DE/ DP</p>
---	---	---

<p>F2: Porque daí a decisão do AP4 foi Ah só we are going to do it now.</p> <p>AP6: Sim, fazer agora.</p> <p>AP4: Você faria a mesma coisa?</p> <p>AP6: Sim, principalmente assim nesse contexto, sim. Não sei como seria em outros</p> <p>F2: Por que nesse contexto sim?</p> <p>AP6: Porque eram poucos alunos e:::</p> <p>AP4: O tempo de aula era bem grande</p> <p>AP6: Tempo de aula estendido, e acho que só apareceu um ou dois alunos que não tinham ido na aula anterior, nessa aula ainda dava tempo de abraçar eles e xxx</p> <p>AP4: Nossa, acho que esse foi nosso maior desafio né?</p> <p>AP6: Eles não fazerem tarefa?</p> <p>AP4: A ausência, a falta, porque quando eles faltavam era um desafio pra nós fazer com que eles não ficassem perdidos</p> <p>AP6: Na aula de duas horas...</p> <p>AP4: Uma hora era pra contextualizar</p> <p>AP6: Era mesmo</p> <p>AP4: Ai ficava chato pra quem tinha ido, e quem não tinha ido antes ficava perdido do mesmo jeito</p> <p>AP6: E que aconteceu desistências por esse motivo também, aulas que tinham que se repetir, partes dela, aí o aluno ah já fiz, tá tudo igual, não vou mais. Eu lembro de uma aluna que quando a gente repetiu uma aula da quarta-feira no sábado, só tinha uma, só tinha ido UMA aluna da quarta-feira no sábado, e todos que foram no sábado não tinham ido na quarta daí a gente repetiu a aula que era uma aula importante, aquela aluna nunca mais apareceu</p> <p>AP4: Não lembro, quem era?</p> <p>AP6: A [nome de aluna suprimido], a novinha</p> <p>AP4: Ah, sumiu mesmo</p> <p>AP6: E foi depois dessa aula</p> <p>AP4: Ela ter sumido acabou com a minha pesquisa @@@</p> <p>F2: A culpa foi de repetir a aula</p> <p>AP6: Mas não tinha como avançar...</p> <p>F2: Então, era isso que eu ia perguntar, vocês mudariam, não repetiriam?</p> <p>AP6: Não sei o que xxx</p> <p>AP4: Ai, acho que o problema tava::: que a gente tava querendo abraçar tudo</p> <p>AP6: E todos</p> <p>AP4: E todos, e a gente tava::: é::: foi uma falha do curso, uma falha de planejamento nosso, porque a gente queria cumprir tudo que a gente tinha se proposto a fazer que era dar aula pra todo mundo que tinha ido naquele primeiro momento e daí a gente queria abraçar todo mundo, a falta de disponibilidade e tal e isso impactou depois, foram decisões erradas que a gente tomou e impactaram no futuro do curso</p> <p>F2: Tipo que decisões?</p> <p>AP4: De dividir a turma e tal</p> <p>F2: Mas a gente não chegou a dividir a turma...</p> <p>AP6: Não, a gente dava aula de sábado e de quarta, talvez se a gente não tivesse feito as aulas de quarta, só as de sábado a</p>	<p>da não realização da tarefa</p> <p>Causas e efeitos da desmotivação dos alunos</p> <p>Retomada de conteúdos para contextualizar alunos</p> <p>Gerenciamento de classe</p>	<p>DO</p> <p>DP</p> <p>DO/ DP</p>
--	--	---------------------------------------

<p>gente abrangeria todos num momento só, e não metade sabendo um pouco mais do que os outros, é isso que você tá falando né? AP4: É AP6: Porque dai no sábado a gente não conseguia dividir pra ficar uma turma de quarta e sábado e uma turma só de sábado, e também tem a questão de que eles pa:: nós estávamos lá como voluntários mas eles também estavam, então talvez se a gente tivesse formalizado a questão do curso antes ia ter uma pressão um pouco maior F2: Desde o começo? AP6: Desde o começo, fazer chamada mesmo e FAZER a chamada, pra eles ouvirem a chamada, porque a gente falava que a gente tava marcando mas eles não::: será que marcou? Fica aquela coisa né? AP4: Tentar trazer a estrutura do contexto formal para o contexto informal, porque o fato de ser um contexto não formal faz com que eles não levem tão a sério AP6: Na questão da disciplina mesmo, e do andamento da aula assim, talvez a gente poderia ter práticas similares assim durante as aulas, coisas que eles iam fixando, uma espécie de rotina AP4: Eu concordo AP6: E também eu acho que a gente podia ter feito::: a gente fez os questionários de interesse e tudo mas talvez de objetivos, não sei F2: De objetivos deles? AP6: É, deles, de motivação pra estar ali AP4: Mas tinha uma pergunta que era sobre isso AP6: É, tinha uma por que, aonde vê inglês, mas não assim ah eu tenho... F2: Do porquê tá aqui AP6: Estou me matriculando aqui porque quero? Tipo chegar nisso, quero aprender inglês para assistir um filme sem legenda, pra não sei o que, entendeu? Talvez isso ajudaria a abraçar, ao conteúdo que a gente fez as propostas das SDs né, que talvez se ninguém colocasse assim pra minha vida profissional, pronto AP4: Vamos fazer uma versão 2 do curso pra melhorar nossos erros AP6: Ia ser legal! F2: Com certeza! @@@ F2: Mais alguma coisa? AP6: Porque tem aquela questão né, quando a gente tá numa sala formal, os alunos têm que estar ali, então se a gente dá uma aula chata num dia... F2: Eles têm que voltar no outro AP6: Eles têm que voltar, agora esses não, então a gente ficava muito nessa segurando na corda ai AP4: Tendo que cativar todo mundo né AP6: Isso. Próximo... F2: Então tá, a última... ((Participantes leem trecho da transcrição de uma reunião de planejamento)) F2: AP4? AP4: Acho que a AP6 tem uma visão muito social da coisa AP6: Como assim?</p>	<p>Descompromisso no contexto informal</p> <p>Necessidade de conhecer interesses e objetivos dos alunos</p> <p>Necessidade de maior motivação no contexto informal</p>	<p>DO</p> <p>DP</p> <p>DO</p> <p>DO</p>
---	--	---

<p>AP4: Você consegue::: acho que você conseguiu se colocar um pouco no lugar deles sabe? Essa sensibilidade que eu não tive, eu não tinha visto com esses olhos, eu tinha esquecido disso só lembrei agora, essa sensibilidade de enxergar o aluno e o contexto e unir os dois sabe? Eu consigo me colocar no seu lugar, eu consigo imaginar as coisas que você passa e eu consigo ver que você não consegue enxergar o seu futuro, e eu não tinha tido isso, na minha opinião eles não tavam fazendo porque eles não queriam, sendo que minha infância é de um contexto bem parecido, só que eu acho que meus pais me proporcionaram oportunidades que eles não têm, vendo hoje</p>	<p>Conhecimento dos alunos e seus contextos</p>	
<p>F2: Como assim? AP4: De tipo::: é que meus pais eles sempre::: (+++) apesar de eu ter vivido num contexto muito parecido, meus pais sempre pegaram muito no pé tipo olha tô trabalhando então::: porque eu tô te dando a oportunidade pra estudar e eu quero que você pense no seu futuro, então eu acho que é esse tipo de empurrão que faz a diferença sabe? É tudo uma questão de oportunidade, que é uma oportunidade que eles não tiveram e que eles acham que passou e que não vão ter mais</p>	<p>Falta de compreensão da importância das aulas pelos alunos</p>	DO
<p>AP6: E que eles não foram cobrados né? Ou ensinados, tipo sei lá de dentro de casa mesmo então chegou ali e::: é mas foi assim foi um falando uma coisa aqui, outro falando uma coisa lá, você vê que aquilo não tinha significado pra eles, sabe? Agora que foi xxx da aluna aqui, nossa eles falavam da menina assim como se ela fosse mesmo de outro mundo pra poder ter ido pra China, e eu fiquei prestando atenção na maneira como ele falava sabe? Mas isso é legal, que você falou da sensibilidade, porque a gente tende a olhar os alunos como aprendizes da língua e eles não são APENAS aprendizes da língua, eles são pessoas com muitas outras coisas que são mais relevantes do que o aprendiz da língua e::: se a gente tá aqui não apenas pra ensinar a língua mas também pra formar cidadãos, então a gente tem que prestar atenção também no::: nesse outro lado sabe? Bem legal, e até um negócio que eu comecei tipo que escrever uma essay pro primeiro bimestre e eu fui procurar um tema que eu nunca estudei na graduação e que eu encontrei a teoria de tudo o que a gente ouve, e um dos pontos que o autor colocava era isso você mostrar pro seu aluno que você não vê ele apenas como aprendiz de língua mas você vê ele como cidadão, com vontades, com objetivos. E realmente, agora que você falou isso da sensibilidade eu consegui ligar com isso e realmente vi que é uma questão que a gente tem que ficar atento e mostrar a importância deles não só::: porque assim, daí a gente insistiu nisso e durou um bom tempo ainda né?</p>	<p>Consideração das identidades dos alunos</p>	DP
<p>F2: A SD né? AP6: É, porque talvez se a gente tivesse encurta::: tido a oportunidade de encurtar isso e começa algo mais rápido que fosse mais relevante pra eles talvez eles se engajariam mais</p>	<p>Readequação do agir docente: encurtar SD</p>	DP
<p>F2: Fiquei com uma coisa aqui na minha cabeça agora, é::: que eu fiquei pensando assim, é::: vocês NÃO fariam por exemplo essa SD? Se vocês conhecessem eles antes? Ou mesmo se a gente tivesse feito perguntas que ninguém colocasse o contexto profissional, é::: vocês não fariam?</p>	<p>Readequação do agir docente: mudança no planejamento do</p>	DP
<p>AP6: Não sei</p>		

<p>AP4: Também não sei</p> <p>AP6: Eu acho que se eu, se a gente tivesse bem claro...</p> <p>AP4: O propósito né?</p> <p>AP6: Qual eram os objetivos deles em relação a esse curso, porque eles tavam lá a gente teria que buscar atender os objetivos deles, que até a gente tava lá pra isso, pra suprir algo deles, mas que foi colocado pra nós como algo profissional, a gente FOI com esse propósito de suprir algo deles, mas que a gente descobriu que isso tava na ideia de uma só pessoa, ou no discurso, nem na ideia mas no discurso de uma pessoa né? Então talvez até poderia ter feito mas depois de um outro trabalho, de um momento que eles já enxergassem a língua de forma diferente, que a língua fosse significativa pra eles e que eles pudessem abrir a visão e ver Olha realmente além de ser significativo pro meu dia a dia abre o leque pra mim de oportunidades sabe? Mas depois que eles enxergassem o eu, não o:: dai eles enxergassem o profissional</p> <p>AP4: Talvez fosse interessante se essa fosse a última sequência didática, que eles já teriam tido um amadurecimento, tipo aqui a gente tá te jogando pro mundo</p> <p>AP6: É, também</p> <p>F2: Quando você diz ensinar outras coisas antes, do tipo?</p> <p>AP6: É, isso, talvez inverter a ordem, outras coisas que não fossem ligadas ao circo, outros gêneros mesmo mais corriqueiros assim, nesse sentido</p> <p>AP4: Não tenho nada a declarar (++++++)</p> <p>F2: EU tinha outra coisa pra falar (+++++) é que eu fiquei pensando de::: dessa oportunidade, você não ia dar essa oportunidade deles fazerem esse trabalho, mas tá</p> <p>AP6: Na verdade, xxx</p> <p>F2: É, não, mas você entendeu o dilema?</p> <p>AP6: Entendi</p> <p>F2: É::: não eu tava pensando talvez se a gente:: talvez no momento de mostrar pra eles a relevância etc.</p> <p>AP6: É, a partir do momento que eles vissem É importante, eles fossem se engajar (++++++)</p> <p>AP4: Concordo com tudo que a AP6 disse</p> <p>F2: Tá bom, tá ótimo</p> <p>AP6: Acabou?</p> <p>F2: Acabou</p>	curso	
---	-------	--

Fonte: a autora.

Quadro 40 - Tópicos e dimensões de reflexividade abordados na ACS de AP2

TRANSCRIÇÃO	TÓPICOS (cod. descritiva)	DR
<p>F2: Vamos lá, AP2. Eu vou começar com os que você escolheu, tá bom?</p> <p>AP2: Tá</p> <p>F2: Então você escolheu o primeiro da::: reunião do dia 26/07, vamos ler pra você lembrar?</p> <p>AP2: Isso (AP2 e F2 leem o trecho da transcrição da reunião)</p>		

<p>F2: Então esse:: esse::: você quer descrever o que está acontecendo pra mim? E daí eu queria saber porque você escolheu esse momento</p> <p>AP2: Tá, se eu não me engano a gente tava falando sobre correção de tarefas que foram realizadas na SD que eu não vou lembrar qual que era a SD, mas enfim, a gente distribuiu as tarefas feitas pelos alunos entre a gente pra gente fazer a correção e aí é::: na hora de dar esse feedback eu acabei tipo escrevendo errado essa::: essa parte aí, tipo era pra mim passar o feedback pro student tipo you need to do something ou it is necessary to do something, mas::: tipo::: é::: por que que eu mudaria isso? Por que que eu escolhi como algo que eu reconfiguraria, que eu não achei adequado? É::: porque agora eu tenho conhecimento que me permitiria não ter feito isso errado naquele momento, entendeu?</p>	<p>Readequação de seu agir docente: feedback</p>	<p>DL/ DP</p>
<p>F2: Tá, eu queria que você definisse o que que você é:::definissem melhor o que que você considera que você fez de errado. Foi só a forma linguística que você escreveu ou foi como você fez...deu o feedback?</p> <p>AP2: A tá, é::: eu acho que foi a forma linguística errada, essa questão de colocar to need to do something e também a questão de ter faltado com essa questão que elas comentaram de tipo não só falar o que foi errado,o que tá faltando mas também elogiar o que o aluno fez de bom, então tanto a parte de::ter errado ali a conjugação, a forma como eu deveria ter escrito essa frase, as frases né, no caso os tópicos que eu mencionei e também a questão de ter faltado com essa questão de é::: contemplar o aluno com o que ele fez de certo, elogiar o aluno</p> <p>F2: Uhum, e você disse agora que você reconfiguraria porque agora você aprendeu, foi isso que você falou?</p> <p>AP2: Acredito que sim @@</p> <p>F2: Você está se referindo ao quê?</p>	<p>Readequação de seu agir docente: escrita do feedback (gramática e conteúdo)</p>	<p>DL/ DP</p>
<p>AP2: É que agora eu não escreveria:: é::: eu não começaria um feedback a::: em uma atividade feita por um aluno com o to need</p> <p>F2: Você tá falando da forma {linguística</p> <p>AP2: Linguística}, mas também pensaria a respeito tipo pra::: eu não vou te falar que eu lembraria de elogiar, entendeu? Tipo não sei se eu lembraria de elogiar, talvez não de forma escrita mas quando eu estiver com o aluno mostrando tipo aqui eu corriji e tal eu comentaria realmente aqui você acertou, mas ai es::: na forma escrita eu acho que eu não colocaria aquilo ali</p>	<p>Readequação de seu agir docente: escrita do feedback (gramática e conteúdo)</p>	<p>DL/ DP</p>
<p>F2: Por quê?</p> <p>AP2: Não sei, tipo ::: por que que eu não colocaria elogio? Talvez porque eu não sentisse necessidade de escrever a questão do elogio, talvez eu sentisse que escrever a questão do que tá faltando como algo mais essencial talvez, e::: não que o elogio não seja necessário, mas que eu poderia fazer ele na hora ali, tipo talvez seja até melhor tipo olha muito bem aqui você fez certinho como a gente tinha visto e tal, porque por exemplo,</p>	<p>Feedback escrito e oral</p>	<p>DP</p>
<p>a:::mais relacionado com o que eu tô fazendo agora no estágio por exemplo, eu lido individualmente com estudantes, eu não lido dois ao mesmo tempo, eu lido com um em aula de reforço, então tempo e essa possibilidade de realmente de pegar a::: o exercício que eu corriji e falar tipo olha muito bem você fez certo igual a gente fez naquela aula quando a gente tava</p>	<p>Feedback individual</p>	<p>DO/ DP</p>

<p>estudando tal assunto e tal, você fez certinho tipo conseguiu agregar, mas tipo aqui ficou faltando e tal e eu escrevi aqui o que você precisa consertar, o que precisa ser aprimorado</p> <p>F2: Tá, é::: eu entendo então que você tá se referindo a eu não faria isso agora nesse momento no contexto que você está trabalhando...</p> <p>AP2: A questão do elogio?</p> <p>F2: Isso, de falar isso está bom, isso está adequado ou não, ah muito bem você mencionou isso isso e isso né, porque aqui no caso a gente tá falando de um gênero de um texto, então a gente tinha duas questões tanto é::: do gênero mesmo o que tava adequado ou não ao gênero quanto a parte gramatical que não era o que era o foco dessa correção, não sei se você se lembra. O foco dessa correção era dizer que aspectos do gênero eles tinham contemplado e o que estava faltando</p> <p>AP2: Sim, se não me engano era o CV ou o resumé, algum deles</p> <p>F2: Era o perfil, lembra?</p> <p>AP2: É que a gente deu o perfil trabalhando os três né?</p> <p>F2: É, eu acho que esse era o perfil oral mesmo, que eles tinham primeiro feito escrito e etc., então a gente tinha que dar o feedback do que eles podiam acrescentar né.</p> <p>AP2: Entendi</p> <p>F2: Então você acha que em outro contexto...</p> <p>AP2: Ou no mesmo contexto, se eu poderia::: se eu pudesse voltar naquele momento com...</p> <p>F2: É, ou pensando em outro contexto, uma sala de aula com trinta alunos, quarenta alunos, você conseguiria dar um feedback particular pra cada um?</p> <p>AP2: Ahh::: eu eu::: eu acho que aí no caso eu pensaria de acordo com o interesse que eu tô::: que eu tô percebendo que aquele aluno está ou não prestando em relação ao assunto, porque tipo nunca estive nunca estive em frente, ah no circo eu fiz isso, tipo eu dando aula pra várias pessoas, agora eu não faço isso, mas por exemplo em contexto de escola pública algo assim você com trinta alunos...</p> <p>F2: Tô perguntando pra você imaginar</p> <p>AP2: Tá, é eu acho que seria essa questão assim o aluno realmente...se bem que você sabe que não tem como dar feedback individual pra todo mundo, porque enquanto você senta com um a sala pega fogo, imagino dessa forma na minha sala aqui acontecendo, então é::: já que você não tem tempo pra dar o feedback o::: assim o feedback devidamente pra cada um, você seleciona aqueles que você, não seria o certo, mas como o tempo não permite, você seleciona aqueles que você sabe que realmente estão prestando atenção, ou então você faz isso no geralzão assim, sei lá tipo::: passa os tópicos no quadro, apresenta os tópicos de tudo o que tem que ser contemplado e aí tio sei lá, isso pode ser xxx também, tipo você pergunta pra eles o que eles acham que deveria constar nesse::: tipo nesse oral profile e::: e aí não sentar individualmente porque não é possível, ou só da forma que eu falei, ou então você faz no geralzão tipo sem sentar individualmente apresenta o que que tem que constar e aí a partir disso eles constroem ou corrigem o que eles já fizeram, o que tá faltando xxx</p> <p>F2: Ok, mais alguma coisa?</p>	<p>Feedback em sala de aula</p>	<p>DO/ DP</p>
--	---------------------------------	-------------------

<p>AP2: Não, acho que é isso F2: Olha só, o segundo trecho que você escolheu é um trecho de aula né? AP2: Yes F2: Eu tenho aqui o vídeo AP2: Jura que você pesquisou? Foi e achou esse momento? F2: Ahan. Só que o som tá um pouco baixo tá? Porque tá o som da câmera mesmo, então a gente vai ver... ((Assistem ao trecho da aula)) F2: Ok, você lembra::: você consegue contextualizar? AP2: Se eu não me engano a gente tava falando sobre::: tipo::: meios em que circulam ou que podem surgir entrevistas, acho que é da última SD, a da entrevista? F2: Isso AP2: Então é isso, a gente tava::: apresentando os slides como dá pra ver, apresentando os slides com possíveis mídias em que a gente pode encontrar o gênero entrevista F2: Ahan. E por que você escolheu esse trecho? AP2: Porque::: ah porque eu tentei dar uma contextualizada a::: trazendo::: a coisa, trazendo o exemplo pra algo que talvez eles tivessem mais interesse ou que eles relacionassem mais assim com a vida deles, por exemplo, a jovem pan ou a folha no caso são rádios municipais, acho que tem aqui em Londrina e tipo já fez muito parte da minha rotina por exemplo ouvir jovem pan ouvir folha, agora não escuto mais tanto, mas pode ser que faça parte da vida deles, então essa questão de você apresentar, tá, tá lá no slide em rádios a gente pode encontrar entrevistas mas aí também perguntar pra eles ah você lembra de já ter ouvido alguma entrevista na rádio? Se lembra sobre o que que foi, sobre o que eles estavam falando? Então tipo eu::: eu lembro disso e eu acho bacana, interessante sempre que possível ah::: dar esses exemplos, contextualizar mais assim a explicação que a gente tá dando F2: Pra ficar mais perto do... AP2: Isso, e tipo eu coloquei como algo que eu não mudaria porque eu faço muito isso, eu tento sempre tipo dar exemplos que sejam mais palpáveis assim pro estudante, ah::: porque eu acho mais interessante e::: o meu aprendizado sempre ah::: do que quer que fosse, sempre se baseou muito pelo interesse que eu tenho por, pelo que tá sendo ensinado e também a forma como eu conseguiria relacionar isso com a minha vivência, tipo qual o propósito, esse tipo de coisa. F2: Uhum. É a gente sempre tentava é::: AP2: Eu lembro da AP6 falando por exemplo quando a gente tava falando das revistas eu acho nessa mesma aula, das páginas amarelas da Veja, sempre tentando tornar mais, sei lá, mais físico, não sei mais... F2: Concreto AP2: Concreto, isso. (+++++) Mais alguma pergunta relacionada a isso? F2: Nã::o não tenho AP2: Porque você vai analisar o que eu vou falar né? F2: É! @@@ F2: O terceiro trecho eu escolhi então, é da reunião do dia 22/09,</p>	<p>Estratégia de ensino: contextualização / exemplos da vida real</p> <p>Relação ensino com vida real / prática social</p>	<p>DP</p> <p>DP</p>
--	--	---------------------

<p>foi dada uma aula em que eu não estava então vocês estavam relatando como foi a aula pra mim. Aí é sobre explicar a atividade que você preparou e que você implementou</p> <p>AP2: Tá, será que eu lembro disso?</p> <p>F2: Vamos lá?</p> <p>AP2: Vamos lá</p> <p>((Leem o trecho da reunião))</p> <p>AP2: Foi um fracasso minha atividadezinha. Todos tipo against me, mas tipo realmente não funcionou</p> <p>F2: Tá, mas todo mundo falou, é porque eu lembro muito que foi muito comentada essa atividade</p> <p>@@@</p> <p>AP2: Tipo já veio na sua cabeça qual que eu vou mudar do AP2 já veio isso</p> <p>F2: Não, não, eu trouxe assim momentos que você foi protagonista entendeu?</p> <p>AP2: Sim, sim.</p> <p>F2: E esse eu lembro que foi muito comentada essa atividade então:: eu trouxe. Mas agora, assim, DEPOIS, eu queria sua avaliação sobre a preparação da atividade, se você faria igual se você faria diferente, como você faria diferente?</p> <p>AP2: A tá, tipo uma avaliação sobre o que eu fiz e se eu faria diferente?</p> <p>F2: Isso, a sua avaliação</p> <p>AP2: Tá, é tipo eu quis fazer uma coisa que fosse mais uniforme</p> <p>F2: Uniforme? Defina uniforme</p> <p>AP2: Uniforme no sentido de ter pegado personagens todos do mesmo desenho, que eu acho que seriam tipo chamativos, a gente não tá lidando com criança mas acho, algumas crianças mas eu achei que seria bacana colocar tipo esteticamente uniformes, entendeu? Tipo todas as imagens eram de boa qualidade sabe tipo não era xxx, tipo eu liguei pra isso no momento, e aí eu coloquei todos eles porque eles são do mesmo desenho pra ficar como se fosse esquematizado todos eles de um mesmo contexto, no caso...</p> <p>F2: Era um desenho?</p> <p>AP2: Era um desenho.</p> <p>F2: Mas que você não sabe se eles assistiam o desenho?</p> <p>AP2: É, eu não sabia se eles assistiam o desenho, mas aí tá o foco maior não era se eles sabiam o desenho, mas se eles sabiam as características físicas e aí:: eu::: eles são personagens muito diferentes, tipo tem seres humanos e tem tipo animaizinhos, mas aí é:: isso a gente já percebeu que é uma falha, poderia ter usado só seres humanos pra gente falar sobre características físicas, ma:::s eu achei que fosse bacana, que talvez fosse legal trazer pra esse lado de não trabalhar somente com humanos, e também com animaizinhos no caso. Dai tipo tá...</p> <p>F2: Eu imaginei que você escolheu pra ser uma coisa assim divertida...</p> <p>AP2: Isso, pra ser divertido, porque eles são muito simpáticos os personagens, são muito bonitinhos.</p> <p>F2: Do desenho? Tá, continuando.</p> <p>AP2: Tá, e aí tipo hoje em dia eu tendo passado por esse julgamento e tipo por essa malhação, @@@ esse julgamento pós essa atividade eu não faria isso mais</p>	<p>Critérios para elaboração da atividade</p>	<p>DP</p>
--	---	-----------

<p>F2: Mas assim, vamos:: não vamos imaginar assim o que as pessoas do grupo falaram, a gente comentou como a gente comentava...</p> <p>AP2: De todo mundo</p> <p>F2: De todos os exercícios, tiveram vários exercícios que a gente comentava depois Ah esse não deu certo, tá, então tá. É::: não por causa do julgamento das outras pessoas, VOCÊ, na hora que você aplicou é:::implementou a atividade, que que você sentiu?</p> <p>AP2: É, foi um pouco frustrante porque eu fiquei meio tipo perdido, Ah não tá funcionando. E::: pra mim funcionaria porque por exemplo ah:::nossa vou aprofundar muito, o velhinho que é como se fosse o rei do gelo ele tem uma barba branca que, no caso não era pra ele ser considerado o mais velho, era::: pra::: tipo a elefantzinha que ela tinha rugazinhas assim, o corpo dela é todo enrugadinho, então tipo pra mim como se fosse óbvio entendeu que ela, que no caso de ela ser enrugadinha, por ser toda enrugadinha ela seria já a mais velha, mas aí::: tipo::: esse tipo de coisa como ficou meio linear a diferença não ficou algo tipo bem diferente já causou transtorno na hora deles...entendeu? Aí por exemplo, pointed nose, o nariz pontudo...</p> <p>F2: Nose</p> <p>AP2: É, nose é, pointed nose, é::: pra mim era claro que o rei teria o nariz pontudo porque realmente só ele tem o nariz pontudo e aí eles levaram pro lado da elefantinha que tem um nariz mas não é pontudo, é um nariz de elefante, entendeu?</p> <p>F2: Grande</p> <p>AP2: É, tipo o nariz, os dois têm a característica de ter um nariz diferente, mas só que pra mim seria claro, aí que tá, eu teria que pensar mais no geralzão assim, tipo qualquer pessoa que pegasse essa atividade conseguiria destacar as características assim?</p> <p>F2: Tá, então vamos pensar assim no planejamento, o que você acha que faltou você considerar na hora de preparar a atividade?</p> <p>AP2: Essa questão de::: de buscar coisas que sejam mais coringas assim na hora de eles darem continuidade, tipo pega um personagem tipo vou trabalhar com é:::physical description, sei lá appearance, é::: coloque todos seres humanos, só que daí tipo não precisa ser todos o mesmo tipo de imagem, sei lá, entendeu? Algo mais realista, algo que seja mais mal feitinho assim, mas enfim tipo pega uma figura que bateu o olho naquela figura a pessoa vai tipo aquilo chamar atenção, a pessoa ser muito alta, ser gorda, entendeu? Tipo isso, ah::: só::: uma pessoa normal só com o nariz muito pontudo como no caso desse pointed nose, entendeu? Então eu teria que pensar mais nesse geralzão e na questão de todo mundo todas as pessoas, minha vó, uma criancinha, que batesse o olho naquelas figuras saberia diferenciar assim um sem ter que ficar analisando muito sabe uma coisa mais instantânea, tipo bater o olho e ver que essa é a característica que eu vou fazer o matching ali na hora</p> <p>F2: Uhun, e talvez outra coisa também teria sido a escolha do vocabulário, que a gente viu... que aqui foi comentado do chubby, que eles não tinham aprendido mas é uma coisa que se usa que eu acho que não é uma coisa tipo não deveria ter usado, acho que não é esse o problema, você podia ensiná-los nesse momento, e a questão do average body</p>	<p>Avaliação negativa da implementação da atividade</p> <p>Readequação do seu agir docente: preparação de aula</p>	<p>DP</p> <p>DP</p>
--	--	---------------------

<p>AP2: Average body...seria sei lá...</p> <p>F2: Essa:: essa é:: essas características, esse vocabulário foi VOCÊ que colocou?</p> <p>AP2: É:: acredito que tenha sido eu que tinha colocado, por igual eles comentam que já tinham trabalhado algum vocabulário na aula anteriormente, mas ai eu:: eu devo ter pensado em não utilizar o mesmo vocabulário porque provavelmente a gente apresentou sinônimos pra chubby e average body, mas dai eu quis não usar o mesmo exemplo pra:: pra apresentar diferentes opções pra você falar da mesma coisa né?</p> <p>F2: Ahan</p> <p>AP2: Talvez teria:: acredito que teria sido melhor pegar exatamente o mesmo vocabulário né. Talvez não, não completamente porque tipo aquilo que você comentou do chubby, mas:: é talvez teria sido melhor pegar o mesmo vocabulário, os mesmos adjetivos</p> <p>F2: É, na verdade eu tô pensando:: na necessidade deles aprenderem um vocabulário do tipo average body</p> <p>AP2: A necessidade deles aprenderem</p> <p>F2: O que que você me diz?</p> <p>(++++++)</p>	<p>Critérios para escolha dos vocábulos da atividade</p>	<p>DP</p>
<p>AP2: O average, talvez fosse importante não...é ninguém usa muito average pra body, mas talvez o reconhecimento de average xxx, não sei tô tentando justificar, mas tipo pra você ver average como um sinônimo para common, normal, regular, entendeu? Porque no caso a gente só ia apresentar isso pra falar de corpo ali na hora, mas talvez já que eu peguei esse vocabulário em uma hora que a gente sempre ia lá escrever no quadro, tipo ai isso aqui a gente usa tipo assim, é o mesmo que falar isso, eu apresentar esse average como normal ou como sinônimo pra outras coisas que a gente possa usar no dia a dia, sei lá. Mas no caso não precisaria ser average, é , average é meio xxx</p>	<p>Pertinência dos vocábulos da atividade</p>	<p>DP/ DO</p>
<p>F2: Então teriam coisas que você repensaria?</p> <p>AP2: Sim. Teria coisas que eu repensaria</p> <p>F2: Vamos dizer assim, o que você aprendeu com essa situação?</p> <p>AP2: Que:: ah:: invés de focar no lado de fazer uma coisa mais bonita e que seja mais divertidinha, faz uma coisa que não fique esteticamente tipo figuras que não:: porque eu ligo muito pra estética, mas tipo figuras que não conversem tanto mas que tipo levem pro lado do reconhecimento mais óbvio assim, do mais fácil</p>	<p>Readequação do agir docente: preparação de atividade</p>	<p>DP</p>
<p>F2: Isso é sobre essa atividade em particular, mas...</p> <p>AP2: Isso</p> <p>F2: eu queria pensar assim, é:: se você aprendeu alguma coisa que você leva como sugestão pra outros tipos de atividades, qualquer outra, preparação de atividades em geral?</p> <p>AP2: É, essa questão de você fazer:: de você pensar mais no geral, pensar mais no que é mais pertinente e que seja mais viável pro:: pra compreensão geral assim e aí essa questão de estética você deixa mais pro segundo plano, foca no:: se coloca no lugar das pessoas que vão estar recebendo esse conteúdo pra saber se:: sei lá se todos eles:: se esse reconhecimento essa compreensão seria tão fácil pra todos, né. Acho que seria isso</p>	<p>Readequação do agir docente: preparação de atividade</p>	<p>DP</p>

<p>F2: Isso seria pensar nos seus alunos</p> <p>AP2: Pensar é:: nos alunos e na compreensão que eles estão capacitados a ter, né porque tipo aqui não é no geral uma turma que eu não conheço e tô preparando uma aula, a gente tem a contextualização, a gente conhece eles e tipo sabe:: pode fazer suposições sobre qual resposta eles teriam pra atividades</p> <p>F2: Uhum, muito bem.</p> <p>((Gravação pausada e retomada quando participantes iniciam o quarto trecho da ACS))</p> <p>AP2: Então esse é o comecinho, a primeira aula da sequência dos sports, então você e o AP4 estão introduzindo o tema e:: eu peguei dois trechos tá? Esse é o primeiro</p> <p>((Assistem ao trecho da aula))</p> <p>F2: Então, nessa parte vocês estavam introduzindo o tema né?</p> <p>AP2: Isso</p> <p>F2: E aí, o que você achou?</p> <p>AP2: Tô meio perdido, pera aí só um pouquinho ((AP2 lê a transcrição)) Aqui você também selecionou...</p> <p>F2: Só a primeira parte aqui ó</p> <p>AP2: Tá ((Continua lendo a transcrição))</p> <p>F2: Só que isso aqui já era a primeira pergunta do quiz daí né</p> <p>AP2: Ah tá. ((Lê a transcrição)) Mas tipo você selecionou esse como::</p> <p>F2: Eu selecionei porque era você que tava ministrando</p> <p>AP2: Entendi. Então eu achei assim que é essa questão bem inicial da apresentação do tema sports né?</p> <p>F2: hum</p> <p>AP2: Tipo, eu fiz a perguntinha se você pratica esportes, é::: essa questão de apresentar o tema, tipo a gente nem tinha começado a execução dos slides ainda</p> <p>F2: Não</p> <p>AP2: Tava só introduzindo o tema e:: e tentando ah::: só tornar eles cientes que a gente tava falando de esportes, então tipo football, volleyball, basketball, não tem muito o que falar...</p> <p>F2: Tem alguma coisa que você faria diferente?</p> <p>AP2 ((lê a transcrição)): Não sei, acho que é tipo muito pequeno pra conseguir...</p> <p>F2: E aqui na:::</p>	<p>Considerar alunos na preparação das atividades</p>	<p>DP/ DO</p>
<p>AP2: É, tipo, como sempre que eu tinha que falar alguma coisa eu me sentia muito desconfortável, muito nervoso, então tipo acho que não é relevante mas tipo você percebe que eu tô:: não tô tipo a vontade sabe? Tipo, não é que eu não tô a vontade, mas tipo sob pressão assim, eu não me sinto muito confortável quando eu tô explicando pra eles e tal, e aí eu sempre por exemplo olho pra você pra confirmar alguma coisa, algum vocabulário que eu tenho um pouco de dúvida. É eu acho que eu vejo dessa forma</p> <p>F2: Mas talvez é:::eu não sei se você sente, se esse desconforto te impede de alguma coisa?</p> <p>AP2: Talvez me impeça de::: ah::: conseguir explicar de uma forma mais tranquila e mais clara né. Mas aí como:: a gente sabe que como era bem inicial, hoje em dia eu me vejo um pouco melhor, não muito melhor mas um pouco melhor enquanto sabe...?</p> <p>F2: Essa era uma pergunta que ia fazer, desde o começo do</p>	<p>Desconforto do AP na regência</p> <p>Influências do desconforto na regência</p>	<p>DO</p> <p>DP/ DO</p>

<p>projeto, porque no começo você lembra que você...</p> <p>AP2: Foi minha primeira vez que tipo eu fiquei na frente da turma toda</p> <p>F2: É, mas lembra no começo logo quando você entrou no projeto, você não assumiu assim a regência da aula</p> <p>AP2: Não, não, não, eu sempre evitava, tipo não vai ser o AP2?</p> <p>Ah não sei, aí a gente movia as meninas</p> <p>F2: Tá, daí teve uma hora que você:::</p> <p>AP2: Isso</p> <p>F2: Você quis ou você...?</p> <p>AP2: Acho que foi um pouco de Ai eu quero agora, tipo let's give it a try</p> <p>F2: Se sentia mais seguro?</p> <p>AP2: Isso, porque a gente já tinha::: já sabia o que ia falar como que vou falar então era isso, e também porque né todo mundo já tinha ido várias vezes né então tipo eu tinha que ir também, tanto pelos outros quanto que eu sentia que eu já estava de certa forma...</p> <p>F2: Mais preparado?</p> <p>AP2: Mais preparado, isso</p> <p>F2: E com o andar você ministrou umas aulas, principalmente no final, é::: você sentiu diferença?</p> <p>AP2: Isso, ah:::</p> <p>F2: Desde a sua primeira aula até a última e hoje?</p> <p>AP2: Com certeza, existe uma evolução, não tô falando uma evolução gigantesca, mas, né?</p> <p>F2: Claro</p> <p>AP2: Eu vou me sentindo mais a vontade, desenvolvendo ali o tópico da aula, dando uma explicação, né?</p> <p>F2: Ok, aí a segunda parte vocês tão é::: depois disso nós fizemos o quiz né? E aí...</p> <p>((Assistem a mais um trecho de aula))</p> <p>F2: Eu escolhi essa parte porque é a introdução de alguma coisa né? Primeiro a introdução do tema e a introdução de uma atividade pra você comentar, tudo bem que era o AP4 mas você começou falando que era o handout pra aprender vocabulary</p> <p>AP2: Isso, se eu não me engano, não sei se foi esse momento mas eu me lembro deles terem falado o que que é purpose</p> <p>F2: Purpose ((corrigindo a pronúncia))</p> <p>AP2: É, aí a gente tentou meio que, acho que não era aqui mas a gente tentou relacionar, tipo our purpose here is teaching English to you</p> <p>F2: É, na verdade foi em outro momento que a gente tava pensado em purpose das entrevistas</p> <p>AP2: Ah, exatamente, essa foi meio que parecido né?</p> <p>F2: Uhum (++++)</p> <p>AP2: O que que é pra falar, tipo não sei</p> <p>F2: Sobre a introdução da atividade, como que ela foi feita, se foi clara, se eles entenderam</p> <p>AP2: Eu acho que sim, no caso foi o AP4 que fez a xxx das figurinhas ali que era um matching né, mas creio que tenha sido ok, tipo eles entenderam né, e também porque eles já estavam habituados ao tipo de atividades que a gente dava então sempre né tipo, já supõe-se, eles provavelmente recebem o handout e já sabem o que que é pra fazer, mas eles prestam atenção, daí eles</p>	<p>(Des)Preparo para regência</p>	<p>DP/ DO</p>
<p>AP2: Com certeza, existe uma evolução, não tô falando uma evolução gigantesca, mas, né?</p> <p>F2: Claro</p> <p>AP2: Eu vou me sentindo mais a vontade, desenvolvendo ali o tópico da aula, dando uma explicação, né?</p> <p>F2: Ok, aí a segunda parte vocês tão é::: depois disso nós fizemos o quiz né? E aí...</p> <p>((Assistem a mais um trecho de aula))</p> <p>F2: Eu escolhi essa parte porque é a introdução de alguma coisa né? Primeiro a introdução do tema e a introdução de uma atividade pra você comentar, tudo bem que era o AP4 mas você começou falando que era o handout pra aprender vocabulary</p> <p>AP2: Isso, se eu não me engano, não sei se foi esse momento mas eu me lembro deles terem falado o que que é purpose</p> <p>F2: Purpose ((corrigindo a pronúncia))</p> <p>AP2: É, aí a gente tentou meio que, acho que não era aqui mas a gente tentou relacionar, tipo our purpose here is teaching English to you</p> <p>F2: É, na verdade foi em outro momento que a gente tava pensado em purpose das entrevistas</p> <p>AP2: Ah, exatamente, essa foi meio que parecido né?</p> <p>F2: Uhum (++++)</p> <p>AP2: O que que é pra falar, tipo não sei</p> <p>F2: Sobre a introdução da atividade, como que ela foi feita, se foi clara, se eles entenderam</p> <p>AP2: Eu acho que sim, no caso foi o AP4 que fez a xxx das figurinhas ali que era um matching né, mas creio que tenha sido ok, tipo eles entenderam né, e também porque eles já estavam habituados ao tipo de atividades que a gente dava então sempre né tipo, já supõe-se, eles provavelmente recebem o handout e já sabem o que que é pra fazer, mas eles prestam atenção, daí eles</p>	<p>Evolução na regência</p>	<p>DP/ DO</p>
<p>AP2: Eu acho que sim, no caso foi o AP4 que fez a xxx das figurinhas ali que era um matching né, mas creio que tenha sido ok, tipo eles entenderam né, e também porque eles já estavam habituados ao tipo de atividades que a gente dava então sempre né tipo, já supõe-se, eles provavelmente recebem o handout e já sabem o que que é pra fazer, mas eles prestam atenção, daí eles</p>	<p>Clareza na introdução de atividades</p>	<p>DP</p>

<p>prestam atenção no que::, então como eles já estavam habituados a esse tipo de atividade que a gente costumava dar, eu por exemplo imagino que os estudantes já estiverem tipo ah recebi esse handout aqui já sei o que é pra fazer vou prestar atenção só pra confirmar se é o que eu tô pensando mesmo e aí eu acho que isso influenciava tanto na nossa explicação né, porque tipo a gente não precisa tipo, é é implícito né e no caso ele mostra mesmo né tipo a gente tem as imagens aqui pra que vocês relacionem de acordo com os nomes</p> <p>F2: Ok?</p> <p>AP2: Ok</p> <p>F2: Very good. Última pergunta @@@ é que como você no caso também está fazendo uma pesquisa com os dados né, você tá analisando o material, a pergunta é se olhando pra isso, pra esse material, você olhando pras sequências didáticas né? Então olhando pra esse material agora, depois, o que que você tá avaliando, aprendendo?</p> <p>AP2: Ah, entendi. É::: uma coisa que, pelo menos eu vejo isso comigo, é que quando eu entrei no projeto, eu não tinha a menor noção do que seria a sequência didática, tipo a F1 falava tá a gente vai trabalhar com gêneros assim, sequência didática, tipo tudo tem que se engajar socialmente de alguma forma, tudo tem que ser verdadeiro, nada pode ser criado, eu ficava meio que perdido tipo o que isso significa?</p> <p>xxx</p> <p>F2: O que você tá aprendendo? Você falou que quando você entrou no projeto você não sabia nada de sequência...</p> <p>AP2: Isso! Tipo eu não sabia nada, aí a gente tava lá na primeira aula, não a gente mas eu acho que eu e a AP1 também, a gente tava meio perdido, a gente não sabia diretamente com o que a gente tava lidando. E aí o aprendizado sobre essa abordagem que a gente utilizou durante o projeto ele foi acontecendo junto ao projeto, né não foi tipo eu sei teoricamente o que eu vou dar, foi prática junto com a teoria, porque tipo assim a teoria a gente discutia ah:: nas reuniões, essa questão ah a gente não pode pegar:: a gente não pode abrir o word e escrever, a gente tem que pegar de um contexto real, a gente tem que xxx de um vídeo que está no youtube, então tudo isso pode ser considerado essa parte mais teórica da:: da abordagem de gêneros e a prática a gente tava vivendo ali com eles né. E:: agora eu tô fazendo a::: análise da:::</p> <p>((F2 e AP2 são interrompidos por alguém que bate na porta da sala))</p> <p>AP2: Tá, eu tô fazendo agora a análise documental né, pra mim não é necessário ver como se deu as aulas, mas a minha análise documental de que que a gente propôs de acordo com os lesson plans, o que que tipo a gente acreditava que ia acontecer, e aí ah::: junto com as orientações da F1 que a gente pega tipo um enunciado e vê quais capacidades de linguagem poderiam ser mobilizadas de acordo com aquele enunciado, a gente percebe que::: por exemplo não finalizei ainda mas que tá tipo a gente mobiliza várias capacidades de linguagem de acordo com as tarefas que a gente passou, mas que em muitos momentos se a gente refletisse ou talvez se tivesse um pouquinho mais de noção, um pouquinho mais de::: noção mesmo dentro da</p>	<p>Aprendizado da abordagem de ensino na prática</p>	<p>DE/DP</p>
<p>Análise e reflexão sobre o material</p>	<p>Análise e reflexão sobre o material</p>	<p>DE</p>

<p>abordagem de possíveis formas de trabalhar com gêneros, a gente poderia não ter deixado passar sabe? Tipo aqui eu poderia já ter falado tal coisa, tipo entendeu? Essa atividade poderia ter existido alguma outra coisinha que tornaria o:: sei lá tornaria o processo muito mais significativo mas a gente não colocou entendeu? Coisas que talvez não fossem necessárias porque tipo isso acontece muito ah::: por exemplo durante a apresentação de slides, a gente montava muita explicação com slides né, pra explicar, introduzir o tópico pra eles, ah::: a gente viu que esse tipo de atividade só com slides não mobiliza muito dos estudantes, não é que ele não pode, em relação às capacidades de linguagem, não é que eles não devem ser feitos, mas eles devem ser feitos sempre tentando interagir de alguma forma e mobilizar algum tipo de né capacidade nos estudantes, mas como eu e a F1 tava discutindo nas reuniões, isso tudo é dado e vai ajudar a gente a::: a chegar nos nossos resultados né? Mas tipo uma noção que a gente já adquire de acordo com tudo que a gente já viu, é que tudo isso tem que levar em consideração que tipo nós somos professores em formação inicial, a gente não tinha muita noção em relação à abordagem com gêneros e como que seria a sequência didática ideal né, e tipo assim muitas vezes a gente pegou sequências didáticas e alterou elas de acordo com né, na última sequência didática ela foi usada completamente como ela era inicialmente né, mas nas outras, né na interview</p>		
<p>F2: Não, na última foi a gente que::: não havia uma base né? AP2: Isso F2: Por exemplo, do ID card já existia a sequência nós reformulamos de acordo com o contexto, AP2: A interview como se fosse originalmente nossa? F2: É, a interview não existia uma SD pronta, nós fizemos né AP2: Entendi. E às vezes a F1 até me questiona se, vamos supor, isso foi realmente uma sequência didática? Porque a gente percebe que no começo a gente tava atento realmente para a questão da produção inicial daí módulos daí produção final, mas não sei se não me engano nas últimas sequências faltou essas partes, tá mas tipo o que aqui foi exatamente a produção inicial? Então, mesmo tentando se firmar nesses tópicos a serem seguidos, tipo que que pode o que não pode dentro da abordagem de gêneros, essa falta de experiência não sei talvez tenha prejudicado tenha deixado faltar alguns aspectos né, mas que tipo a gente justifica pela falta de experiência, sei lá eu vejo dessa forma.</p>	<p>Análise e reflexão dos tipos de atividades</p> <p>Aprendizado na formação inicial</p>	<p>DE</p> <p>DE</p>
<p>F2: Muito bem. E:::acho interessante uma coisa que você falou que a gente foi é:: pra você por exemplo teoria e prática foi ao mesmo tempo, como que você avalia? Você gostaria que tivesse sido diferente? Ou é:: a experiência foi positiva? AP2: Foi positiva, não vejo como algo negativo, mas acho que não teria como ter sido feito de outra forma, porque ao mesmo momento que a gente começou a::: o processo de IC a gente começou a dar aula e também a gente já começou a frequentar as reuniões semanais do grupo, então tipo de certa forma eu falo que aconteceu meio que junto mesmo porque a gente tinha leituras exigidas pra:: e tudo tinha uma prática né, então não vejo como algo negativo, acho inclusive que foi muito interessante né, porque ah::: não adianta muita coisa você ter</p>	<p>Análise e reflexão sobre os materiais didáticos</p> <p>Aprendizado com a preparação e análise do material</p>	<p>DE</p> <p>DE</p>
	<p>Aprendizado na teoria e na prática</p>	<p>DE/ DP</p>

<p>toda uma leitura teórica antecedente ao processo porque ai você não vai conseguir fazer relações, vai ficar uma coisa tipo tá eu li sobre isso mas eu não vou saber o que isso realmente significa porque eu não pus em prática como seria isso, e aí a gente teve a prática e a teoria aliadas assim</p> <p>F2: Muito bem. Eu acho que nem sempre também::: eu acho que sempre a gente aprende com tudo que a gente faz de inadequado, vamos dizer assim, ah isso aqui eu mudaria</p> <p>AP2: Exatamente, com certeza, no momento que a gente tá fazendo essas discussões, eu e a F1, eu super penso tá mas imagina se a gente fizesse outro projeto? Eu acho que pós análise, pós ter visto que a gente poderia ter falado, movimentado muito mais coisa num simples exercício, num simples enunciado que exigisse que eles fizessem alguma outra coisa do que simplesmente ler, isso poderia ter sido sei lá muito mais satisfatório pra eles</p> <p>F2: E pra gente</p> <p>AP2: E pra gente também.</p>	<p>Aprendizado com a pesquisa</p>	<p>DE</p>
--	-----------------------------------	-----------

Fonte: a autora.

Quadro 41 - Tópicos e dimensões de reflexividade abordados na ACS de AP3

TRANSCRIÇÃO	TÓPICOS (cod. descritiva)	DR
<p>F2: Então vamos lá, AP3. Na primeira, na verdade, eu deixei como você mandou e eu acrescentei um trecho que eu achei, só que esse aqui não era ID card e filling forms</p> <p>AP3: Foi o primeiro ainda?</p> <p>F2: Não, esse era o primeiro né, ID cards e filling forms, essa aqui era a segunda que era do::: profile, oral profile</p> <p>AP3: É, então acho que foi essa ai mesmo</p> <p>F2: Mas eu deixei assim, porque eu não quis mexer no seu texto, e aí eu coloquei um trecho que eu achei que poderia:: que casaria, pra gente falar. Não é o trecho em que se decide é::: pelos gêneros, tá? A gente vai ler</p> <p>AP3: Ahan</p> <p>F2: Então você escreveu assim: o que eu não repetiria durante o projeto foi na primeira SD, então na verdade foi na segunda né, do filling forms então não era do profile, que utilizamos muitos textos. Era essa que você tava falando né? Porque teve o CV e tal.</p> <p>AP3: Então, foi uma que foi na aula de quarta-feira...</p> <p>F2: Ah, era uma aula específica?</p> <p>AP3: É, na verdade assim, foi essa aula que me fez refletir sobre todos os xxx, que foi assim que o pessoal ficou não sei se perdido mas foi muito maçante assim sabe, foi texto texto...</p> <p>F2: Mas você lembra quais foram os textos? A gente pode lembrar qual era, se era a primeira ou a segunda, eu acredito que era a segunda SD</p> <p>AP3: É, eu não lembro assim, mas acho que foi essa daí mesmo. Porque eu lembro que foi uma quarta-feira, antes da gente mudar tudo pro sábado e era lá no:::</p> <p>F2: Tava falando de artistas circenses, não era? Os textos?</p> <p>AP3: Eu acho que era</p>		

<p>F2: É, mas é sim, porque essa primeira::: essa primeira sequência não teve muito texto</p> <p>AP3: É então, porque eu lembrei e falei ah vou colocar como referência porque eu não lembrava se era uma se era depois</p> <p>F2: Ahan, tá.</p> <p>((Leem os trechos escolhidos))</p> <p>F2: Tá, então vamos começar, primeiro começa falando o que você quis falar que era uma aula específica, eu entendi que era sobre tudo</p> <p>AP3: Pode ser também</p> <p>@@@</p> <p>F2: É::: o que você me disse é que você estava pensando em uma aula específica...</p> <p>AP3: É, porque assim, quando você deu o papelzinho de instrução pra gente escolher o que não repetiria, me veio essa parte dessa aula, a gente trabalhou texto nas outras aulas até que foi meio encaminhado, mas essa em específico achei que foi muito assim, realmente muito texto, muita coisa que talvez eles não estavam preparados ou não era isso que eles queriam, então eu vi ficou um pouco maçante, eles falaram assim ah de novo né, e ter que escrever talvez uma coisa que eles não soubessem porque eu acho que eles, a concepção deles de aula era outra né, vamos aprender a falar inglês não pra fins específicos igual a gente tava fazendo, então eu não sei. Eu acho que eu faria isso diferente, talvez no começo não entraria com tanto texto, tanta coisa assim de cara, trabalharia de uma forma diferente e acrescentando texto aos poucos</p> <p>F2: Mas daí você::: (+++) É porque na verdade o que eu queria comentar era o fato de é:: do fato da gente ter trabalhado três gêneros diferentes</p> <p>(++++)</p> <p>AP3: Então eu acho que assim, que nem quando a gente decidiu trabalhar com CV, a ideia principal era eles colocarem no site, que acho que nunca foi na verdade né, é uma ideia interessante, mas também se tivesse mais interesse deles também de produzir de fazer, parecia uma ideia bem legal e se eles tivessem feito talvez teria dado certo, de uma forma diferente né, ter colocado lá no site, talvez eles também, a gente talvez pode não ter sido tão claro quanto essa ideia de como é importante ter um currículo em inglês para que outras pessoas de outras nacionalidades pudessem ver, mas né @@, ter trabalhado três gêneros diferentes acho que, não que atrapalhou, mas acho que a gente foi muito:: talvez não tenha ficado tão claro, vamos trabalhar isso depois disso, ficou tudo muito atropelado</p> <p>F2: Você diria que não pelos gêneros mas como foi feito?</p> <p>AP3: É, talvez sim, porque a gente tava meio que perdido assim né, que que a gente faz? Pode isso? Pode aquilo? E agora? Ah vamos com texto, não que a gente tacou texto lá porque não sabia o que fazer, mas eu achei assim que, não sei, talvez se a gente tivesse preparado mais, a gente poderia talvez ter::: não sei assim, menos texto eu acho, sabe? Talvez algo mais prático, alguma coisa mais chamativa, uma coisa mais...</p> <p>F2: Dinâmica?</p> <p>AP3: É, porque quando a gente fazia dinâmicas eles gostavam bastante, quando a gente envolvia mais eles do que ficar só a</p>	<p>Reflexão sobre aula: equívoco na preparação da aula</p> <p>Diferentes concepções de aula de LI</p> <p>Readequação do agir docente: preparação da aula</p> <p>Não concretização da proposta de ação</p> <p>Desinteresse dos alunos na proposta</p> <p>Readequação do agir: proposta de ação</p> <p>Readequação do agir: trabalho com 3 gêneros em uma SD</p> <p>Prática de sala de aula: menos textos longos e mais atividades dinâmicas</p>	<p>DP</p> <p>DO</p> <p>DP</p> <p>DP</p> <p>DO</p> <p>DP</p> <p>DP</p> <p>DP</p>
--	--	---

<p>gente ali na frente falando</p> <p>F2: Uhum, tá certo. A gente aprendeu né, porque depois a gente fez mais isso</p> <p>AP3: É</p> <p>F2: Mas era o momento. Mais alguma coisa?</p> <p>AP3: Não, acho que só, não sei.</p> <p>F2: É:: essa SD assim foi muito (++++) sei lá, emblemática assim pra mim nesse projeto porque eu tinha uma expectativa diferente com::: uma expectativa com ela assim, que pra mim era o que ah::: era o que eles tavam buscando</p> <p>AP3: É, tanto é que a gente também achou, por isso que já tinha essa SD a gente na verdade readequou ela pro contexto deles, e acho que não era isso que eles esperavam também, então meio que desanimou, ah vou ter que trabalhar isso, vou ter que fazer um currículo, só teve um lá que se interessou né, que ele tentou ainda se inscrever não deu tempo por causa do fuso horário, se tivesse dado certo também poderia ter dado uma outra perspectiva para os outros alunos, olha ele fez, deu certo então vamos fazer isso também, então não sei</p> <p>F2: Tá bom. A próxima é uma coisa que você gostou. Quer ler? ((Leem o trecho selecionado))</p> <p>F2: Então, vamos lá. Você escolheu por quê?</p>		
<p>AP3: Porque assim, quando eu tive que pensar, essa foi uma das aulas que mais me chamou atenção, que eu vi que realmente foi produtivo, a gente tinha apresentado antes, eu tiraria alguns exercícios talvez das aulas anteriores ou readequaria né, mas é:: o fato deles estarem assim interagindo um com o outro e realmente eles tavam usando aquilo que eles aprenderam, quer dizer, fugiu um pouco daquele assunto que eles, que a gente tava só circo, circo, circo, e foi mais interessante, então a gente viu assim que eles, conforme a gente ia passando porque eles tavam trabalhando em duplas, a gente percebia que eles tavam utilizando como fazer a pergunta, como falar a característica da pessoa, mesmo que não fosse a resposta completa, mas assim sei lá, ah tem olho azul, tem, então acho que isso foi uma coisa que me chamou atenção que eles gostaram e a aula foi produtiva, e eles queriam continuar, se deixasse a gente ficava o dia inteiro, coisa que antes com muito texto muita coisa assim</p> <p>F2: Não acontecia...</p> <p>AP3: Não acontecia, ficava aquela coisa de pagar pedágio, ah meu deus já vai acabar? @@@ Aprendi esse termo esses dias como se você tivesse que pagar pedágio pra ir pra próxima né, falta muito pra acabar né.</p> <p>@@@</p>	<p>Desinteresse dos alunos na proposta</p> <p>Prática de sala de aula: menos textos longos e mais atividades dinâmicas</p>	<p>DO</p> <p>DP</p>
<p>F2: Essa nunca tinha ouvido</p> <p>AP3: Então eu achei bem legal esse::: esse jogo, assim como os outros que a gente fez, acho que eles se motivaram mais, porque daí o foco foi voltado pra eles, pro aprendizado, pro aluno do que a gente lá na frente falando, falando, falando e pouca prática pra eles</p> <p>F2: Me chamou atenção que você escolheu uma parte das aulas que a gente não usou sequência didática, é::: você acha que essa coisa de dinâmica, porque você diz que é mais prática, mais pra eles, voltado pro aprendizado deles, você acha que isso tem a ver? Com a abordagem?</p>	<p>Atividade centrada no aluno</p>	<p>DP</p>

<p>AP3: Não, eu acho que assim, se você quiser trabalhar uma sequência didática, acho que é possível também misturar uma dinâmica, uma atividade mais viva por assim dizer, mas essa foi uma coisa que chamou atenção, que quando a gente saiu dessa SD que tava totalmente voltada pra eles e começamos a trabalhar algo que é importante também, que pode fazer parte do contexto mas de forma diferente, eu vi que eles se animaram mais, então eu acho que dá pra trabalhar as duas coisas sim. Já trabalhei anteriormente com sequência didática e eu vi que dá pra fazer as duas coisas, que eu trabalhei mais com dinâmica, também porque era com criança né, é diferente, mas dá pra misturar as duas coisas, acho que não é impossível não</p>	<p>Concepção de SD: inclusão de atividades dinâmicas</p>	<p>DE</p>
<p>F2: Acho que o::: vários fatores aquela SD né? As expectativas diferentes, é:::e a forma lógico, a gente podia ter feito diferente né?</p>		
<p>AP3: É, até quando a gente fez aquele de mímicas da::: que era do dia a dia assim, é::: tomar café da manhã, acho que foi isso, eu vi que a gente colocou lá no quadro as figurinhas mesmo que pequenas eles iam lá olhar pra ver se tava fazendo certo, ah não lembro o que que é, aí eles iam lá olhar pra fazer a mímica na frente, então é diferente né, em senti que foi diferente todas as vezes que a gente trabalhava com mais dinâmica, com algo mais vivo assim eles se interessavam mais</p>	<p>Engajamento dos alunos em atividades dinâmicas</p>	<p>DO</p>
<p>F2: Ahan, ok. Então agora o terceiro trecho... ((Leem o trecho selecionado))</p>		
<p>F2: Então, primeiro acho que a gente:: queria que você comentasse sobre essa definição do conteúdo, se você achou adequado ou não, se você mudaria algum conteúdo escolhido, e etc.</p>	<p>Apropriação do objeto de ensino</p>	<p>DP</p>
<p>AP3: O conteúdo acho que não, é::: porque como a gente tava trabalhando o CV com eles e o objetivo era eles fazerem né um CV escrito e um profile oral depois, eles tinham que ter alguma base, eu acho que foi interessante porque a gente pensou na hora assim, ah vamos colocar outras pessoas falando né, que são do mesmo contexto, falando porque é pra eles terem uma noção, eu não sei se eu mudaria esse conteúdo. Eu acho que, na verdade, eles não tinha muito background em inglês, então pra gente já jogar assim e falar vai, fala sobre o vídeo, a gente percebeu que eles tinham muita dificuldade, então esse negócio de passar pelo passado, pelo presente, de usar present perfect, a gente não ia ter tempo hábil pra isso e também talvez não é o que a gente deveria, o que::: não que a gente não deveria mas não foi o que foi pedido pra gente trabalhar, então eu acho que assim poderia se manter esse conteúdo, mas eu acho que eu teria trabalhado mais o vocabulário de repente, mais tempos verbais pra depois colocar isso daqui, pra eles realmente saberem falar, ou pelo menos entender o que que tá...</p>	<p>Falta de conhecimento linguístico dos alunos para desenvolver ação</p>	<p>DL/ DO</p>
<p>F2: Não sei se eu entendi...</p>		
<p>@@@</p>		
<p>AP3: A clareza da pessoa...</p>		
<p>F2: Não, não sei se eu entendi assim, colocar:: você falou é::: eu trabalharia primeiro os tempos, o vocabulário, daí eu pergunto de que forma você trabalharia? E depois disso aqui o quê?</p>		
<p>AP3: Ah, pra depois eles poderem fazer. Isso aqui era a primeira produção?</p>		

<p>F2: Eles já tinham feito a primeira produção</p> <p>AP3: Ah tá, aí sim, porque primeira produção a gente não se intromete né, então como seria a segunda produção, talvez assim que nem a gente decidiu ah vamos começar pelo simple past, então a gente vai lá e ensina simple past, como que utiliza, não sei o que, ah então vamos utilizar presente agora, depois present perfect, não sei o que que seria, faria isso separado pra eles entenderem, aprenderem como que é pra depois fazer um outro texto, aí já sabendo a parte gramatical, pra depois regravar a segunda versão, porque quando a gente foi gravar eu vi que eles ficavam perguntando mas como que é isso? E aquilo? Como que pronuncia mesmo? E isso gerava uma insegurança pra eles né, tanto que gravamos duas, três, quatro vezes até, ah pera aí que não gostei, enroscava na hora de falar, e como a gente deu a proposta deles colocar isso no site, ninguém ia colocar no site uma coisa que tá enroscando né, nem eu colocaria, então eu acho que eu ensinaria tudo primeiro pra depois fazer a segunda versão já de uma forma mais::: talvez que eles soubessem pronunciar, como utilizar, que eles pudessem talvez assim conseguir produzir o texto deles talvez não sem a nossa ajuda mas de uma forma mais não eu sei como utilizar, eu vou tentar escrever, e vem tirar só realmente as dúvidas, isso tá certo não tá, e pronúncia de uma coisa ou outra só, então eu acho que eu trabalharia tudo primeiro, entendeu?</p>	Desenvolvimento de CD e CLD	DE/ DP
<p>F2: Acho que sim, mas assim, a primeira produção, aí você trabalharia assim...</p> <p>AP3: Não, a primeira produção faz do jeito que foi, aí a gente corrigiu, não lembro acho que a gente corrigiu né?</p> <p>F2: Ahan</p> <p>AP3: E devolveu pra eles, então daí sim você olha então aqui pra utilizar ah eu trabalhei, então ai usa o simple past, o que é o simple past? Vai lá e apresenta, trabalha, explica. Ah pra falar sobre isso então a gente, como que fala no presente? Como eu junto os dois? Pra eles poderem construir um oral profile mais melhor @@@ melhor!</p> <p>F2: Ahan, e:: teve uma aula também que a gente trabalhou pronúncia, né?</p> <p>AP3: Teve.</p> <p>F2: Mas claro, não ia abranger tudo que eles queriam falar, logicamente né, a gente teve alguns focos</p> <p>AP3: Uhum (++++++)</p>	Despreparo dos alunos para a produção	DO
<p>F2: Então é::: já falou né o que você mudaria, mais alguma coisa?</p> <p>AP3: É, eu acho que a ideia foi boa né, talvez só trabalharia dessa forma, se a gente tivesse mais tempo e mais interesse:: não sei deles também assim, se eles fizessem as tarefas como a gente tinha proposto, talvez o resultado também seria outro, mas eu faria isso pelo menos fazer uma segunda versão mais::: é mais :: não acho a palavra @@@</p> <p>F2: Encorpada?</p> <p>AP3: É, pode ser.</p> <p>F2: Talvez com eles mais preparados?</p> <p>AP3: É, mais seguros, invés de ficar segura o papel que a gente ficava segurando o papel né e gravando com o papel embaixo e</p>	Desenvolvimento de CD e CLD	DE/ DP
<p>F2: Então é::: já falou né o que você mudaria, mais alguma coisa?</p> <p>AP3: É, eu acho que a ideia foi boa né, talvez só trabalharia dessa forma, se a gente tivesse mais tempo e mais interesse:: não sei deles também assim, se eles fizessem as tarefas como a gente tinha proposto, talvez o resultado também seria outro, mas eu faria isso pelo menos fazer uma segunda versão mais::: é mais :: não acho a palavra @@@</p> <p>F2: Encorpada?</p> <p>AP3: É, pode ser.</p> <p>F2: Talvez com eles mais preparados?</p> <p>AP3: É, mais seguros, invés de ficar segura o papel que a gente ficava segurando o papel né e gravando com o papel embaixo e</p>	Desinteresse dos alunos pela proposta	DO
<p>F2: Então é::: já falou né o que você mudaria, mais alguma coisa?</p> <p>AP3: É, eu acho que a ideia foi boa né, talvez só trabalharia dessa forma, se a gente tivesse mais tempo e mais interesse:: não sei deles também assim, se eles fizessem as tarefas como a gente tinha proposto, talvez o resultado também seria outro, mas eu faria isso pelo menos fazer uma segunda versão mais::: é mais :: não acho a palavra @@@</p> <p>F2: Encorpada?</p> <p>AP3: É, pode ser.</p> <p>F2: Talvez com eles mais preparados?</p> <p>AP3: É, mais seguros, invés de ficar segura o papel que a gente ficava segurando o papel né e gravando com o papel embaixo e</p>	Despreparo dos alunos para a produção	DO

<p>eles tentando ler, não conseguia, fazia aquela cara de que que tá escrito aí, não entendi o que eu mesmo escrevi, então ter um vídeo mais natural deles falando sem dar a entender que eles tão lendo mesmo, não sabem o que tão falando, não que eles não soubessem</p> <p>F2: Eles sabiam né?</p> <p>AP3: É</p> <p>F2: Mas tinham dificuldades</p> <p>AP3: Ahan</p> <p>F2: Ok?</p> <p>AP3: Sim</p> <p>F2: Então agora na verdade é um trecho que virou dois tá? Mas é que eu achei que era mais ou menos sobre o mesmo assunto que é o grupo</p> <p>AP3: Tá</p> <p>((Leem os trechos selecionados))</p> <p>F2: Eu acho que uma característica essencial era a dinâmica do grupo né? Então gostaria que você comentasse. A primeira está falando de uma situação que você viveu, você tava comandando a aula e a F1 entrou no meio da aula pra:: porque ela queria relacionar uns textos lá, então ela entrou pra essa colaboração. É::: e o outro é que eu queria que você falasse sobre o seu papel, como você se sentia no grupo.</p> <p>AP3: É::: a questão assim de alguém entrar quando eu estou dando aula, eu não me importo, até mesmo porque no estágio, quando eu fiz o projeto com a [nome de professora da universidade suprimido] a gente trabalhava em dupla, sempre em dupla, então assim às vezes a gente combinava ó então eu vou até aqui e você segue até onde? Mas isso nunca impediu de falar assim ah se você ver que eu tô falando alguma:: pode entrar e me corrigir, eu não me importo né, tanto é que no estágio também foi assim, se você ver que os alunos não estão entendendo, entra não tem problema, porque a gente não sabe, que nem a AP6 falou a gente tá aprendendo. Então assim, não me importo, realmente ela entrou, falou, eu falei beleza, tirou as dúvidas e tal, isso pra mim não interferiu em nada, eu não acho ruim, talvez outra pessoa acharia mas eu:: eu até prefiro às vezes porque assim eu posso me corrigir também, falar assim ah legal essa abordagem que ela fez, o jeito que ela falou pode ser interessante, posso tá me espelhando mais pra frente e tudo né, então sinceramente pra mim não foi nada além. Meu papel dentro do grupo? Do que? De eu ser grossa assim? @@ Tô brincando.</p> <p>F2: Não, não achei nada disso. Só pra você falar como que foi a experiência, que você já tinha mais experiência que os outros né? Então assim pra você comentar, o que você achou que funcionou por ser um grupo grande né? E coisas que não funcionaram, por ser um grupo grande também</p> <p>AP3: É, até eu já tinha trabalhado, que nem eu falei pra AP6 outro dia, a gente trabalhava com a SD mas eu não sei, dessa vez foi diferente eu não sei porquê, realmente tiveram umas coisas que não funcionaram, como tiveram outras que funcionaram também. Então assim, quando eu comecei também, que eu comecei trabalhando, eu já não entrei numa sala, então quando eu comecei dentro de um projeto, eu entrei ajudando a fazer</p>	<p>Colaboração dos AP em sala de aula</p> <p>Experiência anterior com ensino por meio de SD</p>	<p>DO</p> <p>DE/ DP</p>
---	---	-----------------------------

<p>atividades, então interagindo mais, vendo como é que era pra depois entrar como professora dentro do projeto, sempre trabalhando em dupla que eu acho isso ótimo, era um projeto grande também mas em sala de aula cada um pegou uma turma e foi com a sua dupla. Aqui, eu percebi assim, era um projeto grande mas assim nós estávamos em mais professores do que alunos</p>	<p>Quantidade grande de professores em sala de aula</p>	<p>DO</p>
<p>F2: Às vezes, ahan AP3: Às vezes era assim, então eu vi assim que talvez de repente como a gente teve aquela ideia antes ah vamos revezar, vai dois ou três num sábado e depois outros três, eu acho que teria funcionado bem porque daria a oportunidade de todo mundo tá dando aula, porque quando ia todo mundo ficava dois sentados, ficava assim praticamente professor particular pra cada um quando não ia muita gente, é:: e eu acho que talvez assim é::: achei legal do::: do AP2 ter começado a dar aula, no começo foi aquele horror né, também que ele era novo</p>	<p>Colaboração entre AP mais experientes e inexperientes</p>	<p>DO</p>
<p>F2: Era a primeira experiência AP3: Era a primeira experiência, e depois a gente viu que assim no decorrer ele melhorou né, que até ele falava assim não eu vou me empenhar, ai eu falava então vai AP2, é a sua vez, vai lá, e a gente viu que realmente ele se empenhou, então eu acho assim tanto ele quanto a AP1 caíram de paraquedas aqui, o AP4 também né, nunca tinha trabalhado com SD, então acho que pra eles acompanharem, foi um pouco assim:: não penoso mas eles tiveram que correr e aprender o que a gente já sabia em questão de minutos entre aspas assim né? Porque eu, a AP5 e a AP6 já sabia, já tinha trabalhado, já tinha visto, mas assim tinha muita coisa que era nova também, então foi realmente diferente trabalhar dessa vez com pessoas que nunca:: tavam entrando na UEL no primeiro ano com a gente que já sabia. Acho assim que faltou um pouco de senso né, aqui o AP2 corrigiu com marca texto, que eu falei você não corrige nada com marca texto, corrige de lápis, de qualquer coisa, mas a gente assim não falava pra ofender, mas pra pessoa se tocar também, igual aquela atividade que ele fez do:: né, eu tinha avisado ele, falei AP2, faz assim ó, a gente já deu a tabela com todas as características, ah não não sei o que lá, então acho que faltava um pouco de bom senso deles também, dentro do projeto eu não tô trabalhando sozinho e a minha atividade vai refletir nos meus alunos também, então acho que foi isso um pouco mais de dificuldade, tipo desse:::ah vocês fazem então não vou dar aula hoje, ah não quero, ah não sei o que, não é só eu, somos nós né?</p>	<p>Inexperiência de AP participantes</p>	<p>DO</p>
<p>F2: Mas eu acho que foi importante pra eles terem vocês pra:: AP3: Sim F2: Como um par mais experiente, talvez foi estranho pra você::: você já tinha estado nesse papel de par mais experiente? AP3: Não, foi a primeira vez assim F2: Então, acho que foi diferente pra você por causa disso, foi a primeira vez que você foi o par mais experiente</p>	<p>Senso de coletividade entre AP</p>	<p>DO</p>
<p>AP3: É, que daí eu falo assim, mas gente::: por exemplo né, esse fato de corrigir com marca texto é algo assim como que você recebe seus feedback, né? Porque assim, mesmo em escola ninguém nunca corrige, então não sei de onde ele tirou essa ideia, porque é uma coisa assim conhecimento de mundo mesmo</p>	<p>Desenvolvimento dos AP inexperientes</p>	<p>DO</p>

<p>né. Na vida inteira era sempre vermelho, daí recebia tudo:: daí me vem com marca texto, até o fato de escrever com a régua né, então acho que não sei, talvez assim de repente:: achei que foi ótimo assim eles entrarem e ir pegando o jeito, o desenvolvimento do AP2 porque a AP1 também depois saiu né, mas o desenvolvimento do AP2 foi bem legal, também não sei se foi porque ele começou a trabalhar e ai começou a pegar uma turma</p> <p>F2: Ele não tem turma né, no trabalho, ele é de apoio</p> <p>AP3: A tá, mas talvez caiu aquela coisa assim de opa pera ai eu sou professor também né, não somente mais um aqui dentro que ah vai lá e explica, então achei que foi bem legal esse desenvolvimento deles né, agora quanto ao meu, acho que:: sei lá @@</p> <p>F2: Pode falar</p> <p>AP3: Não, acho que assim:: não sei acho que:: pra falar bem a verdade eu dei uma bela desanimada no decorrer não sei porque, comecei ai gente vou ter que ir pro circo de novo, não que eu achasse ruim assim mas eu não sei acho que por causa disso, que eu achava que era muita gente pra pouco aluno então falava assim vou lá pra fazer o quê?</p> <p>F2: Que às vezes eu poderia ficar lá assim sem fazer nada</p> <p>AP3: É, porque por exemplo assim, às vezes falava assim ah quem vai dar aula? Por exemplo, ah eu não sei isso, acontecia isso, que nem a F1 de entrar no meio da gente pra explicar, a gente também fazia isso um com o outro, às vezes o AP4 falava assim ah eu não sei isso, então pera ai vamos lá pesquisar, então às vezes a gente entrava ó pessoal todo mundo presta atenção aqui no que a gente vai falar e depois deixava a pessoa comandar do jeito que era, então acho que talvez assim, pra o desenvolvimento pessoal de cada um, talvez teria sido melhor essa ideia de dividir mesmo, ó então sábado vai três no outro vai três, ou dois, pra todo mundo ter essa:: experimentar o que é dar aula dentro do contexto de vulnerabilidade que é totalmente diferente do que a gente...</p> <p>F2: Acho que todos tiveram momentos né, de dar aula, acho que ninguém ficou sem:: sem comandar assim. É:: eu acho que depois no:: no começo a gente tinha pensado em duplas</p> <p>AP3: Era, foi em duplas</p> <p>F2: E:: funcionou?</p> <p>AP3: É, era a mesma coisa, funcionou que ninguém falava mais, ficava todo mundo lá assim, eu acho que o que eu percebi assim, nosso xxx era eu e a AP6 lá, principalmente quando ainda era de quarta-feira, que a gente ia lá na frente e ficava todo mundo ao redor se olhando, ai falava assim vamos entregar as atividades e eles ficavam lá parados sabe? Eu assim gente ajuda a entregar as atividades, ah tá, vou ajudar então, então faltava um pouquinho de ah eu tô aqui como apoio também, mas se ela tá dando aula o que que eu posso fazer tá ajudando, num feedback de repente ou alguma coisa assim, então acho que faltou um pouco dessa:: desse senso de quer que eu entregue a atividade? Quer que eu faço? Ó não ficou claro isso, explica de novo né, fulano não entendeu...</p> <p>F2: De colaboração?</p> <p>AP3: É, de colaboração.</p>	<p>Desengajamento da AP com projeto</p> <p>Colaboração entre os AP</p> <p>Desenvolvimento dos AP: prejuízo pelo número de AP</p> <p>Falta de iniciativa para colaboração entre os AP</p>	<p>DO</p> <p>DO</p> <p>DO</p> <p>DO</p>
--	--	---

<p>F2: Aí depois eu lembro que vocês começaram assim a dividir por atividades, então eu sou responsável por essa atividade eu vou lá e comando essa atividade</p> <p>AP3: Até mesmo porque culminou naquela que o AP2 tinha feito que ninguém entendeu, aí falamos assim cada um...</p> <p>F2: Foi ele que começou?</p> <p>AP3: Não, a dele era depois...</p> <p>F2: Mas foi ele que começou essa dinâmica?</p> <p>AP3: É, acho que foi, eu não sei se foi isso ou foi um pouco antes, né de fazer:: até mesmo porque a gente dividiu pra realmente dar trabalho pro AP2 e pra AP1 porque eles realmente não estavam fazendo NADA. Então vamos dividir? Então tá, então VOCÊ fica responsável, dá aquele senso de responsabilidade, ó eu preciso fazer uma atividade que senão a aula não vai andar, vai ficar aquele espaço que é meu, então daí a gente começou, pra aprender também né, ah então faz, então se vira , então acho que quando ele fez aquela do::: que a gente olhou assim AP2 que que é? Então vai lá e explica, falei vamos imprimir do jeito que ele mandou, bom daí que começou a dar:: pra ele sentir também Nossa minha atividade eu pensei de um jeito mas chegou lá na hora e não foi tão boa, então o que que eu preciso melhorar né? Então eu acho que isso é necessário também pra pessoa aprender, então eu acho que esse negócio de cada um fazer uma atividade por um lado é bom, pra dar a responsabilidade e:: por exemplo a gente:: a intenção era que a gente colocasse lá no grupo também pra todo mundo ver e dar um feedback, olha isso aqui eu não entendi, isso aqui não vai funcionar, não sei o que, antes de aplicar, mas eu acho que:: talvez a gente deveria ter começado isso desde o começo, desde o início cada um fazer uma atividade</p> <p>F2: É que no início, é o que você disse, eles caíram de paraquedas, eles entraram:: eu acho que até eles entraram a gente já tinha começado né?</p> <p>AP3: Foi</p>	<p>Mudança na dinâmica dos responsáveis pela aula</p>	<p>DO/ DP</p>
<p>F2: E daí a gente é::: a gente tinha decidido dar um tempo pra eles né, se habituarem e tal, mas daí acho que o tempo foi se prolongando muito e a gente teve que dar uma::: uma chacoalhada pra eles é:::</p> <p>AP3: Acordarem né</p> <p>F2: Se comprometerem né? Daí eu acho que eles começaram a::</p> <p>AP3: A se envolver mais, a entender o que é preparar uma atividade, com qual objetivo, que não é ah eu gosto desse desenho vou lá colocar tudo e se vira, como que você não entendeu uma coisa assim:::</p> <p>F2: Tão óbvia</p> <p>AP3: Tão óbvia</p> <p>F2: Acontece, pra gente é muito óbvio, pra eles não vai ser óbvio</p> <p>AP3: É, bem por aí mesmo</p> <p>F2: Mais alguma coisa?</p> <p>AP3: Acho que não</p> <p>F2: Tá bom. Então uma última pergunta</p> <p>AP3: Ixi @@</p> <p>F2: É::: porque os dados que eu uso são do grupo e você também usa</p> <p>AP3: Do quê?</p>	<p>AP inexperientes: tempo inicial para compreensão da proposta</p>	<p>DO</p>

<p>F2: Esses dados, qual que você usa na sua pesquisa? AP3: Ah, da IC? Que que eu uso? Eu tô fazendo análise das atividades F2: AH:::! AP3: Olha que lindo! F2: É:: então minha pergunta é como a gente tá envolvido né entrelaçado assim, você também tá fazendo pesquisa, então você tá olhando pra isso tudo que foi feito agora né, com um olhar assim de análise e daí minha pergunta é: o que você está aprendendo disso? O que tá:: que você tá refletindo sobre? AP3: É porque assim dentro da minha IC, como eu tô analisando, seria pelo menos né todos tanto alunos como professores, realmente reflete tudo isso, como você prepara o material, com qual objetivo, que se vai ser bom ou não, também assim eu tava fazendo análise do que foi planejado, que se realmente tudo que a gente planejou foi dado na aula ou não, porque que não deu certo, porque teve uma aula lá que a gente foi falar sobre os dias, a gente fez acho que números, dias, que a gente pegou um monte de atividades e por fim usou duas ou três só, sobrou e o resto a gente deu de tarefa né, então assim nem coloca essa daqui, nem vale a pena colocar, mas tava lá selecionado no plano de aula, então tô fazendo essa análise do que foi decidido na reunião, como é que tá no plano de aula e como é que foi na prática. E:: das atividades também, porque um dos pontos da minha pesquisa é essa:: é fazer essa análise se o aprendizado é tecnicista ou autônomo, se realmente a gente tem essa autonomia, ah então tá vamos falar sobre características físicas, que tipo de atividade eu posso usar então né, tem autonomia suficiente pra ir lá preparar de uma forma que fique clara pros meus alunos também, então essa análise que eu tô fazendo e falando assim agora, vendo né de tudo que já tô lendo é:: a gente começa a prestar mais atenção né no que a gente faz e como aplicar, o que fazer, se é relevante ou não, você começa a dar um foco a mais no aluno que no professor né? Não assim no professor mas, por exemplo assim, pra gente é óbvio e pro meu aluno como é que vai ser? Que você chega lá e fala ai gente faz aí é tão facinho, tão tranquilo, e pra ele vai ser realmente assim também? Então tô nessa análise F2: Tem algum resultado? AP3: Por enquanto ainda não F2: Pra dar um spoiler aqui pra gente? AP3: Ainda não, apesar que semana que vem eu posso até te mandar. F2, lembra aquela... @@@ F2: A gente vai voltar a conversar sobre AP3: Porque agora que eu tô pesquisando sobre:: eu fiz sobre o aprendizado tecnicista e agora eu tô na autonomia, então agora eu vou fazer um contraste entre os dois que é onde eu vou colocar ah esse texto aqui tem característica tecnicista por que? Ah porque aborda isso, isso e isso. Esse aqui já é mais autônomo, essa atividade que a gente aplicou já tem mais uma abordagem.. F2: Ah tá bom, entendi. Então esperamos as cenas dos próximos capítulos AP3: Exatamente</p>	<p>Pesquisa: trabalho planejado e realizado</p> <p>Pesquisa: aprendizado tecnicista ou autônomo</p> <p>Aprendizado com a pesquisa: planejamento e implementação</p> <p>Aprendizado com a pesquisa: aprendizado autônomo e tecnicista</p>	<p>DE/ DP</p> <p>DE/ DP</p> <p>DE/ DP</p> <p>DE/ DP</p>
--	--	---

<p>@@@ F2: Obrigada, AP3! AP3: De nada.</p>		
---	--	--

Fonte: a autora.

Quadro 42 - Tópicos e dimensões de reflexividade abordados na ACC de AP2 e AP3

TRANSCRIÇÃO	TÓPICOS (cod. descritiva)	DR
<p>F2: Nada novo tá, a gente segue o mesmo padrão da simples, eu peguei o que vocês mandaram e:: escolhi alguns que eu tinha escolhido pra não ficar muito grande, então a gente tem quantos? Ainda assim é grande tá, (+++++) são seis momentos. AP3: Só? F2: Podia diminuir né? @@@ AP2: A gente vai ler de novo? F2: Então assim, a gente vai trabalhar da seguinte forma, por exemplo o trecho número 1 é escolhido pela AP3, então ela vai ler porque ali até ela colocou em primeira pessoa, aí quem começa fazendo comentários:: a gente vai começa comentando e a gente vai conversando tá? Mesma coisa que a gente fez da outra vez, só que quem começa é o AP2 porque foi escolhido pela AP3, a AP3 já comentou esse trecho AP2: Hum, eu tenho que comentar logo depois que ela ler? F2: Não, ela vai ler e você vai comentar, a AP3 pode comentar com o AP2 comentando, os comentários do AP2, tá bom? AP3: Tá ((AP3 lê a descrição do momento escolhido por ela e a transcrição da reunião do planejamento da reunião a que ela se refere)) AP2: Eu:: eu concordo, quando a gente conseguia fazer essas aulas mais interativas, dinâmicas, a AP3 principalmente sempre tinha uma carta na manga, tipo ah eu tenho um material e tal que eu usei lá guardado, e a gente recorreu a isso muitas vezes né? F2: A isso? AP3: A isso que você quis dizer à dinâmica né? AP2: É AP3: Sair daquela coisa maçante que a gente chega e fala senta lê escreve produz AP2: É, ler escrever slide, e a gente percebia que eles eram um grupo que se engajava bastante quando a gente fazia bingo:: qualquer coisa assim que:: sei lá flashcards, qualquer coisa que tinha mais interação mesmo entre eles né? Eu percebi isso AP3: Eu também, tanto é que eu escolhi, mas é nítido mesmo essa diferença né, da motivação deles, tanto é que o pessoal quis ah vamos jogar de novo, vamos fazer mais uma, ah mas já acabou? (+++++) AP2: É uma pressure isso @@@ F2: Não, só quero saber se você quer falar mais alguma coisa AP2: Tem que ser espontâneo F2: Sim, tem que ser espontâneo! Mais alguma coisa gente? AP3: Não, acho que não</p>	<p>Engajamento dos alunos em atividades dinâmicas</p>	<p>DO</p>

<p>AP2: Acho que não F2: Vocês lembram de mais algum momento AP2: Desse tipo de atividade? AP3: Os bingos, lembro quando a gente fez aqueles grandes flashcards que a gente colocou no quadro, que daí a gente pedia pra eles:::que eles tinham que fazer mímica representando aquilo, lembra? Que eles fizeram de uma forma muito perfeita, tipo assim vou dormir que a gente falava nossa eu não pensaria em fazer assim AP2: Que a gente até comentou sobre o senso artístico deles né? Que isso conta muito na hora de né? AP3: Acho que esse também foi um... AP2: Acho que quando a gente fala pra eles tipo performar outra pessoa é role play que fala? F2: Uhum AP2: Eles também se engajavam muito nisso porque acho que era tanto essa questão de você ah perai é uma brincadeira aqui eu vou fingir que sou outra pessoa quanto esse lado deles artístico e tal, que a gente ficava falando a respeito assim que é bem diferente da gente né, a gente é bem sei lá não ia pensar naquilo, fazer tal gesto, sei lá, né? F2: Artisticamente... AP2: É, artisticamente falando F2: Então tá bom. Posso passar pro próximo? AP3: Pode AP2: Sim F2: Esse é do AP2 né? Você lembra da aula? AP2: Era da entrevista já né? Se não me engano é a aula que antes ou depois a gente apresentou os slides sobre tipos de entrevista:: F2: Era isso aí AP2: Dos entrevistadores famosos:: era entrevista né? F2: Era sobre os tipos de entrevista, tem as fotos aqui ((Assistem ao trecho da aula)) F2: A AP3 começa agora AP3: Bom:: essa foi uma aula que eu não fui (++++++) Na verdade assim, eu não sei qual... AP2: Qual foi o intuito do negócio AP3: É, qual foi o propósito, se foi pelo que:: pelo tema apresentado ou se foi por vocês estarem dando aula, eu não sei o que que... F2: Pode falar qualquer coisa AP3: Nesse meio minuto? F2: Ahan AP3: Nem sei o que falar... (++++++) F2: Quer falar então porque você escolheu então AP2? AP2: Então, eu pensei assim na questão de a gente trazer sempre algum tipo de contexto pro que a gente tá falando, sabe? Tipo, a:: trazer as coisas que eles têm acesso tipo na televisão, no rádio, sabe? Trazer exemplos mais físicos pra tentar fazer o conteúdo mais palpável pra eles, sabe? Foi meio que nesse sentido, acho que esse foi o que eu coloquei que repetiria, né? F2: É, tá aqui, que eu achei adequado AP2: Eu comentei que eu acho sempre importante essa questão</p>	<p>Exemplos de atividades dinâmicas implementadas</p> <p>Estratégia de ensino: contextualização com exemplos da vida real</p>	<p>DP</p> <p>DP</p>
--	---	---------------------

<p>de você trazer um exemplo sabe? Você viu aquele programa, você viu na televisão quando tava passando aquele programa? É::: traz um interesse diferente então eu tenho um pouco de noção sobre o que ele tá falando, não é uma coisa absurda que...</p> <p>AP3: De outro mundo né?</p> <p>AP2: É</p> <p>AP3: Então isso foi a primeira aula, porque a última eles tinham que fazer a entrevista com uma convidada? Essa foi a primeira aula então?</p> <p>AP2: Ou a segunda...</p> <p>F2: Acho que a segunda, porque na verdade a gente...</p> <p>AP2: A primeira acho que foi em 2016 ainda, não?</p> <p>AP3: Não, teve quatro que foi em 2017</p> <p>F2: Foi em 2017, só que a gente começou sobre o tema esportes pra depois introduzir a interview, então foi::: isso foi logo depois que a gente apresentou pra eles o projeto do que eles fariam, que seria entrevistar uma convidada, e daí então depois que a gente apresentou eles já tinham visto uma entrevista, lembra? Da Serena Williams?</p> <p>AP3: Lembro, isso que eu ia falar agora</p> <p>F2: Ai::: então eles já tinham contato com o tema, a gente colocou a entrevista por causa do tema, porque ela é esportista né. Dai depois que a gente trabalhou a entrevista, a gente apresentou o projeto e começou a trabalhar a interview. Então isso aqui era pra contextualizar os tipos, que são diferentes, objetivos diferentes, formas diferentes de se fazer a entrevista</p> <p>AP2: Que se não me engano foi na mesma aula a gente falou dos entrevistadores famosos no mundo, de layout, tipo como que é tal página da revista, como que vai no jornal, esse tipo de coisa, tudo imagético nesse sentido eu acho né?</p> <p>F2: Essa parte foi né</p> <p>AP2: É, foi mais imagética</p> <p>(++++++)</p> <p>F2: E agora? Que ele já falou sobre, você tem alguma coisa pra falar?</p> <p>AP3: Eu acho realmente importante quando você vai ensinar algum tema alguma coisa não ficar só naquela idealização tipo existe isso e acaba nisso, sabe? Trazer realmente fatos concretos coisas reais do dia a dia que eu acho que fica muito mais fácil o entendimento do que você quer falar e o que você quer trabalhar</p> <p>AP2: E não ficar só naquelas perguntas tipo a gente deu um texto pra eles, você entendeu o texto? Que que isso quer dizer nessa linha aqui? Acho que inclusive isso vai contra a abordagem né? De gêneros? Essa coisa de foca só muito no::: na interpretação do texto? Tipo dar o texto e tal, né? Porque eles sentem falta dessa interação com o professor, o professor demonstrar interesse tipo o que você fez? Você já viu isso? Tipo você já ouviu no rádio falar sobre esse tipo de assunto?</p> <p>AP3: E também daí a aula não fica só focada no professor, você tem a interação com os alunos também</p> <p>AP2: É</p> <p>AP3: Eles participando da aula</p> <p>AP2: A gente também quer alguma coisa deles, tipo saber informação deles, não é só chega e joga no aluno</p> <p>AP3: É</p>	<p>Relação ensino com vida real / prática social</p> <p>Importância da interação com e entre alunos</p>	<p>DP</p> <p>DP</p>
--	---	---------------------

<p>F2: Faz parte né, se a gente pegar que estamos trabalhando com língua como prática social, o con::: o que você fala de concreto que ocorre de verdade tem que existir né, e::: o fato de a gente querer saber dele o que ele sabe também faz parte, que a gente sempre parte do que::: do envolvimento deles com o::: com a prática</p>	<p>Relação do ensino com a prática social</p>	<p>DP</p>
<p>AP2: Sim</p>		
<p>AP3: E o bom também de ter o aluno participando é que você sabe até onde ele tá entendendo ou não e onde você quer chegar</p>	<p>Importância da interação com e entre alunos</p>	<p>DP</p>
<p>AP2: Aqui:: aqui não foi exatamente essa coisa que:: a gente tá falando com um propósito a ser seguido, aqui foi mais eu e a AP6 falando, dando exemplos e eles não falaram tipo tô entendendo, não teve alguma concordância tipo eu conheço e tal já ouvi, mas não foi exatamente isso que a gente pode perguntar e eles falarem ah sim já ouvi e tal, eu lembro de tal coisa e tal, mas foi meio que...</p>		
<p>F2: Na sessão da AP6 e do AP4 a gente comentou um trecho que eles escolheram também que ai o AP4 falou::: era a apresentação do projeto da entrevista, ai um perguntava e o outro respondia</p>		
<p>AP2: Ah, entendi</p>		
<p>F2: Eles não davam tempo pros alunos responderem</p>		
<p>AP2: Entendi</p>		
<p>F2: Ai o AP4 falou que ele acha que era ansiedade porque eles queriam apresentar pra ver qual que era a reação, é::: talvez seja não sei o que vocês acham, ansiedade de fazer a aula andar, ou é::: o fato de a gente sempre estar em muita gente, muito professor</p>		
<p>AP2: Ou então talvez seja um pouco é::: receio do silêncio sabe? Tipo né gente? Ai eles tipo (+++) porque isso acontecia pra caramba né? Por exemplo olha aqui, nessa aqui eu começo For example, let me tanana, dai do nada já começo Por exemplo eles chamam pessoas famosas, porque a gente percebia muito isso a gente começava a falar inglês achando que eles tavam compreendendo mas eles começavam tipo (+++) que que tá acontecendo? A gente ia pro português né porque a gente percebia que eles iam se desmotivando tipo o que que ele tá falando ali? Não tô entendendo nada, né? A gente sempre meio que acabava falando português</p>	<p>Uso da LI e da LP em sala de aula: (in)compreensão dos alunos</p>	<p>DP/ DL</p>
<p>F2: E o que você pensa sobre?</p>		
<p>AP2: Não, acho que::: já que era uma necessidade... a gente tentava simplificar também o que a gente podia e quando a gente via que não ia rolar a gente falava em português, né? Por exemplo eu lembro que pra eles chegarem a entender que interview era entrevista foi tipo muito trabalhoso, eles não tavam conseguindo associar ai eu acho que a gente realmente tipo entrevista, entendeu?</p>		
<p>F2: Eu não lembro se a gente falou, mas tá, entendi o seu ponto de vista</p>		
<p>AP3: Eu acho que esse negócio de medo do silêncio, antes de eu começar estágio essas coisas eu também tinha medo, ai a gente acaba aprendendo né, as pessoas não respondem você começa a jogar outras coisas, fazer outras perguntas né, tipo...</p>	<p>Estratégias para compreensão da LI pelos alunos</p>	<p>DP</p>
<p>AP2: Talvez a pergunta que eu acabei de fazer foi muito complexa</p>		
<p>AP3: É, vamos mudar</p>		

<p>F2: Mudar a forma como você pergunta</p> <p>AP3: É, de repente até escrever no quadro a pergunta porque às vezes falando não entende mas a hora que vê fala ah aquela palavra eu conheço então eu já vou mais ou menos saber o que ele tá falando</p> <p>F2: Estratégias, né? Pra fazê-los entenderem (+++) que a gente aprende...</p> <p>AP2: Na prática ali</p> <p>AP3: Bendita prática né</p> <p>F2: Bendita prática! A próxima é do AP2 também?</p> <p>AP2: Uhum</p> <p>F2: Transcrição da reunião de 26/07/16, a gente tava falando sobre feedback tá?</p> <p>((Leem a transcrição da reunião ao qual o trecho pertence))</p> <p>AP2: Quem comenta?</p> <p>F2: AP3!</p> <p>((Telefone toca, pausa na sessão))</p> <p>F2: Pode ir</p> <p>AP3: Bom, eu imagino que você tenha escolhido...</p> <p>AP2: Como a que não...</p> <p>F2: Aqui tá né, ó não adequado que reconfiguraria</p> <p>AP3: A realização das tarefas, você fala?</p> <p>AP2: É, do feedback ai, tipo...</p> <p>F2: Calma, deixa ela falar primeiro, dai você conversa sobre o que ela falou</p> <p>AP3: Porque foi quando vocês, eu não lembro o que que foi isso aqui direito, se foi aquela primeira versão escrita que eles fizeram?</p> <p>AP2: Eu acho que é</p> <p>AP3: Que daí eu não sei se você já tinha corrigido ou não</p> <p>AP2: Eu acho que foi a primeira vez que a gente levou corrigido de casa, tipo cada um corrigiu um tanto em casa</p> <p>AP3: E ai era um feedback de como corrigir...</p> <p>AP2: Uma primeira produção</p> <p>AP3: Uma produção inicial. Ai pelo que eu me lembro muito vagamente aqui foi mais ou menos um feedback de como corrigir e o que não fazer, que primeiro você começa elogiando, você não vai chegar ó fulano você errou isso, isso e isso porque acredito assim quando você já mostra os pontos negativos a pessoa já fala nossa não vou nem continuar pra quê? Não, você fez um bom trabalho, não sei o que, precisa melhorar isso, isso, isso e aquilo, isso que eu lembro. Agora porque você escolheu essa parte da reunião em si, eu não sei se foi pelo modo como você corrigiu e recebeu o feedback, não sei</p> <p>AP2: Esse aqui na verdade é o trecho não desejado, pra não se repetir entendeu?</p> <p>AP3: Ah, entendi</p> <p>AP2: Esse não era o adequado, era o não adequado</p> <p>AP3: Da forma como foi apresentado?</p>	<p>Critérios para dar feedback</p>	<p>DP</p>
<p>AP2: É porque, tipo assim, igual a F1 falou aqui, aluno do primeiro ano tal, é::: eu não faria esse erro hoje em dia porque agora eu já tenho mais experiência, entendeu? Nessa época eu tava bem perdido ainda, tipo meu deus, é meio que isso tipo eu acho que é um trecho inadequado porque eu fiz uma correção inadequada lá da primeira produção, da produção inicial deles</p>	<p>Inexperiência para dar feedback</p>	<p>DP</p>

<p>e:: é acho que isso não se repetiria, eu não achei adequado porque agora tenho um conhecimento um pouco mais aprofundado da língua por exemplo e aí acho que não cometeria esse erro, pra mim agora tipo é básico, mas...</p>	<p>Inapropriação do feedback: uso da LI</p>	<p>DL</p>
<p>F2: De que::: A que erro você está se referindo? AP2: Eu acho::: por exemplo esse to need que eu comentei, eu acho que tipo assim eu devo ter escrito alguma coisa tipo to need I don't know, more vocabulary, algo assim entendeu? Ao invés de you need, it's necessary, entendeu? Eu não tinha noção, nessa época, eu não tinha noção disso, por exemplo AP3: Não, mas se você não sabia como que VOCÊ ia saber como dar um feedback AP2: É tipo, mas igual ela comentou ela não fez nada de não apropriado aqui, ela super deu uma explicação de boa aqui, tipo eu não achei ruim o que ela falou, tipo aqui cada um vai se ajudar tal aluno do primeiro ano, você liga de eu corrigir aqui? Tudo bem então, entendeu? Tipo achei bem legal a forma como ela lidou ali na hora com a situação</p>	<p>Colaboração entre professores experientes e inexperientes</p>	<p>DO</p>
<p>(++++++) F2: Então, pra mim você tá falando do erro... AP2: Do feedback F2: De escrita AP2: Isso F2: Do to need ao invés de you need AP2: Isso AP3: Você tá falando de como esse feedback foi dado? F2: Da parte de língua, da linguagem que você usou? AP2: É, porque tipo... F2: E não da forma como você deu o feedback? AP2: Também, porque você também falou desse ponto quando a gente tava fazendo a autoconfrontação né? Tipo também, acho que hoje eu também começaria elogiando, porque isso é algo que eu lembrei depois, tipo durante o decorrer do curso, não a gente começa elogiando, começa nossa muito bem aqui e tal, bacana tal vocabulário, mas nessa época eu não faria isso, hoje em dia eu faria né? Se a gente voltasse lá fazer de novo</p>	<p>Readequação do agir: feedback</p>	<p>DP</p>
<p>AP3: Nada como a prática né F2: Aprendeu na prática AP3: Mas não se preocupa não porque a gente até hoje não sabe muito como corrigir as coisas F2: Acho que avaliação é um dos trabalhos mais difíceis que existe, avaliar dar feedback etc., e::: é uma coisa que pouco se... AP2: Aproveita? F2: Não, vamos dizer assim se aprende, onde vocês estão aprendendo a dar::: a avaliar? AP2: Por enquanto nada AP3: Cursando a optativa da [nome de professora da graduação suprimido], só pela optativa AP2: Como que é nome mesmo? AP3: Avaliação, avaliação em produção escrita agora e depois vai ter de produção oral AP2: Nossa, que legal AP3: Tipo, não tem isso na grade, diz a lenda que vai ser inserido AP2: Depois da...?</p>	<p>Necessidade de aprender/disciplina sobre avaliação na FI</p>	<p>DE/ DP</p>

<p>AP3: E é uma coisa assim MUITO necessária pra gente como professor porque a gente não sabe avaliar, nem como aplicar uma avaliação, nada assim, né. A gente não sabe assim...</p> <p>AP2: É desde você configura:: montar sua prova até a correção?</p> <p>AP3: Sim, como você vai fazer, porque você tá escolhendo esses..., o que você quer avaliar naquilo</p> <p>AP2: Vou até anotar aqui essa matéria pra lembrar dela no futuro</p> <p>AP3: E eu acho que o feedback ele é muito importante seja pra nós que estamos aqui dentro do grupo como alunos e futuros professores até mesmo pros alunos do circo porque é pra saber se você tá melhorando ou não, ou como é que tá o seu progresso né? Tem muita gente que nunca deu feedback e ai você fica naquela tá certo, não tá? Que que eu faço?</p> <p>F2: Tá certo, talvez porque a gente não é preparado, a gente não tem essa preparação pra...</p> <p>AP2: É meio ah você vai por conta própria com o que você acha que tá certo</p> <p>F2: Mais alguma coisa?</p> <p>AP3: Não</p> <p>F2: Então tá bom. Vai lá, AP3</p> <p>((AP3 lê o trecho que escolheu como algo que não repetiria e participantes leem transcrição de reunião referente ao trecho escolhido pela AP3))</p> <p>AP2: Eu comento?</p> <p>F2: Ahan</p> <p>AP2: Eu acho que isso daqui é muito na cabeça de todo mundo uma coisa que deu muito errado, assim tipo nossa foi muito maçante, foi muito demorado, a gente meio que se perdeu, eu acho que tudo bem você trabalhar mais de um gênero por sequência, mas sei lá aqui era tudo meio que a mesma coisa. E sinceramente se você me pedir pra definir agora resumé, CV e biodata eu acho que não vou saber e imagina se eles conseguiram lá na hora, a gente meio que:: claro que a gente tentou fazer por etapas mas era tudo meio que a mesma coisa</p> <p>AP3: Foi tudo muito misturado</p> <p>AP2: Confuso né?</p> <p>AP3: E foi na época que ainda tinha de quarta e sábado então assim o pessoal de quarta sabia chegava no sábado ou repete ou continua que a gente não sabia o que fazer. E eu lembro que como era várias atividades que a gente deu:: no começo era só pra separar assim ah eu nasci em tal lugar, eles entenderam, depois que começou a entrar as outras ai eles começaram a ficar assim mas eu não tô entendendo. Eu vi que ficou muito maçante, era muito texto, eles não participavam, aquela coisa que gente</p> <p>AP2: Eu lembro a gente aqui nas últimas reuniões meu deus vai acabar logo, por favor</p> <p>AP3: Nem a gente tava aguentando</p> <p>AP2: É, nem a gente tava mais aguentando</p> <p>AP3: Então eu não repetiria, podia assim repetir...</p> <p>F2: Ou mudaria o quê né?</p> <p>AP3: Eu mudaria talvez a abordagem como isso foi feito não sei, porque como a intenção deles a princípio era que a gente queria que eles tivessem ou um CV pra colocar na página deles né, pra mostrar que olha em inglês xxx, talvez eu não sei se eles entenderam isso também, se era da vontade deles de ter esse CV</p>	<p>Readequação do agir: planejamento de SD</p> <p>Falta dos alunos</p> <p>Dificuldades da SD: longa, atividades difíceis</p> <p>Readequação do agir: proposta de agir da SD</p>	<p>DP/DE</p> <p>DO</p> <p>DP</p> <p>DP</p>
---	---	--

<p>em inglês né? Porque vai que de repente alguém estrangeiro olha e fala nossa vai conseguir entender. E a questão do vídeo também porque pra fazer uma breve apresentação e isso quando a gente falava a gente via que tinha uma certa resistência ah eu vou falar mas eu não sei falar, vou escrever mas eu não sei escrever, como é que eu vou colocar isso na minha página?</p>	<p>Duração da SD: definição prévia ou durante a implementação</p>	<p>DE/ DP</p>
<p>AP2: Eu não sei se a gente poderia fazer isso, mas a gente tinha tipo a opção de falar essa sequência que a gente vai começar agora vai durar 4 aulas, a gente poderia fazer isso? Ou tinha a ver tipo com o andamento deles como tava sendo o desenvolvimento</p> <p>F2: Você quer dizer pra determinar antes de começar quanto tempo ia durar?</p> <p>AP2: Isso. Não né, era mais vendo como que as coisas iam acontecendo né? Mas tipo assim o foco se a gente fosse fazer isso de novo era estabelecer um e aí trabalhar só com aquele sabe? Porque por exemplo eu não sei mas eu acho que o que ficaria mais legal pra você colocar no site tanto pela facilidade tanto pela:: pra eles produzirem seria acho que a biodata porque daí sabe a gente colocaria a fotinha deles no site, a mesma página com vários cada um em ordem alfabética tal, uma foto e aquela biodata que além de ter tudo isso que é mais profissional acho que a biodata também permite uma coisa mais:: um pouco mais descontraída não sei? Um pouco mais pessoal</p> <p>((F1 chega na reunião e participantes arrumam a organização física da sala))</p> <p>F2: Vocês querem atualizar?</p> <p>AP2: No momento a gente tá discutindo um trecho que a AP3 sugeriu como não:: como algo que ela não repetiria hoje em dia, que ela não achou adequado. A gente tá falando sobre a sequência do:: biodata, CV, oral profile, que né, tipo aquilo que a gente falou ficou muito maçante tal, aqui é uma reunião que você tava tipo questionando a gente tipo tá, mas qual que é o mais importante? Vocês não acham que eles vão confundir? Isso que a gente tava discutindo agora</p> <p>F2: Quer perguntar alguma coisa? Eles falaram que talvez a motivação deles não fosse a que a gente esperava e as mudanças que poderiam ser feitas na:: na forma ou na quantidade né?</p> <p>De:::</p> <p>AP3: De informação talvez que ficou muito...</p> <p>(++++++)</p> <p>F2: Tá bom. A gente vai pro 5 então. É do dia 22/09, uma reunião, vocês tinham dado aula, eu não tinha ido nessa aula e daí quando a gente voltou pra reunião vocês tavam me relatando como foi a aula. E aí o AP2 explica a atividade que ele preparou pra fazer</p> <p>((Leem o trecho da reunião))</p> <p>F2: Pode falar AP3</p> <p>AP3: Por que eu?</p> <p>F2: Porque esse era do AP2. (++++) Porque ele já falou na dele, na sessão sozinho</p>		<p>Readequação do agir: encaminhamento da SD</p>
<p>AP3: Eu acho que assim quando a gente trabalhou sobre as características físicas, realmente a atividade do AP2 deu confusão @@@ porque ele escolheu uns desenhos que a gente não tava entendendo, só que mesmo assim a gente imprimiu e</p>	<p>Inapropriação de atividade</p>	<p>DP</p>

<p>falou assim não, vai lá e aplica né porque a gente pediu pra ele explicar aquele dia na aula e a gente viu assim que conforme ele ia explicando o pessoal realmente não tava:: deu muita confusão por essas características no desenho serem semelhantes e não era a que ele tava pedindo. Então:: mas é com a prática que a gente aprende né? Né AP2?</p> <p>AP2: Eu vou comentar aquilo que a gente que eu já falei com você</p> <p>F2: Pode comentar, o que você aprendeu, o que você sente agora olhando</p> <p>AP2: Acho que se eu fosse é:: me pedissem pra fazer uma atividade nesse sentido de novo eu tentaria trazer todos seres humanos por exemplo pra começar e trazer:: é:: adjetivos mais básicos tipo assim tall, sei lá</p> <p>AP3: Então porque assim a gente já tava trabalhando os adjetivos né, então já tinha determinado quais seriam usados</p> <p>AP2: Ahan, seria um vocabulário mais específico</p> <p>AP3: Sim mais específico, {então era pra fazer a atividade mediante aquilo</p> <p>Ap2: Pra lembrar}</p> <p>AP3: pra realmente não sair e dar essa confusão, ah isso aqui a gente não ensinou, isso aqui ele não vão saber</p> <p>AP2: Então seria tipo tanto trazer ah::: figura, já que é um matching, de trazer figuras que fossem mais uniformes assim que você olha e você sabe, tipo se minha vó olhar pra aquela pessoinha ela vai saber que sei lá a característica mais forte ali é que ela é mais velhinha do que a outra que é mais alta do que:: entendeu? E o vocabulário mais simples que a gente tava trabalhando né</p> <p>F2: Você lembra qual foi o seu propósito assim? Ah vou escolher essas figurinhas porque...</p> <p>AP2: Porque eu achava que ia ficar legal, porque que ia ficar bonitinho com eles todos do mesmo desenho assim, entendeu?</p> <p>F1: Essa reflexão de que você faria diferente, você:: você teve já no momento da aplicação, logo após</p> <p>{F2: Na reunião?</p> <p>F1: Na hora} que você tava fazendo a transcrição, ou agora?</p> <p>F2: Na hora da reunião que ele tava relatando pra mim?</p> <p>F1: Isso, na hora da reunião, ou agora que você tá passando por esse:: por essa autoconfrontação?</p> <p>AP2: Não, não, eu acho que foi na aplicação mesmo lá na aula, que tipo nossa não tá certo aqui meus bichinhos do Hora de Aventura, tipo...</p> <p>F2: A atividade não...</p> <p>AP2: É não tá rolando assim</p> <p>F2: Não desenvolveu como você esperava né?</p> <p>AP2: É, eu pensei que fosse ser:: tipo que fosse ser mais óbvio não sei</p> <p>AP3: É que às vezes o que é óbvio pra você não é óbvio pro aluno, por exemplo como a gente falou mas é um desenho que você conhece né, então às vezes nem todo mundo tá familiarizado né com essas características, acho que não é errado escolher um desenho mas desde que realmente tenha uma característica marcante né daquilo que você quer falar</p> <p>AP2: Ou seja todos seres humanos tal</p>	<p>Readequação do agir: preparação de atividade</p> <p>Percepção da inadequação da atividade</p> <p>Critérios para escolha de textos/ imagens para atividade</p>	<p>DP</p> <p>DO</p> <p>DP/ DO</p>
--	--	---------------------------------------

<p>AP3: Não</p> <p>F2: Não sei se a questão é essa, acho que a questão era que não:: não era do contexto deles talvez</p> <p>AP2: É</p> <p>F2: Você nem pensou que eles não poderiam conhecer</p> <p>AP2: Mas não era questão de conhecer os bichinhos, você ia bater o olho e tipo na minha concepção né naquele momento você ia perceber sabe de acordo com os adjetivos mas os adjetivos não eram os mesmos que a gente tinha trabalhado então não foi uma questão só das figuras, questão também do:: dos adjetivos</p> <p>AP3: É que nas figuras, que nem quando a gente te mostrou não sei se você lembra, que realmente por exemplo não lembro se o elefante era velho ou...</p> <p>AP2: Era, era</p> <p>F2: Mas era esse o caso acho que só sabia que o elefante era velho quem assistiu o...</p> <p>AP2: Não, porque ela tem ruga</p> <p>AP3: Porque tinha ruga, mas por exemplo tinha um que tinha o nariz...</p> <p>AP2: Que era pointed nose</p> <p>AP3: Mas tinha um velho de cabelo branco até aqui embaixo</p> <p>AP2: É, é verdade</p> <p>AP3: E tinha um que era gordinho e narigudo, aí você falava mas o que que eu relaciono esse? Sabe? Então ficou uma coisa meio...</p> <p>AP2: É</p> <p>F2: Tinha várias opções, tinha várias figuras pra uma opção só</p> <p>AP2: Eu lembro que xxx era um ursinho, tinha um ursinho assim com uma roupa</p> <p>AP3: Dai a gente até tinha pedido pra ele explicar na aula porque a gente também ficou na dúvida, então assim AP2 você explica porque né... a gente não tinha entendido, aí quando ele começou a explicar né pros alunos assim, aí tá explicou entenderam? Ficou aquela coisa meio né, aí eles começaram a fazer aí eles começaram a chamar, mas esse é o quê? Não sei, AP2 o que que é o que que você selecionou aqui, que a gente viu que realmente não tava tão claro assim</p> <p>(++++)</p> <p>F2: Podemos passar pro próximo?</p> <p>AP2: Podemos</p> <p>F2: Então a última é da reunião do dia 07/07, ocorrida no início da SD do perfil no trecho:: eu trouxe dois trechos na verdade tá? A F1 suscita reflexão sobre a colaboração dentro do grupo, porque essas duas partes têm a ver com essa:: é:: esse grupo ((Leem a transcrição do primeiro trecho selecionado))</p> <p>F2: Vocês já querem ler a outra ou querem comentar sobre esse?</p> <p>F1: Acho que podia ler né na sequência</p> <p>F2: Tá, a outra é da reunião do dia 22, a gente tava planejando aula e tinha uma atividade pra ser corrigida ((Leem a transcrição do segundo trecho selecionado))</p> <p>F1: Tá, são duas coisas diferentes. Primeiro é essa coisa da colaboração, do:: ou não colaboração, como vocês se sentiram?</p> <p>F2: Dentro dessa dinâmica desse grupo</p> <p>F1: Né, de colaboração, de ensino em time, seja qual for o termo</p>	<p>Percepção da inadequação da atividade</p>	<p>DO</p> <p>DO</p>
--	--	---------------------

<p>AP2: Eu gostava muito quando você ia pro circo por exemplo porque você realmente fazia isso de:: tipo a gente tava dando uma explicação ai você ia lá e dava uma complementada, ou então acho que você iniciava a aula quando você tava lá, não lembro muito bem</p> <p>F2: Acho que não, começar não</p> <p>AP2: Mas era sempre legal, tipo você ir lá e ajudar a gente a explicar um exercício, introduzir algum tópico que a gente ia começar a falar com eles</p> <p>F1: Tá, o que que você quer dizer com legal?</p> <p>@@@</p> <p>AP2: Ah, porque tipo era bacana entendeu? A gente:: a gente por mais que a gente estivesse lá ah somos professores estamos aqui, acho que a gente continua com uma certa insegurança, e você passava uma certa segurança pra gente lá, quando você tava lá sabe? Mesmo observando a gente tal, acho que a gente podia esclarecer dúvida com você por exemplo, acho que isso era legal</p> <p>AP3: Eu acho que essa questão de colaboração sempre teve né, desde o início das aulas até mesmo quando era sei lá hoje vai ser o AP2 e o AP4 que vão dar aula, ai quando vocês tavam lá na frente a gente ficava mais atrás, ai quando a gente via que tinha alguma coisa a gente já entrava né, ah vocês entenderam? Então tá vamos esclarecer aqui mais um pouquinho, é:: esse dia foi quando eu e a AP6 a gente tava dando aula e assim, eu gosto também porque é:: a única vez que eu trabalhei sozinha foi no meu estágio ano passado e eu falava pra minha professora pode me interromper, falar, porque assim às vezes EU acho que eu tô sendo clara e que EU tô ensinando de uma forma correta que às vezes não tá tão certo assim, então acho interessante outra pessoa vir, falar, esclarecer, porque às vezes eu tô vendo assim e outra pessoa tá vendo que os alunos tão com dúvida, mas eu não tô vendo, então vem, ajuda, colabora, pra mim não tem problema nenhum isso, eu até prefiro também que venha, ajude, colabore, até acho que foi na última aula se eu não me engano eu não lembro qual era que tava você e o AP4 e daí tava eu e a AP6 e ele tava em dúvida quanto a uma palavra, ai uma hora o AP4 olhou assim e daí a hora que eu vi que ele olhou com uma cara e falou eu não sei explicar isso aqui, não perai então vamos explicar, vai então vamos escrever no quadro, quer dizer enquanto os alunos estavam fazendo atividade tava eu e o AP4 lá escrevendo no quadro esquematizando como é que ia ser feito, ah então tá gente presta atenção, ah vocês entenderam isso daqui? Não, daí vem outro que de repente ó vamos fazer uma outra explicação que talvez mais clara ou didática diferente, então por mim...</p>	<p>Colaboração entre professores em sala de aula</p>	<p>DO</p>
<p>AP2: Eu acho que eles enquanto alunos também se acostumaram a essa nossa dinâmica, a gente tava lá mas perai tá certo isso aqui do jeito que eu falei? Porque a gente tinha muito isso, eles sabiam que nós somos alunos da graduação, estamos aqui professores em formação, então acho que nem eles esperavam isso da gente chegar lá e dar tipo uma super aula confiante, sem precisar olhar pro lado e confirmar se eu falei certo tal palavra, eu acho que tanto a gente se acostumou com isso, a ter esse suporte tipo F2 tá certo isso daqui? Tipo expliquei da forma certa? Quanto eles entenderem a situação que a gente tava, tipo a</p>	<p>Composição heterogênea do grupo de professores</p>	<p>DO</p>

<p>F2 é professora nossa e a gente tá lá alunos em formação nesse projeto tal, ninguém é professor formado né</p> <p>AP3: É, por exemplo quando às vezes ficava todo mundo lá na frente que daí fazia uma pergunta e você via que o pessoal ficava assim, em silêncio aí talvez ou a pergunta não foi tão clara ou a pessoa não sabe, aí já entrava outro então mas perai vamos reformular, aí vinha outro já com outra ideia e todo mundo foi trabalhando assim até...</p> <p>F2: Até?</p> <p>AP3: Até o fim</p> <p>(++++)</p> <p>AP2: Segundo já?</p> <p>F1: Ahan, e o segundo?</p> <p>AP3: Quem escolheu esse?</p> <p>F1: A F2 né?</p> <p>F2: Ahan, mas eu não lembro pra quem que eu escolhi esse</p> <p>AP2: Se foi pra mim você não mostrou ali na outra autoconfrontação</p> <p>F2: Que era a::: que segue mais ou menos a::: que a gente tava falando antes que o AP2 tava aprendendo a dar feedback etc., acho que já era outro, outro momento, outro texto, outro feedback, mas daí eu não sei se você não queria corrigir ou queria corrigir</p> <p>AP2: Acho que assim devido a minha falha anterior eu tivesse meio inseguro em corrigir né, tipo vocês não acham melhor vocês corrigirem? Mas daí aparentemente no final aqui vocês deram a sugestão de eu levar pra casa corrigir da forma como eu achava que deveria ser com o lápis e depois um feedback do meu feedback ia ser dado de volta pra eles né</p> <p>AP3: Acho que assim como da primeira vez você já tinha recebido um feedback claro que a gente via assim que tava inseguro na correção né mas isso é com todo mundo, aí eu percebi que a AP1 falava assim não deixa que eu faço, não deixa ele fazer né, tipo deixa ele corrigir e daí a gente falou ah mas como é que eu... não faz a lápis, traz na reunião aí a gente olha junto e fala ah tá beleza, muda isso muda aquilo, pra já não passar caneca e depois ficar rabiscando o feedback do aluno né? Então a gente falou assim faz a lápis, apaga arruma agora tá pronto, pode passar caneta e dar o feedback</p> <p>AP2: A gente buscava quando ia corrigir as produções assim a gente dividia meio que igual pra todo mundo né? Mas acho que aqui era mais inicial, no início assim</p> <p>AP3: Não, acho que foi dividido também, não lembro</p> <p>AP2: porque eu lembro que eu:: eu e a AP1? A gente meio que se recusava, era eu e o AP4? Não sei eu tenho certeza de mim @@@</p> <p>F2: Então fala de você...</p> <p>AP2: A gente não tinha muita:: a gente não queria dar aula entendeu? Então a gente sempre ia adiando, aí vocês lembram que tá, da próxima vez vai ser o AP2 e eu ah não quero ainda dar aula né? Até o momento que foi</p> <p>AP3: A gente falava não AP2, vai</p> <p>AP2: Porque eu lembro que isso foi muito adiado não foi desde o começo esse revezamento, a gente só ficava do lado dando suporte mas foi bem mais tardio quando eu fui realmente pra</p>	<p>Colaboração entre professores em sala de aula</p> <p>Despreparo para dar feedback</p> <p>Incentivo para AP realizar avaliação</p> <p>Insegurança do AP para conduzir aula</p>	<p>DO</p> <p>DO</p> <p>DO</p>
---	--	-------------------------------

<p>frente tentar explicar algum exercício, dar aula</p> <p>F2: E ai, você lembra como você se sentiu?</p> <p>AP2: Não, eu não lembro exatamente qual foi, em qual sequência que foi, se foi na segunda, se já foi na segunda se só foi na terceira, acho que foi na segunda</p> <p>F2: Não lembro, mas eu só queria saber se você assim se sentiu apoiado? Ou não?</p>		DO
<p>AP2: Eu lembro de ter quase decorado o lesson plan pra tipo sabe tentar passar uma propriedade tipo eu sei o que eu tô fazendo aqui, tentei decorar o enunciado pra saber o que falar certinho na hora</p> <p>F1: E foi assim que você se sentiu?</p> <p>AP2: É, eu levava no celular o pdf e deixava tipo aberto pra ficar checando pra ver certinho a ordem dos exercícios e tal porque não era difícil mas eu acho que a minha insegurança era muito mais eu na frente de vocês falando o que eu fosse falar do que dos alunos né? Porque se eu falasse alguma coisa xxx eles não iam perceber</p>	Insegurança na primeira experiência de condução de aula	DO
<p>((O telefone da sala toca e F1 atende))</p> <p>F2: Então mas esse sentimento me parece::: como que a gente vai dizer::: assim em relação às outras pessoas do grupo né?</p> <p>AP2: É</p> <p>AP3: Você achou que a gente ia estar ali te julgando?</p> <p>AP2: Não, eu acho que não, tipo é mais vergonha não sei</p> <p>F2: Mas você se sentiu mais apoiado pelo grupo ou mais::: {com medo?</p> <p>AP3: Constrangido?}</p>	Incentivo do grupo ao AP inexperiente	DO
<p>AP2: Não, apoiado porque vocês sempre queriam que eu::: vocês queriam que eu começasse antes muito antes do que eu comecei, ah então agora vai ser a aula do AP2 e do AP4, a aula do AP2 e da AP1, entendeu? Então vocês tinham esse incentivo mas pelo outro lado eu meio que evitava porque eu nunca tinha dado aula foi minha primeira experiência real assim</p> <p>AP3: E melhorou muito viu, parabéns!</p> <p>@@@</p> <p>F2: Mais alguma coisa?</p>	Estratégias para condução de aulas	DP/DO
<p>AP3: Eu acho assim que essa questão de::: isso aí AP2 até hoje a gente também quando ia lá falava assim que que vem agora mesmo? Dai a gente dava uma disfarçada, olhava assim e ah então tá gente xxx pensa ai, dava aquela pausa pra se situar, mas isso é com todo mundo e esse negócio ah tô falando certo? Não tô? Acontece</p> <p>AP2: Dai tipo lá eu falava na frente de bastante gente mas por exemplo no estágio eu não lido com uma sala inteira, eu acho que ano que vem quando eu voltar pro...</p> <p>F1: No estágio agora você dá reforço?</p> <p>AP2: É, então é assim no máximo 3 alunos por aula, e ai por exemplo acho que no ano que vem quando...</p>	Aprendizado com o projeto	DO/DP
<p>F1: Tá, e como você acha que essa experiência te ajudou ou te ajuda no que você faz hoje no estágio?</p> <p>AP2: É, até falei com a F2, acho que contribuiu muito pra eu ter uma noção do que que é você estar ali na frente de pessoas e pra mim tem uma certa pressão, tipo eu não sou tranquilo assim de tá falando principalmente em inglês né, na frente de::: igual eu falei com elas F1, eu acho que a minha insegurança de dar aula</p>	Insegurança com relação aos AP	DO

<p>era muito mais pelo pessoal daqui do projeto mesmo do que pelos alunos em si entendeu? Porque eles iam ter um olhar mais crítico a respeito do que eu tava falando, se eu tava falando alguma coisa muito errada entendeu? Os alunos não iam perceber isso, acredito eu, mas::: entendeu? Tipo assim não que eu temesse que eles fossem me julgar não, porque eles super incentivavam ah AP2 dá essa aula então e eu falava não deixa pra mais tarde entendeu? Ai acho que é legal isso::: essa reflexão que eu tive agora, eu não me sentia oprimido por vocês em momento algum mas era isso que eu falei pra vocês eu me sentia meio inseguro em relação acho que mais a dar aula com vocês ali presentes principalmente a F1 por exemplo lá e eu tendo que falar em inglês tal do que dos alunos em si</p>	<p>mais experientes</p>	<p>DO</p>
<p>F1: E você? AP3: Ah eu assim... AP2: Você desde o começo dava aula né? AP3: Sim, mas quando eu comecei desde o primeiro ano a participar de projetos realmente quebra né aquele impacto de você estar falando pra um monte de gente, tudo bem que eu ensinava criança né, criança e adulto é totalmente diferente, mas realmente até hoje a gente sente assim essa ah será que eu falando certo? Será que eu tô desenvolvendo meu papel bem? Como será que vai ser? Tô desempenhando? Não tô? Tão entendendo não tão? Como é que eu tô me saindo como professora? Então assim questão de se sentir assim todo mundo sentiu assim viu AP2, fica tranquilo que alguns por::: que nem a AP5 também era uma das primeiras vezes que ela tava indo dar aula, então assim a gente tava ali pra dar apoio e não pra julgar né, o que a gente podia fazer era dar um feedback, olha AP2 quando você fez isso, evita fazer isso de repente, como a gente falava com todo mundo, ó isso que você fez não foi legal, tenta mudar</p>	<p>Papel de projetos na formação</p> <p>Colaboração/ Apoio entre participantes</p>	<p>DO</p>
<p>AP2: A gente dava esses conselhos tanto ali na hora da aula no cantinho assim quanto na reunião né? AP3: É, pra ajudar a melhorar mesmo não pra falar ó você não sabe dar aula, vai embora daqui (++++) F2: Mais alguma coisa? F1: Mais alguma coisa que vocês queiram falar? AP2: Acho que não F1: Nós vamos ter mais uma né, que é com os quatro juntos e nós duas que eu acho que daí é mais uma chance de a gente poder é::: partilhar mesmo, partilhar reflexões é::: colocar questionamentos então</p>		<p>DO/ DP</p>
<p>AP2: Por mais que eu não tenha sei lá dado tantas aulas tenha participado tanto lá na frente como professor eu::: sim acredito que contribui muito pra é::: por exemplo eu conseguir fazer o que eu tô fazendo agora, claro que é pra um aluno um aluno na minha frente nós dois na sala de aula é muito menos intimidador pra mim que uma sala inteira, do que eu vou enfrentar por exemplo no ano que vem entendeu? Mas sim aos poucos você vai meio que se preparando tal né, eu tenho realmente essa questão de ficar muito inseguro pra falar, por exemplo na aula da disciplina oral, eu fico muito muito intimidado, eu fico vermelho assim sabe, não consigo organizar as palavras, não sei</p>	<p>Aprendizado com o projeto</p>	<p>DO</p>

<p>AP3: Mas é normal é a questão de falar pra outra pessoa</p> <p>AP2: Eu considero muito isso, se eu tô lá com meu aluno no estágio eu sei que se eu falar alguma coisa que não foi apropriada eu consigo corrigir a tempo tipo ele não vai perceber, mas aqui por exemplo na minha sala tá todo mundo meio que no mesmo nível ou melhor do que eu então tipo sabe? Eu sinto essa intimidação muito muito grande assim</p> <p>F2: A prática vai ajudando</p> <p>AP2: É</p> <p>F2: Então tá gente, obrigada</p>	<p>Insegurança do AP na condução de aula</p>	
---	--	--

Fonte: a autora.

Quadro 43 – Tópicos e dimensões de reflexividade abordados na EC

TRANSCRIÇÃO	TÓPICOS (cod. descritiva)	DR
<p>F2: Então vamos lá! (+++++) Como eu fiz isso sozinha, é muita tecnologia pra mim, eu tive alguns problemas com os vídeos, agora eu consegui resolver com ajuda do meu marido mas eu já tinha feito metade então a gente tem as vozes tá? Aí aqui ((se referindo ao vídeo)) a gente tem o que é, eu peguei alguns trechos de vocês tanto da simples quanto da cruzada e tentei colocar:: englobar em um tema, então a gente vai ouvir e aqui vai aparecer que sessão que é, sessão de autoconfrontação simples da AP6, cruzada da AP3 e do AP2, ok?</p> <p>AP4: nossa!</p> <p>F2: Ih, vocês não sabem o tanto de áudio que eu ouvi essa semana</p> <p>@@@</p> <p>((Participantes ouvem os trechos selecionados sobre o tema trabalho em grupo))</p> <p>F1: Agora a ideia é que eles comentem, certo?</p> <p>F2: Isso, a ideia é que vocês comentem sobre</p> <p>AP6: Eu vou falar então, começar do final @@@ o pessoal mais experiente né AP4?</p> <p>AP4: Isso</p> <p>AP6: EU acabei de lembrar do que a gente tava vendo ontem, essa relação do par mais capaz e da ZDP de Vygotsky mesmo né?</p> <p>F1: Sim</p> <p>AP6: Você chegou lá?</p> <p>AP4: Não</p> <p>AP3: Vai chegar</p> <p>F1: Na leitura você tá fazendo isso agora. Bom mas olha você leu sobre participação periférica legítima e a participação central, em outras palavras o que que você tava falando nesse seu depoimento?</p> <p>AP4: Que elas eram a participação central por serem mais experientes e ter de alguma forma guiado a gente que...</p> <p>F1: Mas aconteceu a participação periférica legítima? Ou seja vocês saíram da periferia para o centro?</p> <p>AP4: Sim</p> <p>F1: Como é que foi essa transição, esse movimento?</p> <p>AP4: Foi depois dessa confrontação</p> <p>@@@</p>	<p>Relação par mais experiente e menos experiente</p>	<p>DR</p> <p>DO</p>

<p>AP4: Foi um momento forçado, vai</p> <p>AP2: É igual aquele meu caso de ter DADO aula de verdade só mais no final né, porque tipo assim vocês ficavam ah então essa próxima vai ser a AP1 e o AP2, daí a gente tipo não, adia mais um pouquinho, a gente foi deixando mais pro final ah::: igual eu tava falando no meu áudio porque meio que faltava coragem, faltava confiança pra::</p>	<p>Insegurança de AP inexperiente</p>	<p>DO</p>
<p>AP6: Segurança...</p> <p>AP2: É, isso ai, segurança pra::</p> <p>AP6: Mas dai não começou assim de cara, foi uma atividade né, o AP2 vai explicar essa atividade e depois foi aumentando @@@</p> <p>AP2: É, xxx que eu tipo dei uma aula completa</p> <p>AP6: O AP2 prepara uma atividade @@@</p> <p>AP2: Ah essa atividade...</p> <p>F1: Mas AP6, fala um pouquinho mais sobre essa relação com o que você tá vendo, que você falou que leu ontem, discutiu ontem</p> <p>AP6: É</p> <p>F1: Então, informa ai teoricamente isso que vocês vivenciaram</p> <p>AP6: Vai, AP3</p> <p>F1: Você e AP3 estão lendo isso então</p> <p>AP3: Ahan</p> <p>F1: Na disciplina de?</p> <p>AP3: De LISA ((Língua Inglesa na Sala de Aula))</p> <p>F1: Então...</p>	<p>Progressão das tarefas dos AP inexperientes</p>	<p>DO</p>
<p>AP6: Então, mais ou menos assim, a zona proximal de desenvolvimento né, você leu Vygotsky no primeiro ano né?</p> <p>F1: Na Linguística Aplicada</p> <p>AP4: No Gêneros</p> <p>F1: Nos gêneros também, mas...</p> <p>AP2: Eu não lembro de ter visto isso</p> <p>F1: Você deve ter lido na Linguística Aplicada também mas ele vai fazer essa disciplina ainda</p> <p>AP6: Mas também a gente só falou um pouquinho sobre isso, que é aonde você é capaz de chegar entendeu? Mas pra gente chegar lá a gente precisa de um auxílio, que seria o par mais capaz, porque nesse caso a gente já tinha uma experiência sobre preparação de aula e você tava ali pra aprender, pra chegar nesse lugar de preparar aula</p> <p>F1: Por isso que ela te perguntou se você chegou lá? Você acha que chegou lá?</p> <p>AP4: Acho que sim</p>	<p>Relação teoria e prática vivenciada: ZPD</p>	<p>DE/ DO</p>
<p>AP6: Então, foi um processo que você aprendeu com nós, você chegou lá e NÓS aprendemos com você porque você tinha depois::: preparar uma atividade diferente de maneiras que eu não pensaria, eu lembro de uma vez que você me mandou vê se isso tá bom? Ai eu olhei e pensei nossa nunca ia pensar em fazer desse jeito</p>	<p>Aprendizado com os colegas</p>	<p>DO</p>
<p>AP2: Eu acho que o próprio fato de você ter pessoas que se consideram abaixo de você te passa uma confiança, não te passa? Por exemplo o fato de a gente se ancorar tanto em vocês faz vocês se reconhecerem como pessoas mais capazes e isso acho que também agrega confiança no que vocês estão fazendo né?</p>	<p>Responsabilidade das AP mais experientes</p>	<p>DO</p>

<p>AP6: Eu não sei se ganha confiança, mas ganha responsabilidade @@@</p> <p>AP3: Responsabilidade de estar passando algo que talvez nem a gente saberia fazer, então agora como é que eu faço, isso tá certo não tá?</p> <p>AP4: Mas acho que é interessante isso que a AP6 falou dessa visão diferente, é uma coisa que a gente nota muito no trabalho em grupo, são visões diferentes de como seria a aula, eu acho que a gente como professor traz muito do nosso passado como aluno de como a gente já viu uma pessoa dar aula, então quando a gente junta tanta gente pra dar uma aula, chega na hora de planejar a aula tem esses conflitos de tipo eu aprendi assim quero ensinar assim, então na hora de preparar as atividades a gente vê muito disso que é o professor transmitindo aquilo que ele já teve no passado pras atividades e às vezes não condiz com o que o outro pensa e talvez gere conflito</p> <p>F1: Mas e qual papel então dessa formação seja a participação no projeto, o planejamento das aulas seja a própria graduação em si pra ratificar ou pra quebrar com isso ou simplesmente pra problematizar isso? É esse o professor que você quer ser?</p> <p>AP4: Eu acho que tem um pouco dessa problematização, de tipo você aprendeu assim mas e aí? Como você vai lidar a partir de agora e daí tem toda essa parte teórica que a gente aprende na graduação, que a nossa graduação ela tenta mostrar pra gente várias maneiras e daí no trabalho em grupo a gente consegue aplicar isso e meio que desconstruir o que a gente já tinha no passado e tentar formar uma nova::</p> <p>AP6: Porque senão a gente vem muito pronto a reproduzir né? O que a gente recebeu. E:: não sei se eu já comentei aqui mas eu entrei aqui pra restaurar o relacionamento com o inglês porque pra mim foi muito torturante os anos que eu tive aprendendo justamente pela maneira como era ensinado, que eu sempre pedia pra parar e minha mãe me obrigou a ir até o final, só que quando eu terminei com 16 anos eu nunca mais peguei e eu vim pegar aqui de novo na graduação e:: e o meu questionamento era esse será que só existe essa maneira de ensinar? Porque pra outras pessoas não foi ruim mas pra mim foi e eu ainda encontro com pessoas que também passam pela mesma situação que eu, hoje em dia com filhos de amigos né, mas ele não gosta não quer ir, ah eu entendo mais ou menos assim. E eu parei pra pensar agora nesse último ano assim justamente para refletir sobre se eu encontrei as respostas que eu vim buscar né? E realmente é nessa questão eu encontrei as respostas porque eu vi que não precisa se ensinar daquela maneira que existe outros caminhos outras possibilidades e que nós podemos atender as expectativas dos alunos de maneiras diferentes também, xx pra quebrar aquilo tem que ser assim</p> <p>AP2: Eu acho que, no geral assim, eu tô falando da minha primeira experiência com docência o AP4 também a AP1 também, é:: foi muito bacana a gente iniciar dessa forma já com essa abordagem de gêneros que pra gente até então era desconhecida, a gente aprendeu lidando com ela até por isso a gente teve nossos pontos altos e nossos pontos fracos e fortes sei lá em relação a isso e é igual você falou eu acho que tudo isso</p>	<p>Aprendizado com trabalho em grupo</p> <p>Experiências como alunos no desempenho do trabalho docente</p> <p>Ressignificação das experiências como aluno na FI</p> <p>Aprendizado da abordagem de ensino: teoria e prática</p>	<p>DO</p> <p>DO</p> <p>DO</p> <p>DE/ DP</p>
---	---	---

<p>contribui pra somar com o que a gente vai fazer daqui pra frente porque por exemplo tá eu tô lá na escola onde eu tô com estágio com uma diferente metodologia e abordagem claro que eu não vou transportar tudo isso que eu tenho de gêneros tipo acho que nem funciona fazer isso com o material que lá eu tenho um livro didático que eu acho que é isso que a AP6 criticou, essa questão de tipo você odiava isso o livro didático essas...</p>	<p>Incorporação do aprendizado da abordagem de gêneros no contexto atual de trabalho</p>	<p>DE/ DP/ DO</p>
<p>AP6: Sim! Tinha um professor que não levantava a bunda da cadeira pra nada</p>		
<p>AP2: Exatamente, ai por exemplo lá eu me vejo com essa aula que vou ter que dar que eu vou ter que passar aquelas duas folhas ali durante 50 minutos e cumprir aquela lição, mas o que que eu posso trazer de interessante disso que eu vivi com gêneros sei lá de tentar dar um exemplo abrir um vídeo no youtube que eu possa sabe mostrar algo mais real relacionado a aquilo, eu acho que já é uma possibilidade que eu encontro de meio que fazer um balanço fazer uma relação entre esses dois tipos de coisa né? Aparentemente são coisas bem diferentes é:: acho que o que eu faço lá é meio o que o interacionismo a abordagem de gêneros meio que critica que vai meio que contra né, mas eu acho que dá pra fazer essa meio que relação também e isso é meio um legado que fica de tudo isso que eu vivi e tô vivendo agora lendo e trabalhando pra quem sabe chegar, não eu vou chegar né ao final do meu artigo publicar e tal, entendeu? Acho que isso vai ficar tipo pra sempre comigo, com a gente no sentido geral</p>	<p>Aprendizado com o projeto</p>	<p>DO</p>
<p>AP4: O AP2 vai criar uma nova abordagem em gêneros</p>		
<p>AP2: Vou @@@</p>		
<p>F1: AP3, acho que não falou ainda né em relação a isso</p>		
<p>AP3: Ah, concordo com todo mundo @@@ tô brincando. Eu acho que assim quando eu entrei na graduação era bem perdida né, e hoje...</p>		
<p>((Há um barulho e o grupo conversa sobre isso))</p>		
<p>AP3: E quando a gente desde o começo que nem vocês que entraram desde o início da graduação dentro de um projeto acho que isso ajuda MUITO o desenvolvimento durante o resto dos anos tanto no estágio depois tanto porque vai precisar montar aula ai você tem que aprender quais são os objetivos, se vai funcionar ou não numa aula, porque que você quer trabalhar com aquilo, que que você quer desenvolver no seu aluno que capacidade você quer, então eu acho que::: vocês fizeram certo em entrar cedo @@@ e esse trabalho em grupo também né porque às vezes o que era minha dúvida não poderia ser a da AP6 e um ia ajudando o outro ajudando mesmo né assim trabalhando em equipe, ai quando mandava as atividades igual a AP6 falou ah essa eu não faria que nem a do AP2 @@@ tô brincando, mas a gente aprende, não foi um aprendizado pra você? Precisou colocar em prática pra saber que aquilo não daria certo na perspectiva dele ia mas lá não deu então...</p>	<p>Importância de projetos na FI</p>	<p>DA</p>
<p>AP2: Eu também queria comentar que a gente fazia muito bem esse balanço de isso não tá certo eu faria de outra forma e também elogio porque:: da mesma forma que tipo assim a gente tava lá tentando dar uma explicação numa hora e tava tipo e a gente via que a pessoa tava meu deus tá dando errado a gente</p>	<p>Colaboração entre os participantes</p>	<p>DO</p>

<p>mesmo chegava lá e não acho que tipo assim sabe? Tipo a AP3 chegava lá e é que tem, entendeu? Tentava dar uma outra explicação meio que complementando aquilo que não tava indo muito bem e ao mesmo tempo por exemplo lembro de momentos que tipo eu tinha acabado de dar uma explicação aí eu voltava lá pro lado sei lá porque as meninas iam dar outra task, o AP4 chegava em mim e falava nossa esse foi muito bom entendeu?</p>		
<p>F1: A avaliação ocorria na ação, já não só depois? AP2: É F1: É, porque a gente fazia um feedback aqui né do que tinha acontecido na aula do sábado pra inclusive saber de onde ia partir. Mas lá na hora já acontecia essa..? AP4: Eu acho que acontecia isso também porque:: por causa da quantidade de professores que acontecia isso, por causa desse revezamento chegava uma hora:: na hora do outro descansar a gente chegava lá e ó, foi legal enquanto os outros... AP3: Ou senão perguntar o que que você achou né? Porque às vezes assim não sei se eu consegui explicar, não foi bom deu pra entender, ah então tá bom se eu consegui passar a informação AP6: É, porque não é fácil, transmitir de uma maneira que o outro entenda @@ AP3: Ainda mais quando você olha pros seus alunos e eles estão com aquela cara de ponto de interrogação, vocês entenderam? Dai ninguém se manifesta né, você fica...</p>	<p>Reflexão durante e após a aula</p>	<p>DO/ DP</p>
<p>F1: Então, essa ideia:: eu acho que tentando relacionar com o que vocês estão falando aí, é:: esse é um projeto de pesquisa que a gente ofertou um curso de extensão, mas ele poderia ser um projeto de extensão ou um projeto integrado né, extensão ensino etc. que na universidade é possível, existe esse projeto integrado mesmo, esse é o título. É:: e essa é uma das orientações ou sugestões do plano nacional de educação para a década 2014-2024, que a extensão seja de uma certa forma acolhida é:: incluída na graduação mas é:: na própria grade né? F2: Não ser algo assim opcional F1: Opcional, que ela seja:: que ela tenha um papel ali, então eu diria uma obrigatoriedade, ou seja, então por exemplo as diretrizes curriculares de 2015 que estão obrigando os cursos de licenciatura a fazerem suas reformulações curriculares, uma das questões é o aumento de carga horária de 2800 pra 3200 essas 400 horas SEM concurso público, sem a nomeação de novos professores, ou seja, sem a expansão do corpo docente, como que você aumenta em 400 horas um curso? Uma possibilidade que algumas instituições estão vendo é com essa mesma obrigatoriedade de outra regulamentação que é o PNE é a extensão ocupando pelo menos parte dessa carga horária. E vocês estão dizendo aí né vocês falaram um pouco desse papel, que que vocês diriam sobre isso? (+++++) AP3: Por que eu? AP4: Eu não sei... AP2: Eu também não F1: Porque olha, teoricamente, o estágio começa na segunda metade do curso, ou seja, no terceiro ano, quem vai pra escola antes disso é ou quem faz PIBID ou quem faz extensão. Vocês</p>	<p>Papel de projetos na FI</p>	<p>DA</p>

<p>não estavam fazendo extensão, vocês estava fazendo iniciação científica e a extensão foi a forma de se gerar dados, nós ofertamos um curso de extensão pra gerar dados pras pesquisas de vocês então nós fizemos essa integração, e a sua exceção de ter sido estágio regulamentar, mas é:: de uma certa forma você também tem essa possibilidade de fazer pesquisa dentro do que você fez se você quisesse fazer por exemplo levar isso pra um paper né? Então é isso que eu tô perguntando, tá não era PIBID era projeto, então essa ideia de articulação do projeto na formação de vocês?</p>		
<p>AP6: Mas desde o primeiro ano a gente participou de projeto de extensão né, então é:: eu acho que é super importante porque é um momento que a gente tem relacionamento com pessoas dos outros anos de curso e até pessoas que estão no mestrado no doutorado então é uma troca de experiências muito rica, porque eu lembro que eu cheguei no primeiro ano num projeto de extensão assim ó não entendia nada que se falava na reunião, assim muito cru, mas foi onde eu aprendi muita coisa que eu trouxe pra cá, trouxe pro:: levo pro meu estágio e essas coisas, então é um momento de:: não fica só aluno de primeiro ano, só aluno de segundo ano...</p>	<p>Importância/ Papel de projetos na FI</p>	<p>DA</p>
<p>F1: É, e eles vivenciam isso nas reuniões do grupo</p>		
<p>AP3: É, a gente viu que é uma diferença gritante porque como é projeto ofertado, vai quem quer, é do interesse do aluno ir buscar, e a gente que começou desde o primeiro ano, acho que era só eu e você né na sala?</p>		
<p>AP6: Da nossa sala foi</p>		
<p>AP3: Aí chegou no terceiro ano pra fazer estágio, o povo desesperou eu não sei dar aula eu não sei montar uma aula que eu vou fazer? Não sei o que, só que pra gente era diferente o contexto mas a gente já tava acostumada entrar numa sala, dar aula, trabalhar com esse público, por mais que seja diferente de idade, tem uma noção de como montar uma aula, o que trabalhar, então eu acho muito necessário isso, é o que a gente às vezes comenta que não deveria ser::: deveria fazer parte da grade desde o primeiro ano pra pessoa já sentir o que que é dar uma aula, como que é. Eu também quando entrei no projeto no primeiro ano entrei como ajudante de fazer atividade porque eu não sabia nada ah então você fica aqui ajudando pra eu entender como que era o grupo pra ver como é que funciona o projeto, no outro ano já entrava com outra dupla não então vamos montar uma sequência didática e vamos entrar em sala, muito diferente. Chegou no estágio, eu já sabia o público era outro mas eu já sabia que que eu ia fazer...</p>	<p>Aprendizado com participação em projetos</p>	<p>DO/ DP</p>
<p>AP6: A gente sabia pelo menos os primeiros passos né?</p>		
<p>AP3: Sim, como lidar, algum imprevisto, que às vezes você monta uma aula monta uma atividade que não acontece ou demora mais do que você imaginou ou menos, aí fala e agora quando demora menos, o que que eu vou fazer pra suprir esse tempo que tá faltando? Porque você não pode dizer então gente não tem mais o que fazer, vamos embora, ou faz qualquer atividade aí não dá</p>		
<p>AP4: xxx</p>		
<p>AP3: É, vamos fazer um jogo. Então eu acho que é muito necessário isso, não deixar como opção mas sim como</p>		

<p>obrigatoriedade, porque se deixar como opção são poucos que procuram né</p> <p>AP6: São mesmo</p> <p>AP3: Bem poucos né</p> <p>AP2: É por exemplo eu só:: eu precisava da bolsa na época tipo preciso ainda @@ mas eu precisava da bolsa na época e eu só fui atrás da IC porque eu não consegui o PIBID e pelo que eu vejo o pessoal da minha sala falando que eles não ficam tão satisfeitos com o PIBID, eu fico feliz de não ter dado certo o PIBID inicialmente porque daí eu fui pra IC entendeu? Acho que acabou sendo uma experiência bem mais rica, bem mais complementar pra o que eu sei hoje do que teria sido com o PIBID</p> <p>AP3: E você também já aprendeu duas coisas, escrever artigo e dar aula</p> <p>AP2: Escrever artigo e dar aula, lá eu só ia dar aula</p> <p>AP4: Eu não aprendi a dar aula no PIBID</p> <p>F1: Você ficou quanto tempo no PIBID?</p> <p>AP4: Um ano e meio, eu aprendi a comprar doce pra dar pros alunos, porque era isso que a professora fazia xxx</p> <p>F2: Os colegas do AP2 na turma também relatam isso</p> <p>AP2: É, eles relatam que tipo:: é que por exemplo o [nome de graduando suprimido] e a [nome de graduanda suprimido] eles fazem com a [nome de professora da graduação suprimido], e a [nome de professora da graduação suprimido] eles falaram:: ah tipo ninguém nunca tá satisfeito, porque eles falam:: eu admiro muito a [nome de professora da graduação suprimido] e eles falaram que ela realmente possibilita que eles façam as coisas tipo dar aula real, implementar atividade, mas o outro pessoal da minha sala quando fazia ou que faz PIBID agora super reclama tipo o orientador dá uma coisa pra você fazer de um dia pro outro quando eles vão ter reunião, enfim eu não sei porque eu não fiz PIBID mas só por essa impressão que eu tenho pelo o que o pessoal fala eu me sinto muito agradecido por não ter dado certo de fazer PIBID porque daí eu fui atrás de IC e gostei muito da experiência</p> <p>AP4: E é uma experiência muito diferente esse ensino que eles propõem no PIBID pelo menos no PIBID da UEL, eu sei que é um PIBID meio falho...</p> <p>AP2: Será que da UEL geralção ou tipo Letras Inglês?</p> <p>AP6: O espaço é diferente né</p> <p>AP4: Então acho que essa da UEL porque eu já conversei com pessoas do PIBID de outras universidades e era completamente diferente, era muito parecido com o que a gente fez no nosso projeto da IC, porque o da UEL parece meio jogadão. Então é diferente porque querendo ou não aqui a gente tinha um pouco:: a gente tinha uma autonomia sabe? É a gente que vai preparar porque a aula é nossa e não tipo a orientadora vai impor o que você quer fazer, o que ela quer que você faça baseado nas coisas que ela acredita e você não tem essa voz dentro do:: dentro da sala de aula sabe? Porque daí você tem que lidar com a burocracia da universidade a burocracia do colégio porque tem a professora supervisora dentro da sala de aula e você não tem autonomia nenhuma</p> <p>AP6: Então é nessa questão que eu falo do espaço mesmo, você</p>	<p>Obrigatoriedade da extensão da FI</p> <p>Experiências com projetos e programas na FI</p> <p>Comparação/ Avaliação PIBID e projeto</p>	<p>DA</p> <p>DP/DO</p> <p>DO</p>
--	--	----------------------------------

<p>não tem aquelas aulas disponíveis pra você</p> <p>AP2: E também acho que::: tipo a gente tá falando do PIBID né, a gente acabou falando do PIBID..</p> <p>F1: Não, é que eu comparei né, você participa a partir:: já que o estágio é por lei a partir do terceiro ano, você pode ir pra escola quando? Quando participa de projeto ou PIBID que é um projeto também né, Projeto de Iniciação a Docência, só isso</p> <p>AP2: Porque por exemplo essa questão do PIBID talvez não dá tanto certo, não dê tanto certo é::: é a questão da sala que você vai lidar e se eles têm interesse porque por exemplo eu falei da [nome de professora da graduação suprimido] com a [nome de graduanda suprimido] e o [nome de graduando suprimido] da minha sala que adoram fazer PIBID com ela, por exemplo eles adoram fazer PIBID com ela, ela abre espaço pra eles dar aula e tal, mas eles vão dar aula pra cinco alunos numa sala enquanto os outros 30 alunos tão tipo sabe? Isso que eles relatam pra mim, porque a sala da escola dela é tipo:: entendeu? São salas que tipo o interesse...</p> <p>F1: Como assim os cinco...</p> <p>F2: É, também não entendi</p> <p>AP2: Tipo assim você tem 35 alunos na sua sala você tá dando aula pra 5 alunos somente porque os outros não poderiam ligar menos pra inglês, entendeu?</p> <p>F2: Ah, mas eles tão na sala?</p> <p>AP2: Eles tão lá na sala entendeu? É isso que...</p> <p>F2: Ah não entendi que xxx</p>	<p>Experiências com PIBID</p>	<p>DO</p>
<p>AP2: Não, que era mais ou menos o que acontecia no meu ensino médio, no meu ensino médio acontecia isso, tipo tá lá a professora de inglês tá aula de inglês mas eu vou mexer no meu celular vou conversar porque ninguém:: e tipo assim acho que tem esse conformismo no professor de inglês que o pessoal não se importa muito com inglês da educação pública então tipo você é professor de inglês xxx</p> <p>AP6: E ele mesmo não acredita</p> <p>AP2: Ele mesmo não acredita e a sala ah eu não vou conseguir aprender</p> <p>F1: Então mas uma coisa que eu gostaria de perguntar pra vocês é::: eu perguntei daquela avaliação, daquela reflexão que vocês fizeram na ação na hora lá ah isso deu certo isso não deu certo, mas VOCÊS escolheram questões específicas, cada um escolheu a sua, o seu tema né? Ele escolheu heterogeneidade, ela escolheu relação teoria e prática, você escolheu material, e agora vocês tão olhando pra isso claro que isso foi um processo muito mais longo do que a reflexão na ação ali naquela hora né? Ah essa atividade deu certo. Vocês olharam pra isso agora nesse tempo pós aula com um olhar:: tiveram que, estão tendo que não tiveram porque nenhum terminou ainda, estão tendo que olhar pra isso distanciados da ação e com um olhar científico né, ou seja, eu vou buscar lentes que me ajudam a interpretar essa questão e ai eu lembro por exemplo do AP4 numa orientação que falou assim ah mas eu não sabia disso antes e eu não pensei nisso, eu queria olhar pra heterogeneidade e eu não pensei em como agrupar por exemplo as duplas os trios enfim, os alunos pra realizar uma tal atividade. Tá, eu queria que vocês comentassem várias coisas por exemplo é:: mas eu podia dizer</p>	<p>Status do ensino público de LI</p>	<p>DA</p>

<p>por exemplo? AP4: Ah, acho que sim @@@ F1: Eu podia ter te dado a resposta? Sendo que eu sabia né, poderia não saber também né AP2: Eu acho que uma questão muito importante que a gente adquire agora na análise de dados total é que chega aqui e fala ah eu podia ter feito isso podia não ter feito isso mas tudo isso é parte da nossa pesquisa é você provar o que deu certo o que não deu certo F1: E parte dessa formação, é parte dessa aprendizagem AP2: Porque tipo, exatamente, tipo acho que nem teria tanta graça, nem teria tanto propósito você fazer uma coisa que foi tipo sei lá perfeita de acordo com os aportes tudo o que a abordagem com gêneros pede porque é isso né, é você meio que problematizar o que deu errado, é você destacar o que deu certo, não é só tipo apagar o que deu errado, tudo isso é dado e tudo isso é importante pro resultado final (++++++) F1: Fala AP4 AP4: Então ontem eu tava olhando meus dados e quando eu analiso a participação dos alunos tem um dado específico que fala que os alunos têm que agir de forma crítica na aula e tal e daí eu tava olhando as transcrições e aí eu percebi a gente não fez isso, a abordagem de gêneros defende que os alunos têm que ser críticos em sala de aula e tal, aí eu tava pensando a gente tinha essa noção da abordagem em gêneros mas a gente esquece F1: Como assim a gente esquece? AP4: É porque na hora a gente fica tão focado tem que preparar essa aula que enquanto a gente tava na aula a gente esquece que a gente tem que ter essa interação com o aluno de querer saber o que ele...Pode falar AP2: Só que queria falar que mudaria completamente se nós fossemos pessoas sei lá sem relação com nenhum outro tipo de função tipo uma graduação e vocês tipo dando aula porque a gente tava aqui durante a reunião muitas vezes super cansados porque vocês tinham acabado de sair da aula e eu e a AP1 sei lá tinha acabado de sair do estágio, a gente tava aqui e aí depois a gente ia pra aula, então a gente não tava aquela coisa nossa tô super tranquilo, super descansado aqui pra discutir o que que a gente vai dar na próxima aula, acho que tudo isso também influencia de alguma forma no resultado que a gente vai ter na hora de preparar as atividades que a gente vai implementar, acho que tudo isso tem relação também AP6: Bem vindo à vida real AP2: @@@ Exatamente! F1: E o professor que dá 60 horas em sala de aula? Vocês estão no estágio, tem algum professor que dá menos que 40 horas? AP6: Acho que não F1: E aí? Que horas ele prepara tudo aquilo? Corrige tudo aquilo? Preenche aquele monte de pauta? AP6: Com as horas-atividade cortadas (++++++) F1: Quer terminar? AP2: É, eu te cortei</p>	<p>Reflexão sobre o agir docente a partir da pesquisa</p> <p>Aprendizado com reflexão sobre “erros”</p> <p>Condições para desempenho do trabalho docente</p>	<p>DE/ DP</p> <p>DE/ DP</p> <p>DA</p>
--	--	---

<p>AP4: Não lembro o que eu tava falando</p> <p>F1: Você falou que tava olhando pros dados e que às vezes você esquece aquela abordagem de gêneros que eu sei mas aí eu esqueço</p> <p>AP6: De pôr a criticidade né. É que não é tão simples assim, exige bastante da gente pra levantar um posicionamento crítico do seu aluno sobre determinado assunto, determinado tema, e:: não é fácil mesmo</p> <p>AP3: E acho também que por ter essa relação de você dar uma atividade ai por exemplo você espera uma resposta do aluno e ele não te dá essa resposta, ai você fica naquela e agora?</p> <p>AP4: Mas acho que isso bate muito na questão da experiência que a gente tá falando toda a hora porque é um processo todo esse aprender a ensinar então quando a gente não tem essa malícia dentro da sala de aula a gente não consegue desenvolver isso completamente então a gente tá aprendendo e::: tendo essa consciência hoje de tudo o que aconteceu nas aulas, agora eu consigo imaginar tipo ó agora eu tenho que fazer isso porque eu percebi isso entendeu?</p> <p>AP6: Sim, e eu percebi também isso, que quando eu tava preparando a unidade pra esse ano no estágio eu já preparei coisas mais críticas, falei não a gente precisa levar pra esse lado, a gente não pode deixar, vamos pensar um pouco mais, não são todas as aulas lógico mas em algumas sim, então eu já tô mais atenta a não deixar essa questão mesmo</p> <p>AP2: A gente tem mais vídeo pra ver?</p> <p>F2: A gente pode até cortar né porque a gente já falou de tudo @@@</p> <p>F1: Sério? Que horas são?</p> <p>AP2: 10h49</p> <p>F1: Ah, mas vamos ver</p> <p>F2: O que vocês acham de passar os dois direto?</p> <p>F1: É, daí a gente vê o que deflagra</p> <p>AP6: Pode ser</p> <p>((Participantes assistem aos vídeos, com temas Abordagem de ensino e Aprendizagens e dificuldades))</p> <p>F2: Pronto gente, chega de se ouvir né @@@</p> <p>AP2: Parece aquelas propagandas da Universal, tipo depois da Universal... depois do projeto... @@@</p> <p>F2: Nossa AP2, olha essa metáfora ai! Antes e depois...</p> <p>F1: E aí? Quem vai falar?</p> <p>(+++++++)</p> <p>AP6: Eu sinto que foi tudo mais ou menos dito né (+++++++)</p> <p>F1: Uma das coisas que o AP2 falou ali é::: AP3 que está pesquisando justamente isso relação teoria e prática, e o AP2 falou assim ah foi muito isso, prática teoria prática. E você que está com seu olhar focado nessa questão, como é que você vê isso?</p> <p>AP3: Eu acho que uma coisa não existe sem a outra porque o que a gente aprende por exemplo assim na graduação até o terceiro ano que seria supostamente o estágio é tudo teórico, a gente nunca tinha colocado em prática e quando você vai</p>	<p>Dificuldades para desenvolver criticidade em sala de aula</p>	<p>DP</p>
--	--	-----------

<p>colocar aquilo que você aprendeu você vê como é tão diferente que:: que é diferente porque você não estuda a realidade do lugar, o tipo do aluno que você vai trabalhar, vamos supor escola pública você já tem aquele pré conceito de que na escola pública os alunos são terríveis você não consegue dar aula você não domina e tal, então como colocar isso em prática, aquilo que eu aprendi na teoria? E no circo assim eu pude perceber que era bem diferente porque pra começar já eram pessoas que estavam interessadas em aprender inglês, então a gente já poderia ver assim que teria um interesse maior né, a gente estaria ali pra ensinar. É::: teve o problema das idades, como lidar com isso? Porque a gente não sabia, ao mesmo tempo também que alguns já sabiam muita coisa e outros nem tanto, então eu acho que o que a gente desenvolveu aqui no projeto foi muito mais próximo dessa realidade de teoria e prática do que a gente aprende assim durante a graduação. Não que seja falha a graduação mas que não é tão realista quanto:: a gente pôde entrar num contexto de vulnerabilidade ali do projeto, ver a realidade deles, trazer então mas como é que a gente vai trabalhar? Como é que a gente vai fazer? E entra também a questão que eles falaram no começo ah vocês já sabiam mais do que a gente então teve toda essa colaboração de quem não tinha bagagem de quem já tinha bagagem do que a gente trazia já de teoria de outros grupos do que a gente aprendeu pra estar colocando em prática num contexto diferente, então eu acho que uma coisa complementa a outra, de uma forma ou de outra assim:: não sei</p> <p>AP6: é no circo a gente tinha uma autonomia muito grande pra escolher o que ensinar, a maneira como ensinar né</p> <p>AP3: As atividades...</p> <p>AP6: E quando a gente vai pra escola a gente se depara com aquela relação entre o trabalho planejado e o trabalho realizado né? Eles se encaixam realmente? Efetivamente o trabalho realizado é o trabalho planejado? Porque quando a gente chega numa escola as coisas já estão previamente escolhidas pra nós, tem um livro tem o PCN pra seguir tem aquilo aquilo pra dar nas aulas, provas, notas pra lançar e tudo mais, então vai de um confronto mesmo com a teoria do fazer o aluno refletir, pensar criticamente e tudo mais, então é complicado assim essa relação de teoria e prática a gente tem que saber rebolar muito pra fazer do trabalho planejado o trabalho realizado</p> <p>AP3: É, porque por exemplo o que eu falei que eu mudaria seria quando a gente colocou aquele monte de textos que assim quando era na quarta-feira ainda eu lembro que a gente projetava lá e explicando e a gente via que tava uma coisa assim que tava pesado que não ia e assim porque era o que eles precisavam saber, ou não de repente pra montar o currículo, e que nem eu falei trabalharia nessa mesma abordagem mas talvez de um jeito diferente que fosse mais interessante e talvez mais claro, então acho que isso assim pesou muito na hora da gente escolher, a gente viu que não deu certo então quer dizer né, não sei era uma coisa assim que eu mudaria, não sei como mas...</p> <p>AP6: trazer de maneiras diferentes mais imagens textos menores...</p> <p>AP3: Uma coisa mais pontual de repente</p> <p>AP6: É, procurar no texto o que realmente eles precisavam pra</p>	<p>Distância teoria e prática na FI</p> <p>Especificidades do contexto de implementação</p> <p>Relação teoria e prática no projeto</p> <p>Aprendizado com colaboração entre participantes do projeto</p> <p>Autonomia dos AP no projeto</p> <p>Dificuldades de colocar teoria em prática</p> <p>Readequação do agir: planejamento e implementação de SD</p>	<p>DE/ DP</p> <p>DO</p> <p>DE/ DP</p> <p>DO</p> <p>DO</p> <p>DA</p> <p>DP</p>
--	---	---

<p>entender o texto trabalhar esse vocabulário com imagens com algumas coisas que tornasse mais leve isso né, mas assim eu não sei olhando assim de agora eu não conseguiria falar eu mudaria porque eu não mudaria nada porque já foi @@@ e naquele momento eu não sabia uma maneira diferente de fazer né. Ma::s como não deu certo a gente tá podendo refletir sobre e aprender sobre, porque se tivesse dado certo a gente não taria aqui...</p> <p>AP4: Já sei tudo</p> <p>AP6: Eu já sei tudo, pra que que eu vou vir? @@@ Por isso agora a gente tá tendo essa oportunidade de refletir sobre e aprender com</p> <p>(+++++)</p> <p>F2: Alguém tem mais alguma coisa pra falar?</p> <p>AP4: Acho que eu já falei tudo</p> <p>@@@</p> <p>(+++++)</p> <p>F2: Eu acho que talvez a gente tinha comentado desse:: do processo inteiro né, o que:: talvez o que tenha ficado mais? Uma:: eu não vou perguntar o que mudaria porque a gente reflete tanto que eu acho que fiz o pedido errado pra vocês né? O que você mudaria?</p> <p>@@@</p> <p>AP6: O que você faria diferente né</p> <p>F2: O que você reconfiguraria, que eu tava pensando mesmo pra frente assim</p> <p>AP6: Então o que ficou mais marcante?</p> <p>AP2: A importância dessa experiência pra todos nós de uma forma geral, tipo pra mim no primeiro ano pra elas no terceiro e agora no quarto, acho que tudo isso né...</p> <p>AP4: Acho que é muito dessa evolução durante o processo, eu fico batendo nessa tecla de processo, processo, processo porque eu acho que é muito importante, que foi um processo</p> <p>@@@</p> <p>AP4: E a gente tá conseguindo ver os resultados desse processo, tá muito evidente agora</p> <p>AP2: E por exemplo se a gente se forma e vai pra educação pública, não é isso que eles exigem atualmente que você trabalhe com a abordagem de gêneros? E aparentemente a forma como os professores fazem não é muito satisfatória, a gente vai ter uma:: um background que vai possibilitar mais isso, que a gente consiga fazer isso de uma forma mais, de uma experiência que a gente adquiriu nesse projeto</p> <p>AP6: É, esse curso todo te prepara a chegar na escola, não cair no sistema grudar sua bunda na cadeira e ficar lá olhando...</p> <p>AP2: Exatamente</p> <p>@@@</p> <p>AP6: Mesmo que passe um ano, dois anos, três anos...</p> <p>AP2: É, eu lembro que a gente tava numa aula de leitura em língua inglesa esse e a gente chegou nesse assunto de por exemplo a gente reconhecer a importância de a gente estar numa faculdade pública e também é::: tudo que uma faculdade pública te possibilita que você não encontra em faculdades privadas, a extensão, esse tipo de coisa de projetos que você não encontra e aí eu meio que::: com a professora [nome da professora suprimido] discutindo isso eu me vejo como se fosse</p>	<p>“Erro” como promotor de aprendizado</p> <p>Aprendizado e desenvolvimento com o projeto</p> <p>Aprendizado sobre abordagem de gêneros</p> <p>Responsabilidade social: educação pública</p>	<p>DO</p> <p>DO</p> <p>DE/DP</p> <p>DA</p>
---	--	--

<p>com uma dívida não num sentido ruim, mas como se fosse...</p> <p>F1: Responsabilidade social eu chamo</p> <p>AP2: Uma responsabilidade social de tipo assim, provavelmente você não vai sair da UEL, claro que é uma possibilidade não sei como vai ser meu futuro, mas tipo você sai da UEL e daí você fica a vida inteira numa escola particular com uma abordagem, como chama comunicativa?</p> <p>F1: Comunicativa</p> <p>AP2: E aí é isso ai entendeu? É::: eu agora me vejo no futuro buscando alguma forma de trabalhar em educação pública pra ter realmente essa questão de...</p> <p>F1: Assumir essa responsabilidade social</p> <p>AP2: Assumir essa responsabilidade social e tipo transformar, e tipo assim você tentar de alguma forma, talvez eu não consiga, mas tentar de alguma forma convencer esses alunos que tem realmente um peso você saber inglês no meu caso que eu vou tá ensinando inglês e é::: as possibilidades que simplesmente você ter noção sobre essa língua porque por exemplo a gente não busca proficiência na escola pública né? Tipo isso não vai acontecer</p> <p>F1: Por que não?</p> <p>AP4: Isso é pessimista</p> <p>AP2: É porque a gente fala isso na aula</p> <p>AP4: É o professor que xxx</p> <p>AP2: É que por exemplo a [nome de professora da graduação suprimido] fala pra gente e você também já falou pra gente que essa abordagem em gêneros e o que se busca na educação pública é mais assim no geral você aproveitar da língua inglesa pra tipo assim ampliar os seus horizontes</p> <p>F1: Então, ser essa pessoa crítica né, pra poder olhar pra uma mesma questão com diferentes possibilidades de interpretação ou de visão né? A gente tava dando o exemplo lá que a gente tava olhando pra sequência didática de menu, por que que no Taiwan se come peixe no café da manhã? E a gente come pão com manteiga, ou empadinha</p> <p>@@@</p> <p>F1: Bom, mas enfim, formar esse cidadão crítico é um objetivo na educação básica para todas as áreas do conhecimento, ou seja, também pra língua inglesa e a gente faz isso via linguagem. Agora se você::, eu só falei porque não porque se você pensar:: essa semana mesmo estavam me falando que numa escola X não precisa dizer o nome mas comparando uma escola particular com uma escola pública tá? É::: você tá no ensino médio? Na escola pública?</p> <p>AP4: Eu tô</p> <p>F1: No ensino médio, quantos alunos tem e não fala o nome da escola</p> <p>AP4: 25</p> <p>F1: 25, olha...</p> <p>AP3: Só?</p> <p>F1: Olha só, no ensino médio 25, e me falaram de uma escola X particular aqui de Londrina no ensino médio com NO MÍNIMO 45 alunos em sala, e por que que o aluno da escola particular fala inglês e o aluno da escola pública não? Então um pouco disso, disso que a AP6 tava questionando, que NÃO quer ser o</p>	<p>Objetivos do ensino de LI na educação básica</p> <p>Não aprendizado de LI no ensino público</p>	<p>DA/ DL</p> <p>DA</p>
---	--	-----------------------------

<p>professor que senta a bunda na cadeira e lê a página do livro</p> <p>AP6: Mas a minha crítica não é de escola pública tá?</p> <p>F1: Tá, eu não falei que o professor só faz isso, que tem professor que faz isso seja em escola pública seja em escola particular. Por isso, então eu não posso dizer, se você pensar o ano escolar tem 72 horas de inglês num ano letivo, 72 vezes 7, porque você tem quatro anos do ensino fundamental mais três do médio dá 7, você vai ter 500 horas. 500 horas num curso de língua e tem curso de língua que tem às vezes 20 alunos em sala, com 500 horas você tá no FCE, preparatório pro FCE. Então falta um pouco de quê?</p> <p>AP6: De querer fazer né</p> <p>F1: De querer fazer, de assumir esse negócio aí</p> <p>AP6: Porque uma coisa que a gente tem ouvido né AP3, professor reclama que duas aulas é pouco, que tinha que ter mais</p> <p>F1: Quantas aulas você em quando você paga um instituto de línguas?</p> <p>AP6: Duas aulas, porque você quer mais? Faz alguma coisa em duas aulas né?</p> <p>AP4: Lembrei da optativa</p> <p>AP3: É, a [nome da professora da optativa suprimido] sempre fala mesmo</p> <p>AP4: Você tem que mostrar o serviço pra poder querer mais</p> <p>AP3: Pensar que se em duas horas eu produzo isso, se eu tivesse mais, só que poderia talvez produzir muito mais do que eu já tô fazendo</p> <p>F1: Então, ou seja, assumir isso é:: a responsabilidade é sua? Não, a responsabilidade é compartilhada, é COresponsabilidade, você tem um papel e o outro também tem e todos têm que assumir esse papel. Então vocês tinham o papel de vocês a F2 tinha o dela e eu tinha o meu nesse processo, e é processo, e o processo tinha várias dimensões, então eu tinha a dimensão da pesquisa de doutorado da F2, eu tinha a dimensão da formação de vocês, eu tinha a dimensão da pesquisa de cada um de vocês, eu tinha a dimensão dos alunos do circo, ou seja, olha só que processo complexo e dinâmico né? Todas essas coisas estavam acontecendo concomitantemente, você tinha que lidar com tudo isso</p> <p>F2: É tão complexo que explicar isso na minha metodologia tá sendo difícil</p> <p>@@@@</p> <p>F1: Olha só, mas é essa a responsabilidade que você assume, você tem a responsabilidade de cada uma dessas partes e em cada uma você tem um papel diferente e aí você tem que lidar com todos esses papéis né? É::: não tenho pergunta mais não, AP4 falou faz pergunta, você é boa nisso @@@ Vou ler seu texto depois eu faço mais perguntas e dou respostas. Mas já que fizemos muitas perguntas, vocês querem NOS fazer perguntas?</p> <p>AP3: Quero</p> <p>AP6: Ahan</p> <p>F1: Nossa, nós não tínhamos previsto isso @@@</p> <p>AP3: Eu quero saber assim se::: pela visão de vocês como formadoras nós como iniciantes nesse processo disso tudo que aconteceu, desse processo né AP4, se a gente correspondeu às expectativas? Se não? Se era do jeito que vocês imaginaram?</p>	<p>Complexidade dos papéis dos participantes do projeto</p>	<p>DO</p>
--	---	-----------

<p>Como que foi essa relação? O que ficou? O que mudaria? O que repetiria?</p> <p>@@@</p> <p>AP2: Vocês gostam da gente mesmo?</p> <p>@@@</p> <p>AP3: Foi a primeira vez que trabalhou com estágio, você com essa relação do projeto com a gente que uns sabiam outros não?</p> <p>F2: É, eu falei no último dia de aula lá no circo que era pra mim::: acho que vou chorar de novo</p> <p>F1: Olha só pra lembrar uma coisa que eu não perdoo que vocês desligaram a câmera naquela hora, não me conformo. Quando teve todo o desabafo da [nome de convidada para entrevista suprimido], do [nome do coordenador do circo e aluno do projeto suprimido], o seu desabafo, o meu, ele desligou a câmera</p> <p>AP3: Ê AP4!</p> <p>AP4: A F2 não queria exposição::: foi na hora da despedida</p> <p>F2: Mas até quando a [nome de convidada para entrevista suprimido] tava lá e eles tavam falando dos projetos?</p> <p>F1: É, ele desligou</p> <p>AP3: Vixi</p> <p>@@@</p> <p>F2: Mas então né, que foi a primeira vez que eu trabalhei com a formação e que eu era responsável, eu era muito responsável, porque eu tinha uma pesquisa, mas ao mesmo tempo eu tinha os alunos professores né, uma estagiária e vocês e os alunos de lá, porque não podíamos esquecer que a gente tava lá por um propósito. Então às vezes eu pensava ai gente acho que eu não vou dar conta, mas enfim eu tive o backup da F1 graças a deus né, porque como pra vocês sem experiência era muito difícil chegar lá e dar aula, pra mim foi muito difícil chegar lá e falar ai será que eu ajudo, será que eu entro agora, será que eu falo, será que eu não falo, eu tinha muita apreensão quanto a isso. Mas eu acho que assim, talvez isso foi mais no começo né, porque depois que a gente foi desenvolvendo o trabalho foi se conhecendo melhor. Aprendi muito com vocês, várias atividades...</p> <p>AP4: Dá exemplo F2, a gente quer exemplo</p> <p>@@@</p> <p>AP3: Foi impactante né?</p> <p>F2: Foi, e continua sendo</p> <p>AP4: E aí a gente tem um paralelo né que é a F1 que já trabalhou com vários projetos, como que foi?</p> <p>F2: Olha ele tá...</p> <p>F1: É, tão querendo me colocar contra a parede</p> <p>F2: Porque pra mim, eu não tenho comparação, foi minha primeira experiência</p> <p>AP6: No começo, eu e a AP3 tava até conversando que a gente ficava bem insegura, porque a F2 não tinha reação</p> <p>AP3: A não sei se eu tô fazendo isso certo</p> <p>F2: Acho que eu não ia falar se tava certo ou tava errado entendeu?</p> <p>AP6: Mas continua assim né, mas depois o relacionamento né</p> <p>AP3: É, o relacionamento</p> <p>@@@</p> <p>F1: Eu acho, pra mim foi extremamente importante até porque</p>	<p>Aprendizado da formadora em formação</p> <p>Insegurança inicial da formadora em formação</p>	<p>DO</p> <p>DO</p>
--	---	---------------------

<p>eu tenho uma doutoranda que está explicitando essa preocupação com a justiça social/promoção social, acho que os dois termos são usados, nesse conceito da responsabilidade social de uma universidade pública para com a sociedade. Eu acho que esse projeto nos possibilitou vivenciar isso, só que ao mesmo tempo eu não tava vivenciando só isso, eu tava vivenciando a formação de vocês, a orientação pra pesquisa, então são vários:: que eu chamei agora pouco de dimensões, mas vários ângulos que você podia olhar pra uma mesma coisa né? E nunca igual, então você acabou de falar você que já orientou e teve vários projetos, mas é muito é:: cada projeto é um projeto e não dá pra você fazer comparações entre projetos porque são focos diferentes nos projetos. Eu faço isso até hoje primeiro porque sou apaixonada pelo que faço, segundo porque eu assumo verdadeiramente essa minha responsabilidade social, eu tomo para mim, eu fiz UEL, eu fiz mestrado e doutorado em uma universidade particular mas com bolsa, no mestrado o tempo todo, no doutorado em metade do doutorado, portanto foi o sistema público que me ajudou a me formar, então sempre tomei pra mim como uma responsabilidade por isso que tenho sem sombra de dúvidas o maior número de ICs do departamento, vou ter 40 com vocês eu acho, 20 mestres, vou ter no final desses 6 que estão saindo 19 doutores, mais 35 ou 40 de especialização, ou seja, já tá bom. @@@ Mas vou só dizer pra justificar, mas não é fácil, não é fácil porque você tem que respeitar o processo do outro, então às vezes você tá lá né lá na frente pensando e o outro tá aqui né, só que você não pode adiantar o processo do outro, você tem que aguardar, você tem que proporcionar ferramentas pra ele chegar lá e você fica lá esperando @@@ e é claro que isso causa ansiedade, causa:: e se ele não chegar, eu tenho que talvez prover outras ferramentas, que é que eu tenho que fazer, enfim é um::: assim como é processo pra vocês, é processo no lado de cá, e é um processo que, por todos esses ângulos, a responsabilidade é muito grande porque você tem a responsabilidade pra com o circo porque essa é a sua relação, a sua parceria com a sociedade, é a responsabilidade de formar vocês e ter esse tipo de depoimento que você tem hoje nossa eu tô lendo o texto e tô fazendo reflexão do que eu vivi, eu tô entendendo o conceito porque eu vivi esse conceito, gente eu tava aqui soltando fogos de artifício @@@</p> <p>F1: É, porque você:: é isso que você quer né? Então eu tenho a::: muito a agradecer mas o processo não está terminado enquanto vocês não entregarem esses textos</p> <p>F2: E eu terminar esse doutorado</p> <p>F1: E ela terminar esse doutorado!</p> <p>@@@</p> <p>F2: O processo está vivo! @@@</p>	<p>Experiência de responsabilidade social</p> <p>Complexidade dos papéis dos participantes do projeto</p> <p>Experiências com projetos</p> <p>Responsabilidade social com a educação pública</p> <p>Papel e responsabilidades do formador</p>	<p>DO/DA</p> <p>DO</p> <p>DO</p> <p>DA</p> <p>DA</p>
---	---	--

Fonte: a autora.

APÊNDICE C

Análise das sessões de autoconfrontação em relação aos conflitos vivenciados pelos participantes durante a Sequência de Formação

Na sequência, apresentamos a análise referente à identificação dos conflitos vivenciados pelos AP durante a SF e verbalizados por eles nas sessões de AC. Para realizar essa identificação, utilizamos a codificação de versos (SALDAÑA, 2009) a fim de reconhecer a relação de conflito por meio de pares binários. Assim, no quadro a seguir, apresentamos a parte da transcrição das sessões de AC em que foram identificados conflitos na primeira coluna, seguido pelos conflitos na segunda coluna. Na terceira coluna, estabelecemos pares binários com temáticas mais amplas com a intenção de englobar os conflitos trazidos anteriormente.

Quadro 44 – Análise dos conflitos vivenciados pelos participantes

TRANSCRIÇÃO / DADOS	CONFLITOS	PARES GLOBALIZANTES
<p>AP6: E outra vez que eu apresentei também a gente sempre traz amostras do gênero antes, mesmo misturado com outros gêneros, pra chegar naquele que a gente quer né, afunilar até o que a gente quer.</p> <p>F2: E aí o que que você acha que, de que jeito que você prefere?</p> <p>AP6: Sem ou com as amostras?</p> <p>F2: É</p> <p>AP6: Eu prefiro com as amostras, pra não ficar muito vago, dependendo do gênero que é né. (ACS - AP6)</p>	<p>SD com módulo de reconhecimento do gênero X</p> <p>SD sem módulo de reconhecimento do gênero</p>	<p>Concepção de SD inicial X</p> <p>Modificações na concepção de SD</p>
<p>AP6: Eu acho que eles não tavam assim 100%, eles não estavam totalmente preparados pra entrevista, pras respostas que viriam, porque fazer pergunta e responder yes or no é uma coisa, mas a explicação que vinha, acho que talvez o gênero, eles não estavam prontos pra esse gênero porque é bem complexo se for ver, tem muitos ramos assim que ele pode ir, então...</p> <p>F2: É muito inesperado o que vem depois, ainda mais quando a gente convida uma pessoa que eles não conhecem, como foi o caso</p> <p>AP6: Exatamente. Daí eles só ficavam assim ((faz cara de quem não está entendendo)) @@@ deixa acontecer agora, tinha que ter trabalhado o ano inteiro só pra fazer essa entrevista, assim pra eles terem toda a base do::</p> <p>F2: da língua?</p> <p>AP6: Ahan, porque isso é muito difícil, e é diferente quando eles já têm alguma base, dá pra trabalhar muito melhor, mas eles não tinham base nenhuma, aí você fica totalmente sem... tem que ensinar tudo,</p>	<p>Necessidade de conhecimento linguístico para desenvolver trabalho com gênero X</p> <p>Necessidade de partir dos pré-construídos (ação social/gêneros)</p>	<p>Abordagens tradicionais X</p> <p>abordagem de gêneros</p>

<p>tudo, tudo, bem difícil. F2: xxx de uma vez AP6: É, a gente tava falando na sala outro dia que todo o ensino baseado em gêneros todas essas coisas são importantes sim, eu acredito, mas a gente precisa, os alunos precisam de uma base linguística pra chegar a produzir um texto, entender xxx (ACS - AP6)</p>		
<p>F2: E você lembra qual era o objetivo? AP6: Era eles perceberem que as respostas nem sempre são assim do jeito que a gente espera, teve um que falou assim, aqui, Ah mas não tava na resposta desse jeito, ó...Qual sua maior conquista? A minha maior conquista... Porque geralmente quando a gente tá conversando, mesmo numa entrevista, a pessoa não repete parte da pergunta pra fazer a resposta né, ela só vai direto ao assunto. F2: Isso porque era uma entrevista:: AP6: Era uma entrevista! F2: De verdade AP6: De verdade sim F2: Não era uma entrevista fabricada AP6: É, porque quando ela é fabricada, ela vem normalmente desse jeito @@@ o que daí fica uma beleza né F2: Fica facinho AP6: É, e depois na vida real não é assim @@@ dai você assiste entrevista na TV e não é desse jeito (ACS - AP6)</p>	<p>Uso de material autêntico X uso de textos “fabricados”</p>	<p>Abordagem de gêneros X abordagens tradicionais</p>
<p>AP6: se eu estivesse lá sozinha, ia dar um nó @@@, ainda mais por ser um contexto diferente, eles não tinham aula de inglês antes, nem um professor, nada, começou ali, produzimos o curso pra ali, aquele contexto e:: foi muito legal porque teve vários momentos que um fazia uma coisa outro outra que não estavam previamente planejadas. Eu lembro que teve uma aula que o AP4 falou assim Ah vem cá que agora eu não sei o que eu faço, daí a gente foi lá, ajudou ele e eu lembro que teve momentos que eu falei assim Ai AP4, faz essa parte que eu acho que você vai melhor e ele foi lá e:: tomou a frente e::: é muito bom porque cada um tem um jeito, uma maneira de xxx, e a gente vai aprendendo um com o outro, de ver como que flui melhor se for por aquele lado, ou pelo outro, então é isso, a gente consegue aprender assim com os positivos dos outros pra melhorar, o aspecto melhor que cada um tem pra lidar com::, mesmo na organização das atividades nas reuniões, que era muito importante porque::: eu sozinha não conseguiria pensar em tudo e vem coisas bem diferentes de um e de outro, que juntando dava uma aula bem legal, bem diversa assim e::: tinha realmente atividades que eles montavam que eu</p>	<p>Trabalho em grupo/em colaboração X isolamento do professor</p>	<p>Colaboração no trabalho docente X Falta de parceria entre professores</p>

<p>ficava assim Nossa, eu não pensaria nisso, nessa maneira de aplicar, talvez ficaria no mesmo, com o que eu já tô acostumada. Então é muito legal, enriquece bastante (ACS - AP6)</p>		
<p>AP6: Ah, eu gostei bastante, até porque foi do primeiro pro terceiro ano, então já é uma mudança grande F2: Da sua experiência? AP6: Da minha experiência, de::: cair de paraquedas em um lugar e ter que produzir uma sequência didática, realmente eu lia a teoria e não entendia a teoria, dai::: F2: Você tá falando do nosso projeto ou do primeiro? AP6: Do primeiro, no primeiro ano. Eu lia a teoria, não entendia a teoria, porque eu não tinha nenhuma base pra entender e fomos pra prática, e foi meio no susto assim. Ai no segundo ano teve a disciplina de gêneros, Nossa entendi a teoria, o que eu fazia lá, mais ou menos assim @@@. Aí no terceiro ano já tava com uma base já, uma bagagem pra poder produzir uma sequência. (ACS - AP6)</p>	<p>Prática com embasamento teórico X prática sem embasamento teórico</p>	<p>Formação reflexiva de professor X Formação de professor transmissor de conhecimento</p>
<p>AP6: Mas foi legal pra ver :::, abrir um pouco a visão, ampliar do que é essa produção e o quanto mais a gente pode trazer pra enriquecer essa aula, não ficar assim preso naquilo, porque eu enxergava muito engessada até então, e agora... F2: Você enxergava engessado o quê? AP6: Tipo, tem que ser esse passo, esse passo, esse passo... F2: A sequência didática? AP6: A sequência didática. E agora a gente vê que pode abrir, diversificar, trazer mais coisas mas pra chegar naquele objetivo (ACS - AP6)</p>	<p>Concepção de SD “engessada” X concepção de SD dinâmica</p>	<p>Concepção de SD inicial X Modificações na concepção de SD</p>
<p>AP6: Eles deixaram bem claro o que que eles queriam, eles queriam apenas saber palavras no idioma, eles não tavam preocupados em mandar um e-mail pra alguém ou fazer alguma coisa, conversar com alguém fora do país, eles só queriam saber como que é mesa, como que é cadeira, como que é o negócio que, sei lá, eu olho aqui e sei a cor, essas coisas né. E a nossa visão era outra, totalmente outra, a gente queria mostrar pra eles o inglês aqui e agora mas agindo, fazendo alguma coisa, não só saber a cor da cadeira por que o que que eu posso fazer com a cor da cadeira? Não, vamos aprender alguma coisa que você pode usar ela. (ACS - AP6)</p>	<p>Expectativas dos alunos X expectativas dos professores Visão de língua e aprendizagem dos alunos X visão de língua e aprendizagem dos professores</p>	<p>Abordagens tradicionais X abordagem de gêneros</p>
<p>AP6: Bom, a gente tava atendendo as expectativas DELES né, só deles @@. Ah, ficou meio assim, não parei pra pensar nisso acho @@@ Ficou algo assim Ah tá bom, a gente prepara isso, dá isso pra eles mas com qual objetivo? Isso que não tinha claro sabe? Por que que eles vão aprender a daily routine, daí</p>	<p>Aprendizagem “significativa” X aprendizagem “não significativa”</p>	<p>Abordagem de gêneros X abordagens tradicionais</p>

<p>tipo assim pra quê? Não tinha um foco, não tinha um uso, era só aprender mais uma coisa que vai passar três, quatro, cinco meses e eles não vão lembrar. Por quê? Porque não usou, não foi significativo, não chegou a concretizar aquilo, não materializou, então é:: esquece, passa. Assim, pra nós como professores tá era muito mais fácil preparar as aulas assim, porque a gente não tinha que pensar em todo esse:: todos esses subsídios da língua pra poder colocar em uso tudo mais que é super complexo, é super legal quando você vê fazendo e funcionando e agindo, é super legal mas é, é trabalhoso, super trabalhoso. Mas você também vê o:: o resultado disso tudo, então é bem mais legal, bem mais significativo, agora ficou sem significado eu acho, era só ensinar umas coisas e::, pra mim eu não conseguia ver um objetivo naquilo, pra aquilo, vamos fazer porque eles pediram, era isso (ACS - AP6)</p>		
<p>AP4: É que quando eu tava lendo os:: as transcrições eu achei muito interessante entre o experiente, que é você no caso, formada, mestrado, doutoranda, tem experiência em sala de aula e eu no caso que tava começando, então ei gostei desse vai e volta, que eu tava tentando explicar o que former player means, só que eu tava tentando explicar em inglês porque eu tava batendo nessa tecla de que eu queria que eles entendessem sem eu ter que traduzir, só que, quando eu tava olhando a primeira explicação que eu dou é um vocabulário um pouco mais avançado</p> <p>F2: Mais difícil</p> <p>AP4: Mais difícil, e dai quando você pega e fala, dá uma simplificada que eu acho que fica mais entendível</p> <p>F2: E os gestos?</p> <p>AP4: É, eu acho, e dai com base no que você disse eu comecei a::</p> <p>F2: Reformular?</p> <p>AP4:Reformular pra fazer com que eles entendessem</p> <p>[...]</p> <p>AP4: nas reuniões, principalmente no começo nas primeiras reuniões, eram só as meninas que na época tavam no terceiro ano que faziam mais esse planejamento, as meninas:: o pessoal mais experiente, até que teve uma reunião que elas pararam, elas pegaram e falaram Ó, não tá certo isso, aí a gente teve aquele gelo que a gente começou a colaborar um pouco mais. E eu acho que nas reuniões tinha muito isso, da experiência das meninas e, e de vocês eu a AP1 e o AP2 que não tinha experiência nenhuma de aula. (ACS – AP4)</p>	<p>Professor experiente X professor inexperiente</p>	<p>Colaboração no trabalho docente X Falta de parceria entre professores</p>
<p>F2: Então, você pensa:: você pensa que:: apesar</p>	<p>Uso de textos autênticos</p>	<p>Abordagem de gêneros</p>

<p>disso, vocês acharam que relacionando eles conseguiriam?</p> <p>AP4: Sim, por conta da explicação que a gente tinha dado antes, porque ah::: aqui inclusive eu pego e falo É que vocês lembram o que a gente tinha dito na última aula pra vocês verem que na hora que vocês forem perguntar pra pessoa ela não ia responder, a gente queria fazer essa contextualização, então a gente queria:: a gente queria que eles entendessem que não seria estruturado, a gente queria essa percepção</p> <p>F2: E por isso que foi escolhido uma entrevista de verdade, né? Não uma:::</p> <p>AP4: Fabricada, inclusive surgiu essa possibilidade de a gente fazer uma entrevista nossa na hora da reunião, de que a gente ia gravar uma entrevista nossa pra que fosse mais simplificada, e daí a gente descartou porque não::: porque iria inutilizar a abordagem (ACS – AP4)</p>	<p>X</p> <p>uso de textos fabricados</p>	<p>X</p> <p>abordagens tradicionais</p>
<p>F2: Certo, é que a gente tentou fazer com que eles meio que adaptassem pra coisas que seriam possíveis né?</p> <p>AP4: Porque a gente não queria dar a resposta, não era nosso texto, a gente queria que eles fizessem de acordo com as capacidades que a gente:: as capacidades deles naquele momento, com tudo que eles tinham aprendido até aquele momento (ACS – AP4)</p>	<p>Incentivar alunos a usarem o que sabem da língua</p> <p>X</p> <p>“dar respostas”</p>	<p>Abordagem de gêneros</p> <p>X</p> <p>abordagens tradicionais</p>
<p>AP4: Ai, eu já tava acostumado pra ser bem sincero, e era:: era uma das minhas frustrações, porque ninguém fazia e inclusive a gente:: nas reuniões anteriores eu perguntava quando que a gente ia dar bronca neles porque eu achava que tava precisando de uma bronca porque ninguém fazia as tarefas e isso comprometia muito o rendimento das aulas porque a gente chegava lá com a aula planejada e conseguia fazer metade porque a outra metade era só resolvendo coisa de tarefa</p> <p>[...]</p> <p>F2: Ai você decide fazê-la lá</p> <p>AP4: É, que foi meio que Ok, ninguém fez, o que que eu faço agora? No meu papel de professor, eu prossigo, dou todas as respostas ou (+++++)</p> <p>F2: Esquece e deixa pra lá?</p> <p>AP4: Esqueço e deixo pra lá</p> <p>F2: Ou faz?</p> <p>AP4: É, e ai que professor eu vou ser agora? E ai foi onde eu fui:: eu pensei em fazer naquela hora senão ia ficar sem nexa, não ia conseguir prosseguir porque era uma das atividades essenciais, era a primeira atividade relacionada ao gênero e tudo mais (ACS – AP4)</p>	<p>Retomada de tarefas não feitas X prosseguir conteúdo</p>	<p>Consideração com as necessidades e dificuldades dos alunos</p> <p>X</p> <p>Transmissão de conteúdo</p>
<p>AP4: houve uma homogeneização da turma, porque</p>	<p>“Homogeneização da</p>	<p>Consideração com as</p>

<p>apesar de eles serem todos diferentes, com experiência de vida, educação, tudo isso diferente, a gente tratava como se fosse uma sala de aula normal, normal no sentido de que tava todo mundo no mesmo nível, com as experiências e:: nesse sentido. Então, é uma crítica nossa a:: a:: ao</p> <p>F2: Ao nosso trabalho</p> <p>AP4: Ao nosso trabalho, de que Tá, a gente não:: era um contexto não formal, a gente tinha essa percepção de que eles eram todos diferentes, inclusive quando a gente conversava com eles a gente sabia que tinha alunos lá que tavam fazendo o inglês por fora, que era o caso do [nome de aluno suprimido] e por isso que ele tinha:: que ele conseguia entender melhor o que a gente falava e falava pros outros, e tinha aluno lá que não conhecia nada do inglês, mas a gente não:: não tratava a turma dessa forma, a gente tratava como se fosse todo mundo igual, que é uma mentira (ACS – AP4)</p>	<p>turma” X considerar diferenças dos alunos</p>	<p>necessidades e dificuldades dos alunos X Transmissão de conteúdo</p>
<p>F1: E vocês acham que não houve engajamento?</p> <p>AP6: Não sei se foi por causa do tema porque eles mesmo falaram que eles não aguentavam mais o circo, que eles viam a semana toda e no sábado também. Então talvez ali já veio algum bloqueio em relação...</p> <p>AP4: E a gente tava começando, não tinha...</p> <p>AP6: E a gente só xxx circo, porque a gente teve todo o entendimento anterior que passaram tudo que seria algo voltado pro profissional. Mas dai ao longo das semanas a gente descobriu que eles não queriam nada relacionado ao tema</p> <p>AP4: Eles deixaram bem claro</p> <p>AP6: É, eles queriam relaxar e sei lá, e aprender sobre outras coisas não relacionado ao profissional. Então acho que quando a gente saiu totalmente daquilo do meio deles mesmo foi mais legal, foi mais interessante, houve uma curiosidade maior deles um engajamento (ACC AP4 e AP6)</p>	<p>Interesse dos alunos X proposta das aulas</p>	<p>Definição de conteúdo pelo interesse do aluno X Definição de conteúdo pela importância</p>
<p>AP4: Eu sou o completo oposto porque eu sai de um contexto e agora, apesar de não ter começado a regência ainda, eu entrei num contexto completamente diferente, porque no circo era uma coisa mais liberal, você planeja a sua aula e tem essa interação com o aluno. Dai eu cheguei na escola e é uma coisa completamente diferente, o professor delimita que você vai ensinar o inglês instrumental, e que tem que trabalhar três páginas do livro por dia, então é isso que você tem que trabalhar. Dai eu começo a regência daqui duas semanas e eu tô muito nesse conflito sabe? E aí, o que eu faço? Porque eu tava pensando Nossa vou entrar no estágio obrigatório, vou mudar o mundo né? Vou colocar tudo que eu tô aprendendo em prática, dai eu chego no estágio e não pode aplicar nada (ACC</p>	<p>Liberdade de planejamento X restrições do contexto</p>	<p>Autonomia do professores X condições do contexto</p>

AP4 e AP6)		
<p>F1: E:: tá, você começou a dizer assim que você tava na situação oposta né? Acho que foi essa a palavra que ele usou, na situação oposta porque você não vai poder usar nada do que você aprendeu, o que que você tem que usar? E como você se sente em relação a isso? Usar um livro, fazer três páginas de um livro, de que livro você tá falando?</p> <p>F2: No estágio, o que você tem que fazer?</p> <p>AP4: Ai, é Way to go eu acho, o livro não é ruim, só que é uma perspectiva de ensino (+++) que eu não tava preparado pra abordar, porque aqui na graduação a gente tem::: a gente aprende muito sobre o ensino de gêneros e a prática do ISD e tal, só que dai chega no colégio já começa com unidade didática, texto fabricado, e dai o professor não dá a chance dos alunos falarem, ele parece que não acredita no potencial dos alunos, sabe? Então os alunos não exercem a língua. Eu tava::: a gente assistiu um::: um trabalho oral, uma apresentação que os alunos tinham que apresentar a biografia de um atleta, só que dai na hora que eles foram:: o trabalho escrito era todo em inglês, o trabalho era uma biografia e um perfil, só que dai na hora de apresentar era tudo em português. Dai enquanto eu observa eu ficava meio que pensando tá, como que isso se encaixa num trabalho de inglês? Porque os alunos não estão usando a língua em nada. Acho que tipo de 40 e:: quando 50 alunos que eu assisti, uma pessoa falou em inglês a apresentação inteira. Então qual que é o propósito desse tipo de trabalho se não vai usar a língua pra nada? (ACC AP4 e AP6)</p>	<p>Teoria aprendida na formação X realidade do ensino</p>	<p>Formação reflexiva de professor X Formação de professor transmissor de conhecimento</p>
<p>F1: E você acha que essa atividade de se olhar, da autoconfrontação, do transcrever o que você fez, é esse deflagrador de tomada de consciência?</p> <p>AP4: Ah sim, acho que muda muito quando a gente consegue enx:: consegue ver com nossos próprios olhos o que a GENTE tá fazendo, porque uma coisa é você ouvir alguém falar, mas você conseguir ver depois de muito tempo como que foi é muito impactante, porque a gente consegue ver o progresso também (ACC AP4 e AP6)</p>	<p>Aprimoramento por prática (auto)reflexiva X aprimoramento por sugestão/avaliação de outros</p>	<p>Formação reflexiva de professor X Formação de professor transmissor de conhecimento</p>
<p>AP4: Nossa, acho que esse foi nosso maior desafio né?</p> <p>AP6: Eles não fazerem tarefa?</p> <p>AP4: A ausência, a falta, porque quando eles faltavam era um desafio pra nós fazer com que eles não ficassem perdidos</p> <p>AP6: Na aula de duas horas...</p> <p>AP4: Uma hora era pra contextualizar</p> <p>AP6: Era mesmo</p> <p>AP4: Ai ficava chato pra quem tinha ido, e quem não tinha ido antes ficava perdido do mesmo jeito</p>	<p>Revisão para contextualizar alunos X Progressão/Continuação do conteúdo</p>	<p>Consideração com as necessidades e dificuldades dos alunos X Transmissão de conteúdo</p>

<p>AP6: E que aconteceu desistências por esse motivo também, aulas que tinham que se repetir, partes dela, aí o aluno ah já fiz, tá tudo igual, não vou mais. Eu lembro de uma aluna que quando a gente repetiu uma aula da quarta-feira no sábado, só tinha uma, só tinha ido UMA aluna da quarta-feira no sábado, e todos que foram no sábado não tinham ido na quarta daí a gente repetiu a aula que era uma aula importante, aquela aluna nunca mais apareceu (ACC AP4 e AP6)</p>		
<p>AP6: [...] e também tem a questão de que eles pa:: nós estávamos lá como voluntários mas eles também estavam, então talvez se a gente tivesse formalizado a questão do curso antes ia ter uma pressão um pouco maior F2: Desde o começo? AP6: Desde o começo, fazer chamada mesmo e FAZER a chamada, pra eles ouvirem a chamada, porque a gente falava que a gente tava marcando mas eles não::: será que marcou? Fica aquela coisa né? AP4: Tentar trazer a estrutura do contexto formal para o contexto informal, porque o fato de ser um contexto não formal faz com que eles não levem tão a sério AP6: Na questão da disciplina mesmo, e do andamento da aula assim, talvez a gente poderia ter práticas similares assim durante as aulas, coisas que eles iam fixando, uma espécie de rotina (ACC AP4 e AP6)</p>	<p>Liberdade no contexto informal X disciplina do contexto formal</p>	<p>Autonomia do professor X condições do contexto</p>
<p>AP6: [...] Mas isso é legal, que você falou da sensibilidade, porque a gente tende a olhar os alunos como aprendizes da língua e eles não são APENAS aprendizes da língua, eles são pessoas com muitas outras coisas que são mais relevantes do que o aprendiz da língua e::: se a gente tá aqui não apenas pra ensinar a língua mas também pra formar cidadãos, então a gente tem que prestar atenção também no::: nesse outro lado sabe? (ACC AP4 e AP6)</p>	<p>Aluno como aprendiz de língua X aluno como cidadão</p>	<p>Definição de conteúdo pelo interesse do aluno X Definição de conteúdo pela importância</p>
<p>F2: Fiquei com uma coisa aqui na minha cabeça agora, é::: que eu fiquei pensando assim, é::: vocês NÃO fariam por exemplo essa SD? Se vocês conhecessem eles antes? Ou mesmo se a gente tivesse feito perguntas que ninguém colocasse o contexto profissional, é::: vocês não fariam? AP6: Não sei AP4: Também não sei AP6: Eu acho que se eu, se a gente tivesse bem claro... AP4: O propósito né? AP6: Qual eram os objetivos deles em relação a esse curso, porque eles tavam lá a gente teria que buscar</p>	<p>Interesses dos alunos X Conteúdos relevantes para seu contexto</p>	<p>Definição de conteúdo pelo interesse do aluno X Definição de conteúdo pela importância</p>

<p>atender os objetivos deles, que até a gente tava lá pra isso, pra suprir algo deles, mas que foi colocado pra nós como algo profissional, a gente FOI com esse propósito de suprir algo deles, mas que a gente descobriu que isso tava na ideia de uma só pessoa, ou no discurso, nem na ideia mas no discurso de uma pessoa né? Então talvez até poderia ter feito mas depois de um outro trabalho, de um momento que eles já enxergassem a língua de forma diferente, que a língua fosse significativa pra eles e que eles pudessem abrir a visão e ver Olha realmente além de ser significativo pro meu dia a dia abre o leque pra mim de oportunidades sabe? Mas depois que eles enxergassem o eu, não o:: dai eles enxergassem o profissional (ACC AP4 e AP6)</p>		
<p>AP2: Não sei, tipo ::: por que que eu não colocaria elogio? Talvez porque eu não sentisse necessidade de escrever a questão do elogio, talvez eu sentisse que escrever a questão do que tá faltando como algo mais essencial talvez, e:: não que o elogio não seja necessário, mas que eu poderia fazer ele na hora ali, tipo talvez seja até melhor tipo olha muito bem aqui você fez certinho como a gente tinha visto e tal [...]</p> <p>se bem que você sabe que não tem como dar feedback individual pra todo mundo, porque enquanto você senta com um a sala pega fogo, imagino dessa forma na minha sala aqui acontecendo, então é:: já que você não tem tempo pra dar o feedback o:: assim o feedback devidamente pra cada um, você seleciona aqueles que você, não seria o certo, mas como o tempo não permite, você seleciona aqueles que você sabe que realmente estão prestando atenção, ou então você faz isso no geralzão assim, sei lá tipo:: passa os tópicos no quadro, apresenta os tópicos de tudo o que tem que ser contemplado (ACS - AP2)</p>	<p>Feedback: adequações e inadequações X</p> <p>Feedback: apenas inadequações</p> <p>Feedback individual X</p> <p>feedback coletivo</p>	<p>Abordagens tradicionais X</p> <p>abordagem de gêneros</p> <p>Autonomia do professor X</p> <p>condições do contexto</p>
<p>AP2: a gente mobiliza várias capacidades de linguagem de acordo com as tarefas que a gente passou, mas que em muitos momentos se a gente refletisse ou talvez se tivesse um pouquinho mais de noção, um pouquinho mais de:: noção mesmo dentro da abordagem de possíveis formas de trabalhar com gêneros, a gente poderia não ter deixado passar sabe? Tipo aqui eu poderia já ter falado tal coisa, tipo entendeu? Essa atividade poderia ter existido alguma outra coisinha que tornaria o:: sei lá tornaria o processo muito mais significativo mas a gente não colocou entendeu? [...]</p> <p>a gente percebe que no começo a gente tava atento realmente para a questão da produção inicial daí módulos dai produção final, mas não sei se não me engano nas últimas sequências faltou essas partes, tá</p>	<p>Experiência no trabalho com gêneros X</p> <p>Inexperiência no trabalho com gêneros</p>	<p>Formação reflexiva de professor X</p> <p>Formação de professor transmissor de conhecimento</p>

<p>mas tipo o que aqui foi exatamente a produção inicial? Então, mesmo tentando se firmar nesses tópicos a serem seguidos, tipo que que pode o que não pode dentro da abordagem de gêneros, essa falta de experiência não sei talvez tenha prejudicado tenha deixado faltar alguns aspectos né, mas que tipo a gente justifica pela falta de experiência, sei lá eu vejo dessa forma (ACS - AP2)</p>		
<p>F2: Você diria que não pelos gêneros mas como foi feito? AP3: É, talvez sim, porque a gente tava meio que perdido assim né, que que a gente faz? Pode isso? Pode aquilo? E agora? Ah vamos com texto, não que a gente tacou texto lá porque não sabia o que fazer, mas eu achei assim que, não sei, talvez se a gente tivesse preparado mais, a gente poderia talvez ter:: não sei assim, menos texto eu acho, sabe? Talvez algo mais prático, alguma coisa mais chamativa, uma coisa mais... F2: Dinâmica? AP3: É, porque quando a gente fazia dinâmicas eles gostavam bastante, quando a gente envolvia mais eles do que ficar só a gente ali na frente falando [...] eu acho que assim, se você quiser trabalhar uma sequência didática, acho que é possível também misturar uma dinâmica, uma atividade mais viva por assim dizer (ACS - AP3)</p>	<p>Concepção de SD “engessada” X concepção de SD dinâmica</p>	<p>Concepção de SD inicial X Modificações na concepção de SD</p>
<p>AP3: [...] eu acho assim tanto ele quanto a AP1 caíram de paraquedas aqui, o AP4 também né, nunca tinha trabalhado com SD, então acho que pra eles acompanharem, foi um pouco assim:: não penoso mas eles tiveram que correr e aprender o que a gente já sabia em questão de minutos entre aspas assim né? Porque eu, a AP5 e a AP6 já sabia, já tinha trabalhado, já tinha visto, mas assim tinha muita coisa que era nova também, então foi realmente diferente trabalhar dessa vez com pessoas que nunca:: tavam entrando na UEL no primeiro ano com a gente que já sabia. [...] F2: E daí a gente é:: a gente tinha decidido dar um tempo pra eles né, se habituarem e tal, mas daí acho que o tempo foi se prolongando muito e a gente teve que dar uma:: uma chacoalhada pra eles é:: AP3: Acordarem né F2: Se comprometerem né? Daí eu acho que eles começaram a:: AP3: A se envolver mais, a entender o que é preparar uma atividade, com qual objetivo, que não é ah eu gosto desse desenho vou lá colocar tudo e se vira, como que você não entendeu uma coisa assim:: (ACS - AP3)</p>	<p>Professor experiente X professor inexperiente</p>	<p>Colaboração no trabalho docente X Falta de parceria entre professores</p>

<p>AP2: [...] a gente percebia muito isso a gente começava a falar inglês achando que eles tavam compreendendo mas eles começavam tipo (+++) que que tá acontecendo? A gente ia pro português né porque a gente percebia que eles iam se desmotivando tipo o que que ele tá falando ali? Não tô entendendo nada, né? A gente sempre meio que acabava falando português F2: E o que você pensa sobre? AP2: Não, acho que::: já que era uma necessidade... a gente tentava simplificar também o que a gente podia e quando a gente via que não ia rolar a gente falava em português, né? (ACC – AP2 e AP3)</p>	<p>Uso de LI na aula X Uso de LP na aula</p>	<p>Autonomia do professor X condições do contexto</p>
<p>AP3: Eu mudaria talvez a abordagem como isso foi feito não sei, porque como a intenção deles a princípio era que a gente queria que eles tivessem ou um CV pra colocar na página deles né, pra mostrar que olha em inglês xxx, talvez eu não sei se eles entenderam isso também, se era da vontade deles de ter esse CV em inglês né? Porque vai que de repente alguém estrangeiro olha e fala nossa vai conseguir entender. E a questão do vídeo também porque pra fazer uma breve apresentação e isso quando a gente falava a gente via que tinha uma certa resistência ah eu vou falar mas eu não sei falar, vou escrever mas eu não sei escrever, como é que eu vou colocar isso na minha página? (ACC – AP2 e AP3)</p>	<p>Interesses dos alunos X conteúdos relevantes para seu contexto</p>	<p>Definição de conteúdo pelo interesse do aluno X Definição de conteúdo pela importância</p>
<p>AP3: Acho que assim como da primeira vez você já tinha recebido um feedback claro que a gente via assim que tava inseguro na correção né mas isso é com todo mundo, aí eu percebi que a AP1 falava assim não deixa que eu faço, não deixa ele fazer né, tipo deixa ele corrigir e daí a gente falou ah mas como é que eu... não faz a lápis, traz na reunião aí a gente olha junto e fala ah tá beleza, muda isso muda aquilo, pra já não passar caneta e depois ficar rabiscando o feedback do aluno né? Então a gente falou assim faz a lápis, apaga arruma agora tá pronto, pode passar caneta e dar o feedback (ACC – AP2 e AP3)</p>	<p>Professor experiente X professor inexperiente</p>	<p>Colaboração no trabalho docente X Falta de parceria entre professores</p>
<p>F2: Mas você se sentiu mais apoiado pelo grupo ou mais::: {com medo? AP3: Constrangido?} AP2: Não, apoiado porque vocês sempre queriam que eu::: vocês queriam que eu começasse antes muito antes do que eu comecei, ah então agora vai ser a aula do AP2 e do AP4, a aula do AP2 e da AP1, entendeu? Então vocês tinham esse incentivo mas pelo outro lado eu meio que evitava porque eu nunca tinha dado aula foi minha primeira experiência real assim (ACC – AP2 e AP3)</p>	<p>Professor experiente X professor inexperiente</p>	<p>Colaboração no trabalho docente X Falta de parceria entre professores</p>
<p>F1: Na leitura você tá fazendo isso agora. Bom mas</p>	<p>Professor experiente X</p>	<p>Colaboração no trabalho</p>

<p>olha você leu sobre participação periférica legítima e a participação central, em outras palavras o que que você tava falando nesse seu depoimento?</p> <p>AP4: Que elas eram a participação central por serem mais experientes e ter de alguma forma guiado a gente que...</p> <p>F1: Mas aconteceu a participação periférica legítima? Ou seja vocês saíram da periferia para o centro?</p> <p>AP4: Sim</p> <p>F1: Como é que foi essa transição, esse movimento?</p> <p>AP4: Foi depois dessa confrontação @@@</p> <p>AP4: Foi um momento forçado, vai</p> <p>AP2: É igual aquele meu caso de ter DADO aula de verdade só mais no final né, porque tipo assim vocês ficavam ah então essa próxima vai ser a AP1 e o AP2, dai a gente tipo não, adia mais um pouquinho, a gente foi deixando mais pro final ah:::: igual eu tava falando no meu áudio porque meio que faltava coragem, faltava confiança pra::</p> <p>AP6: Segurança...</p> <p>AP2: É, isso aí, segurança pra::</p> <p>AP6: Mas dai não começou assim de cara, foi uma atividade né, o AP2 vai explicar essa atividade e depois foi aumentando [...]</p> <p>AP6: Mas também a gente só falou um pouquinho sobre isso, que é aonde você é capaz de chegar entendeu? Mas pra gente chegar lá a gente precisa de um auxílio, que seria o par mais capaz, porque nesse caso a gente já tinha uma experiência sobre preparação de aula e você tava ali pra aprender, pra chegar nesse lugar de preparar aula (EC)</p>	<p>professor inexperiente</p>	<p>docente X Falta de parceria entre professores</p>
<p>AP6: Então, foi um processo que você aprendeu com nós, você chegou lá e NÓS aprendemos com você porque você tinha depois:: preparar uma atividade diferente de maneiras que eu não pensaria, eu lembro de uma vez que você me mandou vê se isso tá bom? Ai eu olhei e pensei nossa nunca ia pensar em fazer desse jeito [...]</p> <p>AP4: Mas acho que é interessante isso que a AP6 falou dessa visão diferente, é uma coisa que a gente nota muito no trabalho em grupo, são visões diferentes de como seria a aula, eu acho que a gente como professor traz muito do nosso passado como aluno de como a gente já viu uma pessoa dar aula, então quando a gente junta tanta gente pra dar uma aula, chega na hora de planejar a aula tem esses conflitos de tipo eu aprendi assim quero ensinar assim, então na hora de preparar as atividades a gente vê muito disso que é o professor transmitindo aquilo que ele já teve no passado pras atividades e</p>	<p>Trabalho em grupo/em colaboração X isolamento do professor</p>	<p>Colaboração no trabalho docente X Falta de parceria entre professores</p>

às vezes não condiz com o que o outro pensa e talvez gere conflito (EC)		
<p>AP4: Eu acho que tem um pouco dessa problematização, de tipo você aprendeu assim mas e aí? Como você vai lidar a partir de agora e daí tem toda essa parte teórica que a gente aprende na graduação, que a nossa graduação ela tenta mostrar pra gente várias maneiras e daí no trabalho em grupo a gente consegue aplicar isso e meio que desconstruir o que a gente já tinha no passado e tentar formar uma nova::</p> <p>AP6: Porque senão a gente vem muito pronto a reproduzir né? O que a gente recebeu. E::: não sei se eu já comentei aqui mas eu entrei aqui pra restaurar o relacionamento com o inglês porque pra mim foi muito torturante os anos que eu tive aprendendo justamente pela maneira como era ensinado, que eu sempre pedia pra parar e minha mãe me obrigou a ir até o final, só que quando eu terminei com 16 anos eu nunca mais peguei e eu vim pegar aqui de novo na graduação e:: e o meu questionamento era esse será que só existe essa maneira de ensinar? Porque pra outras pessoas não foi ruim mas pra mim foi e eu ainda encontro com pessoas que também passam pela mesma situação que eu, hoje em dia com filhos de amigos né, mas ele não gosta não quer ir, ah eu entendo mais ou menos assim. E eu parei pra pensar agora nesse último ano assim justamente para refletir sobre se eu encontrei as respostas que eu vim buscar né? E realmente é nessa questão eu encontrei as respostas porque eu vi que não precisa se ensinar daquela maneira que existe outros caminhos outras possibilidades e que nós podemos atender as expectativas dos alunos de maneiras diferentes também, xx pra quebrar aquilo tem que ser assim (EC)</p>	<p>Ensinar com abordagens tradicionais / a partir da experiência como aluno X</p> <p>ensinar com abordagens de língua como prática social / a partir das aprendizagens na graduação</p>	<p>Abordagens tradicionais X</p> <p>abordagem de gêneros</p>
<p>AP2: Eu também queria comentar que a gente fazia muito bem esse balanço de isso não tá certo eu faria de outra forma e também elogio porque:: da mesma forma que tipo assim a gente tava lá tentando dar uma explicação numa hora e tava tipo e a gente via que a pessoa tava meu deus tá dando errado a gente mesmo chegava lá e não acho que tipo assim sabe? Tipo a AP3 chegava lá e é que tem, entendeu? Tentava dar uma outra explicação meio que complementando aquilo que não tava indo muito bem e ao mesmo tempo por exemplo lembro de momentos que tipo eu tinha acabado de dar uma explicação ai eu voltava lá pro lado sei lá porque as meninas iam dar outra task, o AP4 chegava em mim e falava nossa esse foi muito bom entendeu?</p> <p>F1: A avaliação ocorria na ação, já não só depois?</p> <p>AP2: É</p> <p>F1: É, porque a gente fazia um feedback aqui né do</p>	<p>Trabalho em grupo/em colaboração X isolamento do professor</p>	<p>Colaboração no trabalho docente X</p> <p>Falta de parceria entre professores</p>

<p>que tinha acontecido na aula do sábado pra inclusive saber de onde ia partir. Mas lá na hora já acontecia essa..?</p> <p>AP4: Eu acho que acontecia isso também porque:: por causa da quantidade de professores que acontecia isso, por causa desse revezamento chegava uma hora:: na hora do outro descansar a gente chegava lá e ó, foi legal enquanto os outros... (EC)</p>		
<p>AP6: Mas desde o primeiro ano a gente participou de projeto de extensão né, então é:: eu acho que é super importante porque é um momento que a gente tem relacionamento com pessoas dos outros anos de curso e até pessoas que estão no mestrado no doutorado então é uma troca de experiências muito rica, porque eu lembro que eu cheguei no primeiro ano num projeto de extensão assim ó não entendia nada que se falava na reunião, assim muito cru, mas foi onde eu aprendi muita coisa que eu trouxe pra cá, trouxe pro:: levo pro meu estágio e essas coisas, então é um momento de:: não fica só aluno de primeiro ano, só aluno de segundo ano... (EC)</p>	<p>Professor experiente X professor inexperiente</p>	<p>Colaboração no trabalho docente X Falta de parceria entre professores</p>
<p>AP4: [...] Então é diferente porque querendo ou não aqui a gente tinha um pouco:: a gente tinha uma autonomia sabe? É a gente que vai preparar porque a aula é nossa e não tipo a orientadora vai impor o que você quer fazer, o que ela quer que você faça baseado nas coisas que ela acredita e você não tem essa voz dentro do:: dentro da sala de aula sabe? Porque daí você tem que lidar com a burocracia da universidade a burocracia do colégio porque tem a professora supervisora dentro da sala de aula e você não tem autonomia nenhuma</p> <p>AP6: Então é nessa questão que eu falo do espaço mesmo, você não tem aquelas aulas disponíveis pra você (EC)</p>	<p>Liberdade de planejamento X restrições do contexto</p>	<p>Autonomia do professor X condições do contexto</p>
<p>AP4: Então ontem eu tava olhando meus dados e quando eu analiso a participação dos alunos tem um dado específico que fala que os alunos têm que agir de forma crítica na aula e tal e daí eu tava olhando as transcrições e aí eu percebi a gente não fez isso, a abordagem de gêneros defende que os alunos têm que ser críticos em sala de aula e tal, aí eu tava pensando a gente tinha essa noção da abordagem em gêneros mas a gente esquece</p> <p>F1: Como assim a gente esquece?</p> <p>AP4: É porque na hora a gente fica tão focado tem que preparar essa aula que enquanto a gente tava na aula a gente esquece que a gente tem que ter essa interação com o aluno de querer saber o que ele... [...]</p> <p>AP6: De pôr a criticidade né. É que não é tão simples assim, exige bastante da gente pra levantar</p>	<p>Experiência no trabalho com gêneros X inexperiência no trabalho com gêneros</p>	<p>Formação reflexiva de professor X Formação de professor transmissor de conhecimento</p>

<p>um posicionamento crítico do seu aluno sobre determinado assunto, determinado tema, e:: não é fácil mesmo</p> <p>AP3: E acho também que por ter essa relação de você dar uma atividade aí por exemplo você espera uma resposta do aluno e ele não te dá essa resposta, aí você fica naquela e agora?</p> <p>AP4: Mas acho que isso bate muito na questão da experiência que a gente tá falando toda a hora porque é um processo todo esse aprender a ensinar então quando a gente não tem essa malícia dentro da sala de aula a gente não consegue desenvolver isso completamente então a gente tá aprendendo e::: tendo essa consciência hoje de tudo o que aconteceu nas aulas, agora eu consigo imaginar tipo ó agora eu tenho que fazer isso porque eu percebi isso entendeu? (EC)</p>		
<p>AP6: é no circo a gente tinha uma autonomia muito grande pra escolher o que ensinar, a maneira como ensinar né</p> <p>AP3: As atividades...</p> <p>AP6: E quando a gente vai pra escola a gente se depara com aquela relação entre o trabalho planejado e o trabalho realizado né? Eles se encaixam realmente? Efetivamente o trabalho realizado é o trabalho planejado? Porque quando a gente chega numa escola as coisas já estão previamente escolhidas pra nós, tem um livro tem o PCN pra seguir tem aquilo aquilo pra dar nas aulas, provas, notas pra lançar e tudo mais, então vai de um confronto mesmo com a teoria do fazer o aluno refletir, pensar criticamente e tudo mais, então é complicado assim essa relação de teoria e prática a gente tem que saber rebolar muito pra fazer do trabalho planejado o trabalho realizado (EC)</p>	<p>Liberdade de planejamento X restrições do contexto</p>	<p>Autonomia do professor X condições do contexto</p>
<p>AP2: E por exemplo se a gente se forma e vai pra educação pública, não é isso que eles exigem atualmente que você trabalhe com a abordagem de gêneros? E aparentemente a forma como os professores fazem não é muito satisfatória, a gente vai ter uma::: um background que vai possibilitar mais isso, que a gente consiga fazer isso de uma forma mais, de uma experiência que a gente adquiriu nesse projeto</p> <p>AP6: É, esse curso todo te prepara a chegar na escola, não cair no sistema grudar sua bunda na cadeira e ficar lá olhando... (EC)</p>	<p>Trabalho docente: reprodução de práticas cristalizadas X práticas embasadas na abordagem de gêneros</p>	<p>Formação reflexiva de professor X Formação de professor transmissor de conhecimento</p>
<p>AP2: Assumir essa responsabilidade social e tipo transformar, e tipo assim você tentar de alguma forma, talvez eu não consiga, mas tentar de alguma forma convencer esses alunos que tem realmente um peso você saber inglês no meu caso que eu vou tá ensinando inglês e é::: as possibilidades que</p>	<p>Ensino de LI na escola: proficiência linguística X formação crítica</p>	<p>Formação reflexiva de professor X Formação de professor transmissor de conhecimento</p>

<p>simplesmente você ter noção sobre essa língua porque por exemplo a gente não busca proficiência na escola pública né? Tipo isso não vai acontecer</p> <p>F1: Por que não?</p> <p>AP4: Isso é pessimista</p> <p>AP2: É porque a gente fala isso na aula</p> <p>AP4: É o professor que xxx</p> <p>AP2: É que por exemplo a [nome de professora da graduação suprimido] fala pra gente e você também já falou pra gente que essa abordagem em gêneros e o que se busca na educação pública é mais assim no geral você aproveitar da língua inglesa pra tipo assim ampliar os seus horizontes</p> <p>F1: Então, ser essa pessoa crítica né, pra poder olhar pra uma mesma questão com diferentes possibilidades de interpretação ou de visão né? A gente tava dando o exemplo lá que a gente tava olhando pra sequência didática de menu, por que que no Taiwan se come peixe no café da manhã? E a gente come pão com manteiga, ou empadinha</p> <p>@@@</p> <p>F1: Bom, mas enfim, formar esse cidadão crítico é um objetivo na educação básica para todas as áreas do conhecimento, ou seja, também pra língua inglesa e a gente faz isso via linguagem. Agora se você::, eu só falei porque não porque se você pensar::: essa semana mesmo estavam me falando que numa escola X não precisa dizer o nome mas comparando uma escola particular com uma escola pública tá? É::: você tá no ensino médio? Na escola pública?</p> <p>AP4: Eu tô</p> <p>F1: No ensino médio, quantos alunos tem e não fala o nome da escola</p> <p>AP4: 25</p> <p>F1: 25, olha...</p> <p>AP3: Só?</p> <p>F1: Olha só, no ensino médio 25, e me falaram de uma escola X particular aqui de Londrina no ensino médio com NO MÍNIMO 45 alunos em sala, e por que que o aluno da escola particular fala inglês e o aluno da escola pública não? Então um pouco disso, disso que a AP6 tava questionando, que NÃO quer ser o professor que senta a bunda na cadeira e lê a página do livro</p> <p>AP6: Mas a minha crítica não é de escola pública tá?</p> <p>F1: Tá, eu não falei que o professor só faz isso, que tem professor que faz isso seja em escola pública seja em escola particular. Por isso, então eu não posso dizer, se você pensar o ano escolar tem 72 horas de inglês num ano letivo, 72 vezes 7, porque você tem quatro anos do ensino fundamental mais três do médio dá 7, você vai ter 500 horas. 500 horas num curso de língua e tem curso de língua que</p>		
---	--	--

<p>tem às vezes 20 alunos em sala, com 500 horas você tá no FCE, preparatório pro FCE. Então falta um pouco de quê? AP6: De querer fazer né</p>		
<p>F2: [...] porque como pra vocês sem experiência era muito difícil chegar lá e dar aula, pra mim foi muito difícil chegar lá e falar ai será que eu ajudo, será que eu entro agora, será que eu falo, será que eu não falo, eu tinha muita apreensão quanto a isso. Mas eu acho que assim, talvez isso foi mais no começo né, porque depois que a gente foi desenvolvendo o trabalho foi se conhecendo melhor. [...] AP6: No começo, eu e a AP3 tava até conversando que a gente ficava bem insegura, porque a F2 não tinha reação AP3: A não sei se eu tô fazendo isso certo F2: Acho que eu não ia falar se tava certo ou tava errado entendeu? AP6: Mas continua assim né, mas depois o relacionamento né [...] F1: [...]mas não é fácil, não é fácil porque você tem que respeitar o processo do outro, então às vezes você tá lá né lá na frente pensando e o outro tá aqui né, só que você não pode adiantar o processo do outro, você tem que aguardar, você tem que proporcionar ferramentas pra ele chegar lá e você fica lá esperando @@@ e é claro que isso causa ansiedade, causa:: e se ele não chegar, eu tenho que talvez prover outras ferramentas, que é que eu tenho que fazer, enfim é um::: assim como é processo pra vocês, é processo no lado de cá [...] (EC)</p>	<p>Papel de formadora: mediação para desenvolvimento X oferta de respostas</p>	<p>Formação reflexiva de professor X Formação de professor transmissor de conhecimento</p>

Fonte: a autora.

APÊNDICE D

Termo de consentimento livre e esclarecido dos alunos professores

“DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES DOCENTES NA PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA”

Prezado/a Senhor/a:

Estou desenvolvendo pesquisa intitulada “Desenvolvimento de capacidades docentes na prática de ensino de língua inglesa”. O objetivo principal da pesquisa é investigar o desenvolvimento das capacidades docentes de alunos professores em formação inicial em atividades de produção, implementação e avaliação de sequências didáticas. Gostaria de convidá-lo(a) a participar. Sua participação é muito importante e se dará por meio de participação nas reuniões do grupo e das atividades propostas e na condução de aulas, que serão gravadas em vídeo para acesso posterior.

Esclareço que sua participação é totalmente voluntária, podendo o/a senhor/a: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclareço, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e publicações dela decorrentes. As transcrições dos dados gravados serão por mim armazenadas em base computacional privada, restrita a meu acesso. Também são garantidos direito de sigilo e confidencialidade, sendo que seus nomes e imagens não serão divulgadas pela pesquisa.

Esclareço ainda, que o/a senhor/a não terá despesas, e não pagará e nem será remunerado/a por sua participação.

Entre benefícios esperados estão possível desenvolvimento profissional decorrente de sua participação neste projeto de formação docente. Quanto aos riscos, não é possível prever quais de ordem psicológica ou moral podem advir deste estudo, no entanto, caso sinta desconforto durante a realização da pesquisa, coloco-me aberta ao diálogo e a sua desistência voluntária.

Caso o/a senhor/a tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, poderá me contatar (Paula Kracker Francescon, residente à Rua Fermino Barbosa, 188, ap. 804, torre1, pelo telefone (43) 96303987, ou e-mail francescon.paula@gmail.com), ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Uma vez esclarecido sobre os termos de realização desta pesquisa, o/a senhor/a, após assiná-lo, fica com uma via de igual teor e forma.

Londrina, ____ de _____ de 20 ____.

Paula Kracker Francescon

Pesquisadora Responsável

RG: 7565870-2

_____ (NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DE PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

APÊNDICE E

Termo de consentimento livre e esclarecido alunos do curso de LI

“DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES DOCENTES NA PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA”

Prezado/a Senhor/a:

Estou desenvolvendo pesquisa intitulada “Desenvolvimento de capacidades docentes na prática de ensino de língua inglesa”. O objetivo principal da pesquisa é investigar o desenvolvimento das capacidades docentes de alunos professores em formação inicial em atividades de produção, implementação e avaliação de sequências didáticas. Entre as atividades desta investigação, está o curso de língua inglesa ofertado na Escola de Circo de Londrina. A sua participação / A participação de seu/sua filho/a nesse curso contribuirá para o desenvolvimento de minha pesquisa. Para isso, as aulas serão filmadas em vídeo, para que eu possa ter acesso posterior ao desenvolvimento das aulas.

Esclareço que sua participação / participação de seu/sua filho/a é totalmente voluntária, podendo o/a senhor/a / seu/sua filho/a: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa / a seu/sua filho/a. Esclareço, também, que suas informações / informações de seu filho/filha serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e publicações dela decorrentes. As transcrições dos dados gravados serão por mim armazenadas em base computacional privada, restrita a meu acesso. Além disso, são garantidos direito de sigilo e confidencialidade, sendo que nomes e imagens dos participantes não serão divulgados pela pesquisa.

Esclareço ainda, que o/a senhor/a / seu/sua filho/a não terá despesas, e não pagará e nem será remunerado/a por sua participação.

Entre benefícios esperados estão a oportunidade de aprendizado de língua inglesa que o/a senhor/a /seu/sua filho/a terá ao participar do curso ofertado. Quanto aos riscos, não é possível prever quais de ordem psicológica ou moral podem advir deste estudo, no entanto, caso sinta desconforto durante a realização da pesquisa, coloco-me aberta ao diálogo e a sua desistência voluntária.

Caso o/a senhor/a tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, poderá me contatar (Paula Kracker Francescon, residente à Rua Fermino Barbosa, 188, ap. 804, torre1, pelo telefone (43) 96303987, ou e-mail francescon.paula@gmail.com), ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Uma vez esclarecido sobre os termos de realização desta pesquisa, o/a senhor/a, após assiná-lo, fica com uma via de igual teor e forma.

Londrina, ____ de _____ de 20 ____.

Paula Kracker Francescon

Pesquisadora Responsável

RG: 7565870-2

_____ (NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DE PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar / permitir a participação de meu/minha filho/a **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____