LIDIA STUTZ

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS, SOCIALIZAÇÃO DE DIÁRIOS E AUTOCONFRONTAÇÃO:
INSTRUMENTOS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS

Londrina
2012

LIDIA STUTZ

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS, SOCIALIZAÇÃO DE DIÁRIOS E AUTOCONFRONTAÇÃO:
INSTRUMENTOS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS

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: Prof[a]. Dr[a]. Vera Lúcia Lopes Cristovão

Londrina
2012

Autorizo a utilização de partes desse trabalho para fins acadêmicos, desde que mencionada a fonte.

Catalogação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S937s Stutz, Lidia.
Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrrontação : instrumentos para a formação inicial de professores de inglês / Lidia Stutz. – Londrina, 2012.
458 f. : il.

Orientador: Vera Lúcia Lopes Cristóvão.
Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2012.
Inclui bibliografia.

1. Língua inglesa – Formação de professores – Teses. 2. Professores de inglês – Formação – Teses. 3. Interacionismo sociodiscursivo – Teses. 4. Gêneros textuais – Teses. 5. Didática – Teses. 6. Prática de ensino – Teses. I. Cristóvão, Vera Lúcia Lopes. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Gradução em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 802.0:371.13

LIDIA STUTZ

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS, SOCIALIZAÇÃO DE DIÁRIOS E AUTOCONFRONTAÇÃO:
INSTRUMENTOS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS

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
Prof[a]. Dr[a]. Vera Lúcia Lopes Cristovão
UEL – Londrina - PR

_____
Prof. Dr. Bernard Schneuwly
Universidade de Genebra

_____
Prof[a]. Dr[a]. Carla Lynn Reichmann
UFPB – João Pessoa - PB

_____
Prof[a]. Dr[a]. Elvira Lopes Nascimento
UEL – Londrina - PR

_____
Prof[a]. Dr[a]. Simone Reis
UEL – Londrina - PR

Londrina, 28 de maio de 2012.

Aos meus queridos pais, Konrad (*in memorium*) e Therezinha, pelos exemplos de vida, amor e por me mostrar que o estudo é o único bem que sempre nos acompanha.

Aos meus filhos, Diogo e Ivan, razão de perseverar, de trilhar novos caminhos e de mostrar que somos capazes de alcançar nossos anseios.

Ao meu marido Nereu pelo amor incondicional, pela paciência, por tantas vezes abrir mão de seus sonhos para seguir os meus.

AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora e amiga Vera, por tanto acreditar, incentivar, possibilitar, me fazer crescer e me transformar. Sem a mão que coordena e encaminha muitos dos passos desse itinerário não teriam sido percorridos. Ter uma orientadora tão amiga e tão orientadora que se mostrou um ombro amigo para festejar as alegrias, para partilhar as dificuldades e para vencer os obstáculos da pesquisa e das inúmeras atribuições e situações da vida.

Ao aceite de orientação para doutorado sanduíche e à acolhida do professor Bernard Schneuwly na Universidade de Genebra, por me oportunizar a participar das aulas, das reuniões do grupo de pesquisa, de assistir defesas, de participar em congressos e pelas diversas orientações que contribuíram significativamente para a realização da pesquisa e para as transformações pessoais.

Aos membros da banca Prof. Dr. Bernard Schneuwly, Profa. Dra. Carla Reichman, Profa. Dra. Elvira Lopes Nascimento e Profa. Dra. Simone Reis por aceitarem tomar parte da banca e pelas preciosas sugestões para a pesquisa. Meus agradecimentos especiais são direcionados também à Profa. Dra. Telma Gimenez e Elvira Lopes Nascimento por fazerem parte da banca de qualificação contribuindo com diversos questionamentos.

Aos amigos do grupo de pesquisa Linguagem e Educação pelas importantes nas discussões para clarear pontos obscuros das teorias, por dar sugestões nas diferentes partes da minha pesquisa. Um agradecimento especial à Cristina pelas discussões para a análise da EC.

À Priscila que tem me acompanhado desde a graduação, estágio pedagógico e que aceitou o desafio de continuar as pesquisas e se tornar professora mestra.

Aos integrantes do grupo de pesquisa GRAFE, e em especial para Glaís e Irina que me auxiliaram a encontrar caminhos e estiveram próximas em diversos momentos de solidão. Também trouxeram contribuições as discussões com o Professor Joaquim Dolz, Marianne Jacquin, Serge e Chantal Erard, Francine, Sandrine, Sandra, Roxane, Veronica e Christoph. Aos amigos Carla, Fatiha, Fito, Fábio por sempre estarem próximos.

Ao amigo Claudiomiro pelas frutíferas discussões realizadas na

Suíça e no Brasil que possibilitaram mais clareza para a escrita e análise da tese.

Ao Departamento de Letras por conceder o afastamento de 3 anos para realizar a pesquisa de doutoramento. Aos amigos e colegas que torceram pelas conquistas, em especial ao suporte do ombro amigo da Neide, aos ensinamentos e amizade da Terezinha, ao carinho e amizade de Dalila e à amizade e ao caminho que tantas vezes percorremos para Londrina com a Luciana.

Aos Alunos Professores de Língua Inglesa, em especial às participantes da geração dos dados, carinhosamente nomeadas de Anny e Rose. Da mesma forma, agradeço à Franciele que me auxiliou com as gravações e com parte das transcrições.

Ao Colégio Estadual da região central de Guarapuava, em especial à professora regente de turma e aos alunos por aceitarem os estagiários, por darerm um voto de confiança ao trabalho com sequências didáticas e por permitirem as filmagens para a autoconfrontação.

À CAPES por conceder 9 meses de bolsa de doutorado sanduíche na Universidade de Genebra.

Aos meus amigos irmãos Herta e Osmar que me abriram tantas portas e ao carinho e torcida de Bernardo e Ilse.

À profesora Elizabete por prontamente me ensinar francês, essa quarta língua que me propiciou novos horizontes.

À Anne-Marie pelo carinho e por me adotar e me fazer sentir que havia um porto seguro mesmo longe de casa durante os quase nove meses de Genebra.

Ao professor Ari pela leitura do projeto e da versão da qualificação e à professora Neonila pela leitura da versão para a defesa.

A Deus por me permitir chegar até aqui.

STUTZ, Lidia. **Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação:** instrumentos para a formação inicial de professores de inglês. 2012, 458 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2012.

RESUMO

Este estudo objetiva investigar a relação entre os instrumentos utilizados (sequência didática (SD), socialização de diários e extensão ao coletivo (EC)) pelas alunas-professoras de língua inglesa (APLIs), os saberes e as capacidades docentes que contemplam o eixo articulador das diretrizes para a formação inicial (competência, pesquisa e coerência entre a formação oferecida e a prática esperada). As condições sócio-históricas pouco favoráveis para o ensino e formação de professores de línguas no Brasil, bem como, a proposição dos princípios das diretrizes para a formação inicial de professores, nos levaram a utilizar a noção de saberes, capacidades docentes e o princípio das alternâncias. Os conceitos norteadores que fundamentam os instrumentos de formação partem das noções de desenvolvimento, construção de conhecimento, saberes, capacidades docentes, reflexividade, transposição didática, instrumentos e gêneros textuais (BRONCKART, 1999; 2006; 2008; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; 2009, SCHNEUWLY, 2008; HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009; CRISTOVÃO, 2002; 2005; 2007; 2009; 2010; 2011). A pesquisa é de natureza qualitativa com características de pesquisa-ação participativa. O modelo didático do metagênero *sitcom Friends* foi construído para subsidiar a análise realizada em seis prismas: sinopse e macroestrutura; organização externa/interna; intersecção SD/MD; concepções didáticas, saberes e capacidades docentes. A SD apresenta a seguinte configuração: 31 tarefas agrupadas em 7 seções, com maior incidência de tarefas de capacidades de ação, linguístico-discursivas e o agrupamento de quatro capacidades de linguagem; os objetivos são parcialmente coerentes com as tarefas; a intersecção SD/MD aponta maior contemplação das dimensões contextuais e a contemplação parcial das dimensões discursivas, de textualização e não verbais; as concepções didáticas estão centradas em dois polos, um mais clássico e outro alinhado a práticas com gêneros textuais. Os outros dois instrumentos de formação foram analisados partindo dos SOTs de planificação, de SD, de regências de classe e de AC. Analisamos também os níveis enunciativo e semântico, considerando as avaliações e as tensões de ordem epistêmica, afetiva e pragmática. Além disso, analisamos os saberes e as capacidades docentes dos APLIs. Os resultados gerais dos três instrumentos de formação sinalizam haver indícios de saberes sobre: contexto, papel e sócio-história do trabalho do professor, metodologia, recursos, regência, estado emocional, planificação e avaliação. As APLIs ao utilizarem os instrumentos evidenciam capacidades docentes de: compreender prescrições nacionais; identificar problemas didáticos; objetivos, necessidades, desempenho e capacidades de linguagem dos alunos; analisar recursos disponíveis; construir objetivos selecionar gêneros textuais e planificar conteúdos e tarefas de vocabulário, gramática, compreensão oral e estabelecer relações culturais. Também observamos as capacidades para analisar o estado emocional e a própria prática, as ações que se perpetuam na história do *métier* de ensino e aprendizagem, a construção e diferenciação entre SDs de LM/LE e o uso da LM/LE em sala de aula, a capacidade de aceitar o retorno de sugestões de outrem, analisar o uso de artefatos, a interação aluno professor e reconstrução das experiências da prática de estágio e a análise do ensino de acordo com os princípios teóricos. Os resultados mostram que as inter-relações concretas entre o sistema universitário e escolar, sob o viés das alternâncias, e a utilização dos instrumentos da formação oportunizam a construção/transformação de saberes e capacidades docentes.

Palavras-chave: Alunos-professores de língua inglesa. Instrumentos de formação. Sequência didática. Socialização de diários. Autoconfrontação.

STUTZ, Lidia. **La séquence didactique, la socialisation des journaux du bord et l'autoconfrontation** : les outils pour la formation initial des enseignants de l'anglais**.** 2012, 458 f. Thèse de Doctorat (em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2012.

RÉSUMÉ

La recherche vise à analyser la relation entre les outils utilisés (la séquence didactique (SD), la socialisation du journaux de bord et l'autoconfrontation) par les futurs enseignants d'anglais langue étrangère (FEALE), les savoirs et les capacités qui composent l'axe des directives pour la formation initiale (compétences, la recherche et la cohérence entre la formation donnée et la pratique attendue). Les conditions socio-historiques peu favorables à l'éducation et la formation des enseignants de langues au Brésil, ainsi que la proposition d'étendre les principes des directives pour la formation initiale des enseignants, nous a conduit à utiliser la notion de savoirs et de capacités des enseignants et le principe d'alternances. Les concepts clés qui sous-tendent des outils de formation sont ceux de développement, la construction des connaissances, les savoirs, des capacités de l'enseignant, la réflexivité, la transposition didactique, les outils et les genres de texte (BRONCKART, 1999 ; 2006 ; 2008; SCHNEUWLY, DOLZ, 2004, 2009 ; SCHNEUWLY, 2008; HOFSTETTER, SCHNEUWLY, 2009; CRISTOVÃO, 2002, 2005, 2007, 2009, 2010, 2011). La recherche est qualitative aux caractéristiques d'une recherche-action participative. Le MD du métagenre *sitcom Friends* a été construit pour soutenir l'analyse effectuée en six perspectives: la synopsis et la macrostructure, l'organisation externe/interne; l' intersection SD/MD; les conceptions didactiques et les savoirs et les capacités de l'enseignant. La SD présente la configuration suivante: 31 tâches regroupées en sept parts, à la plus forte fréquence de capacités d'action, linguistico-discursives et le groupement de quatre capacités de language; les objectifs proposés à la SD sont partiellement coherents aux tâches; l'intersection SD/MD indique que les dimensions contextuelles sont contemplé et que les dimensions discursives, de textualisation et non-verbaux sont contemplé partiellement; les conceptions didactiques se concentrent sur deux pôles, l' un plus classique et l'autre plutôt vers les activités utilisant les genres de texte. Les deux autres outils de formation sont analysés à partir des SOTs planification, de la SD, du travail de l'enseignant en classe et AC, des niveaux énonciatif et sémantique, tenant compte des tensions de l'ordre épistémique, affective et pragmatique, les évaluations, les savoirs et les capacités de l' enseignant FEALE. Les résultats globaux des trois outils de formation concernant les savoirs signalent qu'il existe des indices de savoirs sur le contexte, le rôle, la sociohistoire du travail de l'enseignant, la méthodologie, les ressources, la performance en classe, l'état émotionnel, la planification et l'évaluation. Les FEALE lors de l'utilisation des outils montrent la capacité de l'enseignant pour: comprendre les prescriptions nationales, identifier les problèmes didactiques, les objectifs, les besoins, les performances et les capacités linguistiques des élèves, pour analyser les ressources disponibles, sélectionner des genres de textes, pour construire des objectifs et planifier des contenus et des exercices de vocabulaire, de grammaire, de compréhension orale, pour établir des relations culturelles. Nous remarquons également les capacités pour analyser l'état émotionnel et la pratique elle-même des futurs enseignants, les actions qui sont perpétuées dans l'histoire du métier de l'enseignement, la construction de la SD, la distinction entre SD et LM / LE et l'utilisation de LM /LE en classe, la capacité d'accepter des suggestions, d'analyser l'utilisation d'artefacts, l'interaction élève-enseignant, la reconstruction de l'expérience de la pratique de stage, l'analyse de l'enseignement selon les principes théoriques. Les résultats montrent que les interrelations concrètes entre les systèmes scolaire et universitaire par le biais des alternances et l'utilisation des instruments de formation favorisent la construction / transformation des savoirs et des capacités des enseignants.

Mots-clés: Futurs enseignants d'anglais langue étrangère. Des outils de formation. Des séquences didactiques. La socialisation des journaux du bord. l'autoconfrontation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A articulação dos movimentos da pesquisa 34
Figura 2 – Sistemas didáticos para a formação de professores.....96
Figura 3 – Gênese instrumental para formação inicial de professores de inglês.....105
Figura 4 – Capacidades de linguagem.....122
Figura 5 – Disposição dos integrantes na ACS – fase 1 e 2 185
Figura 6 – Disposição dos integrantes na ACC- Anny.....188
Figura 7 – Disposição dos integrantes na ACC - Rose 188
Figura 8 – Disposição dos integrantes na EC 190
Figura 9 – Histórico do metagênero *sitcom*.....214
Figura 10 – Multimodalidade de Friends 242
Figura 11 – Imagens selecionadas para EC 314

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Capacidades de linguagem da SD Friends.....259

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 – Transposição didática.....94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Matriz das alternâncias 63
Quadro 2 – Modelos de formação por alternância 64
Quadro 3 – Princípios do interacionismo social e ISD 71
Quadro 4 – Ordens de desenvolvimento.....74
Quadro 5 – Os saberes e as capacidades docentes para a formação inicial de professores de línguas 84
Quadro 6 – Tendências da prática reflexiva.....88
Quadro 7 – Categorias de análise do ISD.....116
Quadro 8 – Operações referentes à organização externa da SD 123
Quadro 9 – Semelhanças da SD SEF/ SD GU 129
Quadro 10 – Especificidades das SDs L1 e LE 129
Quadro 11 – Capacidades de linguagem SD SEF 130
Quadro 12 – Capacidades de linguagem SD GU 131
Quadro 13 – Grade curricular do curso de Inglês e Literatura de Língua Inglesa 165
Quadro 14 – Conteúdos abordados no estágio supervisionado 167
Quadro 15 – Caracterização geral das SDs planificadas pelos APLIs 172
Quadro 16 – Diário 176
Quadro 17 – Panorama geral de produção/participação socialização de diários 177
Quadro 18 – Participação na AC nas diferentes etapas 178
Quadro 19 – Cronograma de aulas e autoconfrontação simples 179
Quadro 20 – Edição de imagens para fase 1 e 2 ACS de Anny 181
Quadro 21 – Edição de imagens para fase 1 e 2 ACS de Rose 183
Quadro 22 – Edição de imagens ACC de Anny 186
Quadro 23 – Edição de imagens ACC de Rose.....187
Quadro 24 – Parâmetros contextuais 193
Quadro 25 – Modalizações 196
Quadro 26 – Síntese da metodologia da pesquisa 209
Quadro 27 – As tendências temáticas de *sitcoms* dos anos 50 à atualidade 217
Quadro 28 – Ficha técnica parcial de *Friends*.....224
Quadro 29 – Síntese de “The last one” (episódios 17 e 18) 227

Quadro 30 – Sinopse das sequências da narrativa de "T*he last one*" 228
Quadro 31 – Grade de análise das dimensões ensináveis *sitcom Friends* 244
Quadro 32 – Macroestrutura da SD 246
Quadro 33 – Sinopse da SD *sitcom Friends* 247
Quadro 34 – Organização externa da SD *Friends* 257
Quadro 35 – Dimensões ensináveis X tarefas contempladas na SD 264
Quadro 36 – Saberes e capacidades docentes na construção da SD 270
Quadro 37 – SOTs/STTs da socialização de diários 279
Quadro 38 – Tensões evidenciadas em torno do uso de SDs 288
Quadro 39 – Plano global da extensão ao coletivo 312
Quadro 40 – SOTs e STTs da Extensão ao Coletivo 316
Quadro 41 – Síntese do SOT – Planificação de SDs 344
Quadro 42 – Síntese do SOT – Regência de classe 346
Quadro 43 – Síntese do SOT – Instrumento AC 348
Quadro 44 – Síntese do SOT – Instrumento SD 351
Quadro 45 – Síntese do SOT – Regência de classe na EC 352

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APLIs – Alunos Professores de Língua Inglesa
MD – Modelo Didático
SD – Sequência Didática
ISD – Interacionismo Sociodiscursivo
AC – Autoconfrontação
ACS – Autoconfrontação Simples
ACC – Autoconfrontação Cruzada
EC – Extensão ao Coletivo
PF – Professoras Formadora
CS – Capacidades de Significação
CA – Capacidades de Ação
CD – Capacidades Discursivas
CLD – Capacidades Linguístico-discursivas
SOT – Segmentos de orientação temática
STT – Segmentos de tratamento temático
PEPELF – Portfólio europeu para professores de línguas em formação inicial (Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale)
LE – Língua Estrangeira
LF – Língua Franca
SEF – S'Exprimir em Français
GU – Gear up

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO.....23
1.1 A MINHA FORMAÇÃO 28
1.2 OS OBJETIVOS DA PESQUISA 32
1.2.1 Perguntas de Pesquisa 33
1.2.2 Tese 34
1.3 A DIVISÃO DA PESQUISA 34

CAPÍTULO 2 - HISTORICIZAR E CONTEXTUALIZAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LI 36
2.1 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE LE NO BRASIL 36
2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES 40
2.3 PARALELOS ENTRE AS DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A NOSSA PESQUISA 49
2.3.1 O Princípio da Relação das Competências Propostas nas Diretrizes com a nossa Pesquisa 50
2.3.2 O Princípio da Pesquisa e a Formação Inicial de Professores de Inglês 56
2.3.3 O Princípio da Coerência entre a Formação Oferecida, a Prática Esperada e a nossa pesquisa.....61
2.4 SÍNTESE DO CAPÍTULO 2 69

CAPÍTULO 3 - CONCEITOS NORTEADORES DA PESQUISA 70
3.1 CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM INGLÊS 71
3.1.1 O Desenvolvimento sob as Lentes do Isd.....71
3.1.2 A Construção de Conhecimento 77
3.1.3 As Capacidades Docentes.....79
3.1.4 As Tradições e Tendências Reflexivas.....87
3.1.5 Profissionalidade e profissionalização na formação inicial de professores.....92
3.2 GÊNEROS TEXTUAIS COMO INTRUMENTO PARA A

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA 93
3.2.1 Transposição Didática 93
3.2.1.1 As tensões e os desafios da transposição didática 96
3.2.2 Os Artefatos e os Instrumentos para o Ensino na Formação Inicial 98
3.2.3 A Concepção de Gêneros Textuais 106
3.3 SÍNTESE DO CAPÍTULO 3 111

CAPÍTULO 4 - TRÊS INSTRUMENTOS PARA UMA PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM LÍNGUA INGLESA NA PERSPECTIVA DO ISD 114
4.1 O MODELO DIDÁTICO 114
4.2 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA 119
4.2.1 As Capacidades de Linguagem e a Organização Externa 121
4.2.2 Os Objetivos e a Organização Interna 124
4.2.3 A Compreensão e Produção de Textos com SDs 125
4.2.3.1 A compreensão e produção oral 126
4.2.3.2 A SD em L1 e em LE – semelhanças e especificidades 128
4.2.4 Os Conhecimentos Construídos pelos APLIs sobre SD no ensino de LI 132
4.3 O INSTRUMENTO DIÁRIO E A SOCIALIZAÇÃO 133
4.3.1 A Função da Escrita nos Diários.....137
4.3.2 A Ação de Socializar e a Função da Socialização nos Diários 139
4.3.3 Os Percursos Enunciativos da Socialização de Diários.....142
4.3.4 A Ficionalização na Socialização de Diários.....143
4.3.4 Os Dilemas e Tensões.....144
4.3.5 A Socialização de Diários na Formação Inicial 147
4.4 A CLÍNICA DA ATIVIDADE E O INSTRUMENTO AUTOCONFRONTAÇÃO. 149
4.4.1 O Instrumento de Autoconfrontação e o Trabalho do Professor 151
4.5 SÍNTESE DO CAPÍTULO 4 158

CAPÍTULO 5 - OS ITINERÁRIOS DA INVESTIGAÇÃO 161
5.1 A NATUREZA DA INVESTIGAÇAO. 161
5.2 CONTEXTO DA PESQUISA 164

5.2.1 O Curso de Letras Inglês 164
5.2.2 Os Participantes da pesquisa – alunos-professores 168
5.2.3 O Contexto Escolar do Estágio Supervisionado 169
5.3 OS CRITÉRIOS DE ESCOLHAS DA DUPLA DE PARTICIPANTES 171
5.4 A DESCRIÇÃO DA GERAÇÃO DE DADOS 171
5.4.1 Sequências Didáticas 171
5.4.1.1 Elaboração da SD de Anny e Rose 173
5.4.2 A Socialização dos Diários 175
5.4.3 A Autoconfrontação na Formação Inicial 178
5.4.3.1 Os procedimentos metodológicos de autoconfrontação 178
5.4.3.2 As filmagens 179
5.4.3.3 Edição de imagens 180
5.4.3.4 Autoconfrontação simples 184
5.4.3.5 Autoconfrontação cruzada 185
5.4.3.6 Extensão ao coletivo 189
5.5 OS PROCEDIMENTOS DE SELEÇÃO DO CORPUS E A ANÁLISE 190
5.6 OS PARÂMETROS DE ANÁLISE DO ISD 192
5.6.1 Plano do Contexto Sociointeracional de Produção 192
5.6.2 Plano Organizacional 194
5.6.3 Plano Enunciativo 195
5.6.4 Nível Semântico 196
5.7 SÍNTESE DA SOCIALIZAÇÃO DE DIÁRIOS 197
5.8 SÍNTESE DA EXTENSÃO AO COLETIVO 201
5.9 SÍNTESE DO CAPÍTULO 5 208

CAPÍTULO 6 - ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 210
6.1 ELABORAÇÃO DA SD E RECONHECIMENTO DO CONTEXTO DE ENSINO 210
6.2 RECONHECIMENTO DE *SITCOMS* 214
6.2.1 O Metagênero *Sitcom* 218
6.2.2 Especificações Do Metagênero *Sitcom* 220
6.2.2.1 Os Personagens 220
6.2.2.2 A Linguagem Visual 220
6.2.2.3 A Linguagem Sonora 221

6.3 *O SITCOM FRIENDS* 223
6.3.1 Operações Quanto ao Contexto de Produção 223
6.3.2 Operações Discursivas 227
6.3.3 Operações de Textualização 232
6.3.4 Dimensões Multimodais: Imagens e Gestos dos Personagens 241
6.3.5 Síntese 244
6.4 ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO *SITCOM - FRIENDS* 245
6.4.1 O Primeiro Prisma: a Macroestrutura e a Sinopse 246
6.4.2 O Segundo Prisma: a Organização Externa da SD 249
6.4.3 O Terceiro Prisma: a Organização Interna da SD 261
6.4.4 O Quarto Prisma: as Dimensões Ensináveis no Modelo Didático e as Transformações no Processo de Escolarização do Sitcom Friends 263
6.4.5 O Quinto Prisma: as Concepções Didáticas Subjacentes à SD Proposta 266
6.4.6 O Sexto Prisma: Os Saberes e as Capacidades Docentes 270
6.4.7 SÍNTESE DO CAPÍTULO DE ANÁLISE DA SD 273

CAPÍTULO 7 - ANÁLISE DA SOCIALIZAÇÃO DE DIÁRIOS E DA EXTENSÃO AO COLETIVO 276
7. 1 ANÁLISE DO INSTRUMENTO SOCIALIZAÇÃO DE DIÁRIOS 276
7.1.1 Análise do Contexto Físico e Sociossubjetivo dos Diários 277
7. 1.2 Configuração da Organização Temática 279
7.1.3 As Avaliações e Tensões Construídas sobre o SOT Planificações de SD 282
7.1.4 As Avaliações e Tensões Construídas sobre o SOT Período de Regência de Classe com a SD 291
7.2 ANÁLISE DA EXTENSÃO AO COLETIVO 309
7.2.1 O Contexto Físico e Sociossubjetivo 310
7.2.2 A Dinâmica Geral da EC 312
7.2.3 SOT - Instrumento AC 318
7.2.4 SOT – Instrumento SD 328
7.2.5 SOT - Regências de classe 335

7.3 SÍNTESE DO CAPÍTULO E A RELAÇÃO COM OS SABERES E CAPACIDADES DOCENTES.....343

CAPÍTULO 8 - CONSIDERAÇÕES FINAIS 356

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....371

ANEXOS 394
ANEXO A –Sequência Didática – Friends.....395
ANEXO B – Transcrição das Socializações de Diários 407
ANEXO C – Transcrição da Extensão ao Coletivo 434

1 INTRODUÇÃO

> Um caminho de 1.000 km começa com o primeiro passo (LAO TSE).

O primeiro passo é dado quando o agir linguageiro torna-se agir praxiológico e vice-versa, quando vejo qual caminho leva-me a prosseguir e transformar minha sócio-história. A contemporaneidade é marcada por constantes mudanças mundiais nas esferas econômicas, tecnológicas, geopolíticas e sociais. Essas modificações se tornam visíveis nas ciências humanas e acarretam instabilidades e mutações, também, na formação profissional de modo geral. Na esfera educacional, as mudanças de paradigmas tecnicistas para paradigmas contemporâneos são uma das preocupações para a formação de professores. As práticas sociais da atualidade demandam do professor uma postura de coparticipante ativo, responsável e com capacidade de contribuir nas transformações por meio do ensino (MOITA LOPES, 2005). Devido a essas mudanças, Gimenez (2004, p. 172) aponta que “os processos pelos quais se aprende a ser professor assumiram maior destaque no conjunto de pesquisas na linguística aplicada”.

As contínuas mudanças sócio-históricas geram desafios para a formação de profissionais e demandam uma crescente e contínua qualificação para atingir níveis mais elevados de profissionalização. Se, por um lado, essas necessidades de melhorar a formação têm sido uma das tônicas nas pesquisas voltadas aos cursos de formação de professores na área de Letras, por outro lado, deparamo-nos com o desprestígio da docência de modo geral, com o desinteresse e a sobra de vagas em cursos de Letras de instituições renomadas, com as dificuldades de aprendizagem de língua inglesa, por parte dos alunos que ingressam na formação inicial (ROMERO, 2011), e ainda, com a entrada de alunos mais carentes que precisam trabalhar em período integral tendo os cursos noturnos como a única opção de estudos.

As condições para a formação de professores ainda apresentam resquícios de concepções neoliberais pautadas na dualidade entre quem planifica as ações educacionais e quem deve executá-las. Cristovão e Machado (2005) asseveram que essa imagem de professor como executor é encontrada em

documentos prescritivos e também em relatos de alunos. Cristovão (2011, p. 144) afirma que

> há uma ampla difusão acerca da docência enquanto ação de realização do que é pensado, elaborado e decidido pelo outro, como no caso de deliberações feitas pelo sistema educacional e mesmo de ensino, cabendo aos participantes do sistema didático a implementação do trabalho. Esse resultado deve-se muito è expansão de uma visão neoliberal de organização da sociedade, incluindo a área educacional.

Em sentido contrário a essas situações adversas, com o intuito de quebrar o círculo vicioso da racionalidade técnica, ancoramo-nos no interacionismo social e no interacionismo sociodiscursivo. As lentes que escolhemos nos parecem propícias para desviar dos caminhos do professor como mero consumidor de materiais e assim reforçar o sistema dominante, bem como de desviar de reflexões solipsistas. Acreditamos, portanto, assim como Cristovão (2002) que a proposta de construção de sequências didáticas na formação inicial de professores de inglês e a reflexão coletiva são uma alternativa para modificar o quadro apresentado.

Ancoramos nossa pesquisa na interação social e nas situações comunicativas, visto que consideramos que a linguagem ocupa papel central e é o meio propulsor de desenvolvimento do futuro professor. Assim sendo, concordamos com Celani (2009, p. 12) ao asseverar que “a formação se faz por meio da linguagem” e é o percurso por nós escolhido para “examinar as questões de formação pelo foco da linguagem”. Seguindo essa linha de pensamento, encontramos nas lentes do Interacionismo Sociodiscursivo, na Didática das Línguas e na Clínica da Atividade o caminho norteador para esta pesquisa e para os trabalhos de estágio supervisionado na área de Inglês.

A disciplina de estágio supervisionado oportuniza e demanda a junção de saberes da prática considerando a vivência escolar do aluno-professor e de saberes de referência providos no currículo do curso de graduação (VANHULLE, 2009a). A complexidade e amplitude do estágio demandam uma vasta gama de saberes profissionais teórico-práticos. Esses saberes são a base para a construção de capacidades docentes, consideradas como o conjunto de aptidões relacionadas ao gênero profissional docente. Pimenta e Lima (2004, p. 163) consideram que o conhecimento abrange:

> [...] a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar, aprender e elaborar, executar e avaliar projetos de ensino, não apenas nas salas de aula, mas também na escola e demais espaços educativos que as envolvem e determinam.

Se, por esse prisma, evidenciamos o importante papel da disciplina de estágio no curso, por outro, julgamentos tecidos por colegas da comunidade acadêmica revelam um menor prestígio atribuído a essa disciplina e aos protagonistas professores formadores. É preciso ainda adicionar outro desafio junto a essa comunidade acadêmica: a necessidade de revisar o entendimento do papel da prática em relação aos conceitos teóricos, não só para a disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa[1], alvo de nosso estudo, como também para o currículo e para o curso de modo geral (GIMENEZ, 2004).

O desprestígio da prática de ensino em relação à teoria está relacionado à desigualdade de recursos financeiros com verbas[2] menores destinadas a projetos aplicados na área de educação (PIMENTA; LIMA, 2005/2006). Aquelas autoras assinalam ainda a desvalorização em negociações e convênios entre secretarias de educação e universidades para programas especiais de formação de professores e, em consequência, há redução da carga horária do estágio ou há modificação de propostas para a modalidade de 'estágio a distância' abrindo espaço para burlar ou cumprir parcialmente as atividades. Embora a situação relatada esteja relacionada à área geral da educação, compreendemos que os problemas se estendem aos estágios dos Cursos de Letras. Gomes-Santos[3] (2011) e Barzotto[4] (2009), professores responsáveis pelos trabalhos de Estágio na Universidade de São Paulo, afirmam que, devido ao grande número de alunos, ficam impossibilitados de acompanhar os alunos durante os estágios de docência realizados nas escolas, sendo os relatórios as únicas fontes de avaliação de

---

[1] O trabalho de estágio que realizamos está amparado por regimentos ainda anteriores à lei de setembro de 2008. A atual acepção de estágio, amparada na Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008, consiste em um "ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo do estudante".

[2] A passos lentos, as possibilidades mais recentes procuram modificar esse quadro com os editais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, do Programa de Consolidação das Licenciaturas - PRODOCÊNCIA e NOVOS TALENTOS. Os dois primeiros programas são fomentados pela CAPEs, o primeiro visa incentivar a formação docente de nível básico, oportunizando aos alunos professores participar das atividades cotidianas de escolas da rede pública; e o segundo é destinado para melhorar a qualidade dos cursos de licenciaturas.

[3] Em simpósio do VII Encontro da Linha de Pesquisa Linguagem e Educação. Formação e prática docente, 2011.

[4] Em apresentação oral durante Seminário Avançado ministrado na UEL, 2009.

desempenho dos futuros professores. Deparamo-nos com problemas de ordens diversas em diferentes áreas e em cursos de universidades de renome.

A formação inicial de professores consiste num processo de construção de conhecimentos com o propósito de ir ao encontro das necessidades do meio social e para promover propostas de parceria entre a universidade e a escola (CRISTOVÃO, 2011). A aproximação do meio acadêmico ao meio escolar é incumbência do estágio supervisionado. Conforme o dicionário Aulete Caldas, estágio "é o período de aprendizado prático [...] durante o qual ele (o futuro profissional) se habilita a exercer proficientemente a sua profissão".

Conforme o Art. 3º da RESOLUÇÃO Nº 055-CEPE/UNICENTRO, DE 28 DE MAIO DE 2008, o estágio é concebido como:

> I – estratégia pedagógica sob responsabilidade dos Departamentos Pedagógicos da UNICENTRO;
> II – componente curricular dos cursos da UNICENTRO, com vistas à articulação do ensino, da pesquisa e da extensão;
> III – componente do Projeto Pedagógico de um curso, devendo ser inerente ou complementar à formação acadêmico-profissional de seus alunos;
> IV – forma de interação entre a UNICENTRO, as organizações concedentes de estágio e a comunidade;
> V – estratégia para o questionamento, reavaliação e reestruturação curricular na medida em que oportuniza a relação teoria e prática;
> VI – parte do processo de ensino-aprendizagem, não devendo ser, portanto, considerado como solução de problemas sociais, tampouco, instrumento a serviço da precarização das relações de trabalho;
> VII – não deve ser confundido com emprego.

O curso de Letras Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, lócus desta pesquisa, compreende o Estágio Supervisionado como as disciplinas pedagógicas obrigatórias integrantes do currículo do curso, sendo as atividades destinadas para a sala de aula na Universidade, bem como para o campo de estágio em escolas da rede pública ou privada. Os trabalhos de estágio visam a

> oferecer ao estagiário situações de ensino-aprendizagem que possibilitem a sua formação profissional em situações de vivência prática e teórico-metodológica, por meio de atividades de planejamento, execução e avaliação com vistas ao exercício do magistério em nível da Educação Básica. (Resolução 095/2009 CONSET/SEHLA/G; Regulamento interno do estágio para o curso de Letras, 2009).

A complexidade do estágio supervisionado proporciona uma riqueza de possibilidades de trabalhos envolvendo os indivíduos e as atividades que

integram os sistemas da escola e da universidade[5]. Com relação aos indivíduos pertencentes a esse contexto, citamos os envolvidos diretos: alunos-professores de Língua Inglesa (APLIs) e a professora formadora, os alunos da escola e a professora regente. Na impossibilidade de desenvolver um trabalho que pudesse contemplar todos esses integrantes, escolhemos os APLIs para direcionar nossa geração de dados[6]. Essa escolha se deve ao interesse em investigar os resultados alcançados com os instrumentos sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação na formação inicial de professores de inglês[7].

Acredito que esses instrumentos auxiliem os APLIs a construir capacidades docentes assumindo a posição de professores capazes de realizar diversas funções. Entre elas estão a planificação de sequências didáticas (SDs)[8] e a sua utilização durante o período de regências com alunos de ensino básico na disciplina de inglês.

O trabalho com SDs conduz os APLIs a posturas mais reflexivas, oportunizando maior consciência e responsabilidade sobre o *métier* a ser apreendido, distanciando-se de paradigmas positivistas de mera aplicação de material didático. Junto ao instrumento de SDs, adiciono os momentos de reflexividade sobre o trabalho realizado considerando o processo de ensino e aprendizagem dos futuros docentes. Nesse sentido, considero a socialização de diários e o procedimento de autoconfrontação como instrumentos de (trans)formação dos saberes dos APLIs.

A reflexividade das narrativas que configuram os diários me levou a traçar rapidamente alguns aspectos da minha formação, como podemos acompanhar na próxima seção.

---

[5] E ainda podemos inserir a comunidade local.

[6] A geração de dados nos permitiria analisar também as aulas de regência das APLIs, as avaliações e o desempenho dos alunos, as reflexões da professora formadora e da professora regente.

[7] Estes instrumentos serão explicitados mais adiante.

[8] Por sequências didáticas compreendemos um conjunto de atividades com o propósito de aprendizagem de um gênero de texto. Como as sequências serão alvo de discussões posteriores, limitamo-nos de apenas citar alguns estudos que partem de sua utilização para o ensino de língua inglesa: Cristovão (2002); Ferrarini, (2006); Petreche (2008); Beato-Canato, (2009); Denardi (2010) e Lanferdini (2012). Na língua portuguesa diversos pesquisadores tem se debruçado sobre a proposta de gêneros, entre os quais me limito a citar Machado (2001); Nascimento (2005; 2007) e Guimarães (2006).

1.1 A MINHA FORMAÇÃO

Falar sobre o percurso de tornar-me professora formadora, considerando o escopo do trabalho, permite ao leitor compreender as minhas concepções e o meu olhar sobre a pesquisa. Concordo com Quevedo-Camargo (2011) ao afirmar que a construção sócio-histórica está subjacente ao estudo, por intervir na maneira de perceber, selecionar e analisar as situações nesta pesquisa.

Esse relato apresenta de forma breve a trajetória educacional relacionada à minha formação docente em língua inglesa. A ação de relatar a formação profissional contribui para a constituição de identidade e, com base em Castro (2008, n.p.), "a formação do professor envolve a construção de um conhecimento sobre si próprio". O relato reflexivo, assim como as autobiografias, diários e sessões reflexivas já apontadas por mim e por Liberali, Magalhães e Romero (2003), têm essa função de construir conhecimento e servir para a constituição de um posicionamento reflexivo.

O eixo condutor desse relato apoia-se na tríade de conhecimentos da formação teórico-crítica: i) conhecimentos sobre a natureza da linguagem, ii) conhecimentos sobre a natureza da aprendizagem da linguagem e iii) postura reflexiva. Proponho-me, portanto, com base nesses elementos, tecer alguns comentários sobre as diferentes etapas percorridas e que fazem parte de um *continuum* de minha formação profissional.

Durante a minha graduação em Português-Inglês, que ocorreu no final dos anos 80 e início dos anos 90, os conhecimentos sobre a natureza da linguagem ainda apresentavam fortes traços do estruturalismo moldados pela visão behaviorista de aprendizagem de línguas. As aulas de língua portuguesa caracterizavam-se pela linearidade da língua, em que as regras da Novíssima Gramática Portuguesa de Cegala eram o carro-chefe da disciplina. A disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa apresentava os resquícios do audiolingualismo e a entrada para a abordagem comunicativa; no entanto, a teoria e prática pareciam mundos distantes. Esse estruturalismo não era mais tão visível nas aulas de língua inglesa, que propunha o desenvolvimento de competências comunicativas e a proposta de ensino focalizava materiais didáticos como o livro *Interchange*. Já no estágio de língua portuguesa, apesar de haver um grande foco

no conteúdo gramatical, a interação era considerada como crucial para aprendizagem. Sem uma filosofia única do curso, os professores desenvolviam seus trabalhos de forma isolada e a formação parecia não dar conta das necessidades da sala de aula.

No final dos anos 90, período em que fiz especialização, a natureza da linguagem e a aprendizagem de forma geral estavam ancoradas nas concepções cognitivistas. Já no mestrado (de 2003 a 2005), tive a oportunidade de cursar disciplinas bastante heterogêneas com relação às perspectivas de linguagem e acabei seguindo o percurso cognitivista na escritura da dissertação. O trabalho voltou-se à análise de atividades de leitura classificadas, conforme a sua demanda cognitiva, em ativas e passivas com o objetivo de reflexão. Acredito que foi um período de grandes superações e amadurecimento.

Agora, nesta nova fase de doutoramento, há uma convergência nas disciplinas, tanto na natureza da linguagem como no ensino, para uma proposta que leve em conta a perspectiva sociointeracionista da linguagem e da aprendizagem (da linguagem) e da postura reflexiva.

Paralelamente a toda essa formação, antes de finalizar a graduação, fui convidada a ministrar aulas de línguas em uma escola estadual. Entusiasmada, mas ao mesmo tempo totalmente insegura, iniciei o trabalho docente. Buscava subsídios nas minhas experiências como aluna; na formação universitária que, embora distante da prática, constituiu-se um ponto de referência; e nas práticas dos colegas da escola. Todas essas experiências de vida moldaram, configuraram e conduziram a minha postura. A reprodução da postura impositiva e autoritária com o intuito de manter a disciplina em sala de aula era parte da minha prática. As aulas não se pautavam em materiais autênticos e os textos com pouca ou nenhuma relação com a vida dos alunos visavam ao ensino da estrutura gramatical. Esses fatores foram cruciais para ter alunos desinteressados e me causaram muita angústia. Por outro lado, esse desconforto e desequilíbrio tornaram-se a mola propulsora para reavaliar situações e para buscar formas alternativas, cursos e atitudes mais eficazes.

Busquei então, mesmo seguindo livros didáticos, aplicar estratégias motivacionais, desenvolver aulas centradas no aluno, aplicar estratégias de estudo e de leitura, além de trabalhar com atividades que conduzissem ao processamento

das informações próprios da visão cognitivista. Houve avanços, mas a mera aplicação de novas dinâmicas e/ou estratégias não trazia resultados muito satisfatórios. Parece que para essa aplicação faltava algo, dava a sensação de ainda estar distante do mundo dos alunos. Dessa forma, perpetuava-se o ensino como um mundo à parte da realidade sem oferecer soluções aos problemas sociais. Esse quadro assemelha-se a atuação docente de caráter positivista em que o papel do professor é o de técnico e aplicador de regras e procedimentos.

O período que iniciei a trabalhar também com os alunos da graduação de inglês e cursar o mestrado foram decisivos nas reflexões sobre a linguagem e a aprendizagem. Depois de alguns anos na formação profissional como professora de língua inglesa e com a oportunidade de vivenciar diversos percalços[9], deparei-me com um desafio e responsabilidade ainda maiores: a necessidade e o interesse de desenvolver os trabalhos na disciplina de Estágio Supervisionado. Esse desafio fez com que eu buscasse mais subsídios e novos caminhos na minha formação por meio do doutorado.

Hoje, como professora de Estágio Supervisionado e pesquisadora, ancorada no construto teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2006; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; MACHADO; CRISTOVÃO, 2006), penso que os trabalhos que venho desenvolvendo são pertinentes para construir uma proposta de formação teórico crítica. Há uma junção de natureza da linguagem, aprendizagem e postura reflexiva, tanto no trabalho dos alunos-professores como no trabalho da professora pesquisadora.

Descrevo brevemente alguns passos significativos nessa proposta de formação com os alunos de estágio e que visam articular teoria e prática: a inserção dos alunos-professores do curso de Letras-Inglês em espaços escolares, com o objetivo de vivenciar situações reais de ensino. Essa vivência serve para reconhecimento dos contextos macro e micro da escola, ou seja, ter conhecimento sobre o funcionamento da escola como um todo e sobre a aula de língua inglesa especificamente. Esses espaços escolares são importantes para inter-relacionar o contexto acadêmico ao contexto escolar e fazer com que “teoria e prática se

[9] Alguns dos percalços citados por Castro (2008) e que foram apontados em Ortenzi, Mateus, Reis e Gimenez 2002, (p. 153) como alunos que ingressam no curso de Letras com baixos índices de proficiências de inglês “a baixa identificação desses acadêmicos com a profissão” e com a graduação em Letras.

reconstruam mutuamente por meio da relação dialética estabelecida entre si e com os contextos nos quais se situam" (CASTRO, 2008, n.p.).

Com base nessa experienciação e levantamento de necessidades dos alunos da escola, iniciamos o planejamento de sequências didáticas (SD) de gêneros de texto. Esses gêneros são produtos da atividade humana de constituição sócio-histórica, que demandam pesquisa e desenvolvimento de atividades com base nas capacidades de linguagem. Ou seja, faz-se necessário buscar conhecimentos transdisciplinares sobre o contexto de produção, organização textual e escolhas linguísticas do gênero que norteia a SD. Dessa forma, diferentes dimensões são levadas em conta para produção de materiais. O próximo passo é a transposição desse conhecimento e aplicação em sala de aula na escola. Esperamos que esses passos levem o aluno a tornar-se corresponsável pelo desenvolvimento da aprendizagem dos alunos no Ensino Básico (Fundamental e Médio).

Os alunos de estágio são convidados a estabelecer relações de caráter colaborativo com os seus pares e também com a professora de estágio para compartilhar suas experiências de aprendizagem profissional. Essa interação e compartilhamento se fazem visíveis nos trabalhos que os alunos-professores apresentam e para os quais todos os participantes contribuem com diversas sugestões. Castro e Renda (2004) asseveram:

> Construção colaborativa, portanto, continuada, das representações de todos os participantes, em um processo no qual a linguagem tem papel crucial: revela e contribui para a (re)construção de representações e é, ela própria, o local de (re)construção dessas representações.

Ademais, duas metodologias propiciam a reflexão dos alunos professores neste trabalho. A primeira visa a socializar diários[10] entre todos os integrantes da turma de estágio. Os APLIs são convidados a relatar as experiências pedagógicas em seus diários e em momentos de socialização durante as aulas de estágio eles escolhem os excertos que gostariam de compartilhar com a turma para discussões e reflexões. A segunda tem como propósito realizar o procedimento de autoconfrontação[11] sendo direcionado a duas APLIs nas fases de autoconfrontação

[10] Os diários tem uma função de desenvolver autoconfiança e percepção dos estagiários com relação ao ensino e aprendizagem de inglês (DUTRA; MAGALHÃES, 2000).

[11] A autoconfrontação (AC) é um procedimento composto de autoconfrontação simples (ACS) (um aluno-professor tece comentários sobre as ações referentes às aulas de estágio; autoconfrontação

simples e cruzada e por fim na extensão ao coletivo quando todos os integrantes da classe do estágio participam nas reflexões provenientes das fases anteriores (CLOT, 2006). Considerando o papel fundamental da linguagem, diversos relatos dos alunos são exteriorizados em sala de forma colaborativa e continuada com o intuito de conduzir a uma (re)construção de capacidades docentes e de representações de todos os participantes (CASTRO; RENDA, 2004). Tal exteriorização ou compartilhamento de relato possibilita maior interação e compreensão entre os futuros-professores construindo novos processos inter- e intrapsíquicos (VIGOTSKI, 2008).

Assim, espero que a proposta possibilite ao aluno-professor compreender como o trabalho do professor se configura e a construir capacidades docentes para oportunizar a utilização do seu saber-fazer a fim transformar as operações psíquicas e saberes dos seus futuros alunos. A educação de professores é um caminho em contínua transformação sócio-histórica, para acompanhar e modificar as necessidades do ser humano. As necessidades dos futuros professores convergem com os objetivos traçados para a nossa pesquisa.

1.2 OS OBJETIVOS DA PESQUISA

Direcionamos nosso foco para a análise da linguagem proveniente de situações da formação inicial do professor de inglês, mais especificamente, nas reflexões sobre o trabalho desenvolvido durante a disciplina de estágio supervisionado, do curso de Letras-Inglês, de uma universidade da região centro-sul do estado do Paraná. Analisar as reflexões que emanam do trabalho em questão é crucial para compreender as necessidades dos alunos professores, as especificidades do *métier* do professor de inglês, bem como para estabelecer parcerias e diminuir as lacunas entre a universidade e o mundo do trabalho da escola.

Esta pesquisa tem como objetivo geral *investigar a relação entre os instrumentos utilizados (Sequências Didáticas, Socialização de Diários e Extensão ao Coletivo) pelas alunas professoras de língua inglesa (doravante APLIs), os*

---

cruzada (ACC) um aluno-professor tece comentários sobre as ações referentes às aulas de estágio de outro aluno-professor e vice-versa; e por fim a extensão ao coletivo (EC) – quando os dois participantes compartilham as reflexões deste trabalho com o grupo de alunos-professores.

saberes e capacidades docentes que contemplam o eixo articulador das diretrizes para a formação inicial (competência, pesquisa; coerência entre a formação oferecida e a prática esperada):

Os objetivos específicos propostos para este estudo são:

i) Analisar a configuração da SD construída pelas APLIs em relação à organização externa e interna, ao modelo didático, às concepções de linguagem, aos saberes e às capacidades docentes;

ii) Investigar as avaliações e tensões sobre o trabalho com SDs construídas pelas APLIs na socialização de diários e tecer relações com os saberes e as capacidades docentes;

iii) Investigar as avaliações e tensões sobre o trabalho com SDs construídas pelas APLIs na extensão ao coletivo e tecer relações com os saberes e as capacidades docentes.

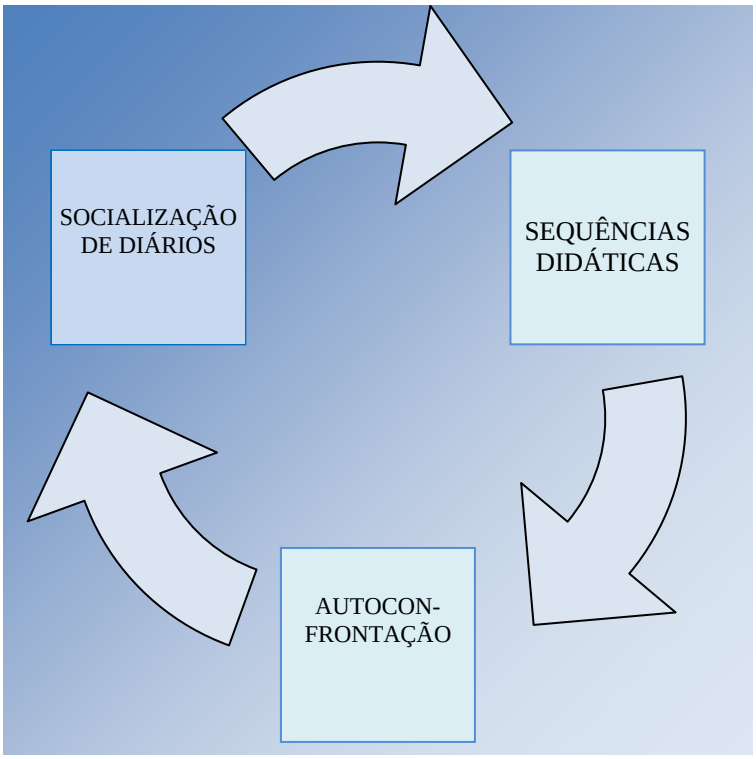
1.2.1 Perguntas de Pesquisa:

i) Qual é a configuração da SD construída pelas APLIs em relação às capacidades de linguagem, aos seus objetivos, ao modelo didático, às concepções de linguagem e aos saberes e capacidades docentes?
ii) Quais *são as avaliações e tensões* sobre o trabalho com SDs construídas pelas APLIs na socialização de diários e como elas se relacionam com os saberes e as capacidades docentes?
iii) *Quais são as avaliações e tensões* sobre o trabalho com SDs *construídas pelas APLIs na EC e como elas se relacionam com os saberes e as capacidades docentes?*

1.2.2 Tese:

Por meio deste estudo, defendemos a seguinte tese: a construção de sequências didáticas de gênero textual e a reflexividade realizada por meio de atividades de socialização de diários e do procedimento de autoconfrontação sobre o trabalho de regências de classe, utilizados nas práticas de ensino na formação inicial, podem ser instrumentos para promover a construção de saberes e de capacidades docentes dos APLIs.

Figura 1- A articulação dos movimentos da pesquisa



1.3 A Divisão da Pesquisa

Esta tese é dividida em 8 capítulos. Primeiramente, conforme expus, no capítulo – **Introdução -** apresento a justificativa da pesquisa no campo do estágio supervisionado de língua inglesa, a minha trajetória profissional, os objetivos que movimentam a pesquisa e o panorama geral da configuração dos capítulos da tese.

O segundo capítulo - **Historicizar e contextualizar a formação inicial de professores de língua inglesa -** é fracionado em duas partes, a primeira versa sobre o contexto macro da história do ensino de LE e a formação de professores de inglês no Brasil. A segunda parte está centrada nos princípios do eixo articulador das Diretrizes para a Formação Inicial de Professores para o Nível Básico.

O terceiro capítulo - **Conceitos norteadores da pesquisa -** contempla a ancoragem teórica do ISD, a concepção de desenvolvimento, formação, construção de conhecimento, saberes e capacidades docentes e reflexividades. Também abordo as acepções de transposição didática, instrumentos e gêneros textuais.

O quarto capítulo - **Os instrumentos para a formação de professores em língua inglesa -** está centrado nos três instrumentos: as sequências didáticas, a socialização de diários e a autoconfrontação.

O quinto capítulo - **Os itinerários da investigação** - descreve a metodologia da pesquisa, a forma como foram gerados os dados e os procedimentos de análise.

O sexto capítulo - **Análise da sequência didática -** é destinado ao levantamento do contexto e condições de ensino de inglês da escola e das capacidades dos alunos, à construção do modelo didático e à análise de seis prismas do instrumento SD: a macroestrutura e a sinopse, a organização externa, a organização interna, a intersecção do MD com a SD, as concepções didáticas e as capacidades docentes.

O sétimo capítulo - **Análise da socialização de diários e da extensão ao coletivo -** dá continuidade às análises dos instrumentos socialização de diários e extensão ao coletivo do procedimento de autoconfrontação.

No oitavo capítulo - **Considerações finais -** apresento uma retrospectiva sobre os capítulos, as limitações para auxiliar a superar os obstáculos em outras pesquisas e as contribuições desta pesquisa.

CAPÍTULO 2

HISTORICIZAR E CONTEXTUALIZAR A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LI

> A história é émula do tempo, repositório dos fatos, testemunha do passado, exemplo do presente, advertência do futuro. (CERVANTES)

O processo de formação de professores não pode ser dissociado das condições que constituem a sócio-história. Para compreender essa constituição, apresento primeiramente neste capítulo duas seções de cunho histórico, sendo um breve percurso sobre o ensino de LE e, na sequência um percurso sobre a formação de professores de LE no Brasil. Levando em conta o documento prescritivo que rege os cursos de licenciaturas - Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e as tendências neoliberais subjacentes, apresento, na terceira parte do capítulo, uma discussão sobre os três princípios das diretrizes. Procuro lançar um olhar crítico sobre: o princípio das competências; o princípio da pesquisa para compreensão do processo de construção de conhecimento; e o princípio da formação oferecida e da prática esperada e as possíveis relações dos princípios com a minha pesquisa. Para finalizar apresento uma síntese do capítulo elencando os principais aspectos abordados.

2.1 Breve Histórico do Ensino de LE no Brasil

Sob um viés histórico, de forma pontual e sem intenção de exaurir a temática[12], apresentamos o percurso do ensino de LE no Brasil (com tônica maior no ensino de inglês). Traçamos a linha do tempo dos 500 anos do Brasil, mostrando de forma concisa, por meio de diversas ações reservadas à criação de leis, cursos e aplicação de métodos destinados ao ensino de LI e à formação de professores. Acreditamos que ter conhecimento das políticas educacionais e dos métodos de

[12] Diversos trabalhos já apresentaram tal percurso (PARANÁ, 2008, ALMEIDA FILHO, 2003; LEFFA, 1999; CELANI, 1997). O breve histórico ora exposto se deve ao fato de acreditarmos que a historicização é tão necessária quanto a contextualização para termos um olhar direcionado para nosso objeto.

ensino de línguas, embora não seja o foco direto de nosso estudo, fornece-nos lentes para compreender como as tentativas de avanços e de retrocessos podem fortalecer ou fragilizar as configurações de formação de professores e do ensino de línguas. Sob essas lentes, podemos ainda compreender o processo sócio-histórico do qual decorrem os moldes para as concepções de ensino e aprendizagem de línguas e de formação de professores dos futuros-profissionais que são parte do nosso objeto de estudos.

A formação de professores não é nenhum campo novo de estudos, como podemos constatar com o "Seminário dos Mestres[13]" e a Didática Magna de Comenius (1592-1670), cuja tônica idealizada e democrática fundamenta-se na trilogia: *"omnes, omnia, omnino"*, isto é, "educar todos, em todas as coisas, de uma forma total". No entanto, quando se trata do ensino de inglês, no Brasil, observamos na linha do tempo de mais de 500 anos que essa formação não recebeu o tratamento devido e as repercussões desse processo sócio-histórico são sentidos tanto no ensino das escolas de ensino básico como na formação de professores nas universidades. Trazemos alguns exemplos em que essas constatações ficam evidentes nos dois sistemas.

No período do Brasil Colônia, o que dominava no ensino de línguas era o ensino clássico do grego e latim. Em 1834 foi sancionada a Lei de Reformas Constitucionais, transfere às assembleias provinciais o direito de legislar sobre instrução primária e secundária; inglês passou a ser obrigatório quando o regente interino Bernardo Pereira de Vasconcelos decretou em 1837, a conversão do Seminário São Joaquim no Colégio Dom Pedro II. Com a abertura dos portos os conhecimentos de inglês tornaram-se necessários, no entanto, seus ensinamentos espelharam-se nos modelos clássicos de tradução e gramática. Leffa (1999, p. 3) explicita que nesse período "o ensino das chamadas línguas vivas era o mesmo das línguas mortas: tradução de textos e análise gramatical".

Uma tentativa de rebater os métodos clássicos foi a lei Rivadávia e a lei Maximiliano (em 1911 e 1915) que prescreviam o ensino prático das línguas modernas com a exigência mínima de falar, ler e escrever em duas línguas. No entanto, perante os métodos clássicos profundamente arraigados e a carência na

[13] Conforme Duarte (1986, apud SAVIANI, 2005,), o primeiro estabelecimento para a formação de professores, o "Seminário dos Mestres", foi fundado em 1684, por São João Batista de La Salle, em Reims, na França.

formação de professores conhecedores da nova proposta, as prescrições oficiais não se efetivaram. Outra tentativa é decorrente da era Vargas, quando houve[14] a centralização dos métodos de ensino e a aprovação do método direto[15] para o ensino de línguas estrangeiras (francês, inglês e alemão). O ensino de línguas passaria então a não permitir o uso da tradução e fazer com que ocorresse a associação direta da palavra com sua expressão por gestos, gravuras e mímicas. Novamente observamos que, apesar desse método já ter sido foco de ensino nos Estados Unidos, Bélgica, França e Alemanha por 30 anos, sua implantação no Brasil não se solidificou por falta de um corpo docente devidamente treinado (ALENCAR, 2009).

No período da Segunda Guerra Mundial, o governo coíbe o ensino de alemão e italiano e é a partir de então que a língua inglesa começa a ter mais representatividade e procura. O governo centralizou o ensino de línguas, traçando as linhas metodológicas, programáticas e indicando as línguas a serem ensinadas. Esse movimento ficou conhecido como a “Nacionalização do Ensino”. O método de ensino imposto pelo governo é o método direto com objetivos instrumentais, educacionais e culturais, mas que de forma geral, continua nos moldes clássicos de leitura e tradução (HELB, 2007).

A LDB de 1961 institui a não obrigatoriedade do ensino de línguas nas escolas e a responsabilidade de escolha da LE que faz parte do currículo recai sobre os estados, onde prevaleceu a preferência pela língua inglesa. Também a lei 5692/71, que implementa as ações da LDB, evidencia a falta de interesse e de obrigatoriedade pelo ensino de LEs e gera um retrocesso para escola pública. Decorrem desse período a proliferação dos cursos de idiomas e a criação de representações de que na escola pública não se aprende inglês (HELB, 2007; PAIVA, 2003).

---

[14] É também durante a Era Vargas que foram criados o Ministério da Educação e Saúde Pública, a organização do ensino secundário, a criação das primeiras universidades.

[15] Conforme Leffa (1988), a gramática, e mesmo os aspectos culturais da L2, são ensinados indutivamente. O aluno é primeiro exposto aos "fatos" da língua para mais tarde chegar a sua sistematização. O exercício oral deve preceder o exercício escrito. A técnica da repetição é usada para o aprendizado automático da língua. O uso de diálogos sobre assuntos da vida diária tem por objetivo tornar viva a língua usada na sala de aula. O ditado é abolido como exercício, sendo comum o professor utilizar gravuras e gesticular para atingir o objetivo de obter significação das palavras.

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases aboliu o currículo mínimo obrigatório e trouxe tímidos avanços educacionais, de forma geral, em todas as direções, como a ampliação ao acesso educacional e a criação de mecanismos avaliativos do sistema vigente (GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2004). No cenário específico de línguas, a legislação foi um marco para a não omissão do ensino de línguas na escola pública. A exigência de pelo menos uma LE a partir da 5ª série do Ensino Fundamental[16] e a possibilidade de inserir uma segunda LE no Ensino Médio foram iniciativas favoráveis e mais satisfatórias. Paiva (2003, n.p.) explicita, "parecia que, finalmente, o ensino de línguas estrangeiras via sua importância legitimada ao ser acolhido pela legislação educacional.".

Em 1998, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais tornou-se a base para a reforma do Ensino Básico (Fundamental e Médio). Observamos, no entanto, que os PCNs do Ensino Fundamental privilegiam o ensino da compreensão escrita e minimizam a necessidade do aluno da escola pública à produção escrita e à compreensão e produção oral. A justificativa reducionista do ensino de LE, em prol da compreensão escrita[17], é uma das críticas tecidas por Paiva (2003).

> O documento, portanto, em vez de impulsionar mudanças na realidade para a implementação de um ensino de qualidade, apresenta uma justificativa conformista e determinista ao propor um ensino de LE recortado pela habilidade de leitura, desconhecendo, diferentemente do resto do mundo, a relevância da oralidade.

A tendência de utilização da compreensão escrita apoia-se na mesma visão de leitura de textos acadêmicos propostos nas disciplinas de inglês instrumental da universidade. Se pensarmos na mídia e na internet em suas multimodalidades e nas necessidades dos alunos, como futuros cidadãos, faz-se necessário incluir as outras formas de expressão.

Os PCNs para o Ensino Médio, publicados em 1999, são contraditórios quanto às propostas que acabamos de ver no ensino fundamental.

---

[16] Na LDB 1996, consta no art. 26, § 5º: Na parte diversificada do currículo, será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

[17] É somente uma pequena parcela da população que tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país (BRASIL, PCNs, 1998, p. 20)

Favorável a uma visão ampla, esse documento apresenta como proposta nuclear para LE a comunicação tanto oral quanto escrita necessária para o mundo moderno e para a formação profissional, acadêmica ou pessoal. Em 2006, novas reformulações são destinadas ao Ensino Médio com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

As iniciativas mais recentes mostram que ocorrem avanços nas condições de ensino de LI no Brasil. O programa nacional do livro didático inclui a partir de 2011 materiais didáticos de inglês para os alunos de Ensino Fundamental de 6ª a 9ª série e em 2012 se concretizou a proposta de distribuição de livros para o ensino básico no nível fundamental e também no médio.

A configuração do sistema básico de ensino de LEs é permeada por diversas rupturas e alguns tímidos avanços. O percurso é inconstante e frágil, visto que as decisões legislativas capazes de efetivamente modificar a situação do ensino de LE dependem sempre do contexto de visão dos governantes. Além disso, há uma falta de estrutura no sistema de ensino, como pudemos ver nesse percurso. Quando havia legislações e decretos, faltava formação para capacitar os professores a agir em consonância com as novas propostas e tendências de ensino. Sendo assim, o ensino de LE na escola pública ficou à margem e junto a essa fragilização criaram-se representações de que a escola pública não é capaz de ensinar a LE a contento.

Continuamos o nosso histórico, trazendo a parte mais específica de formação de professores.

2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No que tange à formação de professores, na época do Brasil Colônia, mestres como José de Anchieta eram formados com o intuito de catequizar os índios. Foi apenas no século XIX que foram criados os primeiros cursos superiores denominados Academia Real da Marinha, Academia Real Militar, Escola Real de Artes, Ciências e Ofícios e a Escola Secundária de Pedro II. Assim como em Portugal e outros países europeus, criou-se a Escola das Primeiras Letras (1827) com os aportes do Método Mútuo de Lancaster[18]. Os professores recebiam o

[18] O método de ensino mútuo consiste em solicitar aos alunos mais experientes da classe para colaborarem como monitores durante as aulas e auxiliarem os alunos menos experientes na

treinamento para utilização do método e deveriam posteriormente levar esses saberes para as suas províncias (Revista HELB, 2007). Em 1834, foi instituída a primeira Escola Normal para o preparo de professores, cujo currículo extremamente conciso abordava apenas os conteúdos a serem ensinados na escola deixando uma lacuna na formação didático-pedagógica (SAVIANI, 2005, n.p.). Um momento decisivo para a formação docente foi a reforma da Escola Normal do Estado de São Paulo (1890) que, conforme o autor, teve o "enriquecimento dos conteúdos curriculares" e uma tônica "nos exercícios práticos de ensino."

A criação da primeira universidade, a Universidade do Rio de Janeiro, ocorreu nos anos 30 do século XX. A formação de professores recebeu maior atenção com a criação da Faculdade de Filosofia, destinada à formação de professores, a fim de compor o quadro docente do segundo grau (HELB, 2007). A formação teve como propósito o preparo da mão de obra para o mercado de trabalho (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005). Provém desde essa época o desmembramento da teoria/prática com o "sistema 3+1" no qual três anos eram voltados para disciplinas específicas e um ano para a formação pedagógica (DANIEL, 2009).

Em 1946, com a sanção da Lei Orgânica do Ensino Normal (decreto nº 8530), criada pelo Ministro Gustavo Capanema, a formação de professores dava-se no ensino secundário e seguia os fundamentos da moral e ética. A estrutura do curso foi modificada para primeiro e segundo ciclos: ginasial (quatro anos para formar regentes do ensino primário) e colegial (três anos para formar professores de ensino primário). Leffa (1999) explica que a Reforma Capanema priorizou o ensino de LE inserindo latim, francês, inglês e espanhol para os alunos do ginasial até o científico. Instruções precisas recomendavam que o ensino de francês e inglês fosse essencialmente prático sob o viés do método direto. A falta de professores com formação linguística adequada às exigências das orientações metodológicas propostas foi um dos principais empecilhos para continuar com o ensino tradicional em grande parte do país.

O Parecer nº 283, de 1962, de Valnir Chagas, estabeleceu o currículo mínimo para os Cursos de Letras com o ensino de uma única língua

---

aprendizagem de conteúdos. O método mútuo era destinado aos alunos de classes menos favorecidas e era pouco dispendioso (CONDE, 2005) visto que não havia ônus em contratar mais professores para turmas numerosas.

estrangeira em vez de cinco línguas e que junto à língua portuguesa forma o curso de licenciatura dupla. É a partir dessa legislação que temos o formato dos cursos de Letras Português/Inglês e de outras LEs. É decorrente dessa LDB que o ensino da língua inglesa limita-se a proporções irrisórias, dando-lhe o status parecido ao das matérias optativas. Conforme Paiva (2005a), é comum os cursos particulares de Letras apresentarem em sua grade 360 horas de língua inglesa e 120 de literaturas inglesa e americana. O maior número de horas é destinado ao ensino de disciplinas relacionadas à Língua Portuguesa, dificultando um domínio da língua inglesa durante os quatro anos de graduação. Além disso, as turmas para o ensino de línguas são numerosas e as aulas de Literatura são geralmente em português. Esses moldes prevaleceram por mais de 30 anos e continuam influenciando os projetos político pedagógicos dos cursos atuais (PAIVA, 2005b).

As proposições de cunho pedagógico, como as matérias de Psicologia da Educação, Didática e Estrutura e Funcionamento de Ensino de 2º Grau, foram instituídas em 1969. Vale ressaltar ainda o artigo 2º dessa resolução que trata da obrigatoriedade da Prática de Ensino para a habilitação profissional, sob a forma de estágio supervisionado e que prescreve a necessidade de "desenvolver-se em situação real, de preferência em escola da comunidade". Observamos então que, se por um lado, houve avanços na legislação quanto às reais práticas de ensino, por outro lado, as disciplinas direcionadas para a prática ficavam sob o encargo de pedagogos sem a qualificação específica do domínio da língua inglesa. Paiva (2005b, n.p.) afirma que "os conteúdos das práticas de ensino, geralmente, exibiam o mesmo formato, não importando se a licenciatura era em línguas ou em matemática, geografia, etc.". Nas universidades públicas, a situação se diferenciava e havia professores específicos, no entanto ocorria pouca integração interdepartamental, ocasionando pouca ou nenhuma conexão e compatibilidade com as políticas de formação. Além disso, as disciplinas de formação docente eram vistas como sendo de responsabilidade de pedagogos. A autora ainda afirma que a disciplina de prática de ensino era carente de reflexões teóricas e atividades práticas.

Se, por um lado, já havia a preocupação de formar professores nas faculdades e universidades públicas, por outro, desde os anos 30 até a aprovação da lei 5.692/71, as escolas normais continuavam formando professores para o

ensino básico. A nova lei altera a estrutura do ensino da escola normal para 1º grau (oito anos) e 2º grau (três anos) e o ensino de 2º Grau Profissionalizante - habilitação para magistério. A formação de professores de 1ª a 8ª séries demandava o 3º Grau – Licenciatura Curta e para o ensino de 1º e 2º Graus a Licenciatura Plena (SAVIANI, 2005).

Um marco significativo dos anos 70 foi a criação do primeiro programa de pós-graduação em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, por Maria Antonieta Alba Celani. Também são dessa época a entrada do movimento comunicativo no Brasil e a criação da primeira associação e do primeiro evento para professores universitários de inglês (ABRAPUI - Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês e ENPULI - Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa).

Os anos 80 foram os precursores quanto à concepção de educação como uma prática social: a ênfase na valorização profissional, preocupação docente que antes focalizava apenas a sala de aula, passou a tratar de questões mais amplas com as ações pedagógicas de cunho político e social. Há uma contraposição à visão tecnicista e começam a prosperar discussões em prol da política de formação de professores e dos quais tem origem a LDB de 1996 (LEFFA, 1999; DANIEL, 2009). A necessidade de defender a valorização docente tem como pano de fundo uma situação insustentável de maior deterioração salarial dos últimos 40 anos (PIMENTA, 2006).

A formação de professores, com base na LDB de 1996, deveria ser de nível superior, o que, conforme Shiroma (2000, p. 88-89), “aparentemente atendia a uma reivindicação histórica da categoria”. Além da formação universitária, a formação de professores poderia ocorrer ainda em centros de educação superior, institutos, faculdades e escolas superiores. As políticas educacionais afloram de uma conduta neoliberal que se, por um lado, diz ser a educação democrática “educação para todos”, por outro lado, mostra-se “que há trajetórias diferentes aos incluídos e aos excluídos”. Apesar de o governo pronunciar-se como responsável pela “transformação”, diminui os gastos e transfere suas incumbências para a iniciativa privada. SHIROMA alerta que “a reforma educacional dos anos de 1990 visa eficiência econômica e política”.

Seguindo o percurso, as Diretrizes para a Formação de Professores de nível básico de 2001/2002 são o referencial para os cursos de licenciatura na atualidade. Vigoram, a partir da resolução N º 1, de 18 de fevereiro de 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena; e a resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que dispõe da carga horária das licenciaturas é de 2.800 horas (400 horas de prática; 400 horas de estágio curricular supervisionado; 1.800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais). Junto às duas resoluções ainda está a Resolução da Câmara de Ensino Superior nº 18 com a criação das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, ancorados nos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1363/2001. Gatti (2010, p. 1357) atenta para a parcialidade desses documentos por perpetuarem modelos do início do século XX, “de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica”. Caminhar na direção da formação pedagógica envolve evidenciar os saberes da prática aliados aos saberes específicos de língua alvo. Esses saberes estão em congruência com os princípios das diretrizes.

Dado o objetivo geral da nossa pesquisa,- investigar a relação entre os instrumentos utilizados (Sequências Didáticas, Socialização de Diários e Extensão ao Coletivo) pelas APLIs, os saberes e as capacidades docentes que contemplam o eixo articulador das diretrizes para a formação inicial (competência, pesquisa e coerência entre a formação oferecida e a prática esperada) proveremos uma discussão específica sobre os princípios norteadores nas seções ulteriores. As diretrizes instauram uma necessidade de adequação a determinadas prescrições. Por ora, explicamos o motivo de atrelar princípios propostos nas diretrizes aos nossos instrumentos de formação. Acreditamos que trazer à discussão esses princípios é pertinente para evidenciar nosso posicionamento não favorável à concepção das competências e apresentar um rol de saberes, de capacidades que constituem o *métier* do professor. Esperamos que, dessa forma, podemos situar nossa pesquisa como uma alternativa concreta viável dentro da amplitude dos princípios propostos nas diretrizes. Os instrumentos de socialização de diários e a autoconfrontação levam o APLI a tomar consciência do processo de ensino e

aprendizagem, do entorno do sistema escolar e acadêmico. Oportunizar momentos específicos para que o APLI tenha uma postura reflexiva sobre suas ações e as dos demais envolvidos coaduna de modo subjacente com os princípios das diretrizes.

De antemão, apresentamos uma síntese, conforme exposta por Gimenez (2004, p. 172), sobre o que as Diretrizes predefinem para cursos de licenciatura: aprendizagem que conduza à formação profissional com uma "base específica consolidada" mobilizando capacidades para: desenvolver trabalhos interdisciplinares, de resolver problemas, trabalhar em equipe e comunicar-se ancorado nos múltiplos saberes provenientes das disciplinas da formação universitária, compromisso ético e responsabilidade social e educacional, e consciência sobre as consequências de sua atuação no mundo do trabalho e da necessidade de busca permanente da educação continuada na educação profissional.

Na mesma linha de Paiva (2003) e Gimenez e Cristovão (2004), queremos expressar nossa inquietação por constatar que as licenciaturas duplas ou específicas em LEs não são sequer referenciadas nos documentos, o que mostra a fragilidade da formação do professor de LE. Sabemos que a não importância das LEs nos cursos de licenciatura dupla tem suas origens no currículo mínimo dos anos 60. A esse respeito, Gimenez e Furtoso (2008, p. 6) nos lembram de que "o pressuposto de que alunos de licenciaturas e bacharelado podem partilhar da formação comum e a noção de que a formação em língua estrangeira na habilitação dupla é supérflua e acessória". Para as autoras, a língua estrangeira por diversos anos foi concebida como um "apêndice" tanto no ensino básico como nos cursos de formação docente.

Também é preciso considerar que as políticas educacionais carecem de maiores cuidados e interesse por parte das autoridades legislativas em suprir as necessidades de formação de professores em línguas estrangeiras. Os cursos de Letras seguem essa mesma linha. Quevedo-Camargo (2011, p. 232) aponta que apesar de as Diretrizes para o curso de Letras (DCL) (BRASIL, 2001) apresentarem capacidades de linguagem docente[19].

[19] Capacidade de ação docente, capacidade discursiva docente, capacidade linguístico discursiva docente e capacidade de autogestão profissional, para maiores especificações ver a tese de Quevedo-Camargo (2011).

> [...] não existem descritores estabelecendo o que deveria ser focado ou esperado em cada competência ou habilidade, e provavelmente também não há discussões entre os professores dos Cursos de Letras dessas IES a respeito do que deveria ser contemplado para trabalhar, nos seus contextos de ensino, o que é proposto pelo documento.

Por não haver uma proposta específica, a formação inicial de professores de inglês acompanha os moldes dos cursos de Letras nos documentos oficiais. Esse é um dos fatos que mostra que a comunidade de professores de LE tem seu status fragilizado.

Retrocedemos um pouco no tempo, para trazer dados quantitativos revelados pelo Censo de Educação Superior de 2000, 2007 e 2009. Conforme os resultados do censo INEP/MEC de 2000, o número de matrículas para a educação superior aumentou em mais de 13%, quando comparado ao ano anterior, o que parece de fato ser uma transformação. No entanto, a omissão do governo é clara ao analisarmos que 67% das vagas provêm das instituições privadas de ensino (MARQUES; PEREIRA, 2002). Os índices do Censo 2007 mostram o crescimento do setor privado que passa para 74% das matrículas em cursos de graduação presenciais no Brasil, sendo a maior parte em instituições não universitárias e em período noturno. Os cursos tornam-se mais vulneráveis por não se traçar um perfil claro do tipo de profissional que se quer formar (SCHEIBE, 2010).

Conforme atenta Cristovão (2010[20]), a situação descrita recebe ainda outro agravante considerando a mudança no perfil dos alunos que buscam a carreira docente. Em pesquisa de Inep/MEC de 2005 a 2006, as licenciaturas de Letras tiveram uma redução de 10% na formação de alunos. Nesse mesmo sentido, as pesquisas de Gatti (2010), ao trazer índices do Censo de Educação Superior de 2007, apontam que todas as outras áreas tiveram um crescimento na demanda de matrículas, no entanto os cursos de licenciatura apresentaram uma menor procura. E ainda mais, os cursos de Letras de 2005 a 2009 decresceram 2%, em 2005 o curso de Letras apresentava 198.782 matrículas e em 2009 este número decaiu para 194.990 matrículas (BRASIL. Censo 2009: MEC/INEP/DEAES – ENADE).

Outro agravante são os conhecimentos ainda insuficientes dos alunos entrantes nos cursos. As constatações do relatório preliminar Atratividade da

[20] Em conferência na UEL - Recepção aos Estudantes do Curso de Letras Estrangeiras Modernas. O profissional de Letras Estrangeiras Modernas e o mercado de trabalho, 2010 .

Carreira Docente (2009, p. 14), com base no ENEM, mostram que os alunos que iniciam o curso apresentam dificuldades com a língua, leitura, escrita e compreensão de textos.

Confirmam-se assim diversas precariedades no que tange à formação dos professores nos cursos de Letras. Paiva (2005a) constata que, mesmo havendo empenho dos docentes das IES em promover avanços tanto na parte física quanto na ampliação do quadro docente qualificado, os projetos pedagógicos não contemplam efetivas diversificações e não proporcionam muitas escolhas aos discentes. O antigo modelo do 3+1 constituído de três anos de curso no formato de bacharelado e um ano voltado para a formação pedagógica ainda está presente nas Instituições de Ensino Superior em curso de Licenciaturas, sendo que essa formação muitas vezes é pouco produtiva considerando o distanciamento das necessidades contextuais e não abarca as especificidades do curso (PAIVA, 2003).

Toda essa situação leva atualmente o governo a investir em campanhas de divulgação dando ênfase ao professor como elemento importante para a melhoria da educação. No entanto, os investimentos não têm sido direcionados para os cursos presenciais e sim para cursos a distância e para financiamentos que favorecem as instituições particulares de ensino. Mesmo em programas como Graduação Sanduíche, as áreas de investimento não contemplam os cursos de licenciaturas.

Complementamos com um último informe de movimentação nacional. Em abril de 2011, o governo lançou o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, com o propósito de formar 330 mil professores para educação básica nos próximos cinco anos. O plano faz parte da Política Nacional de Formação de Professores, estabelecida pelo Decreto 6755/2009, que prevê um regime de colaboração entre União, estados e municípios, para a elaboração de um plano estratégico de formação inicial para os professores que atuam nas escolas públicas.

Por meio desse decreto foram também criados Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação. A ação faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em vigor desde abril de 2007. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), antes responsável somente por cursos de pós-graduação, passou a assumir a responsabilidade pela

formação do magistério. A comunidade docente tem receios de que os possíveis desdobramentos ocasionem medidas semelhantes à pressão quantitativa[21] por pontuação do número de publicações dos cursos de pós-graduação.

Gatti (2010, p. 1373) desenvolveu um estudo sobre as grades curriculares e ementas em cursos de licenciaturas[22], na área de Língua Portuguesa, com base em 32 cursos das diferentes regiões do Brasil, que mostra haver dissonância entre os "conhecimentos específicos da área" e os "conhecimentos específicos para a docência". Citamos as palavras da autora

> Os cursos de licenciatura em Letras apresentam 51,4% de sua carga horária em disciplinas relativas aos conhecimentos disciplinares da área, com predominância de Linguística, e apenas 11% das horas-disciplinas são dedicadas à formação para a docência.

A disparidade pode ainda ser parte dos resquícios da não distinção clara de cursos de bacharelado e de licenciatura. As licenciaturas estão ainda fundamentadas na racionalidade técnica do modelo 3+1. Se, por um lado, a licenciatura em Língua Inglesa tem como papel propiciar ao professor construir capacidades para que possa exercer de forma plena as atividades do trabalho de professor, por outro lado, nos deparamos com cursos que priorizam a língua e os estudos literários relegando a segundo plano os estudos voltados à prática de ensino e à didática de língua inglesa. Os relatórios, por exemplo, são produtos dessa tradição que em diversos cursos se configura como fonte única para avaliar os conhecimentos construídos pelos futuros professores durante os estágios.

As diretrizes destinadas à formação de professores visam justamente romper as tradições problemáticas desse modelo que pouco articula as práticas do estágio. Por esse motivo, concordo com os três princípios e vejo a necessidade de discuti-los com o propósito de ressaltar e de fazer ressalvas. As discussões são pertinentes, considerando o propósito geral de nossa pesquisa – de estabelecer relações entre os instrumentos da formação e as competências, a

---

[21] Mattos (2008, p. 148, aspas do autor) tece críticas sobre o sistema de avaliação quantitativa da CAPES: a regra do "quando mais, melhor" é, nesse caso, absolutamente desprovida de sentido. Teria razão Bourdieu ao afirmar que os acadêmicos participam da cultura moderna de acumulação máxima de um capital – a credibilidade do saber especializado e o prestígio entre os pares, um crédito científico sujeito a cálculo econômico e representado, sobretudo, por um belo currículo de publicações?

[22] A autora analisa as licenciaturas de cursos de Pedagogia, Matemática, Língua Portuguesa e Ciências Biológicas.

pesquisa para a compreensão do processo de construção de conhecimento e a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada. Sob essas lentes pretendemos lançar um olhar crítico sobre as competências, o primeiro princípio das diretrizes para a formação de professores.

2.3 Paralelos Entre as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores e a Nossa Pesquisa

Antes de iniciar a discussão sobre os três princípios das diretrizes, lembramos ao leitor que para nos auxiliar a compreender a formação de professores e a traçar caminhos para a profissionalidade docente nos ancoramos na perspectiva teórico-metodológica do interacionismo sociodiscursivo (ISD). A perspectiva desta pesquisa parte das proposições do ISD, que postula o caráter determinante da linguagem no entendimento das ciências do humano. Conforme Bronckart (2009a), o ISD é uma tentativa contemporânea de dar continuidade ao interacionismo social de Vigotski.

Sob a luz sócio-histórica de Vigotski (2008), consideramos a linguagem como central para a aprendizagem e para posterior desenvolvimento do ser humano. A aprendizagem é fruto das constantes transformações de conhecimento forjado pelo agir linguageiro e o agir praxiológico, quando o indivíduo interage socialmente. O processo dialógico e o processo dialético estão presentes nessa transformação, em que as relações interpessoais do meio social agem sobre o indivíduo e o indivíduo age sobre esse meio. A linguagem permeia as atividades de ensino e aprendizagem, que, assim como em quaisquer outras atividades, permite ser reconhecida, interiorizada, apropriada e analisada. A linguagem se materializa pelos textos que, por sua vez, organizam-se e se diferenciam em gêneros textuais.

Adentramos a discussão dos três princípios norteadores das Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002):

- a concepção de competência é nuclear na orientação do curso de formação inicial do professor;

- a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor;
- a pesquisa é o elemento essencial na formação profissional do professor.

2.3.1 O Princípio da Relação das Competências Propostas nas Diretrizes com a nossa Pesquisa

O princípio das competências é um dos pilares das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Parecer CNE/CP, 09/2001, homologado em 18.01. 2002). A controvérsia das competências – tem como ponto de partida os modelos neoliberais do capitalismo - tem determinado os prescritos oficiais para a educação no Brasil e em diversos países do continente americano e europeu. Para auxiliar o nosso entendimento, recorremos a Bulea, Bronckart (2005) e Bronckart (2006, p. 188-189) a fim de traçar um breve histórico dessa trajetória dividida em três movimentos:

i) Sob "a disposição de linguagem nata e universal", Chomsky utiliza o termo competência linguística para demonstrar que o ser humano dispõe de uma "capacidade ideal e intrínseca para produzir e compreender qualquer língua natural". O cognitivismo apregoa que as funções psicológicas superiores (atenção, percepção e memória) fundamentam-se biologicamente de forma inata e que cada ser humano é dotado de uma competência ideal similar à competência da língua.

ii) Contrariamente aos dispositivos biológicos de inatismo, os estudos de Hymes[23] (apud BULEA; BRONCKART, 2005) articulam competência comunicativa para o ensino da L2 à capacidade de adaptar-se ao contexto o que demanda procedimento de aprendizagem (in)formal e formal. No entanto, a sua apreensão ocorre no nível individual de forma similar à visão anterior.

[23] Para Doehler (2005), a visão hymesiana é importante por considerar o caráter diversificado das capacidades comunicativas e pelas dimensões discursivas e pragmáticas de utilização da linguagem.

iii) Na visão da ergonomia e da formação profissional, é no nível de desempenho, ou seja, no nível do saber-fazer com um caráter dinâmico que a competência é de fato apreendida. Sendo assim, os processos metacognitivos ou saberes estabilizados ficariam em segundo plano, haja vista que, diferente ainda aos dois movimentos expostos, são as exigências provenientes do meio que definem as competências. Para a verificação de trabalho, a fim de obter resultados mais satisfatórios com relação às competências, são tomados como objeto de análise as atividades coletivas, a eficácia e a adequação do desempenho dos participantes, ao serem confrontados com essas tarefas. Bronckart (2006, p. 190) adota essa última visão em seus trabalhos.

Para analisar esse conceito controverso e ideologicamente marcado, ancoramo-nos nas verificações de Erard e Schneuwly (2005), quanto aos prescritos do Plano HarmoS[24], e nas noções de competências de Le Boterf (1994)[25] e Klieme (2004)[26] que a sustentam entre outros:

i) As competências englobam faculdades psíquicas que se organizam de forma integrada em redes de níveis diversos como capacidades, conhecimentos, aptidões, disposições cognitivas e motivacionais, saberes, saber-fazer e saber-ser. Sob o prisma da psicologia, esse conceito teria pouca sustentação por

[24] Voltado a regular os 11 anos obrigatórios de escolarização na Suíça (*Harmonisation de la scolarité obligatoire em Suisse - HarmoS).* O projeto *Harmos* consiste em fixar competências para a escola obrigatória em disciplinas chave como L1, L2, ciências naturais e matemática no perímetro suíço.

[25] [...] faculta um saber agir responsável e válido consiste em saber mobilizar, integrar e transferir os recursos (conhecimentos, capacidades) em um contexto (minha tradução).
No original: [...] facultés un savoir-agir responsable et validé, consistant à savoir mobiliser, intégrer et transférer des ressources (connaissances, capacités …) dans un contexte (ERARD; SCHNEUWLY, 2005, p. 88).

[26] [...] Faculdades e aptidões cognitivas que o indivíduo dispõe ou que ele pode adquirir, para resolver problemas precisos, bem como as disposições e as faculdades motivacionais, de decisão (querer) e sociais que se unem para poder utilizar com sucesso e responsabilidade as resoluções de problemas em situações variáveis (minha tradução).
No original: [...] facultés et aptitudes cognitives dont l'individu dispose ou qu'il peut acquérir pour résoudre des problèmes précis, ainsi que les dispositions et les facultés motivationnelles, volitives et sociales qui s'y rattachent pour pouvoir utiliser avec succès et responsabilité les résolutions de problèmes dans des situations variables (ERARD; SCHNEUWLY, 2005, p. 89).

subestimar a necessidade de automatização, de rotina e de dimensão desenvolvimental a longo prazo.

ii) A competência tem como propósito a resolução de uma gama de problemas diversos que, embora se assemelhem a situações da vida diária, não há uma caracterização desses problemas por parte dos autores, apenas que eles dariam conta de resolver problemas em situações inéditas diversas.

iii) O conceito de competência pode dissimular a organização do conhecimento, ao decompor esse conhecimento e trazê-lo para o nível elementar, isto é, ao fazer com que o conhecimento torne-se acessível, há um risco de não seguir o caminho lógico das situações. Consideramos que ao elementarizar, isso não quer dizer tornar o conhecimento simplista, é preciso fazer com que o aluno tenha condições de aprender as partes menores do conteúdo tecendo relações com o propósito social das tarefas.

"A tendência de reforçar a dimensão educativa e moralista de intervenção escolar incluindo a responsabilidade e a motivação dos alunos no domínio da avaliação" (ERARD; SCHNEUWLY, 2005, p. 89, tradução nossa[27]).

O termo competências também tem levado em conta a transversalidade, meta e potencial das capacidades esperadas dos trabalhadores. De acordo com Bronckart (2006), a superexploração do termo na esfera política e econômica tem como propósito a desregulação educativa; o que antes era responsabilidade do Estado, em diversos países, tende a passar para a lógica do mercado. Ou seja, as ideologias do mercado e as tecnocracias regulam a orientação educativa. No entanto, devido à complexidade desse conceito científico, há um distanciamento das especificidades, os prescritos fundamentados nesse termo não são amplos o suficiente para abarcar de forma unilateral aspectos históricos (como por exemplo, a evolução de uma língua), culturais (as tradições dessa língua), epistemológicos (fundamentados em diferentes teorias da psicologia e da linguística) e profissionais (SCHNEUWLY, 2008b). As competências no âmbito das prescrições

[27] Il tend à renforcer la dimension éducative, voire moraliste, de l'intervention scolaire, en incluant la responsabilité et la motivation des élèves dans le domaine de l'évaluation.

visam à produção sem abrir espaço para o trabalho real e para as capacidades dos trabalhadores. A produção, sob o viés tecnocrático, coloca o trabalhador como simples executor de tarefas sem visar a uma transformação que gere autonomia ou melhoria perante o espaço de atuação profissional. O trabalho real, isto é, o trabalho realizado, as condições de trabalho e os possíveis impedimentos são silenciados.

Freitas (2003, p. 1097), sob os preceitos da teoria sócio- histórico cultural, tece severas críticas quanto ao domínio das competências propostas no documento das Diretrizes para a Formação Inicial de Professores. Para a autora, a concepção de competência segue os moldes tecnicistas e neoliberais das políticas públicas e em seu cerne estão "os processos de formação do desenvolvimento de competências comportamentais", ancorados em uma visão capitalista e cognitivista que prioriza os processos educacionais voltados ao aprimoramento profissional de caráter meramente individual. A responsabilidade de trabalhos bem sucedidos ou não é vinculada unicamente ao professor e, sendo assim, há um favorecimento ao meio de trabalho competitivo em que a solidariedade e o coletivo de trabalho perdem seu espaço. O documento, ainda, segundo a autora, não apresenta uma formação abrangente capaz de abarcar de forma unilateral aspectos de ordem ética, estética, política, científica, cultural, lúdica.

Machado e Cristovão (2005) também problematizam as diversas definições e analisam a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica em Cursos de Nível Superior (2002). As competências expostas no documento[28] estão ancoradas em grande parte nos processos cognitivos e ficando as ações concretas em segundo plano. Na perspectiva do ISD e em sua Semiologia do Agir, as autoras classificam as competências do documento em:

a) Competências direcionadas a um agir coletivo (interação do professor com outros integrantes do sistema educativo, colegas, pais, alunos, professores);

[28] "a) comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; b) compreensão do papel social da escola; c) domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; d) domínio do conhecimento pedagógico; e) conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; f) gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional."

b) Competências direcionadas a um agir individual (necessárias para o desenvolvimento de autoprescrições e de planejamentos diversos);
c) Competências direcionadas sobre a ação em sala de aula que se subdividem em: caráter pedagógico (o uso de novas tecnologias, materiais didáticos, estratégias de comunicação) e caráter cognitivo (sensibilidade, acolhimento, relação de autoridade, confiança). Com relação às ações, ocorre maior especificação do caráter cognitivo ao passo que o agir concreto do professor permanece apagado.
d) Competências direcionadas a um agir cognitivo com processos finalizados (investigação do contexto educativo na sua complexidade), processos não finalizados (escolha de procedimentos didáticos) e um agir cognitivo em que o professor é o objeto (reflexão para a compreensão, análise de relações interpessoais).

As autoras observam, porém, que as competências expostas no documento não se referem ao gênero profissional do professor e à história do professor em serviço, nem ao professor como crítico possuidor de capacidades de reformulação dos pré-construtos sociais. Ou seja, conforme o documento, as competências levam em conta o futuro profissional na função de acatar as decisões dos prescritores e segui-las, sendo o professor preparado considerado aquele que executa as normas propostas.

O conceito de competências segue a lógica do mercado e não compreende a dimensão humanista da escola. Para Erard e Schneuwly (2005, p. 94) “o essencial não é evidentemente combater o uso de uma palavra cujas significações são variáveis e que incluam posições contraditórias; tal combate é fútil. Trata-se de concentrar esforços sobre a elaboração de conceitos sólidos e de dispositivos potentes e generalizáveis [...]” que supram as complexidades do contexto educacional. Diante do que expomos, buscamos, na formação inicial, ancorar-nos nos construtos teóricos do interacionismo social, do interacionismo sociodiscursivo (ISD) e nos preceitos da perspectiva ergonômica, para construir as capacidades necessárias a fim de que os alunos professores possam atuar com

autonomia e possam “contribuir na transformação permanente dos pré-construídos de sua comunidade” educacional (BRONCKART, 2006, p. 192). Considerando ainda que junto às questões levantadas, o agir, as demandas das capacidades provenientes do trabalho do professor de inglês em serviço, da comunidade escolar e do meio social de forma geral, as atividades coletivas, a adequação da proposta de ensino ao desempenho dos alunos-professores, quando confrontados com o rol de situações e tarefas desse meio profissional são elementos que precisam ser considerados. Esse posicionamento diferencia-se da visão de competências exposta em documentos oficiais por primar pela ação e buscar diminuir as lacunas entre trabalho prescrito e trabalho real do professor[29].

Contrário à visão de aluno-professor executor, temos como função tornar o aluno-professor ator, com autonomia[30] e capaz de modificar o seu entorno. Conforme Vieira-Abrahão; Barcelos e Freire (2005), as competências estão pautadas nas representações que os indivíduos constroem com base nas ações efetuadas e/ou nas quais eles podem vir a desenvolver novos agires. Primamos por avaliações e saberes de natureza coletiva, que são construídas nas inter-relações dos APLIs com a professora pesquisadora, professora regente de turma, alunos da escola, direção e demais possíveis integrantes do processo. A relação com outrem está situada nos contextos sócio-históricos que conduzem as ações e interações dos atores (DOEHLER, 2005).

As competências, portanto, precisam estar aliadas à “dimensão praxiológica” considerando que teria uma relação com “a capacidade, em situação de ação, de reencontrar e explorar esses vestígios que os recursos, apesar de sua

---

[29] Consideramos que as prescrições constituem-se em documentos que têm a função de predefinir e instruir sobre o trabalho a ser realizado. Portanto, são instrumentos importantes para prescrever o trabalho a ser realizado. No entanto, não é possível que se criem representações negativas generalizantes sobre os professores em exercício. Machado (2007, p. 32) e Machado e Cristovão (2005), ao analisarem o documento das “Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior”, constatam que os professores em exercício recebem julgamentos como “indivíduos incapazes de, por si mesmos, se transformarem e atenderem “às exigências” da sociedade. Ao futuro professor, indivíduo idealizado, cabe seguir as prescrições sendo dotado de múltiplas competências.

[30] Emprestamos a definição de autonomia de Paiva (2005c) “um sistema sócio-cognitivo complexo, sujeito a restrições internas e externas. Ela se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula”. Na área de formação, consideramos um futuro professor autônomo como aquele que é capaz de tornar-se responsável pelo seu aprendizado e consciente sobre o processo de construção de conhecimento.

reestruturação, conservam das situações de ação anteriores que os engendram" (BRONCKART, 2006, p. 199). Nesse sentido, aquele autor defende que os vestígios, ao derivar das situações de ação, são reintroduzidos e são reatualizados devido as propriedades que os constituem. Sendo assim, a competência não estaria desvinculada da ação que a gerou.

Devido à complexidade do termo competências, considerando as diferentes interpretações possíveis apresentadas e com o intuito de elaborar um conceito sólido que abarque também os outros dois princípios da formação, pesquisa e coerência entre a formação oferecida e a prática esperada, propomos a utilização do termo capacidades docentes. Denominamos de capacidades docentes as operações psíquicas construídas com base na dimensão praxiológica, ou seja, com base nas práticas inseridas em um dado contexto da esfera escolar, da esfera acadêmica e de outras formas de aprendizagem que contribuam para a transformação dos saberes voltados ao *métier* do professor. As capacidades docentes constituem um dos termos nodais desta pesquisa e, portanto, serão apresentadas no capítulo 3.

Na seção seguinte expomos os princípios da pesquisa para a formação inicial de professores de inglês.

2.3.2 O Princípio da Pesquisa para Formação Inicial de Professores de Inglês e a nossa Pesquisa

Conforme os princípios, a pesquisa e a compreensão sobre o processo de conhecimento da ação de ensinar e da ação da aprender precisam funcionar de forma articulada nos cursos de formação. O propósito de construir conhecimentos está aliado ao princípio da pesquisa das diretrizes de formação de professores que preceitua a necessidade de estruturar os cursos dos futuros docentes orientados pela atividade docente, sendo ela constituída de saberes voltados para a ação de ensinar e para a ação de aprender. O direcionamento de pesquisas de modo geral para a prática e sobre a prática desenvolvida fornece indícios do processo de construção de conhecimento e demanda do aluno-professor uma postura ativa na busca por respostas para esse processo, seja ele relacionado

ao aluno da escola quando desenvolve as práticas de estágio, seja ele relacionado a si mesmo, como professor aprendiz nas licenciaturas.

A pesquisa voltada ao processo de ensino e aprendizagem na educação inicial de professores registra a mudança de paradigmas de transmissão de conhecimento para a construção de conhecimento (FREEMAN, 2001). As teorias educacionais, preocupadas com a desigualdade social, postulam a necessidade de posicionar o professor (futuro-professor) como investigador de sua prática, como ator reflexivo e responsável, mais autônomo para atuar no redimensionamento do trabalho docente, para propiciar maior engajamento dos alunos como cidadãos. Esse posicionamento pode diminuir o fosso existente entre o pesquisador na função de pesquisador e o professor na função de ensinar. Sendo assim, a pesquisa não é mais feita sobre e para o professor e sim para envolver o professor a construir conhecimento sobre sua prática de sala de aula, para levá-lo a avaliar, refletir e tomar consciência dos eventos cotidianos de sala de aula (MCDONOUGH; MCDONOUGH, 1997). O foco do indivíduo – professor - precisa necessariamente inscrever-se também na atividade coletiva, na comunidade social que, por sua vez, apresenta traços do *métier* docente dessa comunidade discursiva. Defendemos então a necessidade de incluir as pesquisas em sentido mais macro, envolvendo o trabalho coletivo de professores. A construção de conhecimento do *métier* do professor precisa contemplar também as dificuldades que abrangem o sistema de ensino local e/ou geral.

Conceber o futuro professor como pesquisador que reflete sobre a ação é desafiar a visão dicotômica entre a posição reflexiva atribuída ao pesquisador e a posição de ação aplicacionista atribuída ao professor. O professor, ao fazer pesquisa, une reflexão à ação de planejar, de ensinar, de compreender o seu contexto educacional e distancia-se do hiato positivista produzido entre professor e pesquisador como indivíduos que não se encontram. A pesquisa tem como intuito diminuir a visão dicotômica entre teoria e prática (ZEICHNER, 2008).

A formação de professores, inicial e continuada, encontra na prática investigativa um alicerce para crítica, reflexão, aprofundamento de conhecimentos teóricos e crescimento profissional (GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2007; CRISTOVÃO; GIMENEZ, 2006, REIS, 2006; CRISTOVÃO, 2005; ORTENZI; MATEUS; REIS;

GIMENEZ, 2002[31]). Reis (2006, p. 108) defende que na pesquisa em sala de aula "tanto na prática exploratória[32] quanto na pesquisa ação[33] está presente a noção de desenvolvimento do professor".

Desfavorável à visão de pesquisa feita "sobre" ou "para" o professor, os pesquisadores McDonough e McDonough (1997, p. 24) advogam a necessidade de oportunizar o envolvimento do professor de forma ativa no processo de ensino e aprendizagem e na produção de conhecimento. Desse modo, o professor pode estar mais próximo dos recursos que lhe permitem tomar decisões e desenvolver maior autonomia. Compreendemos que a construção de SDs demanda ao APLI fazer escolhas sobre os textos e a construção das atividades. Essa construção se faz de forma ativa em que o APLI torna-se responsável pelo material elaborado, favorecendo a autonomia. Ainda, conforme os autores, "a teoria e a pesquisa protegem as práticas do professor de reinos individuais, de conhecimento privado, esotérico e intuitivo do trabalho". Elas têm o papel de nutrir o futuro professor de novos conhecimentos sobre recursos didáticos, currículo, teorias de ensino e aprendizagem, níveis de proficiência e necessidades dos alunos, metodologias, trabalho colaborativo com outros (futuros) professores, avaliação, sala de aula e tantos outros aspectos.

O autor do contexto fancófono, Lenoir (2006), destaca a reflexão e o esforço pessoal como duas dimensões necessárias para pesquisa na formação de professores. Beillerot (1991, p. 19) apresenta a pesquisa distinguindo dois polos: "estar em pesquisa" e "fazer pesquisa". O primeiro polo contempla o trabalho de reflexão sobre as atividades praxiológicas. De forma geral, essa concepção pode ser utilizada para as mais diversas situações da vida pessoal, social e profissional quando o indivíduo, ao se deparar com os problemas e dificuldades, faz uso da reflexão e do esforço pessoal para responder ou encontrar uma solução.

---

[31] Citamos ainda outras importantes referências nacionais como, Romero, Celani, Gimenez, Castro, Dutra, Liberali, Ramos, Reichmann, Szundy, Telles, Vieira Abrahão, Barcelos e Freire, pesquisadores que fazem parte do SUB-GT de Formação de Professores.

[32] A prática exploratória é apontada como um caminho para pesquisa. Cristovão e Gimenez (2006) retomam os princípios de Alwright (2005) os quais são: a qualidade de vida – ou entendimento de uma área; a compreensão da dinâmica da sala de aula; o envolvimento dos participantes; a reunião das pessoas; o desenvolvimento recíproco; e a continuidade do trabalho.

[33] A pesquisa-ação parte de dois processos básicos: o componente da pesquisa realizado por meio da geração de dados e da análise de dados, e o componente da ação que procura modificar a ação com base na pesquisa realizada (RICHARDS, 2003).

Assim como para Beillerot e Lenoir, essa concepção nos parece primordial e promissora para a formação de professores por tratar da reflexão sobre a experiência, por tratar da consciência prática e da consciência intersubjetiva. A prática do professor é permeada de representações do senso comum, do saber prático que podem se tornar em um saber teórico. Nessa mesma linha, Cavalcanti (2001, p. 236) nos chama à atenção para a relevância de o professor ter a oportunidade de pesquisar e assim "incorporar a reflexão sobre a prática como parte de sua ação pedagógica". Os autores mencionados apresentam em suas reflexões elementos da pesquisa-ação: a pesquisa voltada à reflexão sobre a ação leva o professor a tomar consciência da prática e torna-se uma oportunidade para construir conhecimento e desenvolvimento. A pesquisa voltada para a reflexão sobre a ação ressignifica a ação e é considerada como um ingrediente básico para o aprimoramento profissional.

Do outro lado do primeiro polo "estar em pesquisa", situa-se o "fazer pesquisa" no sentido de buscar "meios para objetivação das perguntas e da preocupação em estudá-las" (BEILLEROT, 1991, p. 19). Os critérios aqui implicados são: produzir novos conhecimentos; o rigor da investigação (que se desdobra em subcritérios de criticidade e reflexão, sistematização da geração de dados e a utilização de teorias atuais) e a comunicação de resultados.

Defendendo essa mesma linha de pensamento, sob um viés fenomenológico, Lenoir (2006, p. 1301) concebe a pesquisa e a prática em sua forma dialética: "as pesquisas têm um impacto sobre as práticas e estas em contrapartida influenciam os processos de pesquisa". Ou seja, pesquisa e prática formam uma via de mão dupla em que o estudo das práticas contribui para formar, teorizar e as pesquisas também contribuem para prescrever e transformar a prática. A prescrição norteia a ação do formador[34] por meio de sua função operatória, para intervir de forma efetiva na formação de professores para transformá-la. A formação visa desenvolver a profissionalização do professor e parte da proposta de pesquisa colaborativa para diminuir o hiato entre o professor regente, futuro professor e pesquisador. A teorização, por sua vez, objetiva a produção de novos saberes sobre a prática.

[34] Formador no sentido amplo do termo, o professor em seu papel de ensinar os alunos nos diferentes níveis de ensino.

Para a pesquisadora francófona Altet (2009, p. 230), a pesquisa é concebida como o meio "para questionar, problematizar as práticas de ensino e de formação". Lessard (2009, p. 140) sustenta a necessidade de fazer com que o professor (aluno-professor) participe da pesquisa como parceiro, ou que conceba a sua prática com o "espírito de pesquisa". Ele a defende ainda como um instrumento para refletir sobre a prática, para torná-la "transparente" para si e para os colegas, e para transformá-la progressivamente. O autor defende esse tipo de relação com a pesquisa e apresenta duas justificativas:

> Primeiramente, nos "*métiers*" do humano, o praticante deve inevitavelmente exercer seu julgamento, dada a complexidade das situações profissionais e o seu caráter singular; e que implica em ir além da aplicação de métodos ou de regras sendo elas fundadas ou não sobre a pesquisa. Segundo, na educação a base de conhecimento existente não é nem completa, nem objeto de consensos fortes e relativamente estabilizados. As reais separações existem e as oposições são simultaneamente epistemológicas, axiológicas e políticas (LESSARD, 2009, p. 140).

Concordamos com esse autor em diversos aspectos como a pesquisa considerada como instrumento de reflexão (a ser tratada na próxima seção), de parceria, de ser transformadora da prática pelo envolvimento do aluno professor a avaliar situações singulares e não da mera aplicação de métodos. No entanto, por mais que procuremos desvelar o funcionamento da prática para torná-la inteligível e transparente, não o podemos fazer sem analisar a atividade linguageira. Para compreender a atividade praxiológica, é preciso estar atento à atividade linguageira, razão que nos conduziu para as análises contextuais e psicolinguísticas do interacionismo sociodiscursivo. Para desvelar o trabalho do aluno-professor, apoiamo-nos nas acepções de trabalho prescrito, realizado e real do trabalho da clínica da atividade.

Esse viés, do professor como executor de tarefas previamente planejadas por um pesquisador, não supre as necessidades do contexto escolar e social (LEFFA, 2001; CELANI, 2001; GIMENEZ, 1999). A postura do professor no mundo contemporâneo requer movimento contínuo, dinâmico, desenvolvido por meio da capacidade de ser analista, questionador dos eventos profissionais de seu meio. Refuta-se a concepção da sala de aula como um "evento abstrato, estável e previsível" para entrar no "mundo das incertezas" e da necessidade de buscar novos caminhos para o trabalho docente (MARQUES, 2004, n. p.; CELANI, 2004).

A relação que estabelecemos entre os princípios da pesquisa e este estudo, centra-se entre os dois polos “estar em pesquisa” e “fazer pesquisa”. Ao inserir os APLIs nas escolas para analisar as necessidades contextuais, ao fazê-los participar da socialização de diários e da autoconfrontação, podemos nos situar na dupla natureza de estágio e de pesquisa, fazendo parte do polo “estar em pesquisa” e as atividades que realizam se direcionam para o polo “fazer pesquisa”. Portanto, os APLIs, ao realizarem atividades do estágio, se voltam ao espaço de atuação profissional como uma etapa/atividade obrigatória da formação. Consideramos os procedimentos do estágio e os instrumentos para a formação profissional elementos necessários para a construção da identidade do professor pesquisador.

A pesquisa é aqui concebida como um movimento contínuo, preenchido de pequenos movimentos entre os referidos polos. A situação que traçamos converge com a situação do projeto realizado no estado do Paraná[35], quando os participantes formadores e alunos professores desde os primeiros momentos já fazem parte da pesquisa-ação para “partilhar o planejamento, a coleta, a análise e as reflexões sobre o trabalho” (CRISTOVÃO; GIMENEZ, 2007, p. 4). Ainda conforme as autoras, a pesquisa propicia momentos para realizar “diálogos profissionais partilhados e questionamentos críticos sobre ensino-aprendizagem” que possibilitam construir experiências de aprendizagem.

Expomos, rapidamente, o papel da pesquisa na formação inicial e seguiremos para o terceiro princípio da coerência entre a formação oferecida e a prática esperada.

2.3.3 O Princípio da Coerência entre a Formação Oferecida e a Prática Esperada e a nossa Pesquisa

> Toda a teoria deve ser feita para poder ser posta em prática, e toda a prática deve obedecer a uma teoria. Na vida superior a teoria e a prática complementam-se. Foram feitas uma para a outra (FERNANDO PESSOA).

[35] O ensino de língua inglesa no Paraná e a formação de professores durante a Prática de Ensino nos cursos de Letras (ELIPE)

O princípio norteador das diretrizes, a “coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor”, visa integrar a teoria e a prática. Para adentrar nesse campo, ancoramo-nos no princípio pedagógico da alternância, conforme a utilização mais recente em contextos francófonos de formação de professores.

Embora o princípio da alternância seja utilizado no Brasil em estudos da esfera rural[36] para a junção do campo teórico e prático, observamos que essa terminologia bem se adapta à esfera de formação inicial de professores. Retoma-se “a problematização da aprendizagem orientada em direção ao agir versus a análise desse agir”. Longe da visão reducionista e dicotômica de teoria distanciada da prática, a aprendizagem sugerida concentra-se na “lógica formativa e na lógica praxiológica”. Vanhulle, Merhan e Ronveaux (2007, p. 8) afirmam que a sustentação do princípio da alternância se dá por “modalidades plurais de apropriação e acompanhamento dessa apropriação”. As alternâncias se instalam entre modalidades diversas: modalidades por aquisição, por transmissão/produção, por construção ou por experiência. Essas modalidades são instituídas por meio de projetos educativos que podem ser divergentes. Os autores preconizam que são esses projetos a fonte de questionamentos e de verificação de implicações praxiológicas (da ordem do agir) e epistemológicas (da ordem do saber).

Os questionamentos sobre a alternância são conduzidos sob três níveis:

a) No nível institucional (saberes homólogos que determinam os currículos, prescrições, orientações oficiais);
b) No nível organizacional (saberes científicos provenientes de pesquisas e de organizações; saberes especializados na objetivação das profissões e seus componentes; saberes disciplinares transformados em saberes ensináveis e indexados ao saber fazer de que os futuros professores precisam, saberes

[36] De acordo com Silva (2001), a pedagogia por alternâncias foi iniciada na França nos anos 30 e foi introduzida no contexto brasileiro nos anos 60. Instituições brasileiras que se fundamentam no princípio das alternâncias são da área rural - Escolas Família Agrícola e Casas Familiares Rurais partem das proposições de que a formação agrícola precisa alternar-se com a formação teórica na escola.

modelizáveis provenientes dos *experts* da profissão e difundíveis; e saberes homólogos retraduzidos nos programas, referenciais e funcionamentos internos);

c) No nível actorial, saberes experienciais adquiridos nas contingências e regularidades das situações de trabalho (saberes não formuláveis, provenientes dos saberes, e das competências em ação; saberes inscritos nas enciclopédias dos próprios atores marcados histórica e socialmente, compostos de hábitos, de senso comum, de conhecimentos variados e incorporados nos modos de pensar e de fazer; e os saberes provenientes das atividades de formação, apropriados, subjetivos, em tensão talvez com os saberes anteriormente instalados).

Os autores resumem o princípio de alternâncias em uma matriz onde diversas tensões interagem. A composição da matriz apresenta: - os níveis ou polos citados (instituições, organizações e atores), - duas grandes lógicas (quanto às respostas adaptadas, conforme as necessidades de produção e quanto aos objetos educativos para o desenvolvimento identitário/pessoal) e os saberes (de múltiplas procedências que conduzem à formação de diferentes maneiras). O quadro sintetiza a matriz das alternâncias:

Quadro 1 - Matriz das Alternâncias

MATRIZ DAS ALTERNÂNCIAS			
NÍVEIS/POLOS	Instituições (desempenham a função de determinar, orientar e controlar as profissões.	Organizações (desempenham a função da formação).	Atores (formadores e formandos).
LÓGICAS	Respostas adaptadas às necessidades de produção.	Objetivos educativos para o desenvolvimento identitário e pessoal.	
SABERES	Saberes de diversas procedências conduzindo os objetos de formação de formas variadas.		

Fonte: Vanhulle, Merhan e Ronveaux (2007)

Diante dessa visão, a configuração de “teoria X prática” não se sustenta. A oposição teoria-prática retoma uma concepção que reifica a teoria como uma entidade distinta e autônoma do agir humano, enquanto que ela é inseparável

dos construtos sociais e individuais que a animam (BRONCKART, 2001). Vista sob esse ângulo, a prática não é privilégio dos meios de prática e não se adquire simplesmente através dos estágios e outros momentos dissociados dos momentos passados em curso, impregnado de emblemas dos projetos de formação e de valores que lhe são propostos. A alternância se desmembra nos moldes de competências e nas teorizações das situações profissionais (VANHULLE; MERHAN; RONVEAUX, 2007).

Os autores dividem as concepções de formação em quatro modelos, conforme expomos no quadro a seguir:

Quadro 2 - Modelos de formação por alternância

Modelos de formação por alternância (VANHULLE, MEHRAN, RONVEAUX, 2007)	
MODELO	ESPECIFICAÇÕES
APLICACIONISTA ou justapositivo	- a teoria procede a prática; - mais dissociativo; - uma separação da teoria proposta nos cursos e da prática adquirida nos estágios;
ACULTURADOR	- a parte da imersão no campo de estágio é a prática efetiva na gestão de uma classe; - repetição, imitação e interiorização das normas dessa aculturação;
INTEGRADOR PRECOCE	- organizando as idas e vindas regulares entre o lugar do curso e do campo de estágio servindo como suporte prático de análise;
INTEGRADOR POR ETAPAS	- a formação teórica sustenta de modo progressivo uma prática guiada; - maior autonomia; - a teoria é suscetível a intervir e questionar as problematizações provenientes de situações práticas; - uma integração entre teoria e prática para instalar os saberes progressivamente.

Fonte: Vanhulle, Merhan e Ronveaux (2007)

A alternância, dependendo das concepções adotadas, pode ir de um extremo ao outro, com o predomínio da teoria sobre a prática, como no modelo aplicacionista, ou da prática regendo todo o processo de formação, como no modelo aculturador; ou em modelos menos dissociativos, em que a alternância integrativa "visa à interpenetração de dois meios de formação em que nenhum deles teria um papel dominante" (CHARMILLOT et al 2006, p. 112).

Para rebater os moldes tradicionais do modelo aplicacionista, da era da racionalidade técnica[37], em que existe uma possibilidade de mera transferência

[37] A racionalidade técnica é fruto de uma visão positivista em que ocorre a mera aplicação das teorias, em que a teoria rege a prática. Conforme Gimenez e Furtoso (2008, p. 6), "a prática

das teorias apreendidas do mundo acadêmico para o contexto escolar, apoiamo-nos nas possibilidades de propostas mais integradoras do modelo. O foco de integração em nosso contexto de pesquisa de formação inicial de professores aproxima-se dos níveis de alternância expostos anteriormente. São considerados os saberes provenientes do nível:

- institucional – os APLIs precisam reconhecer as prescrições dos documentos oficiais que norteiam o ensino e a aprendizagem de LE;

- organizacional – os APLIs precisam se apropriar de saberes científicos dos gêneros enfatizados em sala de aula, saberes sobre a formação inicial, os saberes propostos na disciplina (denominados de conteúdos escolares) que precisam ser transpostos em saberes a ensinar (pelo instrumento da sequência didática);

- actorial – os APLIs precisam considerar as necessidades de aprendizagem dos alunos-professores, dos alunos da escola, os saberes que emanam da ação em sala de aula, os direcionamentos do professor regente e do professor formador.

Sendo assim, consideramos necessário fazer a ponte entre os três níveis para ter uma visão de totalidade e para examinar as constantes transformações e necessidades de cada um deles. A prática – nível actorial -, responsável por grande parte do processo de construção de conhecimento necessariamente está entrelaçada com a teoria –nível organizacional-, sendo que entre ambas se instala o nível institucional.

Portanto, se considerarmos a práxis[38] como a junção entre teoria e prática de forma que cada uma se coloca em prol da construção da outra de modo

---

adquiriria um caráter meramente instrumental" e a formação de professores seria compreendida como "o ensino de conhecimentos trazidos pelas pesquisas científicas".

[38] A práxis, elemento nodal do materialismo histórico marxista, é compreendida em um primeiro plano como "coletiva e externa, cada indivíduo pode apreender as propriedades dessa práxis [...] interiorizar essas propriedades, que se tornam, assim, ações/e ou operações mentais" (BRONCKART, 2008c, p. 66). A práxis é constituída pela junção da atividade teórica, a consciência que o ser humano tem da ação e da atividade prática, norteadora da ação. Para Pires (1997, p. 85, grifo do autor), a práxis é gerada "**com** e **através de** abstrações do pensamento como busca de

equilibrado, então o nível institucional situa-se nesse meio de campo contribuindo para guiar o trabalho de ensino de LI e para estabelecer a junção entre os dois primeiros níveis.

A alternância visa à profissionalização do professor e com os cursos de formação inicial é uma das tônicas contemporâneas. Tardif, Lessard e Gauthier (1998) atentam para os perigos da racionalidade técnica que torna os professores meros aplicadores de teorias e sem construção de autonomia. Em contraposição à racionalidade técnica, Gimenez e Cristovão (2004, p. 87) sugerem de forma análoga à substituição de paredes que dicotomizam as disciplinas de cunho pedagógico das "disciplinas ditas de conteúdo" por pontes capazes de integrar esses dois tipos de disciplinas e de desenvolver trabalhos interdisciplinares.

Buscamos, assim, aproximar-nos da proposta de integrar a teoria e a prática e nos opomos à visão neoliberal da educação concebida como uma mercadoria, propondo aproximações com as posturas marxistas do trabalho. Seguindo essa linha, concebemos o trabalho como a atividade pessoal desenvolvida pelo indivíduo, e por sua natureza dialética, a atividade age sobre o indivíduo e este age sobre a atividade. Sob esse viés, a formação inicial tem como missão qualificar e diplomar os estudantes, colocando a prática e a teoria como essenciais para a aprendizagem profissional. As relações e avaliações construídas por meio da prática e teoria constituem os saberes que contribuem para compreender os modos de agir na profissão.

O princípio das diretrizes de formação de professores é concebido muitas vezes, conforme assevera a tese de doutorado de Schneider (2007, p. 16), na "supervalorização dos conhecimentos experienciais relacionados à atuação pragmática do educador". A concepção apregoada da teoria como nociva e irrelevante e a tentativa de repudiar um modelo ultrateórico dos cursos universitários teve sua origem nas reformas educativas dos anos 90 e do início do novo milênio

---

compreensão mais consistente e consequente da atividade prática". Evidenciam-se, assim, os três planos da práxis: a atividade, a ação e a operação. A atividade humana é mediada por instrumentos, sendo que o instrumento da linguagem está sobreposto à mediação dos instrumentos materiais. A ação articula-se aos objetivos que os agentes buscam realizar e a operação volta-se aos processos particulares, ao como realizar a ação, é a "solução técnica para atingir um objetivo" (BRONCKART, 2008c, p. 65). Por exemplo, na atividade de ensino, o professor de inglês tem como intuito realizar uma ação específica - melhorar a capacidade de compreensão oral. As operações utilizadas para desenvolver essa ação em sala de aula com os alunos dependem do modo como ele se propõe a gerenciar essa ação, por meio de tarefas variadas de registros em áudio com gêneros específicos, da formação social da tarefa (individual ou em grupo).

(SHIROMA; MORAES, 2002). A história da educação de professores mostra-se frágil e movimenta-se em dois extremos: ora parte-se de um modelo teórico descendente e impositivo de aplicação das ciências, ora de um modelo da competência técnica com o risco de alienar, de apagar a competência política do profissional de educação por enfatizar unicamente uma postura de *expert* preocupado com suas produções, avaliações e recompensas.

Fávero (1992) e Pimenta (2006) consideram haver um núcleo articulador na formação de professores com relação à teoria e prática. Os professores em formação inicial, ao comprometerem-se na construção da práxis, transcendem a visão de apenas aprenderem algumas teorias sobre os problemas da profissão e contribuem para a intervenção da realidade social. Os direcionamentos da intervenção que compõem a práxis partem de questionamentos de "o que" e "como ensinar" e de sua articulação com "para quem" e "para que ensinar". Na proposta dos autores, a teoria é formulada a partir das necessidades concretas da realidade educacional e as respostas são construídas por meio da orientação de linhas de ação.

Para estreitar as distâncias da teoria e prática e dos espaços universidade e escola, Gimenez e Pereira (2007) assinalam resultados significativos em experiências de integração no estágio na formação inicial e continuada de inglês, utilizando a parceria colaborativa e reflexiva[39]. A proposta visa a diminuir as hierarquizações do ambiente universitário como *lócus* do conhecimento e o ambiente escolar como espaço de aplicação e o treinamento da prática. A parceria colaborativa proporciona melhor integração e maior comprometimento dos participantes (professor formador, alunos-professores e professor regente da escola) (CRISTOVÃO et al, 2006) e possibilita a construção de novos conhecimentos a partir desse entrelaçamento.

Outra proposta propiciadora de condições para o desenvolvimento profissional, com traços de alternância, é a necessidade de aliar esse propósito aos conteúdos curriculares dos cursos de licenciaturas em Letras. A formação de professores pressupõe que todas as disciplinas estejam envolvidas no ensino e aprendizagem de "conteúdos comunicativos, temáticos, sistêmicos e metodológicos

[39] A parceria ocorreu por meio de projetos: Parceria Universidade Escola: contribuições para o ensino de inglês" e "Aprendizagem sem Fronteiras: ressignificando os limites da formação inicial e contínua de professores" vinculado ao Núcleo de Assessoria Pedagógica da UEL.

ocorrendo simultaneamente no desenvolvimento de atividades pedagógicas" (CRISTOVÃO, 2010, n.p.; GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2004).

Ancorada nessas concepções, a linha de ação que orienta o nosso estudo é a tríade didática proposta por Schneuwly (2004) que tem como componentes: os indivíduos (professor/ aluno), o objeto de conhecimento e o instrumento. Esses componentes são importantes tanto para direcionar como para justificar as escolhas que os APLIs precisam fazer para o trabalho a ser desenvolvido durante a disciplina de estágio supervisionado, quando da elaboração de sequências didáticas. O trabalho anterior às SDs, o modelo didático, um dos objetos do nosso estudo, parte do nível institucional - das prescrições advindas de diferentes instâncias (PCNs, OCEM, Diretrizes Curriculares, Projeto Político Pedagógico, Planos de Ensino) e dos níveis actorial e organizacional - parte das necessidades de reconhecimento do contexto dos alunos (a fase de observações do estágio possibilita a verificação das necessidades) e dos saberes provenientes desse contexto e das concepções teóricas subjacentes a essas práticas. Esse procedimento inicial contribui para a escolha do gênero a ser utilizado que, por sua vez, demanda tanto ancoragem dos conhecimentos dos *experts* quanto a análise de um *corpus* do referido gênero. O modelo didático configura-se em um dos saberes a ensinar provenientes de origens diversas (*experts*, necessidades dos alunos).

Essas linhas de ação respaldam-se em propostas de Cristovão (2009[40]) sobre o uso de "gêneros de textos como instrumento para educação de professores na aprendizagem e desenvolvimento do seu agir".

> A formação inicial possibilita a vivência dos alunos-professores com relação à aprendizagem de princípios para ensino, a concepção de gênero como prática social, a pesquisa como constitutiva do agir do gênero docente, porque se eu trabalho com gênero eu preciso tanto saber sobre o gênero, como saber trabalhar esse gênero. Ou seja, o agir linguageiro e agir prático, andam juntos, imbricados (CRISTOVÃO, 2010, entrevista para revista Nova Escola).

A autora defende a intersecção do agir linguageiro (são os aspectos da linguagem e a utilização de gêneros de texto para a comunicação, da ordem do saber dizer) e do agir praxiológico (da ordem da ação, do saber fazer) como oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento do futuro professor.

[40] Apresentação oral de Vera Lúcia Lopes Cristovão em mesa redonda - Gêneros textuais e educação inicial do professor de língua inglesa realizada no SIGET, em Caxias do Sul em 2009.

2.4 SÍNTESE DO CAPÍTULO 2

Para tratar da formação inicial de professores, primeiramente apresentei o percurso histórico do ensino de LE e da formação de professores a fim de oferecer uma macro visão do contexto sócio-histórico. Na sequência me debrucei sobre os três princípios de formação inicial de professores para a educação básica e a relação com a pesquisa. No que tange ao princípio das competências, discorri sobre a complexidade do termo e as diferentes concepções atribuídas e a acepção utilizada no próprio documento das diretrizes. Devido aos entendimentos expostos, preferi apresentar um termo mais próximo dos proposições do ISD, que são as capacidades docentes, um dos principais alicerces da tese. No que tange ao princípio da pesquisa, o envolvimento ativo dos participantes em uma via de mão dupla entre pesquisa e prática é primordial para a construção e desenvolvimento profissional. No que tange ao princípio da coerência entre a formação oferecida e a prática esperada, apresentei uma proposta contemporânea inovadora de formação por alternância, situando o nível institucional, organizacional e actorial como elementos da práxis. Além dos três princípios, ainda teci comentários sobre o processo de profissionalização/ profissionalidade.

CAPÍTULO 3

CONCEITOS NORTEADORES DA PESQUISA

> A formação inicial possibilita a vivência dos alunos-professores com relação à aprendizagem de princípios para ensino, a concepção de gênero como prática social, a pesquisa como constitutiva do agir do gênero docente. O agir linguageiro e o agir prático, andam juntos, imbricados [...] (CRISTOVÃO, 2010[41]).

Este capítulo tem como objetivo apresentar os conceitos que nos auxiliam a oferecer sustentabilidade à tese. Dividimos o capítulo em duas macro seções: a primeira denominada contributos para o desenvolvimento na formação inicial docente de inglês e a segunda, gêneros como instrumentos para transposição didática.

A macro seção de desenvolvimento é composta de cinco seções. Primeiramente exponho os princípios epistemológicos do ISD que sustentam essa perspectiva e a concepção de desenvolvimento à luz das teorias sócio interacionistas. Na segunda seção, abordo a construção de conhecimento considerando a inteligibilidade do agir situado e a diferença entre formação e desenvolvimento. Na terceira seção, exponho as capacidades docentes tendo como base o documento europeu para a formação inicial de professores de línguas estrangeiras[42]. Dando continuidade, a próxima seção versa sobre as tradições e tendências reflexivas na formação inicial, postura fundamental para a construção de conhecimento de capacidades docentes. Na quinta seção, trato da profissionalização e profissionalidade. Finalizo o capítulo com uma breve síntese dos elementos apresentados.

A macro seção dos gêneros como instrumentos de transposição didática é formada por três seções. Na primeira entra em cena a transposição didática na formação inicial de inglês. Na segunda seção, apresento a acepção de

---

[41] CRISTOVÃO, V. L. L. (2010) **Como trabalhar com gêneros nas aulas de língua estrangeira,** em entrevista concedida à revista Nova Escola: Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/pratica-pedagogica/como-trabalhar-generos-aulas-lingua-estrangeira-vera-cristovao-557786.shtml>. Acesso em: 10 mai. 2010.

[42] PEPELF – Portfólio europeu para professores de línguas em formação inicial (Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale)

artefato e instrumento e a terceira seção é direcionada aos gêneros textuais. Para finalizar, retomo alguns pontos-chave em forma de síntese.

3.1 CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM INGLÊS

3.1.1 Desenvolvimento sob as Lentes do ISD[43]

As condições de desenvolvimento humano[44] deste estudo estão ancoradas nos princípios do interacionismo sociodiscursivo que, por sua vez, fundamenta-se no interacionismo social. O quadro a seguir apresenta os principais pontos de ancoragem do interacionismo social e as adaptações propostas na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo.

Quadro 3 - Princípios do interacionismo social e ISD

Perspectiva do interacionismo social (BRONCKART, 2004)	**Perspectiva do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2008a)**
a) Oposto à visão piagetiana[45] direta, contínua e de propriedades biológicas do desenvolvimento, o desenvolvimento humano está fundamentado na visão descontínua, dialética ancorada na história social. A genealogia humana segue o percurso a seguir exposto: i) é próprio da espécie humana a criação de atividades coletivas instrumentadas; ii) de forma a organizar tais atividades, torna-se necessária a produção da linguagem e elementos semióticos;	a) O conhecimento está fundamentado nessas entidades que se formam pelas condições do espaço físico, tanto na relação que o ser humano estabelece com o meio, quanto nas próprias condições de sua composição, que estão permeados de traços sociais provenientes das interações e das propriedades da atividade significante. É esse processo que Bronckart (2008b, p. 50) denomina de espaço gnosiológico humano, ou seja, "as diversas formas de conhecimento que são elaboradas no curso da história social e que se transmitem de geração em geração".

Continua ...

[43] Esta seção contém partes de um texto de minha autoria publicado no livro organizado por Cristovão (2011b).

[44] O conceito de desenvolvimento será apresentado no decorrer desta seção.

[45] [...] o desenvolvimento é conhecido nos termos de um engendramento direto e contínuo, de acordo com o seguinte esquema: as propriedades biológicas próprias da espécie dotam o ser humano de capacidades cognitivas superiores; essas permitem o desenvolvimento da linguagem; essas por sua vez, possibilitam o desenvolvimento dos mundos das obras sociais e culturais.
No orginal: […] le développement humain est conçu dans les termes d'un *engenderment direct et continu*, selon le schéma suivant : les propriétés biologiques propres à l'espèce dotent l'humain de capacités cognitives supérieures; celles-ci permettent le développement du langage; ce dernier rend possible à son tour le développement des mondes d'oeuvres sociales et culturelles (BRONCKART, 2004, p. 114).

Continuação ...

iii) é a partir das atividades gerais que emanam junto às condições do mundo físico as obras e os fatos dos mundos cultural e social; iv) a apreensão dos elementos desses mundos pelos seres humanos permite a construção do funcionamento psíquico consciente.	
a) Rejeição à visão essencialista do homem - busca compreender as modalidades de construção permanente.	b) As condições que contribuem para a formação das capacidades humanas são construídas durante a trajetória da história na diversidade de atividades significantes.
b) Rejeição à divisão das disciplinas advindas do positivismo, sendo, portanto, necessário integrar ou ao menos estreitar os laços para as diversas dimensões (cognitivas, sociais, afetivas, semióticas, etc.) para obter uma visão ampla do funcionamento humano.	c) São essas atividades que servem de base na organização e na mediação das formas de interação entre o ser e o meio, promovendo reflexos ou refrações que engendram as entidades psíquicas (características internas). As entidades são compostas por dois meios de ancoragem: a) nas obras coletivas que emanam do conjunto de mundos formais de conhecimento - Representações Coletivas b) na singularidade de cada indivíduo - Representações Individuais.
d) Nos trabalhos acadêmicos não há diferenciação entre o estatuto teórico e o prático, visto que é o terreno da prática que constitui o lugar essencial da validação de sua pertinência.	d) As atividades significantes são compostas de atividades práticas que, por sua vez, estão imbuídas de atividades de linguagem. As atividades práticas e sua infraestrutura são os elementos principais geradores da hominização. Sob as lentes vigotskianas e medianas, o autor nos mostra que são os processos de apropriação e de interiorização dos signos mobilizados nas atividades de linguagem que organizam as representações individuais; e que é com base nesses processos que também se formam as representações coletivas.

O processo de desenvolvimento, na visão vigotskiana (BRONCKART, 2008a; SCHNEUWLY, 1999) está aliado a duas acepções que, à primeira vista, parecem contraditórias: a) o caráter contínuo de automovimento do processo; e b) as rupturas provenientes do processo resultantes de interação conflitual entre os recursos psicológicos do indivíduo (o comportamento singular) e os recursos novos que são propostos pelo meio cultural (BRONCKART, 2008a). No cerne do desenvolvimento, está o conflito que ocorre entre as configurações de comportamento culturalmente evoluído, ou seja, as cristalizações provenientes do coletivo com as quais o ser humano interage e as configurações primitivas próprias do comportamento de cada indivíduo.

O esquema de desenvolvimento vigotskiano tem como hipóteses: com o nascimento, a criança, mediante o estatuto biofisiológico, recebe como herança o processo de interação que é responsável pelo desenvolvimento das funções psicológicas inferiores. Ainda a partir do nascimento, as informações histórico-culturais que circundam a criança, ou seja, as representações coletivas com as quais ocorre a interação são “necessariamente geradores de *contradição* ou de *conflito* com o organismo psíquico herdado”. As funções psicológicas superiores são desenvolvidas a partir desses conflitos que contribuem para que a criança estabeleça relações entre funções psicológicas reconhecidas até então de forma independente. Ainda com relação aos conflitos, eles proporcionam ao indivíduo os elementos cuja apropriação gera novos preceitos para as entidades psíquicas. Bronckart atenta para a questão da “suscetibilidade” que tem uma inter-relação com o significado que, por sua vez, também está aliado à Zona de Desenvolvimento Proximal. A condição para que os aportes externos promovam desenvolvimento tem como premissa: os conflitos gerados precisam ser tratados pelo indivíduo “em seu estado atual de desenvolvimento”. Assim, o formador apresenta os elementos que lhe parecem possíveis de serem estudados pelo indivíduo em questão, mas o desenvolvimento cabe ao próprio indivíduo, podendo se concretizar ou permanecer sem alterações.

Além do percurso exposto, Bronckart (2008a) assevera que há diferentes ordens de desenvolvimento caracterizados de acordo com os mundos formais propostos por Habermas (1987; apud Bronckart, 2008a) e com o tipo de raciocínio. Conforme disposto no quadro a seguir, o desenvolvimento de conteúdos de raciocínio matemático estaria relacionado ao mundo objetivo, por tratar de saberes bastantes estáveis próprios do desenvolvimento dos conhecimentos formais. O desenvolvimento das capacidades de leitura estaria relacionado ao mundo social e ao desenvolvimento das capacidades de ação próprias do mundo social. O desenvolvimento do papel do aluno estaria relacionado ao mundo subjetivo e assim fortaleceria o desenvolvimento da pessoa e de sua identidade. O quadro, a seguir, sintetiza as relações dessas ordens de desenvolvimento.

Quadro 4 Ordens de desenvolvimento

Ordens de desenvolvimento com base em Bronckart (2008a)			
Problemáticas/ raciocínios de desenvolvimento	**O entendimento de diferentes autores sobre desenvolvimento**	**Saberes**	**Mundos formais (Habermas)**
Desenvolvimento dos conceitos matemáticos	Desenvolvimento de conhecimentos formais ou conceituais (Piaget/Vigotski)	Relativamente estáveis	Mundo objetivo
Desenvolvimento das capacidades de leitura	Desenvolvimento de comportamentos/ capacidades de ação e do senso comum (Behaviorista/Vigotski)	Saberes coletivos divergentes ou contraditórios	Mundo social
Desenvolvimento do papel do aluno	Desenvolvimento do senso comum e de sua identidade (Mead)	Saberes coletivos divergentes ou contraditórios	Mundo subjetivo

Fonte: Bronckart (2008a)

Diferente da estabilidade dos saberes formais na qual a aprendizagem pode ser comensurada de acordo com as normas sociais, a incerteza paira sobre os saberes coletivos das duas últimas ordens de desenvolvimento que são, muitas vezes, divergentes ou até contraditórias. Com relação a essas diferentes ordens de desenvolvimento, Bronckart (2005, p. 122) lança a pergunta: “Como podemos analisar o desenvolvimento das pessoas com base em uma coerência global levando em conta dimensões afetivas, cognitivas e sócio-linguageiras?” O desenvolvimento está aliado à reestruturação ativa das significações de tomadas de consciência, possibilitando uma reestruturação de operações psíquicas efetiva nos três mundos (objetivo, social e subjetivo).

A tomada de consciência é parte do processo e é um meio que permite o desenvolvimento do indivíduo que, por sua vez, tem como propósito capacitar, dar sentido às aprendizagens e integrar de forma coerente (ainda que complexa) redes de significação de origens diversas. No entanto, sob esse prisma, a tomada de consciência não pode ser considerada como a única fonte de desenvolvimento, visto que a construção de significados também pode ser de caráter prático ou ainda que essa conscientização não necessariamente conduza a resultados benéficos (BRONCKART, 2005). Frisamos então que a tomada de consciência é parte do processo de desenvolvimento, mas não podemos tomar a primeira pela segunda, haja vista que a tomada de consciência não é um processo automático para gerar desenvolvimento. “A tomada de consciência tem efeitos

desenvolvimentais apenas se gerar em seguida uma reestruturação psíquica" (BRONCKART, 2008a, p. 246, tradução nossa[46])

O autor sustenta que para haver reestruturação psíquica positiva, é preciso que haja duas condições:

> Primeiro que o processo de reflexão linguageira mobilize e coloque em interface o conjunto de variantes do debate interpretativo apresentado no meio social em questão ou ainda que esse processo articule a apropriação internalização do teor geral desse debate. Segundo, que a pessoa envolvida elabore esse tipo de "transposição" do debate que se traduz pela atribuição de novas significações dos próprios atos e do trabalho (BRONCKART, 2008a, p. 249, aspas e tradução nossa[47]).

Compreendemos assim, que o indivíduo ao participar em processos de reflexão[48], como na nossa proposta de autoconfrontação e socialização de diários, possa atribuir novas significações às ações e também ao trabalho por ele desenvolvido. A tônica está na continuidade do processo, no qual as fases "reflexão - > debate interpretativo - > atribuição de novo significado" são propulsoras de desenvolvimento, sendo que há uma necessidade constante de realimentar a "dinâmica de interpretação da atividade".

Com relação às atividades de linguagem, concordamos com Bronckart (2008a), ao expor que a língua não pode ser abordada apenas "em sua dimensão empírica efetiva" com base na exploração de recursos de uma língua natural para a qual os textos são "unidades comunicativas globais". A sustentação dessa atividade está no arquitexto, "um reservatório de múltiplos gêneros textuais articulados a redes de determinadas atividades práticas", dadas as constituições sócio-históricas coletivas. Para tanto, levam-se em conta os parâmetros do contexto específico de produção, bem como o nível organizacional, enunciativo e semântico.

Além dos princípios do interacionismo social (já expostos no Quadro 1) com a tese vigotskiana do papel da interiorização dos signos na produção do pensamento consciente, o desenvolvimento do ser humano sob a perspectiva do

---

[46] No original: Une prise de conscience n' a d' effects développementaux que si ele genère ensuite une reestructuration psichique .

[47] No original: les processus de réflexion languagière mobilise et mette en interface l'ensemble des variants du débats interprétatif à l'ouvre dans le milieu social concerné, ou encore que ce processus enclenche l'apropriation – intériorisation générale du ce débat. (...) la personne concerne elabore cette forme du dépassement du débat qui se traduit pour l'attribuition des nouvelles significations à ses actes propres et au travail dont ils se relévent.

[48] Ou conforme o autor sugere, com a utilização de debates, autoconfrontação, instrução ao sósia e entrevistas de explicitação.

ISD alia a essa interiorização quatro propriedades saussureanas fundamentais dos signos da linguagem: seu caráter não justificável, radicalmente arbitrário, discreto e ativo. Tais propriedades estão pautadas no psiquismo herdado e comportam a construção de unidades representativas que são delimitadas, estáveis e possuem a capacidade auto reflexiva; que é a internalização das relações predicativas que permite explicar como essas unidades representativas organizam-se em sistema de pensamento funcional (há uma implicação de significados); que é pela internalização das propriedades dos tipos de discurso que os diferentes tipos de raciocínio se configuram no pensamento consciente (BRONCKART, 2004, p. 117). O autor exemplifica a inter-relação do pensamento consciente e os tipos de discurso em "os raciocínios práticos (ou de senso comum) implicados nos discursos dialogais, raciocínios causal-temporais implicados nos relatos e/ou narrações; os raciocínios lógicos ou semiológicos implicados nos discursos teóricos".

O conceito de desenvolvimento, na perspectiva do ISD, utiliza-se das explicitações expostas e de acordo com Bronckart (2005, p. 158, tradução nossa).

> São essas diferentes formas de "reorganizar de forma eficaz as" significações provenientes das tomadas de consciência, e mais precisamente da capacidade de fazer dialogar de forma útil, no cerne da economia psíquica individual, as diferentes concepções possíveis das ações e dos atores, e de reconfigurar essa forma, no regime particular da pessoa, o teor dos debates que animam os regimes sociais gerais. [49]

Dessa forma, o desenvolvimento é reorganização consciente das operações psíquicas gerando significação, são as ações e concepções procedentes do mundo social que geram essas transformações e reconfigurações no indivíduo. A construção do conhecimento, a ser discutida na próxima seção, é condição necessária para o desenvolvimento.

[49] No orginal: [...] l'hypothèse que le développement des personnes consiste surtout en la capacité de *reorganizer efficacement les significations* issues de ces prises de conscience, et plus précisément en la capacité de *faire dialoguer utilement, au sein de l'économie psychique individuelle, les différentes conceptions possibles des actions et des acteurs*, et de reconfigurer ce faisant, dans le régime particulier de la personne, la teneur des débats qui animent les régimes sociaux généraux. (BRONCKART, 2005, p. 158)

3.1.2 A Construção de Conhecimento

A imprevisibilidade e o professor como tomador de decisões vão em sentido contrário da abordagem positivista descendente e aplicacionista que tende a naturalizar o objeto (o agir e a inteligibilidade). Para desviar da visão positivista, respaldamo-nos em uma visão monista e materialista de origem spinoziana e ancoramos nossa pesquisa no interacionismo sociodiscursivo. Bota et al. (2006, p. 88) afirmam que a construção de conhecimento parte dos seguintes princípios:

> Nós aderimos a um posicionamento de acordo com o qual os conhecimentos se constroem na e pela atividade humana, e de acordo com o qual, em consequência às diversas formas de que toma essa atividade que exerce uma tensão sobre os processos e os produtos de conhecimento. Desse ponto de vista, nós sustentamos que as condições de engajamento dos adultos em formação nas múltiplas redes de funcionamento social determinam os quadros e as categorias de sua inteligibilidade em geral, e a inteligibilidade do seu agir particular, e, portanto, é essa *inteligibilidade situada* que se deve compreender. Nós sustentamos igualmente que nossa compreensão dessa inteligibilidade dos formandos é ela mesma determinada pelas formas de atividade que são apresentadas nas próprias abordagens de pesquisa, de intervenção e ou de formação (BOTA et al. 2006, p. 84, minha tradução[50]).

Assim, podemos dizer que os conhecimentos se constroem por meio da interação dos alunos-professores com as atividades voltadas ao ensino e à aprendizagem. A inteligibilidade do agir geral e a inteligibilidade do agir em situações específicas (situada) decorrem, a nosso ver, de três maneiras: a maneira que os APLIs se relacionam com a atividade docente; a maneira que os responsáveis pela formação (equipe de professores da universidade) conduzem as abordagens de ensino escolhidas e encaminham as atividades; e a maneira de conduzir as atividades do professor regente da escola, dos alunos e da escola de modo geral. Mesmo havendo interferências dessas diferentes ordens e as oportunidades providas se modificam conforme as situações, consideramos que a inteligibilidade sobre o funcionamento do trabalho depende em grande parte do comprometimento

[50] No original : Nous adhérons à un posicionnement selon lequel les connaissances se construisent dans e par l'activité humaine, et selon lequel en conséquence les diverses formes que prend cette activité excercent une contrainte sur les processus et les produits de connaissance [...]. De ce point de vue, nous soutiendrons que les conditions d'engagement des adultes em formation dans de multiplex réseaux de fonctionnement social déterminent les cadres et les catégories de leur intelligibilité en general, et de l'intelligibilité de leur agir en particulier, et que c'est donc cette intelligibilité située qu'il convient de compreendre. Nous soutiendrons également que notre compréhension de cette intelligibilité des formes d'activité qui sont mises em oeuvre dans nos propres démarches de recherche, d'intervention et/ou de formation.

dos próprios APLIs. O foco das pesquisas precisa alimentar-se da inteligibilidade do agir situado, visto que é esse o caminho que buscamos compreender.

Ressaltamos, no entanto, a posição menos antagônica do desenvolvimento profissional do ISD, ao enfatizar um movimento conciliatório entre a construção de conhecimento e o agir geral para a formação profissional. A apropriação de conhecimentos dos futuros profissionais sobre o *métier* do professor de inglês leva em consideração as capacidades praxiológicas das atividades pedagógicas de ensino ou de procedimentos formalizados no quadro dos dispositivos clássicos de ensino. Na voz dos autores, o desenvolvimento profissional depende, portanto, de dois aspectos:

> [...] de um lado, a aquisição de subconjuntos de conhecimentos (declarativos) que tratam dos diferentes objetos do 'meio', e disponíveis nos corpora de saberes científicos, e de outro lado, a aquisição de *capacidades de agir* nas situações de vida concreta, colocando em jogo uma compreensão (implícita e explícita) das propriedades das atividades nas quais nos encontramos engajados, bem como nas dimensões agentivas e identitárias da própria pessoa (BOTA, et al., 2006, p. 88, grifo do autor, tradução nossa.[51])

Sob os aportes do interacionismo social, o ISD apresenta a distinção entre formação e desenvolvimento. O desenvolvimento humano se dá pela interação de três sistemas: a) o sistema humano é constituído de obras e textos denominados de conjuntos *pré-construídos* que interferem no condicionamento das representações, da maneira de viver e no funcionamento das situações diversas, e sendo assim, esses conjuntos fornecem pistas sobre as necessidades da formação; b) a construção da proposta de formação é desenvolvida por um sistema mediador[52] cuja função inicial consiste em levantar as necessidades da formação e prover os recursos possíveis, e; c) o desenvolvimento ocorre no sistema individual, cada

[51] No original : [...] d'un côté, l'acquisition de sous-ensemble de *connaissances* (déclaratives) ayant trait aux différents "objets" du milieu, et disponibles dans les corpus de savoirs scientifiques; d'un autre coté l'acquisition de *capacités d'agir* dans les situations de vie concrètes, mettant en jeu une compréhension (implicite ou explicite) des propriétés des activités dans lesquelles on se trouve engagé, aussi bien que de dimensions agentives et identitaires de sa propre personne.

[52] Para Bota et al. (2006, p. 211), a noção de sistema nos remete a uma concepção geral da organização e do funcionamento dinâmico da matéria. O desenvolvimento humano parte de três sistemas: O sistema humano constituído do conjunto de pré-construídos produzidos na sócio-história humana, isto é, do conhecimento coletivo. O sistema da pessoa que se apropria de parte do conhecimento coletivo. O sistema mediador ou formador é organizado socialmente, situado entre os dois primeiros sistemas, e tem como função prover orientações e exercer controle entre os conhecimentos provenientes do conhecimento coletivo e individual. O mais experiente é que fica com a função de gerenciar o conhecimento para os iniciantes com o intuito de integrá-los às redes dos pré-construídos coletivos permitindo contribuir para a transformação desses pré-construídos.

pessoa é constituída de mecanismos provenientes da interação com os pré-construídos do meio em que se situa sendo que parte dos recursos propostos pelo sistema mediador são eventualmente apropriados e interiorizados causando reestruturação psíquica.

Considerando o contexto de nossa investigação, a disciplina de estágio supervisionado de inglês, os pré-construídos são constituídos pelo conjunto de textos e obras referentes ao gênero profissional do professor de inglês. Do amplo conjunto de textos que permeiam esse contexto, citamos apenas alguns: textos prescritivos oficiais, textos acadêmicos, textos de circulação social geral escolarizados, textos escolares de materiais didáticos, textos dos alunos entre tantos outros.

O sistema de formação analisa as necessidades e elabora um projeto destinado a fornecer os recursos possíveis e as potencialidades novas aos futuros profissionais (BOTA, et al. 2006). Prover suporte e levar os aprendizes a reconhecer a maneira como se desenvolve o processo de aprender a ensinar é uma das premissas do estágio supervisionado. A formação tem por função analisar as necessidades dos alunos e elaborar um projeto destinado a fornecer os recursos para fortalecer a tomada de consciência do aluno-professor sobre o papel social no qual precisa estar envolvido, para que ocupe a posição de ator, de responsável e de analista reflexivo (BRONCKART, 2006). A construção de conhecimentos e saberes visa à construção e transformação das capacidades docentes, o nosso próximo conceito a ser abordado.

3.1.3 Os Saberes e as Capacidades Docentes

As capacidades docentes são uma alternativa para guiar o trabalho de formação inicial de professores de LE, visto que elas trazem especificidades sobre os saberes que precisam ser transformados com o intuito de conscientizar, de construir ou modificar operações psíquicas. Compreendemos que as transformações dos saberes ocorrem em função da construção de capacidades docentes. Defendemos que a construção de capacidades docentes constitui uma base sólida para que futuro professor se aproprie de capacidades de diversos saberes do *métier* do professor.

A utilização do termo capacidades em vez de competências, como já colocamos no capítulo anterior, é utilizado para ter maior precisão das capacidades que o APLI necessita apropriar-se para aprimorar a profissionalidade desse futuro professor. Assim como Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), Dolz, Schneuwly (1998) compreendemos o termo competência como sendo generalista, ou conforme os autores, faz parte de uma visão "unitária e global de desenvolvimento".

O posicionamento cauteloso de Bronckart (2009b, n.p., tradução nossa[53]) quanto à noção de competências nos parece pertinente. Ele afirma que as competências poderiam ser concebidas como

> um conjunto de decisões e de regulações que os professores utilizam em seu trabalho, e que eles podem tomar consciência no quadro de dispositivo de análise das práticas. Mas essa tomada de consciência é apenas um fator de desenvolvimento profissional se os processos permanecem ativos, abertos a novas melhorias e a manutenção desse dinamismo é de responsabilidade exclusiva do aluno-professor. Portanto, parece-nos ilusório acreditar que se pode, ou que se deve ensinar por competências ou ainda ensinar as competências. Podemos formar os (alunos-)professores por saberes teóricos e pela análise de suas práticas, mas são os (alunos-) professores, e somente eles, que são suscetíveis de se desenvolverem, realimentando o processo de competências no curso de sua própria atividade (parênteses nosso).

As ressalvas se dão quanto ao ensino das competências, sendo necessário suprir o aluno professor de saberes teóricos e de sua articulação por meio da análise das próprias práticas, ou seja, é a articulação dos objetivos epistêmicos e objetivos praxiológicos que propicia a transformação de saberes. O autor se posiciona desfavorável à noção das competências por apresentar uma definição "flutuante, por ela poder servir aos interesses políticos e educativos

[53] Dans ce domaine de la formation des enseignants, la notion de compétence pourrait avoir une certaine pertinence, pour désigner l'ensemble des décisions et des régulations que les enseignants mettent effectivement à l'œuvre dans leur travail, et dont ils peuvent prendre conscience dans le cadre des dispositifs d'analyse des pratiques. Mais cette prise de conscience n'est un facteur de développement professionnel que dans la mesure où les processus demeurent actifs, ouverts à de nouvelles améliorations, et le maintien de ce dynamisme est du seul ressort des formés. Dès lors, il nous paraît illusoire de croire que l'on puisse, ou que l'on doive, former aux compétences, ou encore enseigner les compétences. On peut former les enseignants aux savoirs théoriques et à l'analyse de leurs pratiques, mais ce sont les enseignants mêmes, et eux seuls, qui sont susceptibles de se développer, en réalimentant les processus de compétence dans le cours de leur activité propre.

divergentes e por ela engendrar ainda mais confusão do que clareza nos debates educacionais necessários" (tradução nossa[54]).

Refutamos o termo competências por estar fundamentado em um modelo econômico de "lucratividade, empregabilidade, laboralidade" entre outros itens e que, portanto, a pedagogia das competências sendo proposta e materializada para a educação no Brasil e para a formação dos professores, tem como propósito manter o modelo econômico neoliberal (MACHADO, 2002).

Desse modo, optamos por utilizar o termo capacidades docentes, seguindo a linha das capacidades de linguagem necessárias para a compreensão e produção oral e escrita dos alunos no ensino e aprendizagem de gêneros textuais[55]. O termo vem a ser adaptado por Quevedo-Camargo (2011) para elaborar um construto das capacidades de linguagem docente como proposta avaliativa para a formação de professores de inglês. A autora define o termo como

> um 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 em LI (QUEVEDO-CAMARGO, 2011, p. 66).

Considerando os níveis acima propostos, a estudiosa apresenta quatro níveis para avaliação profissional: capacidade de ação docente, capacidade discursiva docente, capacidade linguístico-discursiva docente e capacidade de autogestão. Embora o trabalho de Quevedo-Camargo e a nossa pesquisa sigam a mesma linha teórica, os caminhos são distintos. Não temos intenção de cotejar as diferenças entre as capacidades de linguagem docente propostas por Quevedo-Camargo e as capacidades docentes postas em relevo em nossa pesquisa. Contudo, apontamos uma das diferenças: a do construto estar centrado nas atividades de linguagem e ao qual em nossa pesquisa articulamos às atividades praxiológicas. A nossa proposta de capacidades docentes parte do documento

---

[54] Vous aurez compris que je ne suis pas un grand supporter de la notion de compétence, parce que sa définition est fluctuante, parce qu'elle peut servir à des intérêts politiques et éducatifs divergents, et parce qu'elle engendre ainsi plus de confusion que de clarté dans les nécessaires débats pédagogiques.

[55] As capacidades de linguagem são compostas de capacidades de níveis diferentes, capacidades de ação, discursiva e linguística discursiva e a junção de um quarto nível, a capacidade proposta por Cristovão e Stutz (2011) denominada de capacidades de significação, a serem tratadas mais detalhadamente no capítulo 4 com a proposta das sequências didáticas.

"*Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale*" (PEPELF, EUROPA, 2007) bem como dos estudos de Cristovão e Machado (2005) quando da análise das Diretrizes para a Formação Inicial de Professores, discutidos no capítulo anterior.

As atuais propostas de formação objetivam fazer a inserção de um maior número possível de professores na coordenação de práticas de estágio das licenciaturas, para diminuir a dicotomia entre teoria e prática, aproximando as disciplinas da prática didática. Nesse sentido, acreditamos que desenvolver especificações para encontrar um denominador comum mais concreto nos cursos de formação de professores de inglês pode ser uma alternativa para guiar o trabalho da equipe de formadores

A utilização do documento PEPELF (EUROPA, 2007) pode ser uma forma de apresentar as especificações. Esse documento nos parece apresentar diferentes saberes compostos de capacidades e é referência para o ensino das línguas em 33 países membros do Centro Europeu para as Línguas Modernas. As informações estão dispostas em sete categorizações de saberes: do contexto, da metodologia, dos recursos, da planificação de aulas, das regências de aulas, da aprendizagem autônoma e da avaliação de aprendizagem. Denominamos essas categorias de saberes alinhando-nos aos conceitos da epistemologia e base teórica de Hofstetter e Schneuwly (2009).

Saberes a ensinar - são os saberes utilizados como objeto de trabalho do professor para ensinar. O professor forma o aluno, ensinando-lhe saberes. "A transformação de saberes em saberes a ensinar" é um processo que modifica "o saber para torná-lo ensinável" (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009, p. 18). São os saberes do plano de estudos, do livro didático que constituem o trabalho do professor (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009). No ensino específico da linguagem, os saberes contemplam os saberes específicos da língua (L1 e/ou LE) que, por sua vez, estão imbricados nos saberes interdisciplinares relacionados à temática abordada.

Saberes para ensinar - são os saberes que constituem o instrumento de trabalho do professor. São os saberes sobre o objeto de trabalho de ensino ou de formação (saberes sobre o aluno, os conhecimentos e seu desenvolvimento, as maneiras de aprender), sobre as práticas de ensino (métodos,

abordagens, dispositivos, fragmentações de saberes a ensinar, modalidades de organização e de gestão) e sobre a instituição que define seu campo de atividade profissional (planos de estudos, instruções, finalidades, estruturas administrativas e políticas) (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009). São saberes multiformes que Gagnon (2010, p. 210) reagrupa em saberes sobre:

1) as finalidades sociais do ensino;
2) os conhecimentos, o desenvolvimento e os modos de aprendizagem;
3) a instituição (as prescrições oficiais)
4) os métodos de ensino;
5) as práticas profissionais.

Utilizamos a imbricação desses dois tipos de saberes (a ensinar e para ensinar) para aliar as categorias do PEPELF, e considerando então como sete saberes: saberes do contexto, saberes da metodologia, saberes dos recursos, saberes da planificação de aulas, saberes da regência de aulas, saberes da aprendizagem autônoma e saberes da avaliação de aprendizagem. Esses saberes apresentam em sua composição um rol de capacidades docentes a que se visa alcançar com a formação de professores, conforme estabelecido no documento do PEPELF.

Essas capacidades nos parecem pertinentes para desenvolver um trabalho mais coerente na formação inicial de inglês. Concebemos as capacidades como as operações psíquicas já existentes e a serem construídas ou aperfeiçoadas tanto em relação ao agir praxiológico quanto ao agir linguageiro pelos alunos-professores durante o estágio supervisionado e no curso de graduação de modo geral. O PF e os APLIs, protagonistas da formação, têm como propósito aprimorar um rol de aptidões necessárias, isto é, capacidades docentes para o *métier* do professor de inglês.

Quadro 5 - 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
1) CONTEXTO Capacidade de compreender/verificar: (A) as exigências estabelecidas nas prescrições nacionais e locais, (B) os objetivos e necessidades dos alunos, (C) o papel do professor de LE: 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, (D) os recursos e as restrições disponíveis nas instituições de ensino;
2) METODOLOGIA Capacidade de analisar/avaliar: (A) a produção oral e a produção escrita dos alunos, (B) a interação oral e a interação escrita; (C) a compreensão oral e escrita; (D) a gramática, (E) o vocabulário, (F) a cultura;
3) RECURSOS Capacidade de: (A) analisar livros didáticos; (B) selecionar textos, (C) produzir atividades,
4) PLANIFICAÇÃO DAS AULAS Capacidade de: (A) identificar os objetivos de aprendizagem; (B) planificar os conteúdos da aula; (C) organizar o curso;
5) REGÊNCIA DE AULAS Capacidade de: (A) utilizar o plano de aula e do curso; (B) apresentar um conteúdo linguístico, estabelecer relações com conteúdos locais/internacionais e estabelecer relações entre língua e cultura; (C) interagir com os alunos durante a aula; (D) gerenciar a classe; (E) utilizar a língua alvo.
6) APRENDIZAGEM AUTÔNOMA Capacidade de: (A) contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos; (B) inserir tarefas de casa adequadas ao aprendizado dos alunos; (C) planificar e gerenciar projetos e portfolios; (D) utilizar ambientes de aprendizagem virtual; (E) organizar atividades extraclasse (passeios, viagens).
7) AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM Capacidade de: (A) compreender artefatos de avaliação; (B) reconhecer o desempenho dos alunos; (C) promover autoavaliação dos alunos; (D) analisar erros dos alunos.

Fonte: PEPELF (EUROPA, 2007)

Embora o documento não esteja voltado para o nosso contexto brasileiro, consideramos que os saberes possam mostrar caminhos e possam também ser ressignificados ou sofrer adaptações para suprir nossas necessidades de formação inicial de professores de inglês no Brasil. As capacidades docentes se diferenciam das competências e abarcam a pesquisa e a coerência entre teoria e prática do tripé da formação proposto nas Diretrizes para a Formação de Professores em Nível Básico. Dessa forma, as capacidades são mais amplas que as competências e às quais é preciso ainda inserir outros saberes e capacidades.

O quadro apresentado é uma síntese de um guia autoavaliativo com o propósito de conduzir os alunos-professores, por meio de questionamentos, a desenvolverem suas reflexões sobre as diversas questões didáticas presentes no trabalho do professor de línguas. São 193 questões que compreendem as capacidades didáticas destinadas a facilitar os julgamentos pessoais dos futuros professores. Os principais objetivos do documento são: i) instigar a refletir sobre as capacidades que um professor se esforça em alcançar e o saber subjacente para este fim; ii) contribuir na preparação do futuro "*métier*" em diversas situações de ensino; iii) encorajar as trocas de informações entre os futuros professores, formadores e tutores (professores regentes); iv) facilitar a autoavaliação das capacidades em construção; v) fornecer um artefato que contribua na visualização do progresso do futuro professor.

Apresentamos alguns exemplos concretos dos questionamentos propostos que nos parecem pertinentes ao trabalho a ser desenvolvido pelo futuro professor.

- A categoria do contexto quanto às exigências estabelecidas nos programas nacionais: "Sei conceber o curso de línguas em função dos programas nacionais e locais" (PEPELF, 2007, p. 15, minha tradução[56]).
- A categoria de metodologia quanto à produção oral/interação oral: "Sei avaliar e selecionar as atividades comunicativas de produção oral e de interação comunicativa, a fim de encorajar os aprendizes

[56] No original: Je sais concevoir des cours de langues en fonction des exigences fixées par les programmes nationaux ou locaux.

a exprimir suas opiniões, sua personalidade e sua cultura" (PEPELF, 2007, p. 21, minha tradução[57]).

- A categoria de planificação de aulas quanto a: "Sei planejar as atividade de maneira a garantir a relação entre a compreensão oral, compreensão escrita, produção escrita e produção oral". (PEPELF, 2007, p. 37, minha tradução[58]).
- A categoria de regência de classe quanto ao gerenciamento da aula: "Sou capaz de representar os diferentes papéis, de acordo com as necessidades dos aprendizes e com a necessidade da tarefa (pessoa-recurso, mediador, supervisor.)" (PEPELF, 2007, p. 37, minha tradução[59]).
- A categoria de avaliação: "Sei apresentar minha avaliação de desempenho e de progresso do estudante, de forma descritiva que seja transparente e compreensível para o aluno, os pais e os outros interventores" (PEPELF, 2007, p. 37, minha tradução[60]).

Além das categorias expostas, propomos uma expansão da tabela das capacidades considerando nossa discussão durante as subseções. A nossa contribuição considera a necessidade de fazer com que o futuro-professor tenha capacidade de:

a) reconhecer a história do professor e as demandas do trabalho real do gênero profissional do professor da escola;
b) interagir com o sistema educativo (colegas, pais, professores, alunos);
c) desempenhar atividades coletivas (planificação de prescrições locais, discussões em reuniões pedagógicas e com a comunidade em geral);

---

[57] - No original : Je sais évaluer et sélectionner des activités communicatives de production orale et interactives communicatives afin d'encourager les apprenants à exprimer leurs opinions, leur personnalité, leur culture, etc.

[58] No original : Je sais planifier les activités de façon à garantir la relation entre la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, la production écrite et la production orale.

[59] No original : Je suis capable de jouer des rôles différents selon les besoins des apprenants et les nécessités de la tâche (personne-ressource, médiateur, surveillant, etc.).

[60] No original : Je sais présenter mon évaluation de la performance et des progrès d'un étudiant sous forme d'une évaluation descriptive qui soit transparente et compréhensible pour l'apprenant, les parents et les autres intervenants.

d) adequar seu desempenho quando confrontado com o rol de situações e tarefas escolares;

e) ressignificar e reformular pré-construtos sociais[61], ou seja, ressignificar textos orais e escritos da esfera educacional e social;

Ainda com relação ao desenvolvimento das capacidades docentes na formação inicial, situamos a disciplina de estágio supervisionado como contexto de investigação e nos apoiamos nas propostas de didatização das línguas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) e na utilização de sequências didáticas, com base em gêneros de texto como instrumentos eficazes para tal desenvolvimento (SZUNDY; CRISTOVÃO; 2008; CRISTOVÃO, 2005; 2006). Consideramos os modelos didáticos[62] (CRISTOVÃO, 2006; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; MACHADO, 2000/2009), haja vista serem essenciais para a análise e elaboração das sequências didáticas, como pré-requisito para o desenvolvimento das regências do estágio supervisionado propostas em nossa pesquisa. As sequências didáticas são prescrições, elaboradas pelos alunos-professores, portanto autoprescrições, voltadas às capacidades de linguagem de um determinado gênero com atividades progressivas. Em todo esse processo de elaboração das sequências e durante a socialização de diários e autoconfrontação é necessário que o APLI assuma uma atitude reflexiva, assunto a ser tratado na próxima seção.

3.1.4. As Tradições e Tendências Reflexivas

No Brasil, a abordagem reflexiva é uma forte tendência que permeia a educação inicial e continuada de professores (PIMENTA; GHEDIN, 2002; GIMENEZ, 2006; MARQUES, 2004; LIBERALI, MAGALHÃES, ROMERO, 2003; LIBERALI, 1999; REICHMANN, 2001; 2007; 2009). Essa tendência deve-se à crise educacional e à necessidade de transformar as práticas pedagógicas. As modificações na formação visam promover maior engajamento do professor e maior compreensão do contexto macro, oportunizar a tomada de decisões, bem como assumir responsabilidades inerentes à profissão (GIMENEZ, 2006).

---

[61] Consideramos os pré-construtos sociais os textos da esfera escolar e de outras esferas. São instrumentos na forma de gêneros textuais e gêneros da atividade docente.

[62] O termo modelo didático é tratado no quarto capítulo.

A concepção de pesquisa aliada à proposta de profissional reflexivo toma força nas mãos de Schön, nos anos 80 (PIMENTA, 2002). Sob a ancoragem das teorias de Dewey, a “reflexão na ação” teve grande aceitação na formação de professores e é considerada a pedra angular de formação profissional de modo geral (MCDONOUGH; MCDONOUGH, 1997). A proposta de Schön (1987) de reflexão “no curso da ação” como uma reflexão direta e imediata e “sobre a ação” é constituída das seguintes propriedades: aprende-se fazendo, os profissionais e os aprendizes desempenham as mesmas tarefas, ao invés da prática real entra em cena a prática virtual em que as novas experiências dos futuros profissionais não correm grandes riscos, há uma familiarização com materiais específicos e o profissional e futuro profissional estabelecem uma relação dialogal.

As tendências mundiais ecoam em nosso meio educacional e o influenciam. Do movimento de pesquisas voltadas à eficácia do ensino e ao comportamento do professor, passamos ao movimento de investigar as crenças dos professores e as razões para o seu modo de atuação e, mais recentemente, sob o olhar sócio-histórico, passamos ao movimento de buscar entendimento sobre o contexto e as situações de ensino e aprendizagem (GIMENEZ, 2006). Nesse movimento atual inserimos as propostas de modelo didático e de sequência didática como instrumentos mediadores entre a ação e a prática reflexiva

A autora se refere aos movimentos que sinalizam o entendimento dado à reflexão que, conforme Grimmet (1988), compreende três tendências apresentadas no quadro:

Quadro 6 - Tendências da prática reflexiva (GRIMMET, 1988; GIMENEZ, 2006)

Tendências da prática reflexiva		
Reflexão como sendo ponderação sobre a ação	Reflexão como deliberação e escolha entre alternativas	Reflexão como reorganizadora ou reconstrutora da experiência
Na concepção da racionalidade técnica, a reflexão destina-se a verificar os passos dados pelo professor como mero seguidor dependente, obediente às teorias.	O professor elege e adota práticas que considera relevantes para atingir bons resultados. A reflexão prima pela adesão do bom ensino e da escolha de alternativas para aperfeiçoar o ensino.	O contexto e a aplicação prática do conhecimento pessoal são fatores de reflexão que levam a novos entendimentos e redimensionamentos sobre: o contexto situacional em que a ação é desenvolvida, os pressupostos da prática didática, e a autoavaliação desenvolvida pelo professor.

Fonte: Grimmet (1988) e Gimenez (2006, p. 84).

Postas as tendências, inúmeros desafios no contexto educacional brasileiro poderiam ser elencados, mas nos limitamos a apontar alguns: as políticas educacionais não visam a melhorias no sistema educacional para dar espaço e condições de reflexão, a prática de ensino é concebida como a única disciplina responsável em promover atividades reflexivas e os currículos de formação inicial ainda são pouco flexíveis (GIMENEZ, 2006; CASTRO, 2006).

Retomando os trabalhos de Schön, fica claro que os aportes sócio institucionais por ele utilizados contribuíram para o desmantelamento progressivo da racionalidade técnica e abriram espaço para o fortalecimento da epistemologia da prática. Esse fortalecimento propiciou o maior conhecimento sobre o funcionamento de diferentes atividades de trabalho. Conforme Bronckart (2009a) e Bota et al (2006, p. 93), a reflexão contribui para "influenciar a inteligibilidade da prática profissional", e os trabalhos de Schön "suscitaram uma ampla reprise do problema da reflexividade nas ciências da educação, mas nem suas próprias pesquisas nem aquelas de seus sucessores engendraram um método ou uma técnica específica de "reflexivização" para a formação dos profissionais" (BOTA et al, 2006, p. 89, aspas do autor).

A tendência reflexiva com o objetivo de reconstruir a experiência por meio da interação social, como preconizada por Zeichner (2008), se aproxima dos fundamentos sócio-históricos.

> Existe ainda muito pouca ênfase sobre a reflexão como uma prática social que acontece em comunidades de professores que se apoiam mutuamente e em que um sustenta o crescimento do outro. Ser desafiado e, ao mesmo tempo, apoiado por meio da interação social é importante para ajudar-nos a clarificar aquilo que nós acreditamos [...].

A reflexão por meio da interação entre os integrantes de uma comunidade é o caminho para crescimento conjunto. A concepção de reflexão de Zeichner se aproxima de uma concepção de reflexão ou reflexividade dos aportes sócio-históricos. A reflexão individualizada diminui a possibilidade de fixação de valores. De acordo com Saussure e com os estudos de Bronckart (2007), o caráter coletivo contribui para estabelecer apreciações valorativas, ou avaliações que perpassam pelo julgamento dos demais integrantes do grupo. Essas avaliações geram consentimentos e rejeições das atividades praxiológicas e de linguagem. Salientamos, porém, que, se a fixação dessas avaliações é desenvolvida de forma

coletiva, o conhecimento é construído de acordo com a responsividade de cada indivíduo. As relações sociais tecidas pelo indivíduo viabilizam a construção de conhecimento e desenvolvimento.

Compreendemos que a reflexividade é indireta de maneira a repensar uma experiência passada. Para Vanhulle (2009a, p. 14, nossa tradução[63])

> A reflexividade do sujeito reside no trabalho voluntário do pensamento de interrogar por que ele (o indivíduo) é afetado, perturbado, enriquecido nas suas relações com o mundo e com os outros, de questionar as heranças da cultura e da história, que tendem a transformá-lo e se deixar transformar por ele, de centrar sua atenção sobre as múltiplas transações, significações e instrumentos através dos quais ele age e os quais agem sobre ele.
> Isto implica diversas relações: entre as dimensões cognitivas e afetivas; entre o sujeito e seu ambiente; entre o conhecimento e a experiência.

O pensamento é forjado pelas constantes relações estabelecidas com as pessoas e com os objetos físicos. A reflexividade transita pelo pensamento verbal, pela expressão em palavras para redimensionar essa experiência. Ou seja, as experiências quando ressignificadas em atividades contribuem para a formação da consciência. A tomada de consciência é condição para aumentar a inteligibilidade mas ela só se torna profícua ao gerar uma reorganização das significações da ação, que por sua vez reintegra as diversas variantes da ação e possibilita a construção de uma concepção pessoal da ação (BRONCKART, 2009b).

Compreendemos a tomada de consciência como a capacidade que o indivíduo utiliza para acessar ou para fazer contato social com o próprio pensamento para agir sobre ele, para criar representações sobre o mundo, sobre a relação dialética entre o indivíduo e o mundo, e sobre si mesmo (BRONCKART, 1999). A consciência do indivíduo sobre um objeto ou experiência apresenta lacunas porque a realidade não pode ser percebida pela pessoa como uma imagem refletida em um espelho. Fruto da formação sócio-histórica da pessoa, a consciência fornece retratos parciais dos objetos, experiências e das relações interpessoais. As avaliações e representações são construídas a partir da percepção e da tomada de consciência (VANHULLE, 2009a).

---

[63] No original: La réflexivité du sujet, dês lors, reside dans ce travail volontaire de la pensée: interroger ce par quoi il est affecté, perturbé, enrichi, dans ses relations avec le monde et les autres; questionner les héritages de la culture et de l'histoire, qui tendent à le transformer et à se laisser transformer par lui; porter son attention sur les multiples transactions, significations et outils à travers lesquels il agit et est agi. Cela implique plusiers formes de liaisons: entre des dimensions cognitives et affectives; entre le sujet et son environment, entre la connaissance et l'experience.

As mediações produzidas com as avaliações e reflexões sobre as ações possibilitam o desenvolvimento das relações com os objetos de conhecimento necessários para a aprendizagem dos alunos-professores. No viés sócio-histórico, a concepção de reflexão tem como elementos chave a linguagem e a inter-relação com a “atividade do pensamento – da consciência”. É “uma forma de apropriar-se dos saberes” de estabelecer relações tanto com os objetos referentes ao saber como com a sua maneira de desenvolver as ações sociais (VANHULLE, 2009a, p. 4).

Para a autora, a formação por meio da reflexividade tem como elemento central a práxis, o pensamento reflexivo parte de ações concretas para retornar a elas e o que se espera é que o aluno-professor consiga se posicionar, avaliar as situações com as quais se depara. A avaliação se manifesta na capacidade de atribuir significação às situações para guiar o agir do futuro professor. Consideramos as atividades de socialização de diários e de autoconfrontação como instrumentos de reflexividade que podem levar à tomada de consciência das ações e construção de conhecimentos dos APLIS.

As atividades, objetos de nosso estudo, permitem as interações com seus pares e com o grupo de forma geral. O espaço para desenvolver as interações é a sala de aula de estágio na universidade. Conforme Vanhulle (2009a), a sala de aula configura-se como uma comunidade de aprendizes de professores, cujas elaborações coletivas constituem-se em meios propulsores de continuidade e com possibilidade de mudança de postura perante as tarefas individuais. Para a autora, é preciso haver implicação dos envolvidos para ocorrer incorporação de conhecimentos provenientes das interações e reflexões de construção conjunta.

Acreditamos que a postura reflexiva da troca de opiniões e discussões sobre a ação educacional na formação inicial possibilitam aos APLIs desenvolverem-se profissionalmente. O instrumento socialização de diários leva os participantes a repensarem os seus relatos e a compartilhar com o grupo uma experiência considerada relevante para ser debatida. Ou seja, os relatos são verbalizados por um indivíduo e são avaliados pelo coletivo, podendo receber apoio ou serem confrontados. A extensão ao coletivo, última etapa do instrumento de autoconfrontação, também faz uso desse caminho de verbalizar, de apresentar ao grupo as reflexões construídas nos momentos de autoconfrontação simples e

cruzada de duas APLIs. A utilização desse procedimento na formação tem como objetivo estreitar os laços entre pesquisa e formação de professores, levando os APLIs a compreender a natureza complexa que permeia a construção das capacidades docentes.

Para finalizar esta macro seção, após a apresentação da reflexividade, passamos para a construção da profissionalidade e a profissionalização dos alunos professores de inglês.

3.1.5 Profissionalidade e Profissionalização na Formação Inicial de Professores

Os agires linguageiros e praxiológicos estão de fato imbricados na proposta de aprendizagem de modelização didática, elaboração de sequências didáticas e posterior ensino com esse material. Elas são por nós concebidas como as peças-chave para a construção da profissionalidade, por introduzir

> a capacidade de pilotar um projeto de ensino predeterminado, negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos, mantendo ou modificando a direção, em função de critérios de avaliação dos quais só ele (o aluno-professor) é responsável (BRONCKART, 2006, p. 226, parênteses nosso).

Conforme Imbernon (2000, p. 24), a profissionalidade ou profissionalismo são as “características e capacidades específicas da profissão”. Junto a esse processo, de forma mais ampla, adentramos na construção da profissionalização – “o processo socializador da construção de tais características”. De forma dialética, a identidade é forjada mediante as experiências intersubjetivas originárias do meio sócio-histórico no qual o enunciador está inserido. A profissionalização é percebida como um processo externo, que demanda a conquista gradativa da autonomia e da valorização do espaço do professor. Gatti (2010, p. 1360) distingue os termos profissionalidade e profissionalização, sendo o primeiro conceituado como “o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional” e o segundo, sendo direcionado para a profissionalização de professores, ampara-se em uma fundamentação consistente e requer um espaço autônomo quanto à profissionalidade e demanda valoração social garantida.

Pimenta e Anastasiou (2005) asseveram que o período da graduação é uma forma de preparo e introdução ao processo identitário e de profissionalização. As autoras assinalam os anos vivenciados em sala de aula como aprendiz e ou as experiências na docência como fatores importantes para a construção da identidade.

3.2 GÊNEROS TEXTUAIS COMO INSTRUMENTOS PARA A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

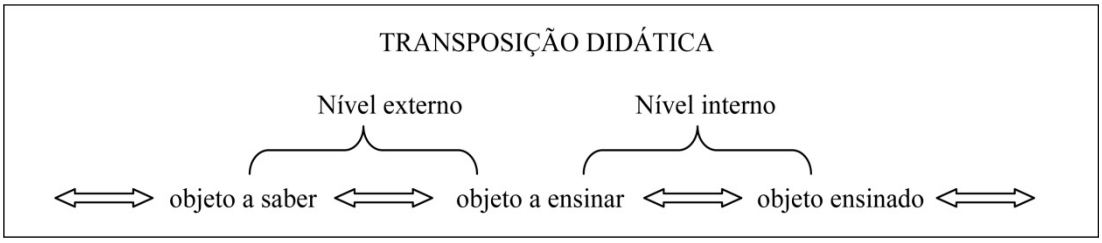
3.2.1 Transposição Didática

Transposição didática é "a passagem do saber como instrumento a ser posto em uso ao saber como um objeto a ensinar e a aprender" (CHEVALLARD, 1985, p. 6). Os saberes científicos são deslocados para os saberes ensinados na escola. O estudo científico desse processo de transposição didática[64] é feito pela descrição das transformações dos objetos, dos mecanismos e das restrições.

A transposição didática desempenha um papel preponderante na formação de professores por mobilizar os saberes decorrentes do modelo didático do gênero textual, para o saber a ser ensinado, o saber ensinado ao aluno e saber apreendido pelos alunos. A didatização dos saberes científicos para se tornar em um saber a ser ensinado sofre transformações que precisam considerar os saberes contextuais e escolares. Para Chevallard (1985), a transposição ocorre no nível externo e interno. O nível externo é a transformação de um "*objeto a saber*" para um "*objeto a ensinar"* e o nível interno é a continuação da transformação do *"objeto a ensinar"* para o *"objeto ensinado".* O esquema a seguir apresenta a transposição didática como uma "*transformação profunda"* (SCHNEUWLY, 2009a) nos níveis propostos por Chevallard.

[64] Uma dimensão considerada crucial para Chevallard ao referir-se à didática das matemáticas e que se torna importante em todas as didáticas, como por exemplo a didática das línguas (SCHNEUWLY, 2009).

Esquema 1 - Transposição didática



Fonte: Schneuwly (2009a)

No nível externo, predomina o discurso escrito, no qual circulam as instruções, planos de estudo, materiais didáticos e a relação que esses estabelecem com os saberes de referência. No nível interno, há uma confluência de discursos que ocorrem na sala de aula, na interação professor-aluno para transformar o objeto/conteúdo em ensinado. Para Schneuwly (2009a), há uma necessidade de apresentar esse mesmo objeto sob dois ângulos, isto é, uma forma nova para ser apreendida e uma forma antiga para estar ligada ao que já é conhecido. Esses dois ângulos da transposição possibilitam a progressão. No entanto, seu tempo não se dá de forma conjunta, na Zona de Desenvolvimento Proximal vigotskiana, há sempre um tempo fictício do professor que ensina e que decompõe os objetos para torná-los acessíveis. E, por outro lado, o aluno utiliza os ingredientes dados, provenientes das situações propostas pelo professor, para construir capacidades ligadas aos saberes, de acordo com uma lógica que, certamente, não é a mesma que a dada pelo professor, mas que procede por reestruturação súbita de todo o seu funcionamento no momento de aprendizagem (SCHNEUWLY, 2009a). As transformações pelas quais perpassa o saber, desde o saber científico até tornar-se em um saber a ser ensinado, saber ensinado, e por fim saber apreendido, precisam ser consideradas na formação dos professores.

Schneuwly (2009) assevera que as transformações da transposição didática estão também condicionadas ao meio escolar, isto é, a instituição da escola no espaço físico, no tempo escolar, nas características institucionais externas que determinam a forma do conteúdo e nas características internas que determinam a maneira como esses conteúdos serão ensinados e estruturados em disciplinas. “A definição dos conteúdos e a elaboração de um conjunto de situações, de atividades e de exercícios se concretizam por uma organização progressiva de ensino e de aprendizagem” (SCHNEUWLY, 2009a, p. 20). Esses conteúdos são programados

em virtude dos objetos de ensino, conforme são concebidos e conhecidos e de acordo com as capacidades dos alunos.

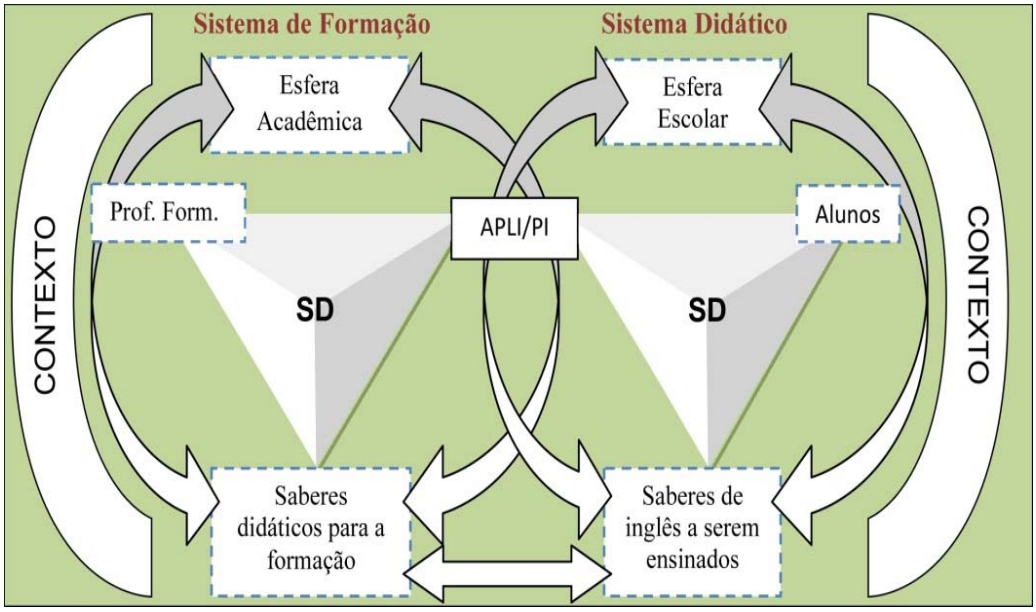
A inserção das teorias de transposição didática na disciplina de estágio possibilita aos APLIS compreender a complexidade que permeia o processo de tornar um conteúdo ensinável e apreendido. Os fatores determinantes dos níveis de transposição são dois: a proposta de construção de um modelo didático e a sua transformação em função dos conhecimentos do novo contexto em que serão inseridos com o uso da sequência didática. Os futuros professores acompanham esses diferentes níveis, ou seja, há uma transposição em primeiro nível do objeto a saber ao objeto a ensinar.

O estágio supervisionado dos APLIs possibilita o acesso a esse percurso e favorece a construção de conhecimentos profissionais do futuro professor de inglês. Sendo assim, há um distanciamento de visões generalistas e compactadas, para adentrar em um campo bastante complexo do trabalho do professor e das especificidades com que se depara ao ensinar a língua inglesa em escola pública.

Para compreender a constituição do complexo sistema de formação de professores, apoiamo-nos na teorização da formação de professores proposta por Portugais[65] (1994) e Gagnon (2010). Os autores levam em consideração dois sistemas de ensino representados por um duplo triângulo, conforme mostra a figura a seguir: um relacionado à formação proveniente da esfera acadêmica e, outro, relacionado à didatização, situado na esfera escolar. Ilustramos os dois sistemas a seguir.

[65] Para a formação de professores de matemática no contexto genebrino.

Figura 2 - Sistemas didáticos para a formação de professores



As constituições tripolares apresentam: no primeiro sistema, o formando que assume o papel de aluno em interação com o professor formador e com os saberes didáticos da formação; e no segundo sistema, o formando assume o papel de professor em interação com os alunos e os saberes do objeto a ser ensinado. A SD é central em ambos os sistemas por constituir-se tanto em um saber a ser apreendido pelos formandos quanto um instrumento para o ensino dos saberes de inglês a serem ensinados. Ainda em concomitância com a configuração das esferas, é preciso realçar as forças contextuais (políticas, estruturais e culturais) (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2009) que, de forma dialógica, agem e moldam os sistemas bem como os próprios sistemas atuam sobre os contextos propiciando transformações.

3.2.1.1 As tensões e os desafios da transposição didática

O trabalho de transposição nos diferentes níveis que acabamos de mostrar pode gerar tensões de ordens diversas, como:

> - tensões entre o sistema de ensino e as demandas sociais;
> - tensões entre as disciplinas escolares e saberes de referência científica ou dos *experts*;
> - tensões no interior do sistema de ensino pela interação entre os diferentes componentes, notadamente as tensões entre as disciplinas escolares e em seu interior, entre os diferentes subdomínios;
> - e finalmente as tensões no processo de ensino com relação aos alunos, com relação às suas capacidades e com relação às expectativas em constante mudança, levando em conta os efeitos do sistema escolar sobre o nível e capacidades dos alunos (SCHNEUWLY, 2009a, p. 23, tradução nossa[66]).

As tensões e possíveis impedimentos nos diferentes níveis de transposição sob o viés dos gêneros de texto também são uma das considerações salientadas por Machado e Cristovão (2006) e Denardi (2009). Com relação ao nível "objeto a saber" em que se concentram os conhecimentos científicos há uma carência quanto:

i) às pesquisas voltadas ao ensino da linguagem como prática social com gêneros de texto;

ii) à falta de legitimidade dos conhecimentos (desconexão das teorias de base) que leva a diferentes significações/conceptualizações do conhecimento científico;

iii) à falta de conhecimento teórico no ensino da linguagem de forma integral que leva a subdivisões na disciplina de língua (fonologia, gramática, semântica, pragmática).

Com relação ao nível "objeto a ensinar", que compreende os conhecimentos didáticos, as dificuldades partem da premissa de que o conhecimento pesquisado é uma verdade absoluta; de que há prioridade dos conhecimentos dos conteúdos advindos de documentos oficiais sem levar em conta as necessidades contextuais; falta de coerência teórico-metodológica com as finalidades e os objetivos pedagógicos. Com relação "ao objeto ensinado" ou ao conhecimento pedagógico, há uma predominância de ensino gramatical ou de

---

[66] No original:
- des tensions entre le système d'enseignement et les demandes sociales;
- des tensions entre les disciplines scolaires et les savoirs de référence scientifique ou d'expertise;
- des tensions à l'interieur même de système d'enseignement par l'interaction entre ses différents composantes, notamment des tensions entre les disciplines scolaires et à leur intérieur, entre différents sous-domaines;
- et finalement des tensions dans le processus d'enseignement lui-même face aux élèves, face à leur capacités et face aux attentes en continuel changement, par l'effet même du système scolaire sur le niveau et les capacités des élèves (SCHNEUWLY, 2009a, p. 23).

sistemas de linguagem desconexos do conhecimento textual e discursivo; os instrumentos de ensino são distantes das representações das comunidades culturais; o ensino de gênero de texto centralizado apenas em níveis de senso comum.

A configuração da disciplina de inglês na escola e as necessidades de transposição didática por parte dos alunos professores nos mostram que diversas tensões permeiam esse nível de transposição. Modificar as bases de ensino não é uma tarefa simples e nem rápida. A tarefa desafiadora está centrada na condição de trazer propostas mais coerentes para um sistema de ensino arraigado no sistema tradicional, em que há uma grande carga de atividades meramente gramaticais ou em que o texto serve para o pretexto de ensinar a gramática São diversas as tensões que surgem desse trabalho como a aceitação e a modificação de hábitos dos alunos, a aceitação dos professores regentes de inglês, dos planos de ensino da referida disciplina, de utilização de materiais didáticos diferentes dos propostos pela escola.

Compreender a transposição didática como central na construção de conhecimento dos alunos-professores implica reconhecer as modificações do conteúdo em seus diferentes níveis. A construção do modelo didático e da sequência didática são artefatos complexos que envolvem conhecimentos sobre os saberes institucionais – os documentos oficiais, organizacionais, as teorias de gêneros textuais e dos níveis de análise, de modelo didático, de sequência didática, de compreensão e produção oral e escrita e saberes actoriais - do contexto de ensino e dos alunos. Esses artefatos precisam ser apropriados pelo aluno-professor, para tornarem-se instrumentos transformadores de seu conhecimento e do conhecimento de seus alunos. Sendo assim, o artefato e o instrumento são as noções que tratamos a seguir.

3.2.2 Os Artefatos / Instrumentos para o Ensino na Formação Inicial

A compreensão da noção de artefato emana da concepção marxiana do trabalho humano e a relação com o trabalho do professor sob o viés vigostkiano expandido por Schneuwly (2000; 2009b) e Wirthner (2004; 2006). Ainda sob o viés

de trabalho, outra interpretação é proposta por Rabardel (1995; 1999) com a teoria instrumental, revisitada por Clot (1999) e por Machado e Bronckart (2009).

O trabalho, sob o viés marxiano, é compreendido como "uma ação que se passa entre o homem e a natureza" e sobre a qual ele tem um poder natural (SCHNEUWLY, 2009b, p. 30). Ele é composto de três elementos: a atividade, o objeto e o meio. A atividade concerne ao trabalho em si; sendo que esse trabalho sempre age sobre um objeto; e tem um meio denominado de artefato que modifica o objeto. É esse meio, denominado de artefato/instrumento[67] que tem a função de ligar a atividade ao objeto e operar efetivamente sobre ele. O artefato tem uma função central no trabalho por moldá-lo, por contribuir na formação de quem o utiliza, por permitir compreender o que é o trabalho e por suas propriedades do meio que permitem a alguém agir sobre algo conforme suas finalidades (SCHNEUWLY, 2009b). Complementamos essa noção com Wirthner (2004, p. 2, tradução nossa) ao salientar que o instrumento de trabalho caracteriza-se por "transformar [...] o objeto sobre o qual se aplica e aqueles que o utilizam".

Faz-se necessário direcionar essa visão geral de trabalho para uma esfera específica que é o trabalho na formação inicial de professores de inglês. Atentamos então para o seguinte questionamento: Qual a finalidade de utilizar esse conceito no nosso campo de pesquisa? Diferente de outras áreas como as que são apresentadas por Marx[68], em que os artefatos estão relacionados às propriedades químicas ou físicas, quando se trata do trabalho do professor, são os processos psíquicos que entram em cena. São "os modos de pensar, de falar e de agir" dos alunos (SCHNEUWLY, 2009b, p. 31) que precisam ser transformados pelo artefato, considerando os propósitos definidos pelo sistema de ensino. Observamos então que, para o trabalho com o aluno-professor de inglês, a noção de artefato é profícua, visto que, ao utilizá-lo o próprio indivíduo está contribuindo para a sua formação como possibilidade de agir sobre as propriedades mentais, de modificar a forma de trabalho e, consequentemente, de modificar a forma de suas ações e produções verbais.

---

[67] Schneuwly (2009) não faz distinções entre artefato e instrumento.

[68] Para Marx, conforme Schneuwly (1999/2002, p. 294, nossa tradução) "que o homem se serve de propriedades mecânicas, físicas, químicas de certas coisas para fazer com que elas ajam como forças sobre as outras coisas, conforme seu objetivo".

Os artefatos ou os instrumentos psicológicos, de acordo com as teorias de desenvolvimento de Vigotski (2008), têm essa função de transformar comportamentos no ensino. O instrumento psicológico exerce um controle dos processos naturais, cujo caráter é artificial e social e é utilizado para modificar o comportamento do próprio indivíduo ou o comportamento dos outros. Schneuwly (1999/2002) nos chama a atenção para esse instrumento como central para fazer a ligação entre as funções psicológicas superiores, visto que permite organizar e fazer as relações dessas funções aos conteúdos e as significações.

Os instrumentos têm, portanto, uma finalidade preponderante em sala de aula por transformar as maneiras de pensar, de falar e de agir dos alunos. Os estudos de Vigotski são revisitados por Schneuwly (2000, 2009b) e por Wirthner (2004) que compreendem o instrumento ao ser utilizado em sala de aula como transformador e propulsor de desenvolvimento, além de mediador entre o aluno e o professor. Wirthner (2006, p. 167, tradução nossa[69]) considera o instrumento "como um mediador das significações do objeto apresentado pelo professor de um lado, e que de alguma forma é interiorizado pelo aluno de outro lado".

De acordo com Vigotski (2008), os signos são o instrumento que permite, de fato, agir e transformar os processos psíquicos. Eles se caracterizam como artefatos sociais imbuídos de técnicas de controle de comportamento. Para o autor, os signos[70] servem para fazer "generalizações, formas complexas, socialmente elaboradas de representação e para a comunicação, para desempenhar ações sobre os outros", ou seja, os signos têm a função de determinar as maneiras de agir, de controlar o comportamento dos outros e de si mesmo (SCHNEUWLY, 1999/2002, p. 301, nossa tradução). Os signos, e mais especificamente a significação das palavras, ao serem compreendidos como unidades flexíveis que se modificam de acordo com as funções que elas ocupam, constituem-se unidades de análise sobre o entendimento dos sistemas psíquicos superiores. As modificações do sistema ocorrem por meio da construção de representações e de conhecimento que se formam por meio da linguagem e se transformam de forma espiralar (composição e decomposição).

---

[69] No original: L'outil apparait donc comme um médiateur des significations de l'objet, mises em avant par l'enseignant d'une part, intériorisées d'une manière ou d'une autre par les élèves d'autre part.

[70] O entendimento dado aos signos tem similaridades com os signos propostos por Saussure quando ele trata do caráter arbitrário dos signos.

No contexto de ensino, a concepção de trabalho sob o viés dos instrumentos e dos signos possui uma estrutura basilar semelhante a outros trabalhos ancorados no objeto, nos instrumentos semióticos e nas ações (SCHNEUWLY, 2009b). Para o autor, os signos são os instrumentos semióticos que permitem modificar o pensamento, as verbalizações e as ações.

> Há um objeto: os modos de pensar, de falar, de agir; há um meio ou instrumento: os signos ou sistemas semióticos; há um produto: os modos transformados. Os sistemas semióticos são precisamente os instrumentos que agem sobre as funções físicas de outros em vista de transformá-los (SCHNEUWLY, 2009b, p. 31, tradução nossa[71]).

Um material exerce ações psíquicas tanto de ordem interna como externa, devido as suas propriedades de significação que promovem percepções. São os instrumentos semióticos que o professor mobiliza, em seu papel de "agente transformador" sobre as funções psíquicas[72] dos alunos nos diferentes trabalhos disciplinares como, por exemplo, nas atividades de linguagem, no entendimento de conceitos ou nas manifestações de expressão artística. O trabalho do professor visa, portanto, mobilizar os conhecimentos já existentes dos alunos, utilizando os signos como meios de promover transformações e desenvolver as capacidades psíquicas. Conforme Vanhulle (2004), a linguagem tem a função de instrumento de desenvolvimento da pessoa para, em seguida, fazer dela objeto de ensino.

É pertinente introduzir aqui um novo questionamento: Qual é a função desse instrumento semiótico no contexto do aluno-professor de língua inglesa? Podemos pensar que o aluno-professor está em uma posição intermediária, ora situa-se como professor e ora como aluno. Ele precisa do instrumento para formar suas funções psíquicas para sua profissionalização no ensino das atividades de linguagem, isto é, aprender a utilizar os instrumentos semióticos para seu "savoir-faire" e assim obter resultados satisfatórios em seus estudos, bem como ele tem a função de transformar o pensar, o falar e o agir, para com isso poder atuar e buscar transformar as funções psíquicas dos alunos nas escolas. Nesse contexto do nosso

---

[71] No original: " Il a un objet: des modes de penser, de parler, d'agir; il a un moyen ou outil: des signes ou systèmes sémiotiques. Il a un produit: des modes transformés. Les systèmes sémiotiques sont précisement des outils qui agissent sur les fonctions psychiques des autres en vue de les transformer."

[72] As funções psíquicas são parte do sistema psíquico que, por sua vez, é concebido como unidades psicológicas que integram e transformam essas diversas funções.

aluno-professor, é crucial o domínio da língua inglesa para que, a partir do funcionamento da linguagem, sejam construídos os conhecimentos sobre como ensinar com essa linguagem. Ou seja, partilhamos da visão de Vanhulle (2004) em que a linguagem tem a função de instrumento de desenvolvimento do futuro professor para, em seguida, fazer dela objeto de ensino.

O trabalho de ensinar, isto é, de transformar os conhecimentos dos alunos usando os signos como instrumentos para alcançar esse fim, de forma geral, é revestido de um duplo processo de semiotização. Conforme Schneuwly (2009b), o trabalho de ensino é constituído por um processo que envolve os seus procedimentos (material didático variado impresso, em vídeo ou áudio, textos, folhas, exercícios) usados como objetos, com o intuito de conduzir a construção de novas significações com os alunos. Esse trabalho também é um objeto sobre o qual o ato de ensinar do professor promove coordenadas sobre as dimensões essenciais, sobre as especificidades e direciona o aluno a estar atento aos processos semióticos diversos; sendo assim, há uma mobilização e uma transformação em objeto de estudos. O instrumento de ensino é, portanto, constituído por uma série de elementos que, em seu conjunto, fazem com que o aluno se aproprie dos objetos.

Na formação inicial de professores, esse conjunto é ampliado e complexificado. Há dois ambientes que, em sua imbricação, vão abrir possibilidades para a aprendizagem da profissão do aluno-professor. No contexto universitário, nas aulas de graduação, os elementos que propiciam espaços para a produção da semiotização dos trabalhos na formação são diversos e nos limitamos a apresentar: as proposições de documentos oficiais, os textos científicos que dão suporte aos trabalhos a serem desenvolvidos, os materiais didáticos analisados pelos alunos-professores, as exposições de trabalhos e as discussões e debates, o planejamento de aulas e os relatórios de estágio. No contexto da escola, local em que o aluno-professor é introduzido para atuar, os procedimentos propostos, como o reconhecimento do referido contexto, dos professores da escola e dos alunos, as observações das aulas, a produção de diários com as percepções provenientes dessas situações e as regências de classe são cruciais para promover transformação das propriedades psíquicas e para a construção de conhecimento.

Faz-se necessário rever a questão do conceito de objeto que ocupa dois lugares teóricos diferentes: a) como objeto ensinado, o trabalho do professor

concentra-se sobre seu objeto de ensino e o professor, por meio das interações, constrói com os alunos novos conhecimentos; b) como modos de pensar, falar e agir dos alunos, um tipo de material psíquico que trata de transformar no sentido das finalidades propostas pelo sistema escolar. O objeto de trabalho é, portanto, de uma ordem diferente e conflitante que tem sua origem no fato de que:

> [...] não há uma ação direta possível do professor sobre seu objeto real de trabalho, os processos psíquicos dos alunos. Não é de fato ele que transforma o modo de pensar, de falar e de agir; ele apenas cria as condições para a sua eventual transformação pelos próprios alunos. [...] a transformação não é o resultado de uma intervenção direta, mas do dispositivo a partir do qual o aluno age, aprende – e faz parte a ficção da ação direta do professor sobre seu objeto, os modos de pensar, falar e agir (SCHNEUWLY, 2009b, p. 33, nossa tradução[73]).

Assim, são impossíveis as intervenções diretas do professor sobre os processos mentais dos alunos. A maneira de transformar esses processos ocorre pela mediação: é pela interação mediada entre o professor e os alunos que se constrói um objeto ensinado e cujo alvo é transformar as capacidades dos alunos que, de fato, como enfatiza o autor, são inatingíveis.

Podemos afirmar então que, na formação inicial, o processo de mediação é a via que permite a modificação das capacidades. A mediação nesse nível ocorre da professora-formadora com os alunos-professores, dos alunos-professores com seus pares ou de forma coletiva, entre eles e professores regentes de turma na escola, entre eles e os alunos da escola, bem como a interação com os textos. Todas essas situações podem contribuir na transformação das capacidades docentes e, para tanto, diversos instrumentos auxiliam esse processo de formação para o trabalho.

Schneuwly (2009b) classifica os instrumentos essenciais do trabalho do professor em três categorias:

- em âmbito geral, os instrumentos mais básicos são o próprio ambiente institucional e os materiais permanentes e não permanentes (móveis, equipamentos, livros didáticos e folhas) que

[73] No original: [...] qu'il n'y a pás d'action directe possible de l'enseignant sur son objet réel de travail, les processus psychiques des élèves. Ce n'est en fait pás lui qui transforme le mode de penser, de parler et d'agir; il ne fait que créer les conditions de leur éventuelle transformation par les élèves eux-mêmes. [...] La transformation n'est cependant pas le résultat d'une intervention directe, mais du dispositif à l'interieur duquel l'élève agit – apprend – et duquel fait partie la fiction de l'action directe de l'enseignant sur son objet, les modes de penser, de parler et d'agir.

fazem parte do todo escolar e contribuem para que as outras categorias de artefatos possam ser efetuadas.

- em âmbito mais específico, estão as duas categorias que conduzem a dupla semiotização dos objetos a aprender pelos alunos. Trata-se dos artefatos que asseguram a apresentação, o encontro e a interação do aluno com o objeto a ser apreendido. No primeiro nível dessa segunda categoria está o material que, por exemplo, para o ensino de língua inglesa, são os livros didáticos, os textos impressos, em vídeo e áudio na língua alvo e os dicionários, bem como as atividades que possibilitam inserir e compreender o objeto que deverá ser apreendido. Situa-se nesse nível a sequência didática que os alunos-professores elaboram e que serve como instrumento de mediação, para as interações com o aluno da escola. No segundo nível, a terceira categoria, são os discursos que orientam o aluno sobre as principais dimensões do objeto com as formas de abordar, de explicar, de apresentar esse objeto em uma aula. A análise desse discurso, em nosso estudo, será feita de forma indireta, levando em conta os comentários e reflexões que os alunos-professores tecem sobre o trabalho planificado e desenvolvido com os alunos na escola.

Os instrumentos que utilizamos para a formação inicial do professor de inglês partem de diferentes dimensões. Um nível que abarca a planificação, o trabalho de elaboração das sequências didáticas compreendido como um instrumento que tem amplos domínios na transformação dos sistemas psíquicos dos alunos-professores, devido às transposições didáticas e reconhecimentos dos sistemas de ensino subjacentes. Todo esse processo contribui para conscientizar o futuro-professor das necessidades que permeiam a prática pedagógica, das dificuldades e possibilidades de transformação das capacidades dos alunos, bem como do uso do gênero como um objeto de conhecimento, a planificação e a organização de atividades (DENARDI, 2009; CRISTOVÃO, 2005; 2002).

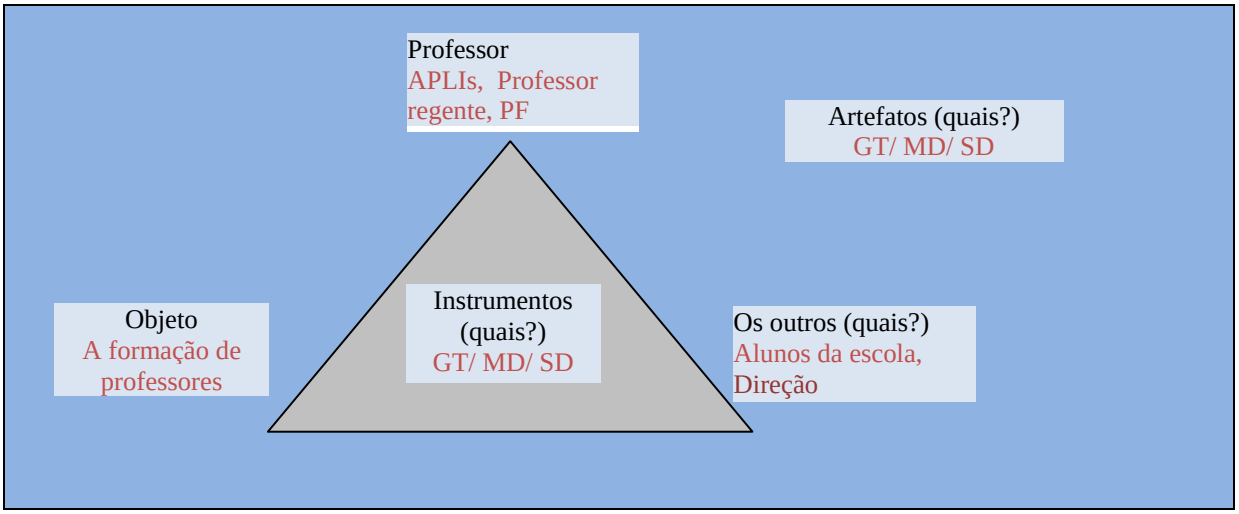
Em um segundo nível, como maneira de analisar as transformações psíquicas provenientes do trabalho realizado pelos APLIs, ancoramo-nos em dois

instrumentos de caráter reflexivo e coletivo, a socialização de diários e a extensão ao coletivo do procedimento de autoconfrontação.

Outra leitura complementar ao já exposto é a teoria instrumental de Rabardel (1995; 1999). O autor, com base nas proposições de Vigotski, baliza os termos artefato e instrumento. O artefato é utilizado para nomear de forma neutra tudo aquilo que tem uma finalidade de procedência humana. “Um artefato pode ter diferentes status para o sujeito e, notadamente, é isso que nos interessa aqui, o estatuto de instrumento por ser o meio de ação para o sujeito” (RABARDEL, 1999, p. 269). A origem dos artefatos pode ser tanto material (máquina, objeto), imaterial (a internet ou programas de computador), quanto simbólica (signos, regras, conceitos, metodologias). O instrumento é utilizado para nomear o processo de apropriação do artefato quando o indivíduo desenvolve a ação. A construção de esquemas de utilização modifica o status de artefato para o de instrumento. O instrumento é o resultado da apropriação do artefato pelo indivíduo. Clot (2006) explicita que o instrumento articula-se tanto ao sujeito quanto ao artefato. Isso quer dizer que ocorre uma “gênese instrumental” uma “dupla seleção progressiva: a seleção do artefato e que pressupõe operações realmente necessárias à sua utilização num dado tipo de situações e, no sujeito, a seleção dos esquemas solicitados pelo uso desse artefato nesse mesmo tipo de situação” (CLOT, 2006, p. 120).

Utilizamos o triângulo de Machado e Bronckart (2009) para ilustrar a situação de ensino e os elementos constitutivos para a gênese instrumental. As adaptações em vermelho voltam-se para as especificidades da nossa pesquisa.

Figura 3 - Gênese instrumental para a formação inicial de professores de inglês



Transpondo a noção de instrumento para a nossa pesquisa, compreendemos a apropriação dos artefatos - modelo didático (MD), sequência didática (SD) e gêneros textuais (GT) - como elementos mediadores importantes, tanto para a formação dos APLIs como para os possíveis resultados a serem alcançados na situação de ensino em sala de aula. A seleção de artefatos envolve a seleção do gênero e a construção de um modelo didático coerente com a situação e as necessidades dos alunos.

A capacidade de apropriação requer apoio de saberes de referência para a construção de esquemas de utilização do instrumento. Hila (2011, p. 94) em sua tese de doutorado, defende “quando compreendo os esquemas de utilização de um instrumento, suas partes e relações internas são estabelecidas e finalmente me aproprio da ferramenta, e esta, passa a se constituir em fator de desenvolvimento humano”. Assim como Hila, diversos autores utilizam os termos ferramenta e instrumento, sendo que nós preferimos os termos artefatos e instrumentos.

As noções de artefato e instrumento na formação são essenciais para a proposta de formação e para a nossa próxima seção centrada nos gêneros textuais.

3.2.3 A Concepção de Gêneros Textuais

> Os gêneros se constituem como artefatos simbólicos que se encontram à nossa disposição na sociedade, ou seja, configuram-se como práticas sociais de referência para nosso agir. Entretanto, só podem ser considerados como verdadeiros instrumentos, quando nos apropriamos deles, considerando-os úteis para nosso agir com a linguagem (CRISTOVÃO, 2010, p. 18).

Nas mais diversas esferas da comunicação humana, as atividades de linguagem tornam-se possíveis entre seus interlocutores devido a uma determinada estabilidade dos gêneros discursivos. Os estudos bakhtinianos/ voloshinovianos ressaltam que cabe aos gêneros fazer a mediação entre os indivíduos envolvidos em uma determinada situação comunicacional. O clássico conceito de gêneros do discurso - “tipos relativamente estáveis de enunciados” sendo constituídos por características de determinada esfera de troca verbal e por formas de linguagem que apresentam uma estrutura composicional, um conteúdo

temático e um estilo – é amplamente difundido nos estudos literários e nos estudos retóricos tendo grande aceitação na contemporaneidade[74].

Na visão do ISD, as diversas espécies de textos que emanam das atividades de linguagem são compreendidas como gêneros textuais. É através dos gêneros pré-construídos que o sujeito realiza ações de linguagem nos diversos meios sociais. De acordo com Bronckart (2006, p. 143), a construção de um texto mobiliza "mecanismos estruturantes, operações cognitivas e modalidades de realização linguística". Textos constituem-se recursos (lexicais e sintáticos) e modelos de organização textual que seguem as determinações da língua natural utilizada são considerados pelo autor como "correspondentes empírico-linguísticos das atividades da linguagem de um grupo" e, quando se trata de um único texto, este é tido como "correspondente empírico/linguístico de uma determinada ação da linguagem." (BRONCKART, 2006, p. 139, 140).

Por conseguinte, para uma análise, que precisamente é desenvolvida de forma descendente, verificamos primeiramente a ação que gerou o texto e em seguida as unidades semióticas/linguísticas. Com base nessa definição, texto é compreendido como uma "unidade comunicativa". Portanto, o texto é [...] toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem organizada e que visa produzir um efeito de coerência sobre o destinatário, ou então, como unidade comunicativa de nível superior, correspondente a uma unidade de agir linguageiro (BRONCKART, 2008c, p. 87).

---

[74] Diversas escolas têm aprofundado suas pesquisas sob a luz da análise de gêneros discursivos/textuais com expoentes em diferentes partes do mundo. Sem intenção de esgotar uma lista crescente de estudiosos do mundo todo, apenas referenciamos brevemente alguns expoentes: na sócio-retórica e o ensino de inglês para propósitos específicos os estudos de Swales (2004) e Bhatia (1993; 2002; 2004); nas propostas da Linguística Sistêmico Funcional da escola de Sidney com os fundamentos de Halliday, Eggins (2004), Martin (2009) e Fairclough e os estudiosos da Universidade Federal de Santa Catarina Coulthard e Caldas Coulthard, Meurer, Motta-Roth e Heberle; para os sistemas multimodais, Kress e van Leeuven (2002) e no Brasil os estudos de Heberle também são direcionados para a análise de imagens. Os estudos do ISD da escola genebrina liderada por Bronckart, Schneuwly e Dolz que obteve grande visibilidade no Brasil com as pesquisas de MACHADO (1999), a inserção das teorias nos PCNs, e o CENPEC – Escrevendo o futuro projeto comprado pelo MEC e que se transformou nas Olimpíadas de Língua Portuguesa em 2008. É preciso referenciar pelo menos alguns dos pesquisadores contemporâneos de reconhecimento do ISD, no ensino de Língua Materna e formação de professores: Machado (2000; 2009); Guimarães (2006), Matêncio (2007) no ensino de Língua Estrangeira e formação de professores: Cristovão (2007; 2008; 2009; 2010), Ramos (2004). As ramificações do estudo de gêneros se ampliam também para a ergonomia francesa na psicologia do trabalho e na clínica da atividade com os gêneros da atividade de Clot (2006).

As diversas espécies de textos que emanam das atividades de linguagem são compreendidas como gêneros. Para Bronckart (2008c, p. 277), “os gêneros têm uma interação muito nítida que não é, evidentemente, jamais mecânica ou biunívoca com os tipos de atividades ou de práticas humanas”. Ou seja, os diversos discursos se manifestam por meio da prática oriunda das atividades de linguagem.

Os gêneros, conforme exposto por Schneuwly (2004, p. 27), “são uma base de orientação da ação discursiva” sendo necessário escolhê-los (dentro das infinitas possibilidades de gêneros) e adequá-los às situações da ação. Essa adequação só é possível se houver apropriação dos gêneros por parte do sujeito. Assim, concordamos com o autor e com Machado (2005), Cristovão (2006), e conforme a epígrafe de Cristovão, quando propõem que os gêneros, esses artefatos semióticos complexos, precisam ser apropriados pelo sujeito para que ele esteja efetivamente inserido na sociedade. A produção e a apropriação de gêneros textuais são forjadas na interface dos sistemas verbal e não verbal, por meio de “ações simbólicas não exclusivamente linguísticas” decorrentes dos diversos sistemas de conhecimentos envolvidos nesse processo de textualização (MATÊNCIO, 2007, p. 57).

Os conhecimentos pré-construídos sobre um determinado gênero permitem a interação e a produção de enunciados entre os interlocutores. Caso contrário, conforme exposto por Bakhtin/Voloshinov (2003, p. 283) e retomado por Schneuwly (2008a), “as trocas verbais seriam quase impossíveis[75]”, visto que seria necessária a criação de um enunciado totalmente novo em cada nova situação.

A escolha de um gênero é determinada pela esfera, pelas necessidades que se fazem presentes na própria temática, pelo conjunto de interlocutores e do que querem dizer e pela produção do locutor (SCHNEUWLY, 2008a, p. 124). Para o autor, ao mesmo tempo em que há flexibilidade dos gêneros, há também uma estabilidade; eles se definem pelo que é dizível (e ao mesmo tempo o que é dito também define a escolha de um gênero); eles têm uma composição: um tipo de estruturação e plano comunicacional que ocorre pelo tipo de relação com os

[75] Nas palavras de Bakhtin/Voloshinov (1984, p. 285) "Se os gêneros do discurso não existissem e se nós não tivéssemos o seu domínio e se fosse preciso criá-los pela primeira vez em cada processo da fala, se nos fosse preciso construir cada um de nossos enunciados, a troca verbal seria quase impossível”.

outros parceiros com quem se fazem as trocas verbais; e eles têm um estilo – que são os elementos específicos de gênero que não podem ser confundidos com um "efeito individualista do locutor".

Os gêneros discursivos de Bakhtin/Voloshinov (2006, p. 263) são distinguidos em primários e secundários. Os gêneros primários são utilizados em situações de interações verbais espontâneas e estão relacionados às "condições da comunicação discursiva imediata", ou seja, ao contexto imediato da ação de produção. Conforme Schneuwly (2008a, p. 125), as dimensões que definem os gêneros primários são:

1. troca, interação, controle mútuo pela situação;
2. funcionamento imediato do gênero como entidade global controlando todo o processo como uma única unidade;
3. sem ou pouco controle de metalinguagem da ação de linguagem em curso.

Os gêneros secundários, diferentes dos primários, ocorrem em situações de trocas culturais mais complexas e evoluídas e têm uma inter-relação e/ou muitas vezes absorção dos gêneros primários; como exemplos podemos citar "romances, dramas, pesquisas científicas e os grandes gêneros publicísticos" (Bakhtin/Voloshinov, 2006, p.263), o discurso científico. Para Schneuwly (2008a), os gêneros secundários não exercem um controle direto sobre a situação; sendo assim, eles possuem uma estrutura própria e se distanciam das circunstâncias da realidade concreta. O autor ressalta que os textos pertencentes aos gêneros secundários não têm um contexto imediato, mas isso não significa que eles não fazem parte de um determinado contexto. Devido a essa maior complexidade das situações, os gêneros secundários precisam ser sistematicamente ensinados para fazer com que o aluno se aproprie do gênero ou para que compreenda o seu funcionamento.

Concordamos com o autor quanto à necessidade de ensinar os gêneros secundários na escola. A tônica proposta recai sobre o ensino dos gêneros, para construir capacidades de linguagem novas atreladas à escrita e a oralidade desses gêneros mais elaborados na língua materna (LM/L1). Os gêneros primários não são o foco de ensino e aprendizagem escolar na LM por fazer parte do contexto imediato do cotidiano familiar e social das crianças. Vigotski (2008) justifica esse fato ao considerar que os aspectos mais primitivos da linguagem são apreendidos antes

dos mais complexos. Por exemplo, na língua materna, a criança aprende as conjugações dos verbos automaticamente na fala fluente, sendo a tomada de consciência do funcionamento das regras desenvolvida bem mais tarde.

No entanto, quando se trata de língua inglesa como língua estrangeira em um contexto em que há pouca exposição à compreensão e produção nos ambientes externos da escola, acreditamos que as necessidades de ensino recaem também sobre os gêneros primários. São as situações do contexto imediato da língua alvo trazidas para a sala de aula que também podem ajudar a desenvolver a linguagem mais elaborada. Retomando o exemplo de conjugação verbal na aprendizagem de língua materna de Vigotski e contrapondo-o à aprendizagem de língua estrangeira, o indivíduo precisa se conscientizar da distinção de pessoa, plural, singular e do tempo verbal para ter certo domínio da LE. Ou seja, é preciso considerar que "na língua estrangeira as formas mais elevadas se desenvolvem antes da fala fluente e espontânea" (VIGOTSKI, 2008, p. 136).

Os gêneros de modo geral e com maior evidência ainda nos gêneros primários, tanto em L1 como em LE, "instrumentalizam" a criança para agir de modo eficaz nas diversas novas circunstâncias sociais. Os gêneros são concebidos como os artefatos semióticos que permitem à criança ou ao indivíduo intervir em determinada situação. O indivíduo, ao utilizar o artefato gênero com propriedade e eficácia, modifica o status do artefato transformando-a em instrumento ou "mega-instrumento" necessário para o ensino e aprendizagem e desenvolvimento humano (SCHNEUWLY, 2008a). Machado e Lousada (2010) constatam que no Brasil houve interpretações distorcidas sobre a metáfora de gênero de texto como artefato/instrumento e reforçam a posição traçada por Schneuwly de gênero como instrumento no sentido vigotskiano do termo.

> Primeiro, quando se fala em "instrumento" como conceito da psicologia, não se fala de algo que está aí, pronto, "dado" pela natureza ou pela sociedade, de um objeto material que existe fora do sujeito, que se pode pegar com as mãos, mas de algo que é construído pelo sujeito e por ele utilizado para atingir o objetivo de sua ação. Segundo, o uso de um novo instrumento vai provocar transformações no ambiente físico ou social, nos outros que interagem com o sujeito, mas também sobre ele mesmo, fazendo com que ele tenha profundas transformações psíquicas, ou seja, aumente seus conhecimentos sobre o mundo físico e social, desenvolva capacidades para agir sobre o outro e sobre o mundo e regule seu comportamento (MACHADO; LOUSADA, 2010, p. 625).

A proposta de gêneros textuais tem sido direcionada para a formação de professores para dois grandes focos: um para a construção de projetos de ensino destinados à produção/compreensão de gêneros orais e escritos, como medida de tomada de consciência e possível reconfiguração de ações, de concepções de linguagem e de ensino e aprendizagem de línguas; e o outro como objeto de pesquisa, considerando a produção de gêneros de textos como integrantes da formação linguística do aluno (CASTRO, 2009).

Em uma linha de pensamento semelhante, Machado e Lousada (2010) e Cristovão (2002; 2005) advogam a concepção de gênero textual como instrumento para o aprimoramento de saberes voltados para a formação e desenvolvimento do professor, ou ainda, servir como instrumento para os alunos, para propiciar a construção de saberes e de processos de conceitualização. “Sendo assim, o professor estará caminhando em direção ao desenvolvimento profissional, pessoal, assim como estará contribuindo para a evolução do “*métier* docente” (MACHADO; LOUSADA, 2010, p. 630).

O reconhecimento do gênero e a construção de SDs pelos APLIs abrem um leque bastante amplo para que estes façam escolhas sobre os objetivos, gêneros, temas, atividades e assim auxiliem no desenvolvimento das capacidades dos alunos. Esse trabalho auto prescritivo de preparação de SDs, a sua aplicação, bem como as representações que os alunos-professores registram e socializam com seus pares, com base na socialização de diários e extensão ao coletivo, contribuem para o desenvolvimento da profissionalidade dos APLIs.

3.3 Síntese do Capítulo 3

Neste capítulo, procurei focalizar os conceitos norteadores da pesquisa para formação inicial. Iniciei a macro seção dos contributos para o desenvolvimento apontando a minha ancoragem teórica. O ISD consiste em uma proposta de continuidade aos estudos do interacionismo social de Vigotski, e apresenta como forte aliado a concepção de gênero discursivo de Bakhtin/Voloshinov, os mundos formais de Habermas e as propriedades dos signos da linguagem de Saussure. De forma imbricada, considero fundamental para a formação dos APLIs a acepção de desenvolvimento como o automovimento entre a

lógica interna e a externa para reorganizar as operações psíquicas gerando ressignificações. Quanto à construção de conhecimento, consideramos que ela ocorre quando há interação dos APLIs com as atividades de ensino e de aprendizagem propostas durante o curso. Nesta seção também apresentei a diferença entre formação e desenvolvimento tomando por base os três sistemas: o sistema dos pré-construídos, o sistema mediador da formação e o desenvolvimento situado no sistema individual. Quanto às capacidades docentes, abordamos os sete saberes: saberes do contexto, saberes da metodologia, saberes dos recursos, saberes da planificação das aulas, saberes da regência de aulas, saberes da aprendizagem autônoma e saberes da avaliação de aprendizagem. Quanto à reflexão, seguimos o viés da reflexividade apoiada na coletividade, na práxis em que as ações concretas são a base do pensamento reflexivo, isto é, o ponto de partida são ações concretas ao serem avaliadas levando o APLI a se posicionar e, se possível, retornar a elas.

A segunda macro seção gira em torno da transposição didática, dos instrumentos e dos gêneros textuais. A transposição tem papel fundamental para a pesquisa por propor que os APLIs mobilizem os saberes decorrentes da "*transformação profunda"* dos diversos níveis: do modelo didático do gênero textual, para o saber a ser ensinado, o saber efetivamente ensinado e saber apreendido pelos alunos. A transposição no contexto dos APLIs transita entre o sistema acadêmico (o formando que assume o papel de aluno em interação com o professor formador e com os saberes didáticos da formação) e o sistema escolar (o formando assume o papel de professor em interação com os alunos e os saberes do objeto a ser ensinado). A transposição é suscetível à tensões em todos os níveis que podem complexificar o trabalho dos alunos-professores. A segunda seção está centralizada no instrumento que tem a função de transformar os processos psíquicos, ou seja, de modificar a forma de pensar, falar e agir dos APLIs. Os instrumentos/artefatos que transformam as operações psíquicas dos APLIs são os signos, a linguagem, os gêneros textuais, as sequências didáticas, a socialização de diários e a autoconfrontação, considerando os dois contextos e posições por eles assumidas, como alunos do Curso de Letras Inglês e como professores da escola para agir sobre as operações psíquicas dos alunos. Na terceira seção, teci comentários sobre os gêneros textuais que precisam ser apropriados pelos APLIs para o

aprimoramento dos saberes da formação e desenvolvimento do professor e dos alunos. A apropriação dos gêneros textuais faz deles um instrumento que propicia a construção de saberes e atua na forma de agir, falar e pensar do indivíduo.

CAPÍTULO 4

TRÊS INSTRUMENTOS PARA UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM LÍNGUA INGLESA NA PERSPECTIVA DO ISD

Neste capítulo, apresento os instrumentos que integram os trabalhos da nossa proposta de formação inicial ligados à concepção apresentada anteriormente. A formação inicial docente de inglês ao utilizar os instrumentos o modelo didático, a sequência didática, a socialização de diários e a autoconfrontação tem o intuito de realizar uma proposta em prol da transformação dos saberes para ensinar e a ensinar contribuindo para que os APLIs fortaleçam as capacidades docentes. O modelo didático e a sequência didática são instrumentos que envolvem saberes do nível externo da transposição didática. A socialização de diários e a autoconfrontação atuam na ampliação dos saberes de modo geral tanto em relação ao processo de transposição externo e interno quanto em relação a outros saberes para ensinar.

Inicio o capítulo apresentando nas primeiras duas partes as teorias e pesquisas que sustentam o modelo didático e a sequência didática. As próximas duas partes estão ancoradas na reflexividade do aluno-professor quanto aos instrumentos socialização de diários e autoconfrontação. Para finalizar, apresento uma síntese dos principais pontos levantados.

4.1 O MODELO DIDÁTICO

O modelo didático (MD) é um instrumento que tem como papel explicitar e sistematizar o conteúdo do gênero de texto a ser abordado (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2003) para a produção de uma SD. Em um texto mais recente, Schneuwly (2009) aponta esse instrumento como central na transposição didática situando-o entre o “objeto para saber” - o conteúdo que o professor precisa saber - e “o objeto a ensinar” - o conteúdo a ser ensinado aos alunos. O objeto para saber é constituído da modelização, ou explicitação desenvolvida pela “escrituralização[76]” do

[76] *SCRIPTURALISATION* é o termo utilizado por Schneuwly (2009, p. 21) para referir-se à forma escrita de descrever um gênero.

saber em que se delimitam as características essenciais que vão delinear o instrumento de ensino. O MD de gênero é “um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero” (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006).

A construção do MD parte da inter-relação de um conjunto de saberes provenientes de:

i) práticas de linguagem dos alunos,

ii) literatura a propósito do gênero, e

iii) práticas sociais de referência (CRISTOVÃO, 2002; 2005).

As práticas de linguagem dos alunos são necessárias para reconhecermos as dificuldades e capacidades de linguagem. A literatura específica do gênero em questão parte dos saberes das disciplinas científicas e academicamente validadas, e dos saberes dos *experts* que utilizam determinado gênero como instrumento para práticas no contexto social. As práticas sociais são materializadas nos textos que são agrupados em gêneros, conforme as semelhanças em termos de função, de determinado contexto e das estruturas. Um dos passos é a seleção de um conjunto de textos empíricos do gênero destinado a se transformar em objeto de ensino. Os textos são submetidos a uma análise minuciosa a fim de propiciar a construção dos elementos, de ter acesso aos traços recorrentes e de delinear as características do gênero.

De Pietro e Schneuwly (2003) apontam cinco componentes básicos para a análise dos textos:

i) a definição geral do gênero[77]

ii) os parâmetros do contexto comunicativo;

iii) os conteúdos específicos;

iv) a estrutura textual global;

v) as operações de linguagem e os marcadores linguísticos.

Esses componentes, ao serem elementarizados, isto é, fragmentados em unidades menores, conduzem às categorias de análise do ISD, conforme apresentadas no quadro a seguir (BRONCKART, 1999; MACHADO, 2007; CRISTOVÃO, 2007). Esses componentes elementarizados são traduzidos por

[77] Referimo-nos ao conceito de gênero aprresentado no capítulo anterior.

Nascimento (2011) como componentes delimitados ou seja, o gesto didático de delimitar as dimensões ensináveis do objeto a ensinar.

Quadro 7 – Categorias de análise do ISD

Categorias de análise do ISD	
A SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO	- Contexto físico – emissor, receptor, lugar físico e momento de produção; o suporte utilizado; - Contexto sociossubjetivo – enunciador, destinatário, lugar social, objetivo do gênero; - Conteúdo temático;
NÍVEL ORGANIZACIONAL (Operações discursivas)	- Plano global; - Tipos de sequências – narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, injuntiva, dialogal; - Tipos de discurso – implicado (discurso interativo, relato interativo) – autônomo (narração, discurso teórico);
NÍVEL DE TEXTUALIZAÇÃO (Operações de textualização)	- Mecanismos de textualização – conexão e coesão verbal; - Mecanismos enunciativos – vozes (discurso direto e indireto) e modalizações (lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas).

Concebemos o quadro como um importante referencial para analisar textos e construir modelos didáticos. A construção do MD sob esses moldes permite estabelecer parâmetros claros destinados à produção da SD. Os níveis de análise propostos fundamentam as operações de linguagem necessárias para compreender e produzir textos (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Os resultados das análises desses níveis evidenciam as dimensões ensináveis, servindo de referência para a construção da SD, com o intuito de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos.

Logo, o MD segue os princípios de pertinência, legitimidade e solidarização. Pertinência por delinear uma proposta que vá ao encontro dos propósitos de ensino da escola e das capacidades dos alunos. Legitimidade por aliar a proposta a uma dimensão social com base nos conhecimentos dos *experts.* Solidarização por incorporar de modo integrado as dimensões contextuais, organizacionais/ discursivas e de textualização.

As categorias expostas no quadro não devem ser compreendidas como elementos imutáveis nem rígidos (CRISTOVÃO, 2007). Isso possibilita a seleção das categorias, conforme as necessidades contextuais e textuais. Também devemos ponderar sobre outros elementos ou níveis de análise, com base em

perspectivas teóricas outras que podem ser inseridos, para dar conta das especificidades dos gêneros. Um exemplo claro são os gêneros multimodais que precisam utilizar outras lentes para dar conta dos aspectos visuais e sonoros. Gêneros que circulam na internet, no cinema ou no meio televisivo precisam apoiar-se em teorias que considerem como ocorre a junção de elementos textuais, das imagens em movimento e da inserção de sons. Buscamos construir o modelo didático do gênero comédias de situação (*sitcoms*) do meio televisivo. Constatamos a necessidade de reconhecer como ocorreu a formação do gênero, levando-nos a aprofundar os saberes sobre a historicidade do *sitcom*. Também incluímos os elementos da gramática televisiva, a linguagem visual e sonora, os personagens e figuras de linguagem.

O modelo didático pode seguir duas vias: uma pela construção de um modelo explícito e outra pela construção de um modelo implícito. Se, por um lado, a construção do modelo explícito, como exposto, segue o rigor científico com as indicações do que é teoricamente necessário, por outro lado, o sistema escolar tradicional ancora-se em um modelo implícito e simplificado daquilo que é pragmaticamente possível de ser realizado. O modelo implícito utiliza uma visão global do gênero em que os objetos ensinados e avaliados partem de representações construídas sobre o gênero (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2003). A elaboração de modelos mais complexos depende das condições de trabalho e dos conhecimentos disponíveis.

Conforme Hila (2010), os modelos didáticos partem da intuição proveniente da experiência de aprendizagem e da teoria do modelo explícito fundamentado no conjunto de saberes já apresentados. A junção dessas duas concepções nomeadas de modelos mistos (HILA, 2010) vai interferir na construção das SDs e nos resultados obtidos com esse instrumento na apropriação do gênero, tanto por parte do professor quanto dos aprendizes.

De Pietro e Schneuwly (2003) nos alertam que não se ensina o próprio modelo didático aos alunos da escola e, sim, os elementos das dimensões ensináveis servem para guiar a construção de tarefas da sequência didática. A transposição didática age nesse meio e transforma os elementos indicados pelas

dimensões ensináveis do modelo didático em tarefas[78] a serem realizadas com os alunos para a construção do conhecimento. O conjunto de tarefas forma a SD que é o instrumento de mediação entre professor e alunos. Portanto, o MD possibilita a construção das tarefas de ensino e de aprendizagem, sendo elas dispostas de forma sequencial em complexidade crescente, com base nas capacidades e desenvolvimento dos alunos (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2003). A identificação das capacidades pode ser realizada por meio de uma primeira produção do gênero a ser ensinado. No caso dos APLIs, a fase de observação de aulas na escola é considerada como um momento pertinente para reconhecer o perfil da turma e as capacidades de linguagem.

No contexto da formação inicial de professores, duas possibilidades podem ser elencadas: a elaboração de MDs pelos APLIs para aprofundar os conhecimentos sobre o gênero a ser posteriormente ensinado e a utilização de MDs previamente construídos. Apesar de sermos favoráveis à primeira possibilidade, concebemos a junção de informações como fatores que complexificam a proposta por demandar dos APLIs uma ampla gama de conhecimentos sobre o estado da arte dos estudos sobre determinado gênero; o acesso às dificuldades e, de certo modo, à zona real de desenvolvimento dos alunos; o reconhecimento da situação de ensino e aprendizagem e as prescrições oficiais estabelecidas nas diferentes instâncias (federal, estadual, escolar).

A utilização do MD na formação inicial oportuniza o desenvolvimento de ações reflexivas importantes para a compreensão e transformação da prática pedagógica. Esse instrumento viabiliza a construção de atividades fundamentadas na descrição: do que se faz em sala de aula, do que os alunos são capazes de produzir e compreender em termos linguísticos, do que a escola pode proporcionar, das legislações que regem o ensino e dos conteúdos a serem ensinados. Antes de partirmos para as especificidades da SD, recorremos a Cristovão (2002, p. 67) para finalizar esta seção: “A construção do MD favorece o processo de reflexão e de discussão conjunta, visando à conscientização dos participantes de suas escolhas relacionadas tanto à teoria quanto à prática”.

[78] Utilizamos o termo tarefas, de acordo com a clínica da atividade de CLOT (2006). O autor distingue tarefa de atividade, sendo a primeira o trabalho prescrito ou como denominamos as autoprescrições dos APLIs e a segunda é o trabalho efetivamente realizado.

No processo de formação dos APLIs, como já explicitamos, houve a construção de modelos mistos, com características implícitas e explícitas. Por essa razão construímos o modelo didático do *sitcom* ao qual atribuímos a função de prover o entendimento sobre o funcionamento do gênero e fornecer o mapa conceitual para analisar a adequação da SD produzida pelas APLIs.

4.2 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática fundamenta-se no "postulado de que comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente" (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51). Ela compõe-se de uma unidade de ensino com um conjunto de atividades elaboradas de forma progressiva, em uma sequência de módulos de ensino e que contém na sua base um tema e objetivos específicos voltados ao desenvolvimento das capacidades de linguagem de um gênero de texto.

> As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam a apropriação. Desse ponto de vista, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. Essa reconstrução realiza-se graças à interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática. (DOLZ, SCHNEUWLY; 2004, p. 51).

Ou seja, para a elaboração de uma sequência didática compreendemos que toda ação de linguagem é imbuída de especificidades da linguagem que, em nosso contexto, está relacionado ao ensino da Língua Inglesa. Também é permeada pelas capacidades de linguagem que os aprendizes possuem ou precisam apreender sobre essa língua alvo.

A SD tem como núcleo o texto, a entidade semiótica de ação de linguagem, que se constitui como instrumento de trabalho do professor. O texto determinado para a didatização delineia os trabalhos de elaboração de uma ou diversas SDs (RONVEAUX, *apud* DOLZ, 2008). Conforme o autor[79], "o texto é a entidade de base ao redor da qual são construídas as atividades escolares e o apoio mesmo das interações com os alunos". Assim, asseveramos que a construção de

[79] Joaquim Dolz em apresentação oral no III Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais.

tarefas parte do texto objetivando a apropriação do gênero textual. Essa apropriação ocorre por meio do reconhecimento da zona de desenvolvimento real, considerando as capacidades de linguagem construídas. Para adentrar na zona de desenvolvimento proximal consideramos as capacidades de linguagem a serem ainda construídas. Dessa forma, fica evidente que as capacidades de linguagem ocupam o papel norteador para realizar a construção das tarefas e o trabalho do professor.

Como já posto por Dolz e Schneuwly (2004, p. 54), juntamente com as especificidades da língua e do reconhecimento das capacidades (a serem) construídas, as estratégias para desenvolver um trabalho progressivo capaz de transformar essas capacidades são:

1. adaptar a escolha de gêneros e de situações de comunicação às capacidades de linguagem apresentadas pelos alunos;
2. antecipar as transformações possíveis e as etapas que poderiam ser transpostas;
3. simplificar a complexidade da tarefa, em função dos elementos que excedem as capacidades iniciais das crianças;
4. esclarecer com os alunos os objetivos limitados visados e o itinerário a percorrer para atingi-los;
5. dar tempo suficiente para permitir as aprendizagens;
6. ordenar as intervenções de maneira a permitir as transformações;
7. escolher os momentos de colaboração com os outros alunos para facilitar as transformações;
8. avaliar as transformações produzidas;

Para a transformação das capacidades dos alunos, apoiamo-nos na definição de tarefa, uma unidade de trabalho englobante, um todo determinado por um objeto de ensino (DOLZ et al., 2002, apud SCHNEUWLY, 2009, p. 35, tradução nossa[80]). Para constituir esse todo, a tarefa precisa satisfazer às seguintes condições:

[80] La tâche scolaire opérationnalise et matérialise des contenus d'enseignement; elle est définie par l'enseignant ou par des concepteurs des programmes et manuels; elle est déclenchée par une ou des consignes, éventuellement reprise et répetées; elle consiste em un problème à resoudre pour l'élève; elle est circonscrite dans l'espace et les temps; elle vise un but spécifique qui se traduit en un résultat ou un produit; son produit ou son résultat font l'objet d'une évaluation ou une validation;elle présupose la mise en oeuvre d'une ou de plusieurs procédures, en nombre limité; elle est prescriptive dans la mesure où elle engage l'enseignant et l'élève dans un contrat didactique.

(1) operacionalizar e materializar os conteúdos de ensino;
(2) ser definida pelo professor, pelos programas e por livros didáticos;
(3) desencadeada por uma ou mais instruções, possivelmente retomadas e repetidas;
(4) consiste em um problema a ser resolvido pelo aluno;
(5) estar circunscrita no espaço e no tempo;
(6) colocar o aluno em uma situação problemática;
(7) visar a um objetivo específico que se traduz em um resultado ou um objetivo;
(8) o produto e resultado estão sujeitos a uma avaliação ou uma validação;
(9) ela pressupõe a utilização de um ou vários procedimentos, em número limitado;
(10) ela é prescritiva na medida em que ela engaja o professor e os alunos em um contrato didático.

A tarefa tem como propósito desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos com relação a determinado gênero. O conceito capacidades de linguagem, a ser abordado na próxima seção, tem um importante papel para a construção da SD.

4.2.1 As Capacidades de Linguagem e/ou a Organização Externa

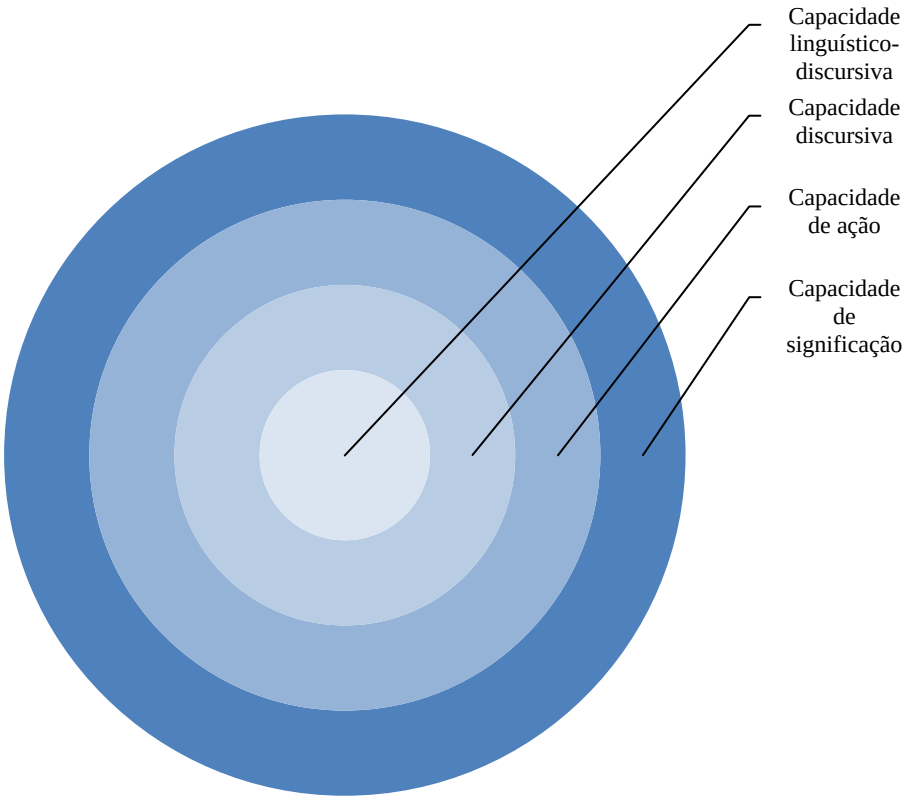
A organização externa é constituída de elementos do MD, o instrumento externo que é transposto para as tarefas que compõem a SD. É um movimento que se desloca do MD para a SD, o MD é o parâmetro para a construção das capacidades de linguagem. As capacidades, por sua vez, estão imbricadas nas operações que mobilizamos para compreensão ou produção de um texto oral ou escrito. As capacidades são divididas em três níveis:

a) as capacidades de ação (CA) contemplam a mobilização de operações psíquicas sobre o contexto ou, como Schneuwly (2004), sobre a base de orientação para a compreensão e produção textual;
b) as capacidades discursivas (CD) contemplam a mobilização de operações psíquicas sobre a organização do discurso ou organizacionais e remetem à estrutura global do texto.
c) as capacidades linguístico discursivas (CLD) contemplam a mobilização de operações de textualização.

As capacidades de linguagem supracitadas parecem evidenciar os planos da atividade de linguagem, das operações para realizar a ação e do texto propriamente dito. Em virtude da necessidade de fazer com que as informações mais imediatas do texto conduzam a atividade geral e se instalem na organização de operações psíquicas das significações mais amplas é que propomos a "capacidade de significação" (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 22-23)**.** As significações, conforme Fillietaz e Bronckart (2004, p. 36, tradução nossa[81])

> constituem produtos de determinações complexas que implicam nas propriedades dos gêneros de textos no quadro dos quais elas se exprimem, nas modalidades das interações comunicativas em jogo e nas propriedades das atividades sociais em que ocorre a articulação das produções verbais.

Figura 4 – Capacidades de linguagem



[81] Les significations [...] constituent les produits des déterminations complexes, implicant les propriétés des genres de texte dans le cadre dequels elles s'expriment, les modalités des interactions communicatives em jeu et les propriétés des activités sociales auxquelles les productions verbales s'articulent.

Quadro 8 - Operações referentes à organização externa da SD

Operações referentes à organização externa da SD
i) Capacidades de significação: Constroem sentido mediante representações e/ou conhecimentos referentes a 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.
(1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz; (2CS) Construir mapas semânticos[82]; (3CS) Engajar-se em atividades de linguagem; (4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos; (5CS) Relacionar os aspectos do contexto macro[83] com sua realidade; (6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem; (7CS) (Re)conhecer a sócio-história do gênero; (8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos. (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 22-23)
ii) 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 sociossubjetivos, de conteúdo e da seleção do gênero os responsáveis pela construção das capacidades de ação e (BRONCKART, 1997/2007, MACHADO, 2005). Para tal fim, o foco está na interpretação com base no contexto sócio- histórico 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.
(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; (2CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação; (3CA) Levar em conta propriedades linguageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais; (4CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto (CRISTOVÃO et al., 2010, p. 195).
iii) 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).
(1CD) Reconhecer a organização do texto como *layout*, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação especifica no texto) etc. (2CD) Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático; (3CD) Entender a função da organização do conteúdo naquele texto; (4CD) Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados (CRISTOVÃO et al., 2010, p. 195).
iv) 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, seleção lexical, modalizações, dêiticos, conectivos, pronúncia, entonação e encadeamentos da voz.
(1CLD) Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações; (2CLD) Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores, por exemplo);

[82] Mapas semânticos têm a função de informar o conhecimento individual e coletivo, estabelecendo as relações por meio de um léxico comum. As representações gráficas utilizadas na produção dos mapas possibilitam traçar uma rota das informações que estão em foco.

[83] Fazer relações entre o contexto mais amplo e contexto local.

Continua ...
Continuação ...

(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. (11 CLD) Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor (CRISTOVÃO et al., 2010, p. 195).

Ainda conforme Cristovão e Stutz (2011, p. 23), vale ressaltar que entendemos as capacidades como articuladas e atravessadas entre si, colaborando para ser, estar, (inter)agir no mundo. Apesar de os critérios das CLD serem quantitativamente mais extensos, não há prevalência desses sobre os outros. Resumidamente, atribuiríamos as CS e as CA para o que constitui uma análise pré-textual, movendo-se do nível da atividade para o nível da ação de linguagem ao passo que as CD e as CLD privilegiam as análises textuais.

4.2.2 Os Objetivos e a Organização Interna

A organização interna é parte da coerência interna da SD, para verificar a relação entre objetivos e tarefas. Portanto, a organização interna é constituída da análise dos objetivos que se espera alcançar com os alunos no trabalho de ensino da SD e de que forma esses objetivos se materializam em tarefas. Concebemos os objetivos cruciais no processo de transposição didática, por orientar o objeto a ensinar, o objeto ensinado e estendendo-se até o objeto apreendido. Para Szundy e Cristovão (2008, p. 128), “a proposição dos objetivos parece ser altamente produtiva e revelar um processo reflexivo vivenciado na produção da SD”.

Estabelecer as metas esperadas é fundamental para orientar os APLIs na planificação e no ensino da SD, bem como para orientar os alunos quanto aos caminhos a serem trilhados para uma possível aprendizagem. Ainda conforme as autoras (p. 127,128), “os comprometimentos do aluno para com a aula e para

com o alcance dos objetivos pressupõem que esses sejam partilhados e acordados em função das necessidades, dos interesses e das metas educacionais mais gerais." Salientamos que as capacidades de linguagem e os objetivos são prismas para a análise da SD em nossa pesquisa.

4.2.3 A Produção e a Compreensão de Textos com SDs

A proposta fundadora dos trabalhos com SDs oriunda dos estudos de Dolz e Schneuwly (2004) tem sua tônica maior na produção oral e escrita de textos em francês como língua materna. Esses trabalhos têm sido desenvolvidos em diversas escolas do cantão francófono juntamente com a universidade de Genebra. Busca-se trabalhar por módulos, sendo comum a utilização de uma produção inicial como um diagnóstico para averiguar as capacidades de linguagem dos alunos, um segundo momento com diversos módulos para aprimorar as lacunas com relação ao conhecimento sobre tais capacidades de um determinado gênero e um módulo que apresenta a sua finalização da produção.

No Brasil, as propostas de Machado (2000 e 2001) e de Guimarães (2006) apresentam resultados satisfatórios na utilização dos procedimentos acima descritos com alunos de nível básico para o ensino da produção escrita de língua materna. Também ressaltamos os trabalhos de Cordeiro, Azevedo e Matos (2004) no uso de sequências didáticas no ensino da escrita de aventuras de viagem em língua portuguesa, no qual as autoras afirmam que a escrita e/ou seus momentos de reescrita contribuem para que os alunos tenham maior segurança em suas produções finais.

No que tange à área de língua estrangeira, com base nas propostas iniciais de Dolz e Schneuwly (1998/2004), Cristovão (2002) desenvolveu estudos que visam à compreensão de / interação com textos escritos, mais precisamente, o ensino da leitura em língua inglesa (LI) por meio de gêneros de texto. Dentro do grupo de pesquisa Linguagem e Educação, coordenado por Cristovão, destacamos os trabalhos com sequências didáticas no ensino de LE: a tese de doutorado de Beato-Canato (2009) que investiga o desenvolvimento da escrita em LI por meio de troca de correspondência para alunos do ensino básico da escola pública; a tese de doutorado de Denardi (2009) referente à utilização da escrita e as contribuições para

o desenvolvimento de professores em formação continuada; Ferrarini (2009) na dissertação de mestrado utiliza a proposta de SDs para o ensino da escrita do gênero conto de fadas; a dissertação de Petreche (2008) que versa sobre as capacidades de linguagem para a leitura em textos de gêneros digitais para alunos de inglês do ensino médio e a investigação realizada por Labella-Sanchez (2007) em torno da identificação das capacidades de linguagem mobilizadas em questões de leitura em vestibulares. Esses trabalhos estão centrados na perspectiva de gêneros textuais em LE, na construção e/ou análise de atividades e nas capacidades de linguagem[84].

4.2.3.1 A compreensão e produção oral

Com relação à apreensão de gêneros orais, concordamos com Dolz; Schneuwly e Haller (2004, p. 150) ao asseverarem que "os meios didáticos e as indicações metodológicas para o ensino escolar da língua oral ocupam um lugar limitado". Acrescentamos a esse contexto francófono, a situação encontrada no Brasil, em que há uma limitação ainda maior, visto que são poucos os estudos no que tange à apreensão de gêneros orais e a busca no aprimoramento da capacidade de compreensão oral em língua inglesa com base nos estudos do ISD.

Para a compreensão de textos orais, apoiamo-nos nos elementos psicológicos e sociais que fundamentam a proposta sociointeracional de Vigotski (2008). Para o autor, a compreensão oral ocorre por meio de um processo ativo vinculado ao conhecimento pré-construído do falante/ouvinte, com base em suas experiências sócio-históricas. Assim, o desenvolvimento do ser humano ocorre por meio de conhecimentos internalizados de forma espontânea- sem uma tomada de consciência especial- e de forma científica – com a conscientização dos conceitos/conhecimentos.

A aprendizagem de LE vincula-se ao conhecimento científico, por sua apreensão ocorrer de forma deliberada em ambiente formal; ao passo que a língua materna é apreendida espontaneamente. Para Schneuwly (1999/2002, p. 302), as "significações tomam ainda uma forma muito particular na relação que se

[84] Outros estudos ainda realizados por alunos de Iniciação Científica e especialização fazem parte da coletânea de artigos do livro Modelos didáticos de gêneros, organizado por Cristovão em 2007.

constrói entre língua materna e língua apreendida.” Assim, o ensino da compreensão oral com a LI tem seus fundamentos nos conceitos científicos provenientes da Linguística Aplicada e a sua apreensão precisa ocorrer de forma deliberada na escola. Para Vigotski (2008), são os conhecimentos espontâneos advindos da língua materna os responsáveis pela mediação e construção de conhecimentos em LE. Nas palavras do autor (p. 137),

> O êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade da língua materna. A criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria. O oposto também é verdadeiro – uma língua estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas da língua materna. [...]
> Não é de surpreender que exista uma analogia entre a interação das línguas materna e estrangeira e a interação dos conceitos científicos e espontâneos, já que ambos os processos pertencem à esfera de desenvolvimento do pensamento verbal (VIGOTSKI, 2008, p. 137).

A oralidade, diferentemente da escrita, possui uma estrutura e um funcionamento que tem em sua composição o “aspecto sensorial da fala por sua musicalidade, expressividade e entoação” (VIGOTSKI, 2008, p. 123). Conforme Dolz, Schneuwly e Haller (2004), a compreensão oral compreende o plano verbal, vocal e gestual[85].

O trabalho de construção de sequências didáticas para o ensino da oralidade requer que os APLIs tenham conhecimento sobre quatro dimensões dos gêneros orais formais públicos[86], bem como a necessidade de dominar diversas operações psíquicas, tais como (ERARD, SCHNEUWLY, 2005, p. 77):

a) “Ficcionalização da situação de comunicação, na medida em que as instâncias psíquicas e sociais da produção/recepção imediata da fala constituem apenas uma parte dos parâmetros que regulam o progresso de um turno de fala”.
b) Monologização, termo utilizado por Bakhtin/Voloshinov (1992, p.111), a também denominada interiorização, ocorre sempre de acordo com Vigotski (2008) do nível social para o nível individual, ou seja, há um controle interior da fala;

[85] A inclusão social de alunos cegos, embora não seja o objeto de nossa pesquisa poderia fazer adaptações utilizando a compreensão oral e materiais táteis para o ensino de LI.
[86] A terminologia gêneros orais formais públicos é utilizada pelos autores para fazer a distinção dos gêneros informais orais do cotidiano.

c) Preparação de um sistema interativo complexo;

d) A voz e o corpo (entonação de voz e gestos).

O trabalho com a oralidade tanto na produção quanto na compreensão no ensino de língua inglesa (LI) requer grande esforço do aluno de LI. Além dos meios linguísticos e prosódicos (ritmo, entonação e acentuação) são contemplados os signos de sistemas semióticos não verbais . Esses signos, quando conduzem ao entendimento da ação, podem contribuir para a compreensão dos outros planos. Os autores ressaltam ainda a necessidade de verificação dos parâmetros das situações das interações verbais, ou seja, o contexto de produção dessas interações é fundamental para situar o ouvinte.

Trabalhar em sala de aula de forma sistematizada esses aspectos, que se moldam de acordo com os gêneros orais, é fundamental para o ensino de LI como LE/LF. Os textos orais de circulação social são instrumento de ensino e o professor ocupa o papel de mediador desse conhecimento, retomando os conhecimentos espontâneos e científicos do aluno para aprofundar, ampliar e contribuir para transformação de seus conceitos (CRISTOVÃO, 2009).

A próxima seção apresenta a análise de duas SDs com o intuito verificar os aspectos de ensino de L1 e LE com gêneros textuais.

4.2.3.2 SD em L1 e em LE – semelhanças e especificidades

As capacidades de linguagem tornam-se uma das peças-chave para o desenvolvimento e análise das sequências didáticas para o grupo Linguagem e Educação. Em um estudo realizado por Cristovão e Stutz (2011), analisamos como se configuram tais capacidades quando utilizadas para o ensino de L1, no ensino de francês em contexto francófono e de LE no ensino de inglês no contexto brasileiro. Para a análise utilizamos o dois materiais didáticos um francófono do livro *S'Exprimer en français* (SEF) de autoria de Dolz, Schneuwly e Noverraz [87](2001) e outro brasileiro para o ensino de LI – *Gear up* (GU) produzido por Cristovão, Canato, Ferrarini, Petreche e Santos[88].

[87] Os autores têm o estatuto de especialistas.

[88] Os autores têm como estatutos: Cristovão, especialista; Canato, Ferrarini, Petreche - professoras da rede pública não especialistas; e Santos -acadêmico do curso de Letras.

A análise foi realizada considerando uma SD do produção oral do gênero entrevista radiofônica para alunos de 8ª série em L1 e 9º ano em LE. Apresentamos de forma breve as semelhanças e especificidades das duas SDs. O quadro a seguir mostra os pontos que as duas SDs apresentam em comum.

Quadro 9 - Semelhanças da SD SEF/ SD GU

SEMELHANÇAS SD SEF /SD GU
i) Base teórica ISD
ii) a utilização de sequências didáticas com atividades que buscam aprimorar as capacidades de linguagem em torno de gêneros de textos escolarizados;
iii) a construção de macropropostas que visam a um texto com circulação mais ampla do que as produções tradicionais para maior inserção social e "empoderamento" dos alunos;
iv) a verificação de diversas progressões que os alunos alcançaram por meio da avaliação somativa;
v) a avaliação por meio da produção diagnóstica inicial e da produção final da entrevista;
vi) apresentação de informações extras e diversificadas para dar suporte ao aluno no desenvolvimento das atividades.

Os aspectos levantados sinalizam que ambas as SDs partem da mesma fundamentação teórica do ISD e são construídas para aprimorar capacidades de linguagem de gêneros textuais para promover maior inserção social dos alunos. Também são utilizados a avaliação inicial diagnóstica, a produção final bem como a inserção de informações extras.

A próxima análise apresentada no quadro a seguir aborda as especificidades das duas SDs.

Quadro 10 - Especificidades das SDs L1 e LE

ESPECIFICIDADES DAS SDs L1 e LE		
Caracterização	SD GU	SD SEF
Público alvo	Alunos de contexto francófono para L1	Alunos do contexto brasileiro para LE (inglês)
Objetivos do material e da SD	Utilização de ferramentas para a interação comunicativa	Possibilitar que o aluno, por meio do estudo de textos autênticos e do desenvolvimento de atividades práticas, amplie suas possibilidades de participação social, tanto pelo aprendizado da língua inglesa quanto pelas reflexões proporcionadas durante os trabalhos. Educar para a formação de valores e cidadania, a L1 com a função de formular opiniões e se manifestar criticamente sobre assuntos mais polêmicos como, por exemplo, o preconceito.
Formato do material	Compilação de fichas e anexos; Impressão em branco e preto	Em formato de livro. Impressão colorida e recursos gráficos para causar maior interesse nos alunos e para ter maior aceitação no mundo mercadológico
Contexto	Favorável ao ensino da	Desfavorável ao ensino de LE.

educacional	L1, com grande ênfase pelos governantes francófonos	A disciplina é de grande relevância, no entanto, permanece marginalizada no sistema de ensino brasileiro.
SD Entrevista radiofônica	8ª série	9º ano
Macroestrutura	7 etapas	18 etapas
Atividades	27	48 atividades
Material complementar ou constituição da SD	9 fichas, 9 anexos. 4 gravações em áudio, 4 transcrições de excertos de entrevistas, 6 textos para aprofundar os conhecimentos sobre a temática e uma sugestão de vídeo voltado ao conteúdo. Transcrições para abordar as especificidades do gênero	As seções são compostas de reconhecimento de entrevista, organização e tipos de entrevistas, *hands on*[89], preparo para compreensão oral, compreensão oral, pronúncia, parte reflexiva, atividade lúdica[90], leitura de entrevista e o uso da linguagem. Quadros de informações complementares – "*Did you know that*".
Temática	Língua oral	Diferentes profissões e preconceitos
Capacidades de linguagem	Predomina a mobilização conjunta das CS/CA/CD/CLD	Predomina a mobilização de capacidades individuais como a CLD
Língua	L1	Integração L1 e LE
Produção oral da entrevista	Integração da produção oral e escrita	Transcrições para abordar as especificidades do gênero. Utilização de diferentes dimensões a fim de suprir as lacunas quanto às capacidades de linguagem dos alunos.

A próxima parte revela os resultados das análises das capacidades de linguagem da SD SEF.

Quadro 11 - Capacidades de linguagem SD SEF

Capacidades de linguagem SD SEF							
CA, CD, CLD, CS	*CA, CD, CS*	*CA, CD, CLD*	*CD, CLD*	*CA*	*CD*	*CS*	*s/ CL*
37	*7*	*22.1*	*11*	*7*	*4*	*7*	3.7

As tarefas com agrupamentos das quatro capacidades são predominantes. Relacionamos os resultados das tarefas com essa configuração ao conhecimento que os alunos já possuem de língua materna e para a qual é realizada

[89] A seção *hands on*, conforme as autoras, divide-se em fases durante a SD e que corresponde à produção das entrevistas. Uma produção inicial, uma produção final e uma última refacção.

[90] A seção lúdica, denominada de *playing time* compreende atividades que envolvem os alunos no conteúdo proposto por meio de brincadeiras e atividades dinâmicas. Conforme os autores essas etapas servem para promover "espaço para a descontração por meio de jogos educativos" (CRISTOVÃO; BEATO-CANATO, A. P. M.; PETRECHE, C. R. C.; FERRARINI, M.; ANJOS-SANTOS, L. M., 2010).

a inserção de conhecimentos científicos oriundos de dimensões e operações de linguagem diferentes simultaneamente. As atividades referentes a uma única capacidade direcionam-se para o reconhecimento da organização textual ou para palavras-chave necessárias para o desenvolvimento e memorização de perguntas por parte do entrevistador.

A análise a seguir apresenta a síntese dos resultados das capacidades de linguagem da SD GU.

Quadro 12 - Capacidades de linguagem SD GU

Capacidades de linguagem SD GU										
Capa-cidades	*CA, CD, CLD, CS*	*CA; CD, CS*	*CA, CD, CLD*	*CA, CS*	*CA, CD*	*CA, CLD*	*CD, CLD*	*CA*	*CLD*	*CS*
%	*8*	*4*	*12*	*4*	*8.3*	*8*	*2*	*10*	*31*	*6*

As tarefas da SD GU que apresentam maiores porcentagens quanto às capacidades de linguagem são as CLD (31%) seguidas das tarefas de CA (10%). As tarefas de CLD são pertinentes para o ensino do gênero entrevista em LE por abordarem atividades de prosódia para a formação de perguntas utilizando "*question words"* e diversos tempos verbais. As tarefas de CA estão centradas no contexto de produção das entrevistas radiofônicas por fazer uma ponte entre elementos que os alunos conhecem com elementos novos referentes a contextos e temáticas políticas de outros países.

Os diferentes índices das duas SDs de L1 e LE nos conduzem à hipótese de que as tarefas estão pautadas nas necessidades de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa que partem de condições diferentes do que as do ensino de LM e LE. A elementarização torna-se necessária para suprir as dificuldades de compreensão e produção de textos na LE. A elementarização está associada à centralização de capacidades de linguagem isoladas, para que o aluno possa perceber esses elementos, contudo, o maior número de tarefas visa a apropriação dessas capacidades.

Defendemos a sistematização do ensino de LE, na tentativa de alcançar melhores resultados no ensino de Língua Inglesa no Brasil, haja vista os obstáculos do sistema público de ensino ao propor apenas duas horas semanais

para o ensino de LE e ao restringir esse ensino à segunda metade do ensino fundamental. A maior integração das capacidades de linguagem depende de melhores condições para o ensino na escola pública, com possibilidades de desenvolver projetos transdisciplinares capazes de propiciar uma visão mais ampla e significativa das práticas linguageiras e do como (inter)agir e (inter)vir no mundo.

Finalizo a seção do instrumento de SD na tessitura dos fios de utilização do instrumento SD na formação inicial de inglês.

4.2.4 Os Conhecimentos Construídos pelos APLIs sobre SD no Ensino de LI

De que maneira a utilização de sequências didáticas contribui nas práticas de formação de futuros professores de língua inglesa[91]? Como podemos utilizar as teorias de transposição didática como instrumentos que promovam a formação dos futuros professores?

Podemos responder a essas questões em dois níveis diferentes: uma abordagem que visa ensinar gêneros de textos por meio de sequências didáticas como um objeto a ser apreendido pelos alunos professores em formação inicial e como um instrumento para a sala de aula. Ou seja, os dois níveis estão imbricados nessa mesma abordagem de utilizar esse instrumento, para a formação do aluno-professor. O reconhecimento do gênero e a construção de SDs pelos alunos-professores abrem um leque bastante amplo para que eles façam escolhas sobre os objetivos, gêneros, temas, atividades e assim possam promover o desenvolvimento das capacidades de seus alunos. As escolhas envolvem reconhecimento e reflexão sobre estratégias, capacidades e especificidades, contribuindo para o amplo desenvolvimento dos APLIs em sua carreira docente.

Defendemos, portanto, que o trabalho de elaboração de sequências didáticas traz responsabilidades e maior autonomia ao profissional de ensino. Focalizar nossos estudos no trabalho de planificação com SDs e depois no trabalho real quando os alunos-professores utilizam a SD como mediadora do desenvolvimento da linguagem de seus alunos contribui para a visualização do processo de ensino.

---

[91] Os trabalhos de Cristovão (2002; 2005) abordam a temática de construção de SDs com alunos professores de língua inglesa.

Acreditamos que a sequência didática tenha um papel central na construção de novos agires individuais e coletivos na formação inicial. Ela é o primeiro e o principal instrumento de nosso estudo, oportunizando a "aprendizagem de princípios para ensino, da concepção de gênero como prática social, da pesquisa como constitutiva do agir do gênero docente" (CRISTOVÃO, 2010[92]). A formação inicial possibilita a vivência dos alunos-professores no trabalho com gênero visto que demanda tanto a apropriação dos saberes sobre o gênero, sobre a forma de abordar o gênero para construção de atividades e a prática de ensino. Dessa forma, corroborando com a citação já apresentada, busca-se tanto desenvolver "o agir linguageiro como o agir prático" dos alunos professores (CRISTOVÃO, 2010).

O segundo instrumento a ser apresentado é a socialização de diários. Primeiramente situamos o uso desse gênero nos trabalhos de educação e linguagem e depois buscamos responder a questões como: Qual a função da escrita e da socialização de diários? Como esse instrumento pode viabilizar a transformação dos processos psíquicos dos alunos-professores de língua inglesa?

4.3 O INSTRUMENTO DIÁRIO E A SOCIALIZAÇÃO

> On reconstructing my life history and educational experiences through my memories, on making sense of the present, and on signaling professional possibilities, reflective writing, and group discussions were a breakthrough (REICHMANN, 2009, p. 49) .

A antiga prática de escrever diários profissionais ou de aprendizado remonta do século XIX, na França, quando aos professores iniciantes era recomendado o registro de seu trabalho em forma de diários. As normalistas, na época da primeira guerra mundial, eram encorajadas a redigir sua caderneta de bordo para relatar e analisar a prática de recém-professores (BARLOW; BOISSIÉRE-MABILLE, 2002). Nos Estados Unidos, a utilização de diários como instrumento no ensino se intensificou nos anos 80, quando, nas aulas de língua inglesa de diversas escolas americanas, os diários dialogados começaram a fazer parte da interação entre alunos e professores (OLIVEIRA, 2002).

As abordagens de formação asseguram formatos particulares para a escrita reflexiva e para as pesquisas narrativas: autobiografias, histórias de vida,

[92] Revista Nova Escola

feedback reflexivo, diários dialogados, gravações em áudio e vídeo, portfólios, *webfolio* e *weblogs* (REICHMANN, 2009, p. 49). As investigações narrativas incorporam elementos de teorias variadas, sendo portanto, transversais. As interfaces entre as diversas teorias da linguística, literatura, história (oral e de vida), antropologia (narrativa), psicologia (ciclos de vida, psicologia moral, psicologia narrativa) e filosofia hermenêutica mostram a riqueza que o instrumento diário pode proporcionar (BOLÍVAR, 2010).

São inúmeras as pesquisas com o uso de narrativa e/ou diários para a aprendizagem de uma segunda língua e para compreender o desenvolvimento do professor a partir das vivências como estudante[93]. O diário se configura como um gênero de texto em que o autor tem a liberdade de pronunciar-se. Com um caráter longitudinal e histórico em que há implicação pessoal, esse instrumento pode descrever o ambiente, os participantes e as ações desenvolvidas, relatar os sentimentos, as emoções, dilemas e reflexões (ZABALZA, 1994). Conforme o autor, além de ser possível observar as sequências das ações é o acompanhamento da evolução do pensamento do professor nesse decurso temporal que se faz fundamental. O diário possibilita uma análise "psicossociológica e pedagógica" e torna-se, portanto, um instrumento vantajoso para o diarista ou para outros interessados no processo de construção de conhecimentos sobre a ação de apropriar-se do *métier* de professor (BARLOW; BOISSIÉRE-MABILLE, 2002, p. 18).

No Brasil, os estudos com a utilização de diários para a formação inicial e continuada são uma prática comum em diversas áreas[94]. Nas pesquisas centradas sobre a prática diarista com foco na linguagem e, mais especificamente, no construto do ISD, elencamos o trabalho de doutorado de Machado (1998) com os diários reflexivos de leitura; a tese de Liberali (1999), cujo foco está nos diários como instrumentos de reflexão crítica na formação continuada; a dissertação de mestrado de Buzzo (2003) que versa sobre a experiência didática do diário de leituras para

[93] (BAILEY, 1990; PEYTON; REED, 1990; BAILEY, OCHSNER, 1983; CAMPBELL, 1996; MCDONOUGH; MC DONOUGH, 1997; CONNELLY; CLANDININ, 1999; MOITA LOPES, 1996; BURTON; CAROLL, 2001; ZABALZA, 2004; REICHMANN, 2007; 2009; CASANAVE, 2011).

[94] Citamos aqui apenas alguns estudos recentes com diários, como o diário no estágio supervisionado de ciências biológicas (PANIZ, 2007); o diário coletivo desenvolvido pelo licenciando, professor orientador e professor regente na área de química (GONÇALVES, et al, 2008); e a socialização de diários na formação continuada voltada ao ensino de artes (BERNARDES; ALBANO, 2008) e nos cursos de educação a distância com a prática de estágio para diferentes áreas (AQUINO E MACHADO, 2009).

alunos da Educação para Jovens e Adultos, e a tese de doutorado que se apoia em um estudo com diários; Mazzillo (2006), em sua pesquisa de doutorado, analisa as representações e avaliações do trabalho do professor de LE por meio de diários e a dissertação de Pereira (2011) voltada aos diários dialogados de professores de língua inglesa; Hila (2009) apresenta em um artigo os diários de bordo como meio de reconhecer a prática de micro-ensino no estágio de português e também utiliza esse diário com estagiários de língua portuguesa como um dos instrumentos em sua tese de doutorado (2011); Dias (2011, no prelo) utiliza o diário reflexivo para investigar as modalizações no discurso proferido por uma professora de inglês como LE[95].

Os diários reflexivos de leitura permitem ao aprendiz expressar seu pensamento sobre os parâmetros da situação de comunicação e possibilitam ao professor examinar as diferentes representações construídas sobre essa produção de escrita do diário (MACHADO, 1998). As análises dessa pesquisa estão ancoradas nas proposições teórico-metodológicas do interacionismo sociodiscursivo e contribuíram para uma caracterização global mais ampla de um conjunto de textos do gênero diário, conforme veremos na próxima seção. Os diários conduzem ao registro do processo de aprendizagem e de desenvolvimento de conhecimentos devido a sua configuração avaliativa sobre a didatização na qual o sujeito está envolvido (MACHADO, 1998).

Para Liberali (1999), o diário é um instrumento que tem como finalidade organizar o comportamento do participante e propiciar novas relações com o meio e como fator principal fazer com que o diarista promova a reflexão crítica. O uso desse instrumento possibilita aos participantes adotarem um posicionamento de "questionadores de transformadores da ação". Sob os princípios do interacionismo social, o diário é caracterizado como um "mega-instrumento" que forma e transforma os processos psíquicos dos envolvidos. São as atividades provenientes do meio externo que são restabelecidas internamente pelo indivíduo ao interagir com os outros. Decorrente dessa interação são as apreensões das vozes de outrem que se instalam e que operam nos processos mentais transformando-os em conhecimentos. O diário para Liberali (1999) é compreendido como um gênero de texto que, com

[95] Destacamos ainda estudos em outras correntes teóricas: na Linguística Sistêmico Funcional: a tese de doutorado de Reichmann (2001) voltada à reflexão como prática social do discurso do professor em diários dialogados; Tápias Oliveira (2006) em tese de doutorado utiliza o referencial de Bakhtin e Vigotski para investigar o diário na construção de identidade profissional no ensino superior.

suas funções e objetivos específicos, possibilita o direcionamento e organização da atividade interna do indivíduo e transforma os entendimentos e relações com o meio em que atua.

Reichmann (2007, p. 112) conceitua o diário de aprendizagem como um gênero que abre espaço para o professor, aluno autor relatar ou narrar “dúvidas anseios, percepções, questões, críticas, conflitos – enfim documentar suas tensões, reflexões e re(elaborar crenças e práticas”. A pesquisadora busca verificar as reconstruções e reposicionamento identitário dos envolvidos dadas as reflexões que o instrumento do diário promove.

As interações para a construção de reflexões coletivas constituem um dos propósitos dos diários dialogados a serem compartilhados em sala de aula ou atualmente com as transposições e transformações para versões virtuais que se propagam com os *blogs*. Reichmann (2009) apresenta esse percurso ao delinear o trabalho realizado nas aulas de inglês com professoras em formação a expansão. Primeiramente, circunscrito na sala de aula, os diários dialogados permitiram aos integrantes partilhar as narrativas do processo de ensino-aprendizagem de LE por meio de discussões e novas escrituras endereçadas aos seus pares. Mais tarde, ocorreu a expansão também para o ambiente virtual, oferecendo novas possibilidades com o blog reflexivo. Trazemos a citação de Reichmann (2009, p. 113) quando ela explicita os primeiros passos do trabalho.

> Ao longo do curso as alunas traziam, semanalmente, uma narrativa para compartilhar em sala de aula com alguém do grupo. Após a leitura inicial, cada aprendiz respondia por escrito ao colega, de certa forma assemelhando-se a uma troca de cartas sobre experiências de aprendizagem: como sempre é colocado, o piso compartilhado do diário é a nossa sala de aula, o nosso trabalho como grupo envolvido em processos de ensino-aprendizagem de LE.

A nossa pesquisa apresenta traços que se assemelham ao diário dialogado por também apresentar interações orais promovidas por meio das reflexões relacionadas com a formação inicial de professores. As leituras de excertos dos diários e as discussões e exposições de situações de ensino e aprendizagem compõem o nosso instrumento de formação e de análise. No entanto, não nos detemos em novas escritas como respostas e também não houve outras formas de veiculação.

A socialização do diário constitui maneiras de

> reorganizar de forma eficaz as significações provenientes das tomadas de consciência, e mais precisamente na capacidade de fazer dialogar de forma útil, no cerne da economia psíquica individual, as diferentes concepções possíveis das ações e dos atores, e de reconfigurar essa forma, no regime particular da pessoa, o teor dos debates que animam os regimes sociais gerais" (BRONCKART, 2005, p. 158, tradução nossa[96]).

4.3.1 A Função da Escrita nos Diários

Qual é a função desempenhada pela escrita no instrumento diário?

Na educação, de modo geral, e no contexto de ensino de língua inglesa, o diário é compreendido como um gênero com função reflexiva no qual se revelam as experiências da profissão (MCDONOUGH; MCDONOUGH, 1997; ALARCÃO, 2005). Nos termos de Signorini (2006, p. 8), o diário é um gênero catalisador, isto é, "favorece o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes".

No contexto de formação inicial de professores, o diário possibilita aos APLIs reinterpretar e ordenar os processos mentais para a produção de conhecimentos em virtude das situações externas vivenciadas. A reconstrução ocorre por meio da escrita, pelo uso da linguagem verbal, que permite aos APLIs refletirem e expressarem suas experiências, saberes e representações.

Schneuwly (2008a, p. 117), apoiado em Vigotski, concebe que "a linguagem escrita é a álgebra da linguagem" que, em nosso contexto, permite aos futuros professores abstrair-se da situação por meio da narração, argumentação ou descrição, ascendendo a um plano mais elevado da linguagem e promovendo a reorganização do pensamento.

Schneuwly (1999/2002, p. 302) afirma que a linguagem escrita, ao ser comparada com a linguagem interior (nível intrapsíquico), demanda "uma explicitação máxima da significação e, por consequência, uma reorganização de

---

[96] [...] reorganizer efficacement les significations issues de ces prises de conscience, et plus précisément en la capacité de faire dialoguer utilement, au sein de l'économie psychique individuelle, les différentes conceptions possibles des actions et des acteurs, et de reconfigurer ce faisant, dans le régime particulier de la personne, la teneur des débats qui animent les régimes sociaux généraux. (BRONCKART, 2005, p. 158)

toda uma série de funções psíquicas em um todo coerente.” Essa coerência precisa ser expressa pelo indivíduo, com base nas significações provenientes das trocas com o coletivo dos conteúdos profissionais e acadêmicos. Ou seja, nos conceitos de ZDP em que nos ancoramos, a escrita do diário é uma escrita de cunho reflexivo que apresenta os caminhos percorridos pelos APLIs com relação ao mundo social, aos processos interpsíquicos (da relação interpessoal) que são reportados nos processos intrapsíquicos, no pensamento.

A explicitação do pensamento pela escrita permite que acompanhemos as avaliações e tensões realizadas pelos APLIs. A reorganização do pensamento por meio da linguagem e da ação ocorre por meio da conscientização e da atitude reflexiva do indivíduo, que conduz à transformação de representações e à reavaliação da ação. A escrita constitui um suporte da subjetivação, uma atividade reflexiva individualizada que funciona como um instrumento “de retorno do pensamento sobre si mesmo, de controle voluntário da atenção, da operacionalização, de procedimentos de síntese, de análise, de deliberação” (VANHULLE, 2004, p. 14, 20, tradução nossa[97]).

Para a autora, há um duplo engajamento: como enunciador ou agente e como produtor de saberes profissionais voltados à proposta de formação. Em outras palavras, em nosso contexto, o APLI volta-se para si, para as ressignificações tendo em mente os interlocutores. Nesse momento de reflexividade ele pode rever e reelaborar suas representações que provêm das teorias e das interações com seus pares. Nesse meio campo, entre as representações de si e das interações com o meio, emanam as tensões internas que o indivíduo almeja solucionar. São as inquietações que são redimensionadas pela escrita, elas provêm do meio coletivo e fazem com que o indivíduo interpele e hesite sobre suas constatações. A análise dessas perturbações é determinante para a experiência de escrever e, consequentemente, para “construir um ator social” (VANHULLE, 2004).

As reestruturações internas do pensamento, do externo para o interno não ocorrem de forma linear e, portanto, “não têm nada de mecânico nem de instantâneo [...] a apropriação dos saberes, tais quais eles se manifestam em uma

[97] No original: Surtout, l’écriture fonctionne comme un puissant outil de retour de la pensée sur elle-même, de contrôle volontaire de l’attention, d’opérationnalisation de démarches de synthèse, d’analyse, de délibération.

linha de ação de escrita reflexiva, passa ao contrário por rupturas, estagnações e fulguram saltos qualitativos" (VANHULLE, 2004, p. 21, tradução nossa).

4.3.2 A Ação de Socializar e a Função da Socialização nos Diários

A acepção de socialização utilizada em nossa pesquisa é um trabalho individual de escrita do diário que se torna público, coletivo, ao ser exposto ao grupo de alunos-professores durante as aulas de estágio. Essa coletivização é a troca de experiências e informações relacionadas ao seu desenvolvimento profissional. Para Signorini (2006, p. 54), o diário tem como função "dar voz ao professor enquanto profissional, enquanto agente de um campo de trabalho específico".

A essa concepção podemos acrescentar outra amplamente difundida e que consta no *Oxford Dictionary of Sociology* (2009, p. 714, nossa tradução[98]).

> Socialização é o processo pelo qual nós aprendemos a nos tornar membros de uma sociedade; tanto na internalização de normas e valores da sociedade quanto na aprendizagem de desempenho dos nossos papéis sociais (como trabalhadores, amigos, cidadão e assim por diante).

Nesse viés, a definição está relacionada à maneira como novos integrantes assimilam criativamente hábitos próprios de um grupo, como ocorre o desenvolvimento ao serem inseridos em diferentes esferas sociais. Sendo assim, essa concepção de socialização é importante para formação inicial do professor. É o caminho aberto por meio do estágio para a inserção dos alunos-professores na esfera escolar, sendo o processo de socialização crucial para ampliação de seus saberes e promoção de desenvolvimento.

A socialização na formação inicial parece ser ainda um elemento pouco frequente que Gimenez (1997, n.p.) conceitua como: "[...] o processo pelo qual todas as experiências de vida ajudam a moldar o sistema de crenças e valores

[98] - Socialization is the process by which we learn to become members of society, both by internalizing the norms and values of society, and also by learning to perform our social roles (as worker, friend, citizen, and so forth).

desses profissionais. Dessa maneira, não é apenas a educação formal a responsável pela forma como o professor atua em sala de aula.".

A ação de socializar os diários em seu caráter subjetivo e analítico da escrita diarista busca fazer uma releitura do agir cotidiano. São lentes avaliativas construídas pelo diarista sobre seu processo formativo que podem trazer subsídios importantes para a construção de conhecimento voltado ao trabalho do professor na formação inicial. Todo esse procedimento torna-se mais significativo ao ser compartilhado com o grupo em que há interesses comuns, visto que é por meio do compartilhar das experiências que novos conhecimentos podem ser produzidos.

Clandinin e Connelly (1990) sustentam a prática compartilhada de diários na formação de professores como meio de acessar o conhecimento prático. O procedimento parte do princípio de partilhar os relatos ou narrações entre os indivíduos do grupo para promover reflexão, reelaboração, reconstrução e novas significações. A atividade de refletir sobre as experiências relatadas requer um posicionamento crítico não hierárquico de todos os envolvidos - professor formador, professor ou aluno-professor.

Para não limitar o diário a reflexões solipsistas em que não se compartilham as informações, fazem-se necessárias a exposição e a avaliação entre os pares. A socialização de pequenas narrativas pessoais potencializa as representações da experiência vivida (BOLÍVAR, 2010).

A socialização dos diários respalda-se nas proposições do interacionismo social, para o qual o desenvolvimento humano ocorre mediante a mediação e a interação entre os sujeitos. Essa interação tem como fio condutor a linguagem que se estabelece pelo diálogo e compartilhamento de informações. Com relação à socialização de diários, concordamos com Machado (1998), ao asseverar que a discussão e a negociação dos escritos por todos os integrantes de um grupo contribuem para a compreensão ativa e para o estabelecimento de interações e interpretações.

Outros autores também partem desse princípio, como Loponte (2006), que enfatiza: *"não há sentido para uma escrita de si, que não seja também uma escrita para os outros*[99]*".* Nesse sentido, Canelhas e Nogueira (2004) defendem o uso de diários de forma coletiva por abrir espaços em que a comunicação contribui

[99] As especificações sobre o gênero diário serão abordados na próxima seção.

para fortalecer os conhecimentos voltados a temas específicos entre os integrantes de um grupo. Para os autores, o diário, ao ter como contexto de ação a situação de formação de professores, como é o nosso foco, demanda uma comunicação compartilhada, dialógica[100].

A socialização de diários, desenvolvida durante as diferentes fases de todo o processo de formação prática (observação de aulas, planificação e regência com SDs) e teórica (leitura e discussão de diversos artigos) do estágio supervisionado, permite aos APLIs o compartilhamento de informações, dúvidas, anseios e frustrações próprios da constituição dos futuros professores. A esse respeito, cabe citar palavras de Castro (2009, n.p.), embora ela se refira às aulas de línguas:

> os alunos precisam se engajar também em discussões, sejam orais ou escritas, na forma de "conversas", relatos ou diários, por exemplo, sobre os processos de aprendizagem que se desenvolvem em sala, em sua relação com as situações de atividade que aí tem lugar. [...] conhecer o que o aluno faz para aprender a produzir ou compreender os textos, [...] é importante saber quais conhecimentos o aluno convoca na elaboração deste ou daquele texto, o que ele faz quando os conhecimentos ainda não estão totalmente à mão.

A socialização de diários na disciplina de estágio supervisionado constitui o instrumento que permite verificar as avaliações, tensões e as capacidades docentes construídas pelos APLIS. Constitui-se um espaço aberto para relatar confrontações entre os saberes de referência e os saberes da prática.

A socialização do diário com os futuros professores de inglês é por nós considerado como uma via de mão dupla, porque permite ao sujeito interpretar as suas ações no momento em que as escreve e ao exteriorizá-las ao grupo. Por outro lado, ao haver objetivos comuns no grupo, as socializações do outro são da mesma forma importantes para a construção de si. Assim, em nosso contexto, os diários dos futuros professores são construídos a partir das vivências relacionadas à formação que contribuíram de alguma forma para que ocorresse apreensão de conhecimento proveniente de ações voltadas à prática de ensino e ao aluno como aprendiz de língua.

---

[100] Com relação à dialogia, apoiamo-nos na visão bakhtiniana e nas palavras de Mazillo (2006, p. 7) que considera os textos dos diários "travam um diálogo não só com o texto do outro sobre quem falam, sobre seu agir verbal e não verbal, mas também com outros textos anteriores, apropriados no decorrer da constituição social discursiva de seu autor efetivo."

4.3.3 Os Percursos Enunciativos da Socialização de Diários

A socialização de diários apresenta descrições e relatos de natureza subjetivas similares ao diário íntimo e o compartilhamento de informações do diário de leitura. A pesquisa de Machado (1998) classifica o diário de leitura como um gênero público, isto é, por propor a partilha de informações com o outrem. Portanto, o contexto difere do diário íntimo em que as informações não teriam maior circulação. No entanto, enquanto o diário de leitura tem como canal de veiculação o texto escrito, na socialização, essa veiculação das partes escolhidas pelo autor é exposta oralmente em sala de aula junto aos demais APLIs.

Tanto nos diários propostos por Machado quanto nos diários dos futuros professores de inglês, as modelizações não seguem padrões rígidos, tendo, assim, características do diário íntimo, em que o agente produtor tem a chance de escolher os conteúdos e a organização que lhe for mais adequada. As escolhas dos conteúdos e a sua textualização são permeadas de elementos do contexto de formação, caracterizando-se como atividades que permitem a inteligibilidade de situações reais. A maior liberdade de escrita favorece produções mais próximas das reais situações vividas por oportunizar aos APLIs expressar-se subjetiva e objetivamente. É essa ausência de rigidez que nos faz concordar com a pesquisadora ao situar o gênero diário muito mais próximo dos gêneros menos formalizados. O estilo do diarista molda o texto com possibilidade de se expressar de forma individual, espontânea e criativa, sem necessidade de seguir normatizações.

As características mais recorrentes sobre o gênero diário de leituras apresentadas por Machado (1998) nos auxiliam a reconhecer as suas configurações, haja vista a proximidade com o nosso objeto de socialização de diários. Conforme a pesquisadora, os textos analisados são compostos de discursos da ordem do expor e os textos interativos são permeados por excertos da ordem do narrar. O locutor ora se implica no texto e ora se distancia sem implicações, levando a autora a classificar os textos conforme os tipos de discurso em: grupo de textos mais teóricos devido ao grau de autonomia do diarista e a relação ao texto e grupo de textos mais interativos sinalizados pela presença e ausência do destinatário. A situação de produção é apresentada no mundo conjunto da ação, os textos se caracterizam pela sua forma fragmentada, apresentando semelhanças com os textos de gênero oral cotidiano. Há

uma recorrência na utilização de sequências do tipo explicativa e descritiva. Quanto ao destinatário, este é concebido como de compreensão otimizada e similar ao diário íntimo, sem traços de preocupação com o processo de textualidade. Há também a "emergência de referentes privados, sobretudo no aspecto referente aos processos pessoais de leitura e escrita" Machado (1998, p. 230).

Sabemos que os gêneros não são estáticos e modificam-se conforme a necessidade das situações, o que nos demanda compreender a socialização de diários em situação de partilha em um contexto de sala de aula com alunos-professores. A reflexividade coletiva é oralizada nas exposições de situações didáticas e na partilha de informações com o intuito de possibilitar a ampliação dos conhecimentos responsivos dos outros integrantes.

Para dar continuidade, a próxima seção tem por objetivo mostrar o posicionamento reflexivo contrário à ficcionalização, isto é, a necessidade de criar situações irreais na socialização dos diários.

4.3.4 A Ficcionalização na Socialização de Diários

Os alunos de estágio são conscientes das finalidades propostas com a socialização? Há uma ficcionalização, ou seja, "construção de representação abstrata" (SCHNEUWLY, 2004, p. 144), nesse procedimento gerado pelo processo avaliativo subjacente? Esses questionamentos nos mostram a necessidade de lançar um olhar crítico sobre esses fatores em nossas análises. Atrelado à consequente avaliação sobre o discurso proferido, os enunciadores, ao socializarem excertos de seus diários, podem modificar a forma dos conteúdos já na escrita ou durante a oralização. A ficcionalização, definida pelo autor como a representação do contexto, "como uma operação geradora da forma do conteúdo do texto: ela é o motor da construção da base de orientação da produção, colocando, particularmente, certas restrições sobre a escolha de um gênero discursivo".

Levando em conta a possível ficcionalização, observamos os conteúdos temáticos orientadores dos diários socializados. Em um estudo prévio de Stutz e Cristovão (2011) sobre uma sessão de socialização, os conteúdos giram em torno de conhecimentos construídos sobre as práticas de estágio na universidade, sobre as escolas e os professores regentes, o comportamento dos alunos das

escolas e a utilização de gêneros de texto e das sequências didáticas. Entre as tensões geradas, citamos a cristalização ou a "sedimentação" (SCHNEUWLY, 2004; 2010[101]) das práticas arraigadas em concepções clássicas de utilização de conhecimentos gramaticais e a proposta das sequências didáticas de gêneros textuais. Acreditamos que pode haver restrições quanto aos conteúdos e quanto à maneira de apresentá-los, contudo é preciso salientar que o contexto sempre se apresenta como uma base de orientação, forjando a construção dos textos. Acreditamos que o instrumento propicia um mapeamento de diversos conhecimentos e tensões dos futuros professores. Essas tensões e dilemas são nosso próximo foco de discussão.

4.3.4 Os Dilemas e Tensões

Nas socializações de diários, as angústias, tensões e dilemas são recorrentes, fato que nos move a buscar sua compreensão. Seguindo os passos vigotskianos, concebemos os pontos de tensão apresentados durante as socializações como as "experiências cruciais" (VANHULLE, 2005) que podem ser mais facilmente enfrentadas de forma coletiva (ZABALZA, 1994). Assim, a socialização caracteriza-se como um espaço de exposição das tensões, de reflexão e de transformação dos saberes dos alunos professores. As tensões e conflitos são decorrentes das contradições oriundas das significações externas e significações internas. Em Bakhtin/Voloshinov (2006), a existência de forças contrárias gera novas significações.

> Os novos aspectos da existência, que foram integrados no círculo do interesse social, que se tornaram objetos da fala e da emoção humana, não coexistem pacificamente com os elementos que se integraram à existência antes deles; pelo contrário, entram em luta com eles, submetem-nos a uma reavaliação, fazem-nos mudar de lugar no interior da unidade do horizonte apreciativo. Essa evolução dialética reflete-se na evolução semântica. Uma nova significação se descobre na antiga e através da antiga, mas a fim de entrar em contradição com ela e de reconstruí-la. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 139).

Zabalza (1994) conduziu seus estudos sobre os diários, analisando os dilemas dos professores, enquadrando-os em dilemas de ordem operativa,

[101] Comunicação oral em Congresso BEJUNE, em Bienne, Suíça, 2010.

prática e reflexiva. Os dilemas permitem acessar os posicionamentos do professor sobre a aula, sobre a maneira como os conhecimentos e experiências são utilizados na tomada de decisões. Para compreensão das narrações dos diários, analisam-se: a) os parâmetros idiossincráticos com o caráter descritivo sobre as aulas e seu funcionamento geral, as rotinas, o desenvolvimento de atividades e regras; b) a atenção especial aos dilemas, observando reflexões e comentários tecidos de forma implícita ou explícita pelo professor e seu importante papel reflexivo; c) as tarefas realizadas em sala de aula: instruções, materiais didáticos, encadeamento de tarefas e organização sequencial das aulas. Sob o viés considerado de estilo pessoal, Zabalza (1991, p. 110, 111) examina os diários quanto à organização da estrutura da aula, à descrição de tarefas, à expressão de características dos alunos e dos próprios professores.

Ancoramo-nos também nas pesquisas com relatos em portfolios de Vahnulle (2002; 2005; 2007; 2009a; 2009b), por apresentar proximidade nas teorias vigotskianas e nas proposições do ISD. Em função semelhante aos diários, esses relatos de alunos professores sobre o processo de ensino e de aprendizagem mostram que há diferentes pontos de tensão. As tensões estão relacionadas às maneiras habituais de fazer e de pensar sua prática mal sucedida.

Sendo assim, a autora constata que as tensões são “heurísticas” e as agrupa em três tipos que podem aparecer de forma combinada ou individual, sendo elas:

1) as tensões epistêmicas que tratam das concepções mal utilizadas e conhecimentos prévios (elas indicam críticas próprias da motivação, das interações sociais em classe e das metodologias utilizadas);

2) as tensões afetivas que focalizam as perturbações do aluno-professor com relação ao seu processo de leitura e escrita, por se apropriar da leitura como instrumento de desenvolvimento, uma relação frequentemente carregada de afetos aos objetos (seus próprios textos, em particular) para se distanciar e torná-los objetos de estudo; e

3) as tensões pragmáticas voltadas para as maneiras habituais de fazer, para o repensar sobre a prática, para os saberes espontâneos que se transformam em saberes didáticos com base em *experts.* .

"Tensão não significa diretamente conflito consciente, mas sim surpresa, dilema angustiante, descoberta contraintuitiva, autoquestionamento de bom senso, questão não resolvida, espera frustrada, contradição, resultado inesperado ..." (VANHULLE, 2005, p. 165, 166, nossa tradução[102]). Ela é gerada durante "experiências cruciais" - as interações sociais nas atividades coletivas - e é considerada o alimento do trabalho de apropriação de saberes. As situações vivenciadas são as "experiências cruciais" que têm papel fundamental em sua relação com o instrumento de aprendizagem[103]. É, portanto, na utilização desses instrumentos que as tensões emanam em forma de dúvidas sobre conhecimentos prévios ou em situações de revisão de conceitos e de representações. São as "experências cruciais" na interrelação com os instrumentos que permitem o estabelecimento de elos e da passagem dos conceitos espontâneos para os conceitos científicos. Vigotski (2008, p. 107) afirma que "[...] os conceitos não-espontâneos não são apreendidos mecanicamente, mas evoluem com a ajuda de uma vigorosa atividade mental [...]. Acreditamos que os dois processos – o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não-espontâneos – se relacionam e se influenciam constantemente."

Embora haja tensões que contribuem para a formação, de acordo com a autora faz-se necessário

> evitar de forçar as resistências para seguir mais rapidamente o caminho onde cada um se encontra e de lhe propor ir além; para acompanhá-lo na travessia das contradições, das dificuldades quer sejam elas de ordem afetiva, pragmática ou epistêmica. Em outras palavras: trata-se de fundamentar o percurso do sujeito e de trabalhar na zona proximal de desenvolvimento (VANHULLE, 2009a, p. 246, tradução nossa).

As tensões e dificuldades das situações não previsíveis da sala de aula e da profissão, de modo geral, precisam se aliar às tarefas previstas para que os APLIs possam encontrar caminhos viáveis durante essa fase de formação. Um

---

[102] Tension ne signifie pas directement conflit conscientisé, mais plutôt étonnement, tiraillement, découverte contre-intuitive, remise en question du bon sens, question non résolue, attente frustrée, contradiction, résultat non escompté.

[103] Os exemplos de nosso contexto de trabalho ilustram alguns desses instrumentos: a leitura de textos científicos, o trabalho de elaboração e posterior aplicação de sequências didáticas, a escrita e socialização dos diários, as relações com os professores e alunos da escola, dos colegas e professores na universidade.

caminho tortuoso demais poderia causar muito desgaste emocional e gerar desinteresse na realização do trabalho.

4.3.6 A Socialização de Diários na Formação Inicial

Esta pesquisa busca traçar paralelos entre as capacidades docentes e as avaliações construídas por meio da reflexividade quando da utilização do instrumento de socialização de diários em sala de aula. Na acepção de Bronckart (1997/2007), as avaliações são forjadas a partir do agir comunicativo vinculado às maneiras de interpretar os conhecimentos que emanam dos três mundos propostos por Habermas (1987, apud BRONCKART, 1999). As avaliações são "pretensões à verdade" quanto aos conhecimentos do mundo objetivo, "pretensões à conformidade com as normas" quanto aos conhecimentos do mundo social e "pretensões à autenticidade" quanto aos conhecimentos do mundo subjetivo que se verbalizam, codificam nas atividades de linguagem.

As avaliações são constituintes do ser humano, cada indivíduo emite valorações apreciativas sobre as ações de outrem. Três pontos de avaliação precisam ser considerados: i) estamos sempre tecendo julgamentos sobre a coerência do agir de outras pessoas com relação aos três mundos, ii) os outros, da mesma forma, avaliam os nossos agires, iii) as avaliações que tecemos não são só sobre os outros e sim são também sobre nós mesmos. Esses julgamentos demarcam nossas ações externas e contribuem para a construção de nossos saberes e capacidades de agir. Elas possibilitam nossas intervenções ativas no meio em que atuamos e que concomitantemente atua sobre nós.

A ação humana é um fragmento da atividade coletiva que se manifesta pelas avaliações coletivas (do ângulo externo) e é um produto da apropriação do indivíduo que utiliza critérios dessas avaliações (do ângulo interno). Conforme o autor (p. 45),

> Na medida em que é uma forma autonomizada de atividade social, a atividade de linguagem torna-se objeto de uma avaliação análoga, mas apresentando dessa vez, um caráter metadiscursivo. Essa avaliação provoca, de um lado, um recorte da atividade de linguagem em porções que podem ser imputáveis a um agente particular e a apropriação dos critérios dessa avaliação particular pelo organismo falante dota-o de uma representação sobre si mesmo como responsável pelo seu dizer (do ângulo interno) (BRONCKART, 1997/2007, p. 45, parênteses nosso).

As avaliações sobre si, sobre os outros e dos outros sobre si são recorrentes no processo de reflexividade e são portanto, a composição dos diários. O uso de diários na formação inicial de professores de inglês tem como objetivo criar uma “memória em processo de elaboração” envolvendo as diferentes fases do trabalho desenvolvido no estágio e as situações que contribuem para o desenvolvimento dos futuros profissionais, que nos conduz ao entendimento de que são os diferentes saberes práticos e teóricos que estão envolvidos nesse processo. Esses saberes, ao serem interiorizados, se fundem com os pensamentos previamente estruturados ancorados em suas histórias anteriores e tornam-se sucetíveis a transformações.

A alternância integrativa de saberes procedentes de objetos diversos da formação inicial torna-se o foco de reflexividade e de ressignificação dos conhecimentos. Conforme Quatrevaux (2004, p. 204), “as práticas diaristas são as contínuas tentativas, são como os bordados de Penélope para compreender, analisar, sintetizar ... *savoir faire* de uma mesma disciplina ou de um grupo de disciplinas tratando de um mesmo objeto”. Em se tratando de formação inicial, supomos que esses saberes são oriundos do grupo de disciplinas e das histórias dos alunos professores como professores e aprendizes de línguas.

O instrumento socialização de diários pode contribuir para compreender as avaliações e tensões que se instalam diante da preparação para o trabalho de professor de inglês. Analisar tais pontos de tensão possibilita acessar os saberes e as capacidades docentes. É por meio de atitudes reflexivas advindas da regulação do próprio pensamento dos interactantes, com suas rupturas e modificações, que nos aproximamos dos pontos contraditórios e podemos ter acesso à zona de desenvolvimento proximal. Os relatos reconstituem momentos determinantes, de incidentes cruciais, nos quais a situação real é aquela em que os acontecimentos podem provocar uma mudança no indivíduo e no grupo coletivo ao serem socializados. O enunciador pode então redirecionar seu discurso, reavaliando suas capacidades de ação, ancorado em situações reais, elaborando questionamentos práticos juntamente com os demais colegas.

Assim como a socialização de diários, o instrumento de formação AC, a ser abordado na sequência, é uma alternativa para propiciar reflexividade

sobre o trabalho realizado durante a formação inicial. Antes de introduzir a AC, abordarei a ergonomia e clínica da atividade para fundamentar a proposta.

4.4 A CLÍNICA DA ATIVIDADE E O INSTRUMENTO DE AUTOCONFRONTAÇÃO

Antes de abordar as especificidades do instrumento de AC, consideramos necessário fazer uma breve apresentação das teorias que o fundamentam. As configurações da AC emanam das teorias da clínica da atividade[104] e da ergonomia francesa alinhando-se ao contra-discurso do positivismo e do dogmatismo, a fim de desenvolver o "poder de agir" de profissionais em diferentes áreas e cumprir funções e responsabilidades do trabalho (CLOT, 1999/2006). A ergonomia é formada por um conjunto de saberes sobre a ação humana no trabalho a fim de buscar inteligibilidade sobre o trabalho e as mudanças necessárias. A análise do trabalho alia a atividade psíquica e a atividade concreta (CLOT, 2001). A transformação das situações de trabalho ocorre quando a "organização do trabalho coletivo e do seu meio, isto é, seus sucessos, sua história possível e impossível" torna-se o objeto teórico e prático para a transformação das situações de trabalho (CLOT; FAITA, 2000). Conforme Souza-e-Silva (2004, p. 96), a clínica da atividade é compreendida como "um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que relaciona intimamente a compreensão do trabalho e sua transformação".

A proposta da clínica da atividade está arraigada na escola russa, com base na visão vigotskiana do interacionismo social e na visão bakhtiniana/voloshinoviana da filosofia da linguagem. Para Clot (1999/2006), o gênero do discurso assemelha-se ao gênero de atividade ou gênero profissional, isto é, a maneira de realizar uma ou diversas atividades, as formas de fazer consolidadas em um meio social, num dado momento. Em suas palavras, o gênero profissional é

[104] do Laboratoire de Psychologie du Travail et de l'Action - CNAM da Universidade de Paris, França.

> uma sedimentação e um prolongamento das atividades conjuntas anteriores e constitui um precedente para a atividade em curso: aquilo que foi feito outrora pelas gerações de um meio dado, as maneiras pelas quais as escolhas foram decididas até então nesse meio, as verificações às quais ele procedeu, os costumes que esse conjunto enfeixa (CLOT, 1999/2006, p. 44).

Clot (2006, p. 41) designa o gênero profissional como "(...) um corpo intermediário entre os sujeitos, um interposto social situado entre eles, por um lado, e entre eles e o objeto do trabalho, por outro". O gênero profissional é, portanto, um sistema de regras que um determinado grupo de profissionais compartilha e que proporciona recursos para ação e um pertencer social (SANTOS, 2006).

Quando remetido ao ofício da docência, o professor utiliza o gênero para realizar a ação vinculando a parte implícita do meio do trabalho e as interpretações dos conhecimentos prescritos nos documentos. A parte implícita são regras impessoais seguidas por um coletivo de professores no uso de objetos e na interação entre os coletivos de professores, alunos e demais sujeitos inseridos na comunidade escolar.

Vale salientar que as atividades são situadas historicamente e a sua estabilidade é transitória, cabendo aos indivíduos se conformarem com as normas sociais pré-determinadas, adaptá-las, rebatê-las ou transgredi-las. Tais transgressões ocorrem quando há conhecimento sobre o gênero da atividade por parte de um grupo de profissionais ou de um indivíduo sobre as regras desse sistema que são modificadas, atribuindo-lhe características pessoais, os modos de fazer. Essas peculiaridades ou pequenas modificações, esses modos de fazer próprios de cada ser são denominados por Clot (1999/2006) de estilo profissional.

A partir do conhecimento e do domínio do gênero, haverá a criação do estilo que contribui para a renovação do gênero. Os estilos ocorrem durante a ação e são uma reelaboração sempre inacabada. O estilo, com base na situação real, altera o gênero no momento da ação. Em virtude das reelaborações, das transformações estilísticas, o gênero conserva-se vivo. Portanto, na esfera do gênero profissional docente, o estilo compõe-se das "formas de fazer do professor", que no espaço da sala de aula parte dos movimentos por ele utilizados, as explicações dadas, a maneira de interagir com os alunos, a utilização do quadro negro, do livro e outros materiais didáticos.

4.4.1. O Instrumento Autoconfrontação (AC) e o Trabalho do Professor

A AC é um procedimento que busca a compreensão da intersecção do trabalho prescrito, realizado e real para ocasionar transformação do curso das atividades. Esse procedimento de intervenção utiliza-se da atitude reflexiva sobre o trabalho realizado e tem o intuito de evidenciar ocultamentos do trabalho real como as ações previstas mas sem condições de realizar (FERNANDÈZ; CLOT, 2007). A autoconfrontação viabiliza parceria e co-análise entre o pesquisador e o protagonista diminuindo a relação assimétrica entre os envolvidos O protagonista realiza o movimento de "descontextualização – recontextualização" das situações de trabalho selecionando excertos que a posteriori se tornam objeto de uma atividade crítica de "redescoberta, de apreciação, de comentário" (FAITA, 2003).

O instrumento investigativo de AC constitui-se da autoanálise do trabalho desenvolvido por meio de imagens registradas em vídeo, possibilitando, aos protagonistas, exteriorizarem as atividades realizadas, bem como as situações subjacentes, imperceptíveis, do referido trabalho. Conforme Clot (1999/2006), o provisionamento de si é composto de autoconfrontação simples (ACS), de autoconfrontação cruzada (ACC) e da extensão ao coletivo (EC). Faita (2003) adiciona ainda uma fase anterior que é o filme, a geração inicial dos dados. Além do filme inserimos o grupo de participantes como sendo a primeira etapa. Considerando as inserções, apresentamos cada uma das etapas:

1) o grupo de participantes se caracteriza pela seleção dos participantes conforme as possibilidades, interesses dos envolvidos e principalmente dos que se voluntariam para fazer parte do procedimento.
2) o filme é composto das imagens da atividade anterior realizada pelos protagonistas da AC.
3) a ACS se caracteriza pela produção de um texto por cada um dos protagonistas ao interagir com o pesquisador.
4) a ACC é constituída pela produção textual contextualizada (considerando-se a fase anterior). Instauração de uma relação dialógica enriquecida e complexificada entre dois sujeitos sob o controle do pesquisador.

5) a EC – retorno da produção do objeto (do conjunto das fases anteriores). De acordo com Faita (2008), o objeto se autonomiza em relação às fases de produção. A EC pode ser realizada de diversas formas com o intuito de auxiliar nas mudanças contínuas no meio de trabalho e de formação.

Em virtude das longas etapas da AC, a nossa pesquisa coloca em relevo a última delas, considerando que ela possibilita ver as ressignificações que emanam da reflexividade. A EC é considerada a fase mais importante por apresentar as sequências mais significativas, as controvérsias profissionais gravadas em vídeo e discutidas nas fases anteriores. Retomar as situações mais recorrentes da autoconfrontação, durante a extensão ao coletivo, é fundamental para obtermos visibilidade dos processos desencadeados pelos participantes bem como de validar o próprio instrumento (MOUTON, 2007; FAÏTA; VIEIRA, 2003; CLOT; FAÏTA, 2000).

A função de trazer para o coletivo as reflexões construídas nas autoconfrontações simples e cruzada tem como objetivo compartilhar e levar os alunos da turma a se apropriarem do trabalho e ter espaço para tratar das discrepâncias, conforme foram experienciadas e (re)vivenciadas em ações situadas. A análise do trabalho sobre a própria aprendizagem de ensinar dos APLIs possibilita o “retratamento das tarefas prescritas”, o “ajuste das atividades focalizadas” e o “favorecimento de sua reabilitação” (MOUTON, 2007, p. 181). Sendo assim, as autoprescrições construídas mediante as sequências didáticas são alvo de reflexão, as sugestões partem do coletivo de alunos-professores e visam à transformação da tarefa e da atividade. O coletivo, ao tratar das práticas de sala de aula, possibilita traçar paralelos entre as diferentes formas de fazer dos APLIs.

As significações construídas nas fases anteriores são apresentadas ao grupo como forma de reviver as situações e de ampliar o poder de ação sobre as coisas e o mundo para atingir a qualidade no trabalho (FERNANDEZ; CLOT, 2007, p. 18). Os autores descrevem esse percurso “como um ciclo do que os trabalhadores fazem, do que dizem de que fazem, e finalmente, o que fazem do que dizem”.

Da mesma forma, Mouton (2007) assevera:

> a extensão ao coletivo constitui um meio de retratamento das situações profissionais e de validação provisória de procedimentos eficazes, mas também de ajustamento dos impasses e das zonas de incerteza de ação individual e coletiva. A experiência profissional difunde, coloca em perspectiva os diálogos entre as diferentes etapas, desde a autoconfrontação simples até os encontros coletivos. Esta relação é a mesma, nas falhas, nas diferenças, nas distorções dos discursos, fornecendo conhecimentos sobre o *métier* do professor da escola, sobre o trabalho real e sobre o não previsto pela instituição ou aquele desejado e imaginado pelos próprios profissionais. Enfim levar em conta o real da atividade pode nos permitir a abordar a questão de sentido que esses profissionais dão ao que eles fazem, o que eles têm para fazer, e o que eles fazem do que dizem (nossa tradução[105]).

O instrumento de AC comporta tanto o objeto como o método de pesquisa. No que concerne ao método, a autoconfrontação propicia aos interlocutores um espaço para a exteriorização de conhecimentos subentendidos. Nesse sentido, Souza-e-Silva (2004) explicita que a autoconfrontação propõe um espaço-tempo diferente daquele da ação com o intuito de concretizar os movimentos dialógicos por meio da explicitação da ação, da subjetividade e das questões implícitas. É um espaço para revelar o que até então não fora proferido em que as diversas coerções advindas desse gênero da atividade levem ao abrandamento de suas incidências. Esse procedimento pode contribuir para que o aluno-professor reflita sobre a atividade passada no momento presente por meio da revisão de imagens e mediante práticas linguageiras, tornando possível ressignificar as práticas e redimensionar práticas futuras.

Com o intuito de compreender o trabalho da formação inicial de professores de inglês, partindo das tarefas auto prescritas pelas APLIs, isto é a SD produzida, e finalizando com as reflexões feitas sobre as atividades realizadas e o real da atividade é que buscamos nos respaldar no método da autoconfrontação. Consideramos a verbalização dessas situações a possibilidade de tomada de consciência dos APLIs sobre as múltiplas facetas que permeiam o processo de ensino e aprendizagem e como a via de acesso para a zona de desenvolvimento

---

[105] le retour au collectif comme un milie de retraitement des situations professionnelles et de validation provisoire de procédures efficaces mais aussi de repérages des impasses et des zones d'incertitudes de l'action individuelle et collective. L'expérience professionnelle diffuse dans la mise en perspective des dialogues entre les différentes étapes, des autoconfrontations simples jusqu'aux rencontres collectives. Cette mise en relation est à même, dans les écarts, les différences, les distorsions dans les discours, de fournir des connaissances sur le métier de formateur de terrain, sur le travail réel et non pas sur celui prévu par l'institution ou celui voulu et imaginé par les professionnels eux-mêmes. Enfin la prise en compte du réel de l'activité peut nous permettre d'aborder la question du sens que ces professionnels donnent à ce qu'ils font pour faire, ce qu'ils ont à faire et ce qu'ils font de ce qu'ils en disent.

proximal. O trabalho subentendido ou as formas de fazer do professor podem ser evidenciados por meio do instrumento de autoconfrontação que possibilita compreender os elementos subjacentes que a simples observação do funcionamento do gerenciamento da aula do professor em aula não permitiria mostrar.

Pesquisas recentes, ancoradas em teorias da ergonomia francesa e mais especificamente de uma de suas vertentes contemporâneas, a análise do trabalho por meio da clínica da atividade, vêm fortalecendo o trabalho do professor. O instrumento de autoconfrontação parte das propostas dessa vertente e se constitui como uma alternativa para melhor compreender a complexidade do trabalho docente. A autoconfrontação é um procedimento para a reflexividade do professor por possibilitar o estabelecimento das relações entre as prescrições, o trabalho realizado e o real do trabalho.

As prescrições provenientes do taylorismo[106] destinam-se ao estabelecimento de regras, objetivos, normas e procedimentos a serem seguidos e consolidam a base do trabalho pedagógico. Entre os diferentes tipos e níveis de prescrições, citamos as autoprescrições - planificações das tarefas a serem desenvolvidas pelo professor durante o processo de ensino aprendizagem. Tais planificações, na proposta de trabalho do contexto da formação inicial na qual atuamos, são fundamentadas na utilização de sequências didáticas com base em gêneros de textos. Com relação ao trabalho realizado, são as atividades que, de fato, foram desenvolvidas em uma determinada situação. Quanto ao trabalho real, ele envolve o trabalho realizado e as atividades não desenvolvidas, pendentes, contrariadas ou impedidas do ensino como trabalho.

O trabalho real ou as atividades desenvolvidas pelo professor, ao mesmo tempo em que procuram responder às prescrições, afastam-se delas e são uma forma de avaliá-las[107]. Para as concepções da análise ergonômica e

---

[106] De acordo com Cipolla (2003, p. 84), taylor é a “expressão científica de um princípio da manufatura, princípio esse que serve de base ao taylorismo como método de racionalização de tempos e movimentos”.

[107] Partindo dessa concepção, a avaliação do trabalho para a formação inicial está aliada às capacidades docentes. Entre as possíveis avaliações estão o cotejamento dos objetos prescritos e dos objetos realmente ensinados; reconhecimento dos obstáculos e das limitações na construção de um projeto de ensino como a SD, e como o professor pode vencer esses obstáculos, as tensões e restrições no processo interação de ensino e aprendizagem entre

ampliações provenientes dos estudos de Clot e Faita (2000), a atividade é um composto de atividade realizada, ou seja, a que pode ser observada, juntamente com as atividades que não foram possíveis de serem efetivadas por algum empecilho. Essas atividades são denominadas de real da atividade ou atividade amputada e compõem-se de atividades não visíveis, do "entorno não evidente" (CLOT, 2001). A atividade é, portanto, subjetiva e, segundo Amigues (2004), ela está entre o que se realiza e o que foi suspenso, evitado ou contrariado. Assim, as atividades realizadas e observáveis têm a mesma relevância que as que não entraram em cena por motivos diversos. As atividades servindo como unidades de análise levam em conta, portanto, os questionamentos de Clot (1999) retomados por Amigues (2004, p. 40) "como fazer o que não foi feito", "como retomar o que não funcionou".

Em meio à prescrição e o trabalho real, insere-se a autoprescrição (AMIGUES, 2004), o trabalho desenvolvido pelo professor individualmente ou no coletivo dos professores quando reinterpretam o conjunto de prescrições e redefinem as tarefas que consideram eficazes prescrever aos alunos. As autoprescrições podem ser diversas atividades criadas pelos professores para o ensino de um determinado assunto.

Compreender a "*complexidade* e *opacidade"* do trabalho do professor sob as lentes da ergonomia francesa nos permite ir além da interpretação da ação visível e realizada para adentrar num campo denominado de real do trabalho que engloba os atos observáveis e os imprevistos, os almejados e os sem êxito de realização (BRONCKART, 2009b, p. 162). Portanto, o instrumento de AC propicia ao aluno-professor colocar-se em situação semelhante a do profissional.

Sabemos que o cumprimento de todas as ações previstas pelo professor só seria possível se o sistema da sala de aula fosse estático e a postura do professor fosse a de mero transmissor de informações. O fator interacional necessário para a construção de conhecimento tem em sua composição os elementos de flexibilidade e previsibilidade. A previsibilidade emana da relativa estabilidade do gênero do profissional docente e a flexibilidade é inerente às condições contextuais em que a atividade é forjada. O professor ao apropriar-se

---

professor e alunos, as condições de funcionamento da sala de aula e fatores socioculturais mais gerais (BRONCKART, 2009).

desse gênero constrói capacidades docentes que o auxiliam a gerenciar tais elementos em situações didáticas. No entanto, acreditamos que tais situações podem tornar-se menos previsíveis e menos flexíveis no quadro da formação inicial, quando o aluno-professor apresenta pouca ou nenhuma experiência por falta de consciência da situação, isto é, quando as capacidades docentes encontram-se ainda em fase inicial de construção.

Diversas pesquisas têm sido realizadas com o procedimento de AC para a formação de professores de LE, limitamo-nos a apresentar alguns trabalhos mais recentes: Fogaça (2010), em tese de doutorado, utiliza as ACS e ACC para analisar o desenvolvimento profissional do professor. Os resultados da pesquisa confirmam que a AC leva os professores envolvidos na pesquisa a confrontar representações construídas, podendo ser um instrumento de desenvolvimento profissional no espaço escolar. Fernandez (2009), em dissertação de mestrado, utilizou ACS, ACC e EC para investigar o trabalho do professor em relação ao manual do professor. As filmagens das aulas com o material didático sob análise e os momentos da AC foram bem aceitos pelas participantes tendo como papel a autorreflexão sobre a prática.

Silva (2008) utiliza o procedimento de AC para analisar as representações de professor formador com relação ao papel da disciplina de LI no Curso de Letras. A AC teve como função desestabilizar representações para oportunizar transformações entre os participantes. Borghi (2007), em dissertação de mestrado, investiga o trabalho real do professor iniciante de LI tendo a AC como um dos procedimentos de geração de dados. Os resultados apontam que as reflexões das professoras participantes não se restringem à compreensão de fatores conteudísticos e didáticos para abarcar as limitações e complexidade do trabalho do professor. Lousada (2006), ao investigar o trabalho do professor de francês por meio da AC e das prescrições da escola de LE, constata que há contrastes entre os documentos prescritos e o trabalho que o professor realiza. Ainda conforme a autora, os participantes evidenciam as frustrações e impedimentos. Buzzo (2008) investiga as representações sobre o trabalho de duas professoras de língua portuguesa com a autoconfrontação cruzada, momento em que duas professoras verbalizam contrastes quanto às diferenças de estilo ao conduzirem as atividades de

ensino em sala de aula, bem como, comparações quanto às semelhanças nesse trabalho que por sua vez, fazem parte do gênero profissional docente.

Já no nosso estudo, a AC é um instrumento que propicia a reconstrução inteligível das atividades e das situações de trabalho e é também um procedimento para realizar a geração dos dados. Conforme Bronckart (2009a), o objeto da autoconfrontação não é o detalhe de uma ação particular, mas sim, a atividade como um todo, em toda a sua complexidade. O dizer do participante gira em torno das condições de realização do trabalho, oportunizando a emergência de uma nova experiência da atividade.

O trabalho subentendido e as formas de fazer do professor podem ser evidenciados por meio do método de autoconfrontação. Esse método possibilita compreender os elementos subjacentes que a simples observação do funcionamento do trabalho do professor em aula não permitiria mostrar. A exteriorização de tais elementos ocorre mediante avaliações e representações construídas coletiva ou individualmente. Em outras palavras, as representações coletivas sobre o gênero docente constituem a memória coletiva construída sócio-historicamente pela comunidade de professores. As representações individuais decorrem da maneira como o professor individualmente toma consciência e utiliza parte das representações coletivas do gênero docente.

Sob a perspectiva do ISD, que estabelece um diálogo com as teorias expostas, a linguagem verbal permeia todas essas ações e torna-se o foco de nossa investigação, visto que ela contribui para a compreensão das ações e atividades desencadeadas. A linguagem é o instrumento fundador e organizador do funcionamento psicológico – é a evolução dos processos primários por meio do comportamento ativo (agir) aos processos superiores (o pensamento consciente) do ser humano (BRONCKART, 2006, p. 122). Esse prisma integrador global apresenta como unidades de análise “a linguagem, o pensamento consciente e o agir humano”. O foco central são as práticas discursivas, isto é, a partir da linguagem, construímos avaliações e representações individuais e coletivas que forjam as capacidades docentes dos APLIs. Para a análise da linguagem utilizamos os níveis de análise do texto a serem especificadas no capítulo 5.

Acreditamos que a clínica da atividade é uma opção oportuna para o nosso estudo, por prover entendimentos sobre o gênero profissional do professor de

inglês aos alunos-professores. A inserção dos APLIs nos estabelecimentos de ensino e a reflexividade sobre as prescrições, o trabalho realizado e o trabalho real oferecem uma visão ampla sobre o gênero profissional docente. Os relatos sinalizam as movimentações, os percursos dos alunos-professores para alcançar seus objetivos durante a graduação e assim construir a sua identidade profissional. Concordamos com o estudo sobre as representações de Bueno (2007), ao preconizar a necessidade de analisar os textos e as suas referidas representações sobre o trabalho no estágio para compreender como o desenvolvimento humano e profissional se molda nesse movimento de mão dupla – universidade e escola. A extensão ao coletivo pode ser um instrumento para resolver problemas do trabalho docente e, portanto, aprimorar o trabalho do professor, ou seja, o gênero profissional.

4.5 SÍNTESE DO CAPÍTULO 4

Nesse capítulo apresentei os instrumentos utilizados na pesquisa como uma proposta para a construção e transformação de saberes e capacidades docentes na formação inicial docente de inglês.

O instrumento sequência didática respalda-se no modelo didático, que tem a importante função de explicitar o conteúdo de um gênero de texto a ser utilizado na produção de uma SD. Os saberes partem das práticas de linguagem dos alunos, da literatura a propósito do gênero e as práticas sociais de referência. Os conteúdos são sistematizados pela situação de produção, do nível organizacional e do nível de textualização. A modelização explícita e implícita gera o modelo misto caracterizado por elementos da abordagem de gêneros textuais e elementos mais clássicos.

Com relação ao instrumento SD, vimos que é um conjunto de tarefas dispostas em módulos ou seções com base nos objetivos e na construção de capacidades de linguagem, sendo estes últimos denominados de organização interna e organização externa. As capacidades de linguagem dividem-se em capacidades de ação, discursiva e linguístico discursiva à qual adicionamos as capacidades de significação. Os objetivos orientam a planificação da SD e as capacidades de linguagem que se pretende construir para a produção/ compreensão

escrita e oral de determinado gênero. A utilização do instrumento SD, na formação inicial, fornece condições para a construção de maior autonomia, responsabilidade e visualização do processo de ensino.

A socialização de diários é visto como um instrumento para a formação inicial por permitir aos APLIs realizar o compartilhamento de informações de natureza psicológica, social e pedagógica sobre as experiências de se tornarem professores. A releitura do agir cotidiano sobre o processo formativo torna-se mais significativo ao ser socializado com o grupo de APLIs por configurar-se como um meio em que há interesses comuns. Compartilhar os relatos, requer um posicionamento reflexivo e crítico sobre a ação realizada ou observada que, possibilita a reconstrução e ressignificação da situação bem como, a criação de uma memória em processo de elaboração.

A escrita e a socialização dos diários é permeada de tensões que revelam as reflexões sobre problemas da formação, quando os APLIs se deparam com situações mal resolvidas, frustrações, dilemas, autoquestionamentos de caráter epistêmico, afetivo e pragmáticos. Essas tensões se caracterizam em: epistêmicas, afetivas e pragmáticas (VANHULLE, 2009a). A análise das verbalizações da socialização permite acessar saberes, avaliações, tensões e capacidades docentes.

A autoconfrontação assim como a socialização de diários são instrumentos de reflexividade dos APLIs para ter acesso aos saberes do gênero profissional docente. As diferentes etapas da AC, filme, ACS, ACC e EC abrem espaço para que os APLIs evidenciem as capacidades e dificuldades com as quais se deparam durante a formação inicial de professores. Os revisionamentos de si, do outro e a partilha das reflexões com o pesquisador, com o outro e com grupo são formas de reviver o momento passado para tomar consciência das tarefas planificadas com a SD, das atividades realizadas e das que não foram possíveis que ficaram suspensas por meio do real da atividade. A avaliação do trabalho reealizado e real do trabalho traz a tona elementos subjacentes ao gerenciamento das atividades das diferentes fases da formação inicial de inglês. As sequências mais significativas decorrentes da construção das ACS e ACC são novamente verbalizadas na EC, o que nos motivou a limitar a análise a esta etapa. O compartilhamento das reflexões com a turma de APLIs é uma oportunidade para a apropriação do gênero profissional docente, para tentar encontrar soluções para as

dificuldades por meio da avaliação das tensões entre as planificações e as atividades realizadas. Essas avaliações ao serem discutidas no coletivo fornecem indícios da mobilização de capacidades docentes dos envolvidos.

CAPÍTULO 5

OS ITINERÁRIOS DA INVESTIGAÇÃO

Este capítulo concentra os caminhos por nós traçados com relação ao objeto de estudo na tentativa de construir novos conhecimentos sobre a formação inicial. Dividimos o capítulo metodológico em cinco partes: 1) a natureza da investigação, 2) o contexto da pesquisa, 3) a descrição da geração de dados, 4) critérios para a escolha dos dados, 5) critérios para a análise de dados, 6) procedimentos de análise; 7) síntese da socialização de diários e 8) síntese da extensão ao coletivo.

5.1 A NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO

Adotamos uma abordagem prioritariamente qualitativa e com pequenas inserções da análise quantitativa. O objetivo geral que buscamos responder por meio desta pesquisa, *investigar a relação entre os instrumentos utilizados (Sequências Didáticas, Socialização de Diários e Extensão ao Coletivo) pelas APLIs, os saberes e as capacidades docentes que contemplam o eixo articulador das diretrizes para a formação inicial (competência, pesquisa e coerência entre a formação oferecida e a prática esperada),* apoia-se "no estudo dos seres humanos em ambiente natural, no contexto ordinário realizando ações do dia a dia, com o intuito de compreender os significados dessas ações da perspectiva dos que nela estão envolvidos" (RICHARDS, 2003, p. 10). Portanto, em nosso contexto, a pesquisa qualitativa situa-se em contexto ordinário, a sala de aula da universidade e da escola, e tem por objetivo compreender os modos de agir do grupo de APLIs ao realizar atividades do estágio supervisionado. A utilização de atividades diversificadas nos auxilia a compreender como ocorre a construção de capacidades docentes e saberes considerando os instrumentos expostos no objetivo geral. As análises estão fundamentadas em uma variada quantidade de critérios de análise a serem abordados mais a frente.

Ainda com relação pesquisa qualitativa, com base em Bailey e Nunan (1996), elencamos mais alguns traços que nos conduzem a assim enquadrá-

la: a pesquisa segue a visão interpretativa e holística, para reconhecer de modo amplo as diversas facetas do complexo objeto de nosso estudo; a pesquisa tende a direcionar-se para o processo e não apenas para o produto final; o papel mais ativo dos APLIs, durante a atuação nas aulas e, por conseguinte, durante a pesquisa.

A natureza qualitativa não exclui a utilização de análises quantitativas que, embora seja usada apenas esporadicamente, auxilia a compreender a configuração geral do instrumento SD. Os resultados expressos numericamente dão maior clareza a alguns dados da análise da sequência didática desenvolvida pelas APLIs.

Os princípios de nossa pesquisa têm caráter intervencionista e convergem com a pesquisa participante e a pesquisa-ação. Consideramos essa modalidade de pesquisa adequada, por diminuir o distanciamento e estabelecer relações mais igualitárias entre os APLIs, professores regentes e a professora formadora e pesquisadora e por concentrar esforços em unir teoria e prática. Os conhecimentos científicos precisam articular-se às atividades de linguagem e atividades praxiológicas para criar modificações nas condições de ensino e de trabalho (YVON; JOIN-LAMBERT, 2007). O cunho intervencionista da pesquisa tem por objetivo interferir no contexto de atuação na esfera acadêmica – na formação dos APLIs - e na esfera escolar - na formação dos alunos por meio do trabalho com os instrumentos que propomos para o estágio. A construção de SDs e a sua utilização nas regências são uma tentativa de intervir na formação dos alunos-professores para que possam alinhar-se às prescrições nacionais e a necessidade de trabalhar com propostas baseadas em práticas sociais. A intervenção possibilita modificar agires praxiológicos e linguageiros a fim de transformar as situações da sala de aula, do ambiente de ensino e de aprendizagem dos APLIs.

As pesquisas de enfoque narrativo de socialização dos diários, as pesquisas da clínica da atividade de onde emanam as análises do trabalho com base na autoconfrontação (CLOT, 2006) apontam a intervenção como tema central. Da mesma forma, a produção de um modelo didático e da sequência didática são intervenções didáticas que visam à modificação tanto dos APLIs no papel de investigadores e produtores de materiais de ensino como nas transformações que esses materiais propiciam para as situações da sala de aula.

Consideramos a nossa pesquisa como sendo uma pesquisa ação por sua posição intervencionista e participativa, e que tem como ponto principal prover melhor entendimento da prática profissional para possibilitar desenvolvimento. O caráter participativo se apresenta no envolvimento de todo o grupo, os alunos-professores e a professora formadora, com o intuito de melhorar a sua prática e a situação de trabalho de ensino e aprendizagem. Conforme Richards (2003) e Carr e Kemmis (1986), a pesquisa ação tem dois objetivos básicos, de buscar realizar melhorias na prática e de prover o envolvimento. Com relação a melhorar a prática, três funções são elencadas: primeiro, oportunizar aperfeiçoar as práticas; segundo, oportunizar melhor compreensão da prática e; terceiro, oportunizar aperfeiçoar a situação em que se trabalha. Com relação ao envolvimento, os autores colocam que ele dá suporte ao objetivo primeiro de aperfeiçoamento.

Consideramos que toda pesquisa-ação parte dos princípios da pesquisa participante - o caráter de ação coletiva da pesquisa ação é análogo ao caráter de participação popular na pesquisa participante. A pesquisa-ação em nossa pesquisa configura-se em uma ação social para encontrar respostas para situações que envolvem a aprendizagem de alunos-professores com os instrumentos de SD, socialização de diários e autoconfrontação. Partimos do envolvimento dos APLIs e de seu caráter coletivo para a construção de capacidades docentes.

As capacidades docentes e as ações investigativas estão imbricadas, enquanto que essas últimas tratam da produção e circulação de informações educacionais, da elucidação e da tomada de decisões, as primeiras concentram-se na construção de novos conhecimentos. A citação de Moita Lopes (1996, p. 185) assemelha-se com a definição apresentada:

> um tipo de investigação realizado por pessoas em ação em uma determinada prática social sobre esta mesma prática, em que os resultados são incorporados ao processo de pesquisa, constituindo novo tópico de investigação, de modo que os professores-pesquisadores, no caso em questão, estejam sempre atuando na produção de conhecimento sobre sua prática.

Os resultados alcançados durante a investigação da prática mobilizam novos conhecimentos e transformam e enriquecem as capacidades de aprendizagem. Concebemos a formação como um espiral em crescimento contínuo,

figura que parece representar a movimentação e a transformação dos conhecimentos dos APLIs durante o processo de pesquisa.

5.2 CONTEXTO DA PESQUISA

5.2.1 O Curso de Letras Inglês

O curso de Letras da UNICENTRO teve sua criação na década de 70 e, no decorrer dos anos, passou por diversas reformulações, dentre elas estão as adequações às exigências do MEC (2002). A partir de 2002, o Departamento de Letras da UNICENTRO de Guarapuava passou a ofertar cursos de licenciatura única com um curso voltado para o ensino de língua portuguesa (Português e Literaturas de Língua Portuguesa) e um curso para o ensino de língua inglesa (Inglês e Literaturas de Língua Inglesa). Este último, alvo de nossas pesquisas, é um curso noturno, com 3.326 horas, sendo que as disciplinas podem ser integralizadas num período de no mínimo quatro e no máximo sete anos. As disciplinas do curso e a carga horária estão dispostas no quadro a seguir.

Quadro 13 - Grade Curricular do Curso de Inglês e Literaturas de Língua Inglesa

Disciplinas do Curso de Inglês e Literaturas de Língua Inglesa	Série				Carga horária
	1º	2º	3º	4º	C/H
Estudos Filosóficos	2				68
Introdução aos Estudos Linguísticos	3				102
Introdução aos Estudos Literários	3				102
Língua Inglesa I	6				204
Linguagem, Educação e Sociedade*	2				68
Psicologia da Educação*	2				68
Textos Fundamentais da Literatura	3				102
Didática*		2			68
Língua Inglesa II		6			204
Linguística I		3			102
Literatura Inglesa I		4			136
Optativa (Tradução e Disciplinas na Área de Literatura)		3			102
Pesquisa em Letras*		2			68
Teoria Literária I		2			68
Estágio Supervisionado			6		204
Língua Inglesa III			6		204
Literatura Norte-Americana I			3		102
Literatura Inglesa II			3		102
Linguística II			2		68
Teoria Literária II			2		68
Introdução aos Estudos Linguísticos			3		102
Introdução aos Estudos Literários			3		102
Língua Inglesa IV			6		204
Ensino da Literatura e das Artes na Aula de Língua Inglesa*				2	68
Estágio Supervisionado				6	204
Língua Inglesa IV				6	204
Linguística Aplicada à Língua Inglesa				3	102
Literatura Norte-Americana II				3	102
Trabalho de Conclusão de Curso				4	136
Atividades Complementares					200
Trabalho de Conclusão de Curso					100
Total					3.326

(*) Disciplinas que compõem a Prática de Ensino (C/H: 476)
Fonte: RESOLUÇÃO Nº 061/2006-COU/UNICENTRO. Disponível em: <http://www.unicentro.br/graduacao/grades/061_2006___Letras_Gp.pdf>. Acesso em: 15 out. 2007.

Todas as disciplinas apresentadas no quadro contribuem direta ou indiretamente para a formação do professor, sendo algumas mais direcionadas à prática de ensino como: Linguagem, Educação e Sociedade, Psicologia da Educação, Didática, Pesquisa em Letras e Ensino da Literatura e das Artes na Aula

de Língua Inglesa (476 horas-aula). Outras disciplinas substanciais para o desenvolvimento de práticas de língua são a disciplina de língua inglesa (816 horas-aula) e a disciplina de Estágio Supervisionado. As disciplinas de literatura contribuem para o entendimento do ser humano e de suas manifestações artísticas. Os trabalhos desenvolvidos por meio da Pesquisa em Letras e o Trabalho de Conclusão de Curso (soma das disciplinas corresponde a 314 horas-aula), além das atividades complementares (200 horas-aula) que oportunizam ao acadêmico a interação e disseminação de novas pesquisas.

O foco da pesquisa está na disciplina de Estágio Supervisionado, por ser a disciplina que mais vincula a prática de ensino ao mundo do trabalho. Essa disciplina de estágio conta com uma carga horária de 408 horas-aula, distribuída no terceiro e quarto anos do curso. Apresentamos no quadro a seguir os conteúdos enfocados durante esses dois anos de curso, para compreensão geral da sequência de conhecimentos propostos. Salientamos, no entanto, que a geração de dados e a pesquisa estão centradas em atividades realizadas durante o quarto ano.

Portanto, são 204 aulas de estágio nas quais propomos a articulação entre teoria e prática educativa, com a leitura e discussão de textos teóricos diversos para o respaldo das teorias subjacentes à proposta, para compreender a prática e para auxiliar na fundamentação da análise; reflexão e avaliação crítica sobre a prática pedagógica, a fim de formar profissionais com domínio sobre sua prática e capacidade de construção de conhecimento pedagógico; oportunizar o planejamento e a elaboração de materiais didáticos com base na proposta de gêneros de texto e sequências didáticas[108]; orientar a elaboração de planos de ação pedagógica embasados na realidade escolar por meio de pressupostos teóricos que o fundamentam.

O quadro a seguir mostra os conteúdos e atividades desenvolvidas durante os anos de 2007 e 2008.

[108] A utilização das sequências didáticas e dos gêneros de textos no curso de graduação auxilia a compreender o processo de transposição didática discutido no capítulo 3.

Quadro 14 - Conteúdos abordados do estágio supervisionado

Ano	Atividades desenvolvidas
2007	O ensino da Língua Inglesa no contexto mundial e nacional. i) Propostas Curriculares para o Ensino Fundamental (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e as Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental do Estado do Paraná); ii) Princípios subjacentes ao ensino de LE. (Conceitos relacionados ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira, As transformações sócio-históricas e as diferentes concepções no ensino de LE, Avaliação da aprendizagem dos alunos; interacionismo sociodiscursivo: definição de gêneros, transposição didática, sequências didáticas e exemplificações.) iii) Modelos e teorias de formação de professores. iv) Planificação e atuação no ensino fundamental. (Reconhecimento do campo de trabalho através da observação e descrição da escola, de seu respectivo projeto político-pedagógico e planos anuais de ensino; Observação da prática docente e da aprendizagem discente. Análise de material didático utilizado no ensino fundamental; Planificação, elaboração e avaliação de sequências didáticas com base na proposta de gêneros de texto; Regências de classe com a aplicação das sequências didáticas; v) Narrativas com estudos de caso e sessões de *feedback* individual ou em grupo.
2008	1. O ensino de inglês no Brasil. Estudo de documentos oficiais como: Lei de Diretrizes e Bases; Revisão das Orientações Curriculares Nacionais; Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação do Estado do Paraná (Língua Estrangeira Moderna); Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2. Planejamento anual de ensino de língua inglesa e planos de aula. 3. O ensino de inglês para fins específicos. - Análise das necessidades dos alunos; - Inglês instrumental; - Planejamento de aulas, com foco nas diferentes habilidades de expressão oral (*listening - speaking*), escrita (*reading - writing*) e análise linguística. 4. Análise de livros didáticos de ensino médio. 5. Interacionismo sociodiscursivo e o ensino de Língua Inglesa - O ensino de Língua Inglesa por meio de gêneros de texto; A transposição didática; Os modelos didáticos; As sequências didáticas. 6. A prática reflexiva no contexto educacional. - A elaboração de diários reflexivos; - O ensino como trabalho - O processo reflexivo na formação do professor (autoconfrontação simples e cruzada). 7. Planificação e atuação no ensino médio: - Reconhecimento do campo de trabalho através da observação e descrição da escola, de seu respectivo projeto político-pedagógico e planos anuais de ensino; - Observação da prática docente e da aprendizagem discente. - Análise de material didático utilizado na escola. - Planificação, elaboração e avaliação de sequências didáticas com base na proposta de ensino por meio de gêneros de texto; - Regências de classe com a aplicação das sequências didáticas. - Sessões reflexivas por meio de autoconfrontação simples e cruzada.

Juntamente às horas já expostas, os alunos-professores cumpriram a carga horária suplementar de 80 horas-aula de atividades desenvolvidas na escola destinada para atuação do estágio durante o ano de 2007 e 2008. Essa carga horária é distribuída em 40 horas-aula de estágio, exercidas no terceiro ano do curso

de graduação direcionadas ao ensino de inglês, em turmas de quinta a oitava séries do Ensino Fundamental e 40 horas-aula para o quarto ano no ensino de inglês com as turmas de primeira a terceira série do Ensino Médio. Durante o período de 40 horas-aula de cada ano de curso, 30 horas-aula são destinadas à observação colaborativa em que o aluno-professor tem a oportunidade de socializar-se com a professora e a classe, e 10 horas-aula de regência nas quais desenvolve o ensino com as sequências didáticas.

Os objetivos da prática de estágio na escola são: investigar o cotidiano pedagógico produzido nas escolas no terceiro ano da graduação no Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e no quarto ano no Ensino Médio (1ª a 3ª séries), bem como proporcionar aos APLIs vivência e integração com os docentes da escola e subsídios para reconhecer o trabalho educacional; oportunizar o desenvolvimento de alternativas didáticas que visem à solução de problemas de ensino aprendizagem de língua inglesa; favorecer análise, reflexão e avaliação crítica sobre a prática pedagógica a fim de formar profissionais com domínio sobre sua prática.

5.2.2 Participantes da pesquisa – alunos-professores

Os participantes da pesquisa são os alunos-professores (14 alunos) matriculados na referida disciplina. No entanto, devido à necessidade de efetuar recortes optamos por analisar o trabalho desenvolvido por duas APLIs.

A turma em que realizamos a pesquisa são os alunos-professores do Curso de Letras-Inglês da referida universidade. Os acadêmicos provêm da região centro-sul do Paraná. Com relação à faixa etária, a maior parte dos alunos (dez alunos) concentra-se entre os 20 e 30 anos; uma integrante tem entre 30 e 40 anos, um outro aluno se insere na faixa de 40 a 50 anos e uma pessoa com mais de 50 anos. Três alunos já atuam como professores em institutos de idiomas, sendo duas com vasta experiência de ensino e uma com menos de cinco anos. Também há uma aluna que atua como professora, contrato temporário, em escola pública estadual em uma escola distante. O conhecimento de língua inglesa da turma é heterogêneo: há cinco alunos com domínio excelente, cinco alunos com nível bom e quatro com nível regular.

A minha participação como professora e pesquisadora certamente influencia diretamente na condução dos trabalhos da disciplina de estágio supervisionado em língua inglesa[109].

5.2.3. O Contexto Escolar do Estágio Supervisionado

O desenvolvimento do estágio ocorreu em duas escolas que foram previamente contatadas e nas quais as propostas de trabalho foram apresentadas à direção e coordenação pedagógica. Novos contatos foram estabelecidos com os professores, quatro em uma escola central e três em uma escola periférica, para a apresentação da proposta e para os acordos de horários para o desenvolvimento das observações no primeiro semestre e regências no segundo semestre. Os trabalhos analisados em nossa pesquisa foram desenvolvidos em apenas um estabelecimento, a escola central.

O estabelecimento é a maior escola pública da região centro-sul, com mais de dois mil alunos, cujo funcionamento acontece nos três turnos (manhã, tarde e noite). Os cursos com maior número de turmas concentram-se no Ensino Médio, dividindo-se em cursos profissionalizantes e cursos de formação geral. A carga horária de inglês estabelecida são duas aulas de inglês por semana. Os planos anuais de ensino das turmas de terceiro ano do curso de formação geral estão voltados para a compreensão de textos na língua alvo com foco no ensino gramatical.

Os alunos são de classes sociais variadas, há tanto alunos com bastante carência como alunos com um poder aquisitivo melhor, mas de maneira geral há um predomínio da classe média baixa. Por ser uma escola central de grande porte, há alunos que vêm das mais variadas localidades urbanas. A faixa etária é de 15 a 19 anos. As aulas de estágio foram realizadas em dez turmas dessa escola, das quais 8 eram de ensino profissionalizante de cursos de informática, administração, meio ambiente e 2 de educação geral.

Os professores regentes de turma com os quais foram feitos os trabalhos nessa escola são quatro. Todos com vários anos de experiência de ensino. Os trabalhos das duas turmas de educação geral, o nosso foco de análise, são da

[109] Maiores informações sobre a PF se encontram no primeiro capítulo, na seção Minha Trajetória.

mesma professora regente e, portanto, limitamo-nos à sua descrição. A professora tem em torno de 30 anos de experiência com o ensino de língua inglesa e língua portuguesa. Em conversas informais, explicou não utilizar um livro didático específico e que faz uma coletânea de diversos textos e atividades retirados de livros didáticos. Para o curso de meio ambiente, ela utiliza textos cujos temas sejam pertinentes ao curso.

5.3 Os Critérios de Escolhas da Dupla de Participantes

Restringimo-nos a desenvolver o trabalho de AC com uma dupla de participantes voluntárias, levando em conta primeiramente a não experiência com o ensino de língua inglesa, as intervenções da PF e a proficiência com a língua. As informações sobre a experiência dos alunos foram obtidas tanto por conversas informais, durante o convívio do ano anterior, como pela utilização de um relato autobiográfico que os alunos produziram no início do ano 2008 e que contribuiu para melhor compreensão do perfil dos alunos.

A dupla de futuros professores escolhidos são Anny e Rose. Anny viajou por um curto período para os Estados Unidos e seus conhecimentos linguísticos são atribuídos a estudos desenvolvidos em escolas de línguas da região e Rose também com proficiência fez cursos de LI e permaneceu dez anos nos Estados Unidos. Devido aos conhecimentos já avançados da língua, Rose foi dispensada das aulas de língua inglesa do curso de graduação mediante a realização de teste de suficiência.

Frisamos que a escolha de uma dupla ocorreu por não termos tempo hábil para realizar a AC com mais alunos. Os outros dois instrumentos, a construção da SD e a socialização de diários, foi realizada com todos os alunos da turma. Os detalhes do recolhimento dos dados compõem a próxima seção.

5.4 A DESCRIÇÃO DA GERAÇÃO DE DADOS

5.4.1 Sequências Didáticas

Os APLIs elaboraram, em duplas, sete sequências didáticas para ministrar as aulas no ensino médio nas duas escolas (central e periférica), considerando as necessidades e os objetivos de cada turma. A planificação ocorreu entre 15 de abril até o início do mês de julho de 2008. Simultaneamente os APLIs realizaram a fase de observação das aulas nas duas escolas. As observações serviram de base para reconhecimento do campo de trabalho, das capacidades de linguagem dos alunos, para maior contato com professor regente, como possibilidade de situar os alunos às práticas de regência no segundo semestre.

A partir dos contatos com os professores regentes, os APLIs obtiveram os direcionamentos sobre os conteúdos linguísticos constantes em seus programas anuais de ensino. Ou seja, embora a proposta do estágio tenha como eixo nuclear um trabalho com sequências didáticas com gêneros de texto, faz-se necessário adaptar a proposta às realidades do contexto escolar ancoradas em abordagens tradicionais de ensino de língua inglesa.

As planificações foram desenvolvidas durante as aulas de estágio no laboratório de informática e na sala de aula. Para o desenvolvimento das escolhas de gêneros textuais, dos temas com base nos direcionamentos do sistema escolar, disponibilizamos espaços de debates em que todos os alunos-professores tiveram oportunidade de expor dificuldades e de dar sugestões sobre os trabalhos. Juntamente ao trabalho de discussão, foram lidos textos com base nos modelos didáticos pré-existentes (CRISTOVÃO, 2007).

As sequências desenvolvidas pelos APLIs têm como características gerais um tema específico, um gênero de texto, e diversas atividades, envolvendo a construção de novas capacidades de linguagem em língua inglesa dos alunos de ensino médio das escolas envolvidas. Devido à proposta de trabalhar com gêneros de texto não ter ainda representatividade nas escolas e em instâncias superiores, como Núcleos Regionais de Ensino, observamos que o norteamento dos conteúdos ocorre por meio dos itens gramaticais ou lexicais com fundamentação em

perspectivas tradicionais. As transformações no ensino para a utilização de gêneros de textos, na maior parte das vezes é bem recebida pelos professores das escolas.

O quadro abaixo mostra um panorama geral das sequências didáticas elaboradas pelos APLIs. Os conteúdos da língua alvo escolhidos são originários de gêneros multimodais e têm circulação social em situações geralmente próximas aos conhecimentos de grande parte dos alunos dessa faixa etária, como materiais televisivos, músicas e materiais da Internet.

Quadro 15 - Caracterização geral das SDs planificadas pelos APLIs

APLIS	Turma da escola	Conteúdos pré-definidos pelos professores regentes	Tema	Gênero	Produção final dos alunos
Inês e Sandra	2º ADM	Grau dos adjetivos e vocabulário de business	Grandes corporações business	Anúncios publicitários de televisão	Vídeo
Anny e Rose	3º EG	*Present continuous e expressões idiomáticas*	Relacionamento	Diálogos do *Sitcom* Friends	sem
Kelly e Mary	1º Info	*Present simple, adverbs of frequency, vocabulary*	Informática	Vídeos de anúncios publicitários	sem
Francis Aldo	3º e 4º Meio Amb.	*Modal verbs e vocabulary*	Meio ambiente	Vídeos de anúncios institucionais	Vídeo (texto multimodal)
Aline e Vanda	1º EG	*Modal verbs*	Bullying	Vídeos de anúncios institucionais	Vídeo (texto multimodal)
Karen e Gisa	2º INF.	*Vocabulary, comparative/ superlative*	Software	Vídeos de anúncios publicitários	sem
Laura e Clara	1º e 2º E.G.	*Prepositions of time*	Relacionamento gravidez na adolescência	Filme (Os garotos da minha vida)	sem

Os conteúdos da língua alvo escolhidos são originários de textos multimodais na língua alvo com circulação social em situações próximas aos conhecimentos de grande parte dos alunos dessa faixa etária. A possibilidade de utilizar um material em que as imagens e o som/música contribuam no entendimento do texto oral/escrito e a possibilidade de utilização de televisões com *pendrive* e outros materiais disponíveis na escola, motivaram as escolhas dos APLIs. Os gêneros escolhidos para desenvolver as SDs foram vídeos de anúncios publicitários, vídeos institucionais, diálogos de filmes e de *sitcom*. A construção das SDs partiu de textos e temas que tivessem relação com os alunos, por exemplo, para o curso de

informática, os anúncios publicitários apresentavam novidades tecnológicas de computadores e de sistemas de internet. Para os alunos de administração, as APLIs desenvolveram a SD levando em conta as grandes corporações e como elas veiculam seus produtos em anúncios publicitários. Para os alunos de educação geral, as temáticas de relacionamentos e gravidez na adolescência foram escolhidas por situações com as quais as APLIs, que observaram essas turmas, se depararam com essa problemática.

Além dos materiais e conteúdos temáticos, focalizamos o trabalho de construção de SDs nas capacidades de linguagem. Elas servem para diagnosticar as capacidades já apreendidas pelos alunos sobre determinado gênero, para guiar a produção das SDs, para avaliar as capacidades que permeiam a SD e os resultados alcançados com os alunos.

5.4.1.1 Elaboração da SD de Anny e Rose

As alunas professoras iniciaram os trabalhos de planificação com o gênero provas de vestibular de inglês, levando em conta que, nas duas turmas, para o desenvolvimento das regências, diversos alunos prestariam os exames. Diversos textos foram coletados sobre o gênero, e literatura específica foi providenciada para dar início ao reconhecimento do gênero e construção do modelo didático. No entanto, após um mês de trabalho, constataram durante as observações de aula da professora regente o trabalho frequente com a compreensão escrita e o desinteresse e pouca participação dos alunos. A partir dessas observações, as APLIs demonstraram interesse em realizar um trabalho diferente, que despertasse o interesse dos alunos e, para tanto, escolheram um gênero multimodal, o *sitcom Friends* com enfoque na compreensão oral. A utilização de seriado, próprio do meio social estadunidense com suas peculiaridades foi, portanto, uma preferência das participantes, tendo em mente maior participação dos alunos.

Se, por um lado, o material com textos de vestibular seria pertinente para alunos do terceiro ano do ensino médio, considerando a finalização dos estudos e a necessidade de ingressar na universidade, por outro lado, ao consultar os alunos para saber quantos fariam vestibular com provas em língua inglesa, apenas uma pequena parcela se manifestou. A maior parte dos alunos demonstrou

interesse em realizar as provas em espanhol por acreditarem ter maior facilidade que com o inglês estudado na escola por oito anos.

Essas constatações levaram as APLIs a tentar resgatar o interesse dos alunos pela LI, propondo aulas mais prazerosas e com uma temática mais próxima da faixa etária dos envolvidos. As APLIs consideraram que o *sitcom* Friends poderia ser uma alternativa por ser bem aceita pelo público jovem em diversos países. Outra razão está voltada ao conhecimento de mundo das APLIs, devido às suas vivências anteriores nos EUA e por terem tido a oportunidade de acompanhar as gravações de um episódio do Friends.

A nossa opção de analisar a SD foi de trazer à tona situações comuns e inquietantes da formação inicial, cujas dificuldades podem proporcionar reflexões. A SD com base no *sitcom Friends* é uma das sete sequências desenvolvidas para as regências de dez aulas dos alunos-professores no quarto ano do curso. A elaboração da SD ocorreu no final do mês de maio e junho de 2008, durante as aulas de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa IV. Diversas sequências foram elaboradas e encaminhadas para apreciação antes do prazo e, consequentemente, tiveram um período maior para inserir sugestões e possíveis refacções. No entanto, no caso da SD a ser analisada, faltou maior fundamentação sobre as especificidades do gênero *sitcom.*

Para a construção da SD Friends, realizamos uma sessão de discussão com a turma toda, quando as APLIs expuseram a ideia inicial de utilizar partes do último episódio do *sitcom Friends* e o interesse na temática de relacionamentos. Alguns APLIs que conheciam o episódio sugeriram excertos que consideravam interessantes abordar, como o nascimento dos gêmeos e a adoção. A temática foi considerada pertinente pelos problemas de gravidez na adolescência comuns na escola em que foram feitas as observações. As aulas de estágio para a planificação da SD foram realizadas ora na sala de aula das APLIs e ora no laboratório de informática, possibilitando construir atividades para a SD, bem como a possibilidade procurar mais subsídio sobre o gênero em outras fontes da internet.

Em um segundo momento, as APLIs construíram o objetivo levando em conta algumas SDs apresentadas anteriormente e o trabalho com as SDs no ano anterior com os alunos do ensino fundamental. Anny havia trazido uma atividade de

um outro livro didático para fazer o reconhecimento sobre as formas de convívio e relacionamento que os alunos têm com familiares e amigos.

Em um terceiro momento, foram inseridas atividades que eu havia sugerido sobre as questões contextuais para a base de produção do *sitcom* e a inserção de atividades voltadas a imagem e expressões faciais considerando a multimodalidade do gênero. Nesse momento as APLIs estavam produzindo atividades sobre a composição do gênero. Por falta de mais tempo e pela escassez de mais material de apoio, as APLIs tiveram que elaborar parte do material sem maiores orientações e a planificação não teve momentos de refacção. Os obstáculos afetam o trabalho com o gênero a ser apreendido primeiramente pelas alunas-professoras e na sequência pelos alunos. Portanto, as condições contextuais como o fator do tempo limitado são um problemas de transposição didática na formação inicial.

Consequentemente, com o atraso por parte das alunas-professoras em definir o gênero a ser utilizado, o tempo para diversas reformulações da SD e intervenções da PF antes de dar início às práticas em sala de aula não foi possível.

Outro instrumento de análise que contribui para o entendimento da planificação das SDs e para o período de regência de aulas na construção de conhecimentos dos APLIs é a socialização de diários.

5.4.2 A Socialização dos Diários

A geração de dados com o instrumento de socialização de diários ocorreu de final de abril até final de setembro de 2008. Iniciamos no final do mês de março com a explanação das informações sobre o desenvolvimento do diário pelos APLIs. O diário teve como objetivo mapear os conhecimentos construídos pelos participantes durante o processo de formação profissional de professor, em qualquer disciplina acadêmica ou na escola no último ano de graduação. As instruções dadas aos alunos limitavam-se a registros das reações em relatos informais, com uma frequência de três dias por semana. Como já foi exposto anteriormente, não houve instruções sobre conteúdos específicos que os APLIs deveriam escrever nos diários.

Quadro 16 – Diário

DIÁRIO
Caro aluno-professor, registre todos os fatores relevantes quanto ao processo de formação profissional docente que inclui atividades na disciplina de estágio, em outras disciplinas, bem como na sua vivência escolar. É importante que você **registre** e **exteriorize suas reações** num relato informal, que denominaremos de diário. i) É sugerido que esses relatos sejam feitos constantemente, a fim de registrar a sua formação profissional de maneira ampla. Procure estabelecer pelo menos três dias a cada semana para a escrita do diário. ii) A escrita deve ser espontânea, portanto não precisa ser rebuscada. Mesmo que hipoteticamente, escreva como se fosse só você o leitor do diário[110]. iii) Não se esqueça de registrar a data.

Os diários foram propostos sem imposições, isto é, sem fazer parte das avaliações semestrais, fator que provavelmente modificou a postura dos alunos, com relação a sua participação tanto na produção escrita quanto na socialização em sala de aula do curso de graduação. Embora os APLIs tivessem concordado em participar das socializações de diários, houve momentos em que elas não ocorreram pela necessidade que o grupo sentiu em priorizar o trabalho de planificação das sequências didáticas. Esse motivo levou os APLIs a discutir as planificações com os demais integrantes, não trazendo excertos de diários para socializar.

Os momentos de partilha das socializações de diários e discussões foram gravados em vídeo pela PF, focalizando o grupo de forma geral ou os alunos individualmente. Durante o ano letivo foram gravados 15 momentos de partilha, que classificamos em:

- momentos de discussões sobre o trabalho realizado no estágio e sem a leitura de relatos de diários;
- momentos de discussões sobre o trabalho realizado no estágio, com a leitura de relatos de diários, mas sem a presença das APLIs participantes da pesquisa;
- momentos de discussões sobre o trabalho realizado no estágio, com a leitura de relatos de diários e com a presença das APLIs participantes da pesquisa.

Os momentos que escolhemos para analisar referem-se à última categoria em que as APLIs Anny e Rose estão presentes durante as socializações

[110] - Hoje revendo o enunciado proposto no diário, como um trabalho hipotético em que os APLIs escreveriam como se fosse um trabalho individualizado, vejo que seria necessário modificar as orientações para levar em conta o caráter socializador da proposta.

de diários. O quadro abaixo ilustra as datas, a duração, os participantes que socializaram excertos de diários e os participantes das discussões.

Quadro 17 - Panorama geral da produção e participação na socialização dos diários

Panorama geral da produção e participação na socialização dos diários			
Datas de gravação	Duração da gravação	Participantes socializadores de diários	Participantes das discussões orais sem apresentar a leitura de relatos do diário
1- 12/05/2008	29h08min	Relato de diário de Aldo	Liza, Aline, Mary, Kelly, Aldo, Rose, Francis, Karla, Vanda
2- 29/07/2008	43h59min	Relato de diário de Francis	Aldo, Kelly, Anny, Sandra, Liza, Karla, Francis, Rose, Vanda
3- 12/08/2008	30h14min	Relato de diário de Aldo	Aldo, Anny, Gisa, Kelly, Clara, Aline
4- 26/08/2008	30h09min	Relato de diário de Sandra	Inês, Sandra, Anny, Francis, Clara, Vanda, Laura, Liza, Mary, Kelly.
5- 09/09/2008	44h43min	Relatos de diário de Francis	Francis, Liza, Mary, Clara, Kelly, Anny
6- 16/09/2008	48h34min	Relato do diário da Clara	Clara, Aldo, Rose, Anny, Gisa, Mary, Laura, Kelly.

Grande parte dos integrantes não realizou a leitura dos seus diário, conforme a proposta inicial. Eles preferiram adaptar essa proposta considerando que a socialização também compreende o engajamento dos participantes nas discussões que ocorriam em sala, antes e/ou depois das leituras dos diários. Uma possibilidade de grande parte dos APLIs não apresentarem os excertos dos diários ao grupo é a falta de familiaridade deles e minha com esse instrumento. A escolha voltada ao que é mais conhecido leva o grupo a optar pela participação das discussões em sala de aula. Os APLIs, ao participarem de debates e discussões sobre textos teóricos, agem sobre um terreno já conhecido e sedimentado. Esse procedimento faz parte das discussões utilizadas em diversas disciplinas do curso de graduação.

As socializações de diários não são uma tarefa fácil por demandar a explicitação de impressões pessoais, ou seja, a relação estabelecida com as situações pede maior envolvimento e maior proximidade. Com o intuito de delimitar o trabalho, fiz um recorte dos momentos de socialização apresentados no quadro, considerando a formação de Anny e Rose. As transcrições dos dados foram feitas

apenas das partes em que as alunas Anny e Rose se manifestaram durante as seções de socialização de diários. Para as outras partes, foi realizado o levantamento temático conforme os turnos de fala dos participantes, sem transcrição completa. Embora inicialmente tivéssemos por objetivo analisar um número maior de participantes, sentimos que não seria possível devido à extensão das transcrições e da necessidade de muito mais tempo para as análises.

Para as transcrições utilizei as normas de NURC/SP, conforme quadro disposto nos anexos[111].

5.4.3 A Autoconfrontação na Formação Inicial

Apresentamos primeiramente os procedimentos metodológicos, as filmagens e a edição de imagens. Dando continuidade à geração dos dados, descrevemos as autoconfrontações simples, autoconfrontações cruzadas e a extensão ao coletivo

5.4.3.1 Os procedimentos metodológicos de autoconfrontação

O procedimento de AC é desenvolvido em etapas conforme já expostas na fundamentação teórica do capítulo 4. O quadro apresenta as etapas e a forma de participação.

Quadro 18 – Participação na AC nas diferentes etapas

Participação na AC nas diferentes etapas		
Etapa 1	Grupo de análise	Grupo de APLIs do estágio das quais duas participaram em todas as fases duas APLIs sem experiência de ensino (Anny e Rose).
Etapa 2	Filmagens	Aulas de regência de Anny e Rose filmadas e editadas
Etapa 3	ACS	Fase 1 e Fase 2 e participação de Anny e Rose
Etapa 4	ACC	Anny, Rose e a PF que intervém e realiza as gravações
Etapa 5	EC	Grupo de APLIs e a PF

A AC foi realizada conforme as cinco etapas expostas. Partimos da constituição do grupo de análise – os alunos do estágio do quarto ano do curso, dos quais selecionamos duas participantes, Anny e Rose para fazer parte de todas as

[111] Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/nurc/normas_para_transcricao.htm>.

etapas da AC. A filmagem serviu para realizar a geração das cenas e edição dos excertos a serem utilizados para as etapas da confrontação. Para a ACS optamos por realizar adaptações e fracionamos a etapa em duas fases 1 e 2. Em ambas as fases as APLIs confrontavam-se com as cenas em sessões individuais com a presença da PF. A ACC foi realizada na presença simultânea das duas APLIs e a PF. A última etapa envolveu a extensão ao coletivo de APLIs da análise do trabalho realizado pelas duas APLIs Anny e Rose.

5.4.3.2 As filmagens

Para o desenvolvimento das autoconfrontações, gravamos as aulas em que as duas APLIs realizaram as regências de classe com as sequências didáticas previamente planejadas. Por problemas técnicos, não foi possível fazer as gravações de duas aulas de Anny e duas aulas de Rose.

Sentimos certa tensão e constrangimento, tanto por parte das APLIs como por parte dos alunos com as gravações. As APLIs precisam gerenciar ações didáticas que podem causar insegurança. O trabalho com a SD é outro elemento que pode causar tensão aos alunos por não estarem habituados a participar desse tipo de prática. Adicionamos a esse quadro mais dois fatores, a PF e a câmera.

O quadro 18, a seguir, apresenta a cronologia em que as aulas foram realizadas e filmadas.

Quadro 19 - Cronograma de aulas e autoconfrontação simples

CRONOGRAMA DE AULAS E AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES									
APLI ANNY									
Aulas ministradas no ano de 2008									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
06/08	08/08	13/08	15/08 s./g	22/08 s./g.	27/08	29/08	03/09	05/09	10/09
AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES FASE 1 32 partes					AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES FASE 2 34 partes				
25/08/2008 - Duração					30/09/2008 - Duração				
APLI ROSE									
Aulas ministradas no ano de 2008									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
08/08	12/08	15/08	19/08 s./g.	22/08	27/08 s./g.	29/08	05/09	12/09	20/09
AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES FASE 1 33 partes					AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES FASE 2 34 partes				
25/08/2008 – Duração -					30/09/2008 – Duração				
s.g. - sem gravação									

5.4.3.3 Edição de imagens

As imagens foram editadas enfocando dois tipos de situações, um de momentos de tensão e outro de satisfação. Os momentos de tensão poderiam despertar emoções negativas e voltar-se às situações de impedimento da ação, de falhas na ação ou que de alguma forma foram diferentes do que o planejado pelas APLIs. Os momentos satisfatórios estão centrados em ações que poderiam proporcionar emoções positivas como o bom engajamento dos alunos, as explanações no quadro, a interação com alunos, a participação e interesse em assistir o vídeo. Essas escolhas das cenas foram previamente pensadas para amenizar o impacto da confrontação no nível de formação inicial. Mesclar atividades bem sucedidas e atividades que gerassem tensões entre o que elas queriam ter feito e o que foi possível fazer se deve à intenção de não desmotivar e constranger ainda mais as APLIs. As edições das imagens constam na tabela do quadro a seguir.

As edições foram feitas em duas fases para cada autoconfrontação simples. Na fase 1, fizemos uma edição das três primeiras aulas de Anny com 33 pequenos episódios de duração em torno de 1 a 2 minutos. A duração total das edições tem por volta de 20 minutos. Na fase dois, utilizamos as cinco aulas finais e novamente fizemos edições selecionando fragmentos curtos. Foram 34 episódios, perfazendo em torno de 20 minutos de edição. O mesmo procedimento foi adotado com as aulas de Rose que, para a fase 1, teve 32 episódios e, para a fase 2, teve 34 episódios e cada fase com em torno de 20 minutos de duração.

Quadro 20 - Edição de imagens para fase 1 e 2 - ACS de Anny

	Data	Parte	Tempo	Descrição da situação
FASE 1	06/08	1	31s	Aluno solicita para sair da sala, dificuldades em manter silêncio da turma.
		2	28s	Baixa participação dos alunos faz com que a APLI modifique o trabalho durante a aula.
		3	8s	Esquecimento do TO com um verbo no infinitivo, solicitação da PF para a APLI colaboradora corrigir.
		4	32s	APLI colaboradora faz explanação sobre o tema adoção nos EUA.
		5	10s	Atividade de vocabulário – um aluno sempre participa, mas a maioria não.
		6	15s	Não há voluntários para a leitura.
		7	46s	Contextualização para explicar o vocabulário "*single*".
		8	26s	APLI solicita a participação dos alunos e constata que os alunos ficam conversando e não fazem as tarefas. Nos dois últimos minutos da aula ela recolhe as tarefas.
	08/08	1	15s	Atraso dos alunos gera dificuldade da APLI em conduzir as atividades no início da aula
		2	13s	Revisão da APLI sobre as atividades da aula anterior sem participação dos alunos.
		3	14s	Atividade de repetição para desenvolver a pronúncia.
		4	21s	Atividade de memorização de lista de palavras.
		5	28s	APLI solicita dicionário para certificar a escrita de uma palavra.
		6	11s	Aluna não compreende a letra da APLI ao escrever no quadro, APLI melhora a escrita.
		7	8s	Intervenção da PF na escrita de "*agree*" em que falta a letra "e".
		8	58s	Interação com os alunos, dificuldade de pronúncia, intervenção da PF na palavra "*purpose*".
		9	21s	Atividade de vocabulário, explicação das palavras cognatas "*type, variety"*
		10	51s	Alunos participam escrevendo respostas de vocabulário no quadro.
		11	1m4s	Explicação da atividade demanda muito tempo.
		12	24s	Apresentação da música tema no DVD
		13	31s	APLI solicita a explicação do que significa *"I'll be there for you".*
	13.08	1	1m13s	APLI inicia a aula com atividade de vocabulário e os alunos participam, no entanto há vários alunos atrasados que entram no meio da explicação.
		2	40s	Alunos entram atrasados na sala.
		3	15s	Professora regente faz o controle de presença.
		4	22s	Atividade de memorização de vocabulário da música do seriado.
		5	1m8s	APLI faz detalhadamente a explicação sobre o procedimento da atividade.
		6	22s	Alguns alunos assistem, outros estão dispersos.
		7	49s	Apenas quem já havia assistido ao seriado consegue compreender o diálogo.
		8	26s	Maior parte dos alunos assiste interessada ao diálogo do vídeo.
		9	15s	A APLI tem boa interação com os alunos para compreensão do diálogo oral.
		10	1m3s	APLI conduz a aula de forma interativa usando português e inglês e os alunos participam.
		11	25s	Dificuldade dos alunos em entender o diálogo número um do seriado.
		12	1m10s	Falta de conhecimento sobre o seriado e participação dos alunos.

Continua ...

Continuação ...

	27/08	1	1m16s	Revisão da aula anterior/ atividade de pronúncia por repetição
		2	1m37s	Demora para arrumar o vídeo
		3	1m18s	Dificuldades dos alunos e a explicação da APLI
		4	55s	Explicação da atividade
		5	51s	Rose e Anny conversam – preocupação com o tempo
		6	1m18s	Atividade no quadro para os alunos
		7	45s	Os alunos corrigem o erro da professora na palavra "*exercise*"
		8	50s	Erro de concordância no enunciado com a palavra "*means*".
	29/08	1	39s	Revisão de verbos – bater na porta – alunos não colaboram – professora chama a atenção
		2	53s	Explicação do '*present progressive'*
		3	1m7s	Interação professora - alunos
		4	35s	Chamada de atenção – participação de um aluno
		5	45s	Explicação das regras com ING
		6	37s	Explicação das regras uso do ING/ dúvida de pronúncia 'w'
	03/09	1	1m12s	Explicação de regras sobre o uso do ING.
		2	32s	Modificação das atividades/ barulho na sala.
		3	6m42s	Demora do vídeo para encontrar a parte da atividade.
		4	1m31s	Chamada de atenção dos alunos e explica como desenvolver a atividade.
		5	1m18s	Interação após o vídeo.
FASE 2	05/09	1	57s	Aviso sobre a avaliação – atividade sem voz – alunos não colaboram – intervenção da professora formadora.
		2	16s	Supervisão da escola interrompe a aula para cantar o hino nacional no pátio.
		3	27s	Demora para iniciar a atividade de *listening.*
		4	1m26s	Explicação e correção do *listening.*
		5	2m14s	Explicação e correção do *listening.*
	10/09 /12	1	34s	Explicação antes da avaliação final.
		2	39s	Explicação da avaliação e dúvidas na pronúncia.
		3	20s	Explicação de avaliação e interferência externa, formadora diz ter avaliação.
		4	28s	Orientação individual na carteira.
		5	41s	Anny comenta que os alunos não sabiam fazer as atividades.
		6	41s	Professora regente comenta sobre *present progressive/ continuous* e PF interfere para chamar a atenção de alunos que fazem comentários e passam questões aos colegas.
		7	24s	Chamada da professora regente e explicação paralela da aluna-professora para uma aluna.
		8	1m30s	PF solicita explicação do questionário de sondagem e auxilia na explicação.
		9	52s	Chamada da professora regente e explicação paralela da aluna-professora para uma aluna.
		10	49s	PF solicita explicação do questionário de sondagem e auxilia na explicação.

Quadro 21 – Edição de imagens para fase 1 e 2 - ACS de Rose

	Dia	Parte	Tempo	Descrição da situação
FASE 1	08/08/12	1	10s	APLI tem dificuldades com os alunos que querem assistir à abertura das olimpíadas em vez da aula de inglês.
		2	27s	Professora regente e alunos entram atrasados na sala, APLI tem dificuldades para controlar a dispersão dos alunos.
		3	26s	Não há participação dos alunos.
		4	35s	APLI auxilia os alunos com as respostas.
		5	25s	Participação dos alunos na leitura da atividade.
		6	45s	APLI incentiva para participar.
		7	44s	APLI solicita aos alunos que desenvolvam a atividade 4.
		8	12s	Professora pede silêncio e incentiva os alunos a fazer a atividade.
		9	36s	APLI ajuda no entendimento das questões (*Do they let you drink alcohol*?)
		10	40s	Incentiva os alunos a participar lendo a questão e dá exemplo de como se aprende a falar outra língua.
		11	26s	Desorganização na escrita do quadro.
		12	33s	Incentivo e elogios para os alunos que participam na leitura das questões.
		13	40s	Revisão com o vocabulário trabalhado.
	12/08	1	1m48s	APLI retoma a atividade da aula anterior.
		2	15s	Alunos entram atrasados.
		3	15s	Alunos dispersos, APLI ajuda com vocabulário.
		4	27s	APLI auxilia os alunos na atividade, muita conversa na sala.
		5	30s	Aluno sugere correção de uma palavra do quadro.
		6	1m26s	APLI faz explicação a um aluno de como chegar a significação (*easy, make, friends*) da questão.
		7	1m14s	Sugestão da PF para fazer os alunos produzirem mais, APLI tenta negociar com os alunos para mostrar o CLIP com a música dos Friends.
	15/08	1	41s	Explicação sobre as diferenças de vida.
		2	35s	DVD não funciona, APLI faz explicação no quadro sobre a atividade 4.
		3	1m2s	APLI faz atividade de vocabulário e pronúncia no quadro; APLI colaboradora, Prof. regente tenta fazer o DVD funcionar
		4		Alunos participam na atividade de pronúncia.
		5	2m2s	Interação e explicação da APLI com os alunos.
		6	25s	DVD funciona e os alunos assistem ao *videoclip* de Friends.
	22.08	1	47s	APLI distribui pirulitos aos alunos que participam.
		2	1m19s	APLI solicita às dificuldades dos alunos.
		3	19s	Explicação de datas em inglês (1994).
		4	44s	Explicação individualizada.
		5	28s	Explicação de novela americana e brasileira.
		6	1m11s	Explicação de espetáculo ao vivo, APLI conta aos alunos que assistiu à gravação desse episódio.
FASE 2	29.08	1	1m14s	Atividade de vocabulário (estrutural – lista de palavras no quadro) Mudança da atividade sem terminar o que foi iniciado.
		2	34s	Interferência externa – Professor avisa para alunos irem para a UNICENTRO.
		3	2m12s	APLI faz as explicações sobre a próxima atividade.
		4	36s	Explicação – poucos alunos participam (*how many people*).
	05.09	1	25s	Chamada feita pela regente de turma.
		2	6s	Escrita no quadro os alunos copiam, correção da palavra "*phrase*".
		3	1m43s	Explicação ao aluno na carteira.

Continua ...

Continuação ...

		4	1m58s	Explicação da atividade.
FASE 2		5	45s	Aluno participa no quadro de uma atividade estrutural.
	12.09	1	34s	APLI dá aviso inicial – sobre dia e conteúdos da avaliação final.
		2	20s	APLI contextualiza a cena a ser assistida aos alunos, DVD não funciona, aluna faz a leitura do script e vira de costas pra câmera.
		3	1m49s	Explicação do vocabulário, alunos participam.
		4	1m9s	APLI solicita para Anny (APLI colaboradora) para repassar o diálogo dois e logo em seguida o terceiro diálogo.
		5	59s	Alunos assistem, APLI pausa o vídeo e faz diversas explicações, há muito barulho externo da quadra de educação física.
		6	20s	APLI distribui a atividade da cena que os alunos estão assistindo e solicita aos alunos para completar as palavras que estão faltando.
		7	44s	Os alunos fazem a atividade, APLI solicita as respostas, uma aluna responde e a APLI coloca as respostas no quadro.
		8	1m13s	Anny colaboradora mostra que há problemas de escrita no quadro e Rose corrige.
		9	46s	A APLI finaliza a atividade, mesmo após o término da aula (tocou o sino) e os alunos precisam sair.
	20.09	1	1m8s	Início da décima aula, os alunos farão uma prova sobre o que foi trabalhado na sequência didática. Rose dá os avisos iniciais. Alunos conversam mesmo já tendo recebido a avaliação.
		2	28s	Sala de aula repleta para fazer a avaliação. Rose está no fundo da sala.
		3	15s	Utilização do DVD para fazer a atividade de *listening* do primeiro diálogo, o controle do DVD não funciona.
		4	41s	APLI faz explicação das atividades avaliativas.
		5	1m35s	Continuação da explicação da atividade um sobre o que são os episódios e sua composição e a atividade dois.
		6	1m42s	Atividade 3 de *listening*, APLI explica novamente o contexto do diálogo do *listening*.
		7	56s	Os alunos estão quietos fazendo a prova, o penúltimo aluno de uma das filas inclina a folha para o aluno de trás visualizar sua avaliação.
		8	32s	APLI solicita mudança de lugar do aluno que inclina a prova.
		9	19s	Inicia a atividade de *listening* depois de ter chamado a pessoal responsável pelos equipamentos para trazer outro controle.
		10	2m30s	Agradecimentos de todos os envolvidos no trabalho.

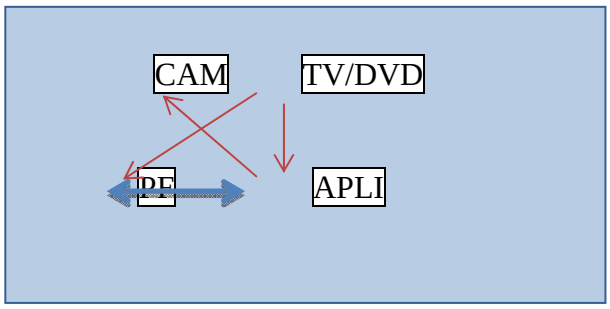
5.4.3.4 Autoconfrontação simples

Para utilizar a autoconfrontação simples na formação inicial, modificamos os trabalhos propostos por Clot (2006) e propusemos duas fases de autoconfrontação simples para cada uma das integrantes. Uma autoconfrontação após a quinta aula e outra após a décima aula. A modificação ocorreu por pensarmos que a primeira autoconfrontação simples poderia levar a posturas diferentes daquelas atividades referentes às últimas cinco aulas em que estivessem utilizando a sequência didática.

As autoconfrontações simples – fase 1 - foram desenvolvidas no dia 25 de agosto, na sala de aula em que são ministradas as aulas da turma do quarto ano do curso na universidade. Os trabalhos foram realizados no período da tarde. Foram realizadas uma sessão de duração de 60 minutos com a aluna-professora Anny e, na sequência, uma sessão de duração 60 minutos de reflexões com Rose. A postura adotada pela professora pesquisadora foi de não tecer comentários sobre as reflexões, apenas contribuir para que as APLIs se sentissem menos constrangidas com as situações apresentadas nas edições. Ficou estabelecido que as APLIs poderiam fazer as pausas do vídeo toda vez que sentissem vontade de tecer algum comentário sobre o seu trabalho.

As autoconfrontações simples – fase 2 – foram realizadas no dia 30 de setembro de 2008, na referida sala, com os mesmos procedimentos. O posicionamento da câmera, da televisão e vídeo estão ilustrados na figura a seguir. As setas mostram a dinâmica das ACs: a interação entre a APLI e a PF (seta em via de mão dupla), a TV apresenta os excertos da prática em sala de aula para a APLI (setas em direção única) visando propiciar a retomada das situações e refletir sobre elas, a PF acompanha o vídeo e as reflexões da APLI, e o processo é finalizado com a câmera que capta as reações e reflexões da APLI (seta em direção única).

Figura 5 - Disposição dos integrantes - ACS fase 1 e 2



5.4.3.5 Autoconfrontação cruzada

Para o desenvolvimento da autoconfrontação cruzada, os dados gerados com as duas autoconfrontações simples (fase um e fase dois) de Anny e Rose foram transcritas, conforme as normas de (http://www.fflch.usp.br/dlcv/nurc/normas_para_transcricao.htm). As transcrições

foram desenvolvidas pela PF, por Anny e Francis, APLIs voluntárias. Após esse trabalho, foi solicitado que as APLIS integrantes do procedimento fizessem a leitura das transcrições e selecionassem quais partes gostariam de utilizar para nova edição e posterior autoconfrontação cruzada em que novas discussões seriam tecidas. O quadro a seguir apresenta os excertos selecionados por Anny.

Quadro 22 – Edição de imagens ACC de Anny

	Dia	Excerto	Duração	Descrição da cena
Autoconfrontação cruzada seleção de Anny	08.08	5	10s	Atividade de vocabulário – um aluno sempre participa, mas a maioria não.
	13.08	1	15s	Início de aula dificuldades.
	13.08	3	14s	Pronúncia.
	13.08	4	17s	Atividade de repetição – pronúncia.
	13.08	10	51s	Alunos participam escrevendo respostas de vocabulário no quadro.
	22.08	1	1m13s	Anny explica a atividade para um aluno.
	22.08	5	1m10s	Os alunos estão dispersos, conversando.
	22.08	10	1m3s	APLI conduz a aula de forma interativa usando português e inglês e os alunos participam.
	22.08	12	1m	Falta de conhecimento sobre o seriado e participação dos alunos.
	27.08	3	1m18s	Dificuldades dos alunos e a explicação da APLI
	27.08	8	50s	Erro de concordância no enunciado com a palavra "*means*".
	29.08	1	39s	Atividade de vocabulário (estrutural – lista de palavras no quadro) Mudança da atividade sem terminar o que foi iniciado
	29.08	3	1m7s	APLI faz as explicações sobre a próxima atividade.
	29.08	5	45s	Explicação das regras com ING
	03.09	4	1m31s	Chama a atenção dos alunos e explica como desenvolver a atividade.
	03.09	5	1m18s	Interação após o vídeo.
	05.09	1	57s	Aviso sobre a avaliação – atividade sem voz – alunos não colaboram – intervenção da professora formadora.
	05.09	3	27s	Demora para iniciar a atividade de *listening.*
	05.09	5	2m14s	Explicação e correção da atividade de *listening*
	10.09	3	30s	Explicação de avaliação e interferência externa, formadora diz ter avaliação.
	10.09	4	28s	Orientação individual na carteira.
	10.09	9	53s	Chamada da professora regente e explicação paralela da aluna-professora para uma aluna.

A ACC dos excertos das aulas de Anny ocorreu no período da tarde do dia 28 de outubro de 2008, nas dependências da Universidade, na mesma sala de aula frequentada pelos APLIs, no período noturno. As reflexões sobre os excertos escolhidos foram desenvolvidas em uma hora e trinta e dois minutos. Da mesma forma que Anny, Rose elencou excertos sobre as aulas que ministrou, conforme apresentados no quadro a seguir.

Quadro 23 – Edição de imagens ACC de Rose

	Dia	Excerto	Duração	Descrição da cena
Autoconfrontação cruzada seleção de Rose	08.08	2	27s	Professora regente e alunos entram atrasados na sala APLI tem dificuldades para controlar a dispersão dos alunos.
	08.08	9	36s	APLI ajuda no entendimento das questões (*Do they let you drink alcohol*?)
	08.08	12	33s	Incentivo e elogios para os alunos que participam na leitura das questões.
	12.08	2	13s	Alunos entram atrasados
	12.08	6	1m26s	APLI faz explicação a um aluno de como chegar a significação (*easy, make, friends*) da questão.
	15.08	4	27s	APLI faz atividade de vocabulário e pronúncia no quadro. APLI colaboradora e prof. regente tentam fazer o DVD funcionar.
	15.08	5	2m2s	Alunos participam na atividade de pronúncia.
	22.08	2	19s	APLI solícita às dificuldades dos alunos.
	22.08	6	1m11s	Explicação de espetáculo ao vivo, APLI conta aos alunos que assistiu à gravação desse episódio.
	05.09	3	1m43s	Explicação ao aluno na carteira.
	05.09	4	1m58s	Explicação.
	05.09	5	45s	Aluno participa no quadro de uma atividade estrutural
	12.09	2	2m20s	APLI contextualiza a cena a ser assistida aos alunos, DVD não funciona, aluna faz a leitura do script e vira de costas pra câmera.
	12.09	6	1m3s	APLI distribui a atividade da cena que os alunos estão assistindo e solicita aos alunos para completar as palavras que estão faltando.
	2.09	8	1m33s	APLI colaboradora mostra que há problemas de escrita no quadro APLI R. corrige.
	20.09	6	2m18	Atividade 3 de *listening*, APLI explica novamente o contexto do diálogo do *listening*.
	20.09	8	32s	APLI solicita mudança de lugar do aluno que inclina a prova.

A ACC dos excertos das aulas de Anny ocorreu no período da tarde, do dia 28 de outubro de 2008, nas dependências de Universidade, na mesma sala de aula frequentada pelos APLIs, no período noturno. Para desenvolver as reflexões,

a participante selecionou excertos das ACS. A ACC foi desenvolvida em uma hora e trinta e dois minutos. A ACC com os episódios selecionados por Rose foi realizada no dia 03 de novembro, no período da tarde, em sua residência em uma hora e vinte e cinco minutos. Essa ACC não foi realizada na Universidade por problemas nos equipamentos.

As figuras 6 e 7 a mostram o posicionamento da câmera, TV, DVD e das integrantes do procedimento. As setas em azul representam a interação entre as APLIs e a PF. A televisão/DVD tem as indicações das setas para as interactantes, como meio para nutrir a reflexividade sobre as práticas realizadas em sala de aula. A câmera capta as imagens e som das APLIs durante a ACC.

.

Figura 6 – Disposição dos integrantes na ACC - Anny

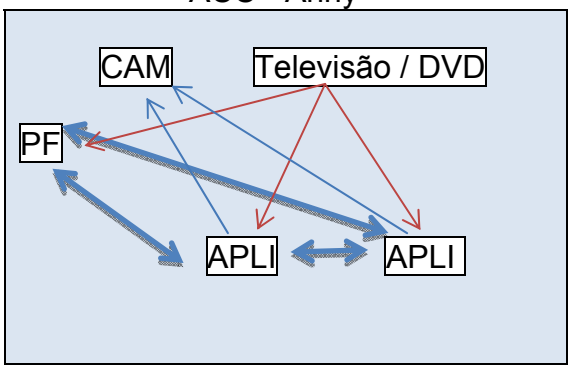
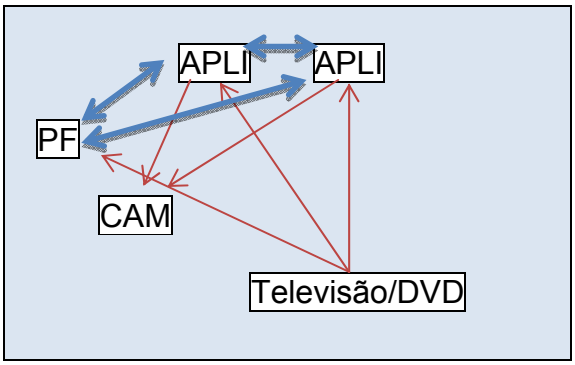


Figura 7 - Disposição dos integrantes na ACC – Rose



Faz-se necessário salientar que as duas APLIs, além de colegas de classe com a planificação da sequência didática e aplicação dessa proposta em sala realizada sempre de forma conjunta, têm um relacionamento de amizade de vários anos. A proximidade dessas relações pode interferir na condução das sessões de ACC, em que os embates e as reais confrontações são amenizados. Uma das hipóteses nessa situação é que as interactantes não teceriam críticas mais severas com relação aos episódios assistidos. Diante desse fato, a PF, que até aquele momento não havia feito avaliações sobre o trabalho, mas que tinha exercido um papel com a escolha e edição das imagens da autoconfrontação simples, fez intervenções, questionando as APLIs sobre algumas posturas e situações com o objetivo de propiciar maior nível de reflexão.

5.4.3.6 Extensão ao coletivo

A última etapa do procedimento de autoconfrontação, a extensão ao coletivo, foi realizada no dia 03 de novembro de 2008, no período noturno, na sala de aula com os 11 APLIs da turma de estágio supervisionado e a PF. A EC desenvolvida teve adaptações da versão de Clot (2006). As duas APLIs, Anny e Rose, elaboraram uma apresentação com as reflexões e constatações provenientes das autoconfrontações simples e cruzada sem interferência da PF. Portanto, a escolha da forma de apresentação e dos conteúdos foi responsabilidade das duas APLIs. Essa apresentação não trouxe segmentos de filmagens em vídeo, e sim imagens congeladas (fotos) referentes a alguns segmentos que elas selecionaram.

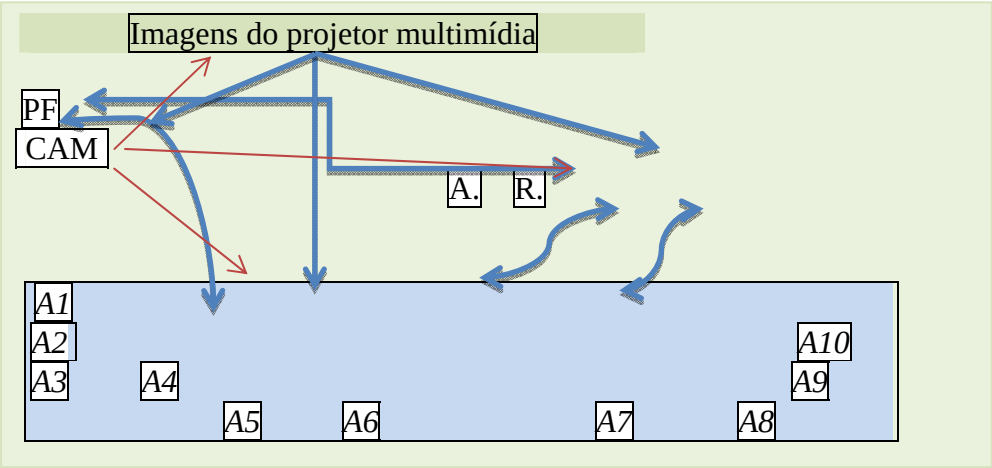
Clot (2006) sugere que o procedimento de instrução ao sósia seria mais leve e poderia ser feito na formação inicial, no entanto, acreditamos que as ACs podem ser uma alternativa. Assim como em Borghi et al. (2008), algumas adaptações foram realizadas, levando em conta o público alvo desta pesquisa, os APLIS. Realizamos duas ACS para cada participante. A EC teve como adaptações a apresentação de *slides* contendo partes da SD como atividades realizadas com os alunos em sala, reflexões sobre a experiência de ensino com a SD e fotos em vez de excertos da filmagem.

As APLIs utilizaram um projetor multimídia para apresentar imagens de algumas partes das edições sobre as quais fizeram as reflexões e *slides* com alguns tópicos importantes para nortear a apresentação. As fotos, em um total de 25, serviram para que a turma reconhecesse os alunos e as situações exploradas pelas duas APLIs. As APLIs apresentadoras solicitaram ao grupo de alunos professores presentes para que fizessem anotações sobre os comentários, sugestões e críticas e que, após as explanações, novos comentários e reflexões seriam estabelecidas coletivamente. No encerramento da apresentação, as APLIs projetaram um *clip* com a música "*We are the world (USA for Africa*)" composição de Michael Jackson e Lionel Richie. Essa primeira parte da extensão ao coletivo teve uma duração de 46 minutos.

Na segunda parte, ocorreu a discussão com o grupo com uma duração de 42 minutos. Quase todos os integrantes interagiram com as APLIs para expor situações semelhantes vivenciadas, ou para mostrar seus pontos de vista. A

figura 8 a seguir mostra a disposição dos integrantes, as ferramentas utilizadas pelas APLIs, a gravação para a geração de dados e as interações entre os interlocutores e ferramentas (conforme as setas).

Figura 8 – Disposição dos integrantes na extensão ao coletivo



5.5 Os Procedimentos de Seleção do Corpus e da Análise de Dados

A análise de sequência didática permite reconhecer como os APLIs conseguem transformar os diferentes saberes do processo de transposição didática. Para a construção da SD, faz-se necessário mobilizar saberes dos níveis de transposição didática interna e externa, ou seja, é preciso que os APLIs utilizem saberes institucionais (saberes de prescrições locais e nacionais), saberes que compõem o modelo didático dos *experts* sobre o gênero textual abordado, as concepções de linguagem de modo geral e as especificidades dos gêneros textuais, saberes da prática do professor regente e conhecimentos dos alunos. Portanto, a análise permite acessar a zona de desenvolvimento real / proximal dos APLIs quando do processo dessa transposição.

Para a construção do modelo didático do *sitcom* Friends, fizemos um levantamento histórico das transformações do gênero, mostrando rapidamente o percurso de formação dos *sitcoms* desde o surgimento do teatro e da comédia na Grécia antiga até a formação televisiva atual. Para a análise do corpus, escolhemos o último episódio do seriado com duração de aproximadamente 45 minutos. A escolha do episódio final (*The last one*) está atrelada aos três excertos utilizados pelas APLIs na produção da SD. Optamos por utilizar apenas esse episódio devido à

extensão do material e por acreditarmos que ele nos fornece os elementos necessários para ter uma visão dos elementos ensináveis desse gênero. As análises do *script* e do material visual e sonoro do vídeo foram desenvolvidas com base nas dimensões contextuais, discursivas, de textualização e paratextuais.

A sequência didática *Friends* das APLIs Anny e Rose foi analisada sob os seguintes prismas:

a) Sinopse e macroestrutura – esses instrumentos metodológicos permitem condensar uma grande quantidade de dados. São unidades que possibilitam rápido entendimento de diferentes níveis de atividades e o modo de estruturar uma sequência didática (CORDEIRO et al., 2009).
b) análise externa – examina as capacidades de linguagem (capacidade de significação, de ação, discursiva e linguístico-discursiva);
c) análise interna – cruzamento das atividades com os objetivos elencados pelas APLIs na construção da SD;
d) adequação da SD com base no mapa conceitual que sinaliza as dimensões ensináveis no MD;
e) análise das concepções didáticas subjacentes na SD;
f) relação da SD com as capacidades docentes.

Para a análise da socialização de diários, rastreamos todos os turnos de fala de Anny e Rose. Para a análise dos dados da autoconfrontação, utilizamos a extensão ao coletivo.

Levando em conta a citação de Bakhtin/Voloshinov (2010, p. 141) para o qual “as definições linguísticas não podem ser completamente divorciadas das definições ideológicas, também elas não podem ser usadas para substituir uma à outra” - é que buscamos no construto do ISD os procedimentos, cuja análise se dá de forma global e em diferentes planos por sua vez complementares. De acordo com os estudos mais recentes de Bronckart (2007) e Machado e Bronckart (2009), esses planos foram revisados e sofreram pequenas modificações das propostas iniciais (BRONCKART, 1999; BRONCKART; MACHADO, 2004) sendo reestruturadas em quatro planos: i) plano do contexto sociointeracional de produção;

ii) plano da análise do tipo organizacional; iii) plano de análise do tipo enunciativo; e iv) plano de análise do nível semântico.

5.6 Os Parâmetros de Análise do ISD

Para esta pesquisa, cujo interesse está voltado em analisar as avaliações e tensões construídas pelas APLIs durante o processo de formação inicial com estágio supervisionado, serão utilizados elementos dos quatro planos. No plano contextual, a análise inicia-se com o estudo do contexto mais amplo, do contexto físico e sociossubjetivo. No plano organizacional, a análise perpassa o plano global, o conteúdo temático e os tipos de discurso. No plano enunciativo, as vozes e as modalizações contribuem para compreender as avaliações do conteúdo temático e as atribuições de responsabilidade enunciativas. No plano semântico tratamos das avaliações e tensões construídas pelos APLIs e das capacidades docentes evidenciadas. Ressaltamos, no entanto, que a separação é apenas para dar maior clareza teórica aos diferentes níveis, mas as próprias imbricações no texto nos impedem de tratá-lo separadamente. Nossa voz ecoa com a de Machado (2005, p. 254) ao afirmar que eles estão em “inter-relação contínua”.

5.6.1 Plano do Contexto Sociointeracional de Produção

Para o ISD, os gêneros de texto são construídos de acordo com o seu contexto sócio-histórico interacional de produção. Esse contexto compreende um macro contexto com a exploração dos elementos do contexto mais amplo em que o texto se situa, bem como um conjunto de parâmetros provenientes dos mundos físico, social e subjetivo, dos quais emanam representações sobre os agires verbais dos textos (BRONCKART, 1997/2007; CRISTOVÃO, 2008). Os parâmetros físicos, de acordo com os autores, são compostos pelos interactantes envolvidos, local e período de produção do texto. Os parâmetros sociossubjetivos compreendem enunciador (função social concedida ao emissor em dado momento), destinatário (função social concedida ao receptor em dado momento), lugar social e o objetivo (efeitos que o texto pode produzir sobre o destinatário).

O ISD, ancorado nos preceitos bakhtinianos, parte da visão de que os gêneros de texto são construídos de acordo com o seu contexto sócio-histórico de produção. Esse contexto compreende um macro contexto com a exploração dos elementos do contexto mais amplo em que o texto se situa, bem como um conjunto de parâmetros provenientes dos mundos físico, social e subjetivo, dos quais emanam representações sobre os agires verbais dos textos (BRONCKART, 1997/2007; CRISTOVÃO, 2008).

Quanto ao mundo físico, é analisado o comportamento verbal concreto desenvolvido por um agente situado nas coordenadas de espaço e tempo. No que tange ao mundo social, o texto parte de atividades nas quais estão incutidas normas, regras e valores que emanam das interações de comunicação. O terceiro mundo, o subjetivo, corresponde à "imagem que o agente dá de si ao agir" (BRONCKART, 1999, p. 93,94).

Os parâmetros físicos são compostos pelo emissor, destinatário (forma física), local e período de produção do texto. Os parâmetros sociossubjetivos compreendem o enunciador (função social concedida ao emissor em dado momento), destinatário (função social concedida ao ouvinte, expectador ou leitor em dado momento), lugar social e o objetivo (efeitos que o texto pode produzir sobre o destinatário).

Quadro 24 - Parâmetros contextuais

Parâmetros contextuais					
Contexto mais amplo – (ambiente macro em que o texto está inserido)					
Contexto físico	Lugar de produção	Espaço físico em que se situa o texto.	Contexto sociossubjetivo	Lugar social	Ambiente social em que o texto circula.
	Momento de produção	Período em que a ação de linguagem ocorre.		Objetivos do texto	Efeitos que emissor quer produzir no destinatário.
	Emissor	O agente produtor do texto oral/ escrito (produtor, locutor).		Papel social do enunciador	Papel exercido pelo produtor do texto.
	Destinatário (forma física)	A quem se endereça o texto (ouvinte, leitor,).		Papel social do destinatário	Papel atribuído ao destinatário.

Em textos orais, há uma simultaneidade entre o espaço e o tempo do emissor e do destinatário, visto que este último pode participar diretamente na

ação da linguagem do emissor. Para essas situações, o destinatário é denominado de coprodutor, interlocutor (BRONCKART, 1999).

Com o intuito de diminuir lacunas existentes na proposta do ISD, Machado e Bronckart (2009) atentam para a necessidade de desenvolver análises menos estáticas. Para diminuir as arestas, faz-se necessário levar em conta os diferentes papéis assumidos pelo emissor. Na nossa pesquisa, os APLIs assumem papéis diversos, dentre eles o de socializador de diários; a sua representação como aluno-professor pode sofrer modificações para ir ao encontro das necessidades contextuais. Também é necessário observar que os APLIs, na função de agentes produtores, podem construir "representações de mais de um objetivo a ser alcançado, inclusive pelos diferentes papéis que pode(m) assumir" (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 50).

5.6.2 Plano organizacional

Quanto ao nível organizacional, a nossa pesquisa utiliza o plano global do texto, para ter noção de como os turnos de fala estão organizados e assim ter acesso à dinâmica geral dos textos a serem analisados (BRONCKART, 2008c). Nossa análise do conteúdo temático está centrada nos segmentos de orientação temática e nos segmentos de tratamento temático. O plano global é um plano arquitetônico, à disposição dos conteúdos temáticos que nos fornecem um panorama sobre a macroestrutura presente na memória do enunciador (BUENO, 2007).

O conteúdo temático é de ordem cognitiva e traz à tona os conhecimentos e as experiências do agente-produtor. Constitui-se de um resumo sintético dos temas abordados que são informações sobre as representações construídas em um texto (MACHADO; BRONCKART, 2009). Nossa análise do conteúdo ou aspecto temático está centrada nos segmentos de orientação temática (SOT), que permitem identificar as concepções gerais conforme a apresentação ou o início dado pelo enunciador de um tema, e nos segmentos de tratamento temático (STT), conforme a continuidade e especificidades acrescentadas ao tema.

Os tipos de discurso, por sua vez, “constituem a estrutura das representações das quais os indivíduos podem apropriar-se e mesmo formular” (BRONCKART, 1998). Eles estão ancorados nos mundos discursivos de Habermas (apud BRONCKART, 1998) e dividem-se conforme a implicação/autonomia, conjunção/disjunção nos eixos do mundo do narrar e do expor. De acordo com Bronckart (1999/2007), os tipos de discurso classificam-se em discurso teórico, discurso interativo, relato interativo e narração.

5.6.3 Plano enunciativo

No nível enunciativo, estão inseridas as marcas de pessoa, dêiticos espaço-temporais, as marcas de inserção de vozes, os modalizadores do enunciado. Os elementos enunciativos sinalizam as avaliações sobre o conteúdo temático e as instâncias agentivas responsáveis por essas avaliações. Nesse nível enunciativo mais superficial, situam-se as vozes e as modalizações (BRONCKART, 2006).

a) Vozes

A distribuição das vozes sinaliza as instâncias responsáveis pelo que é “expresso (dito, visto, pensado)” em um texto (Bronckart, 2006, p. 149). As incidências podem ocorrer por marcas pronominais, sintagmas nominais, frases ou segmentos de frases como também podem apresentar-se sem marcas linguísticas específicas. Conforme Bronckart (1999), a voz do narrador ou do expositor geralmente assume a posição de textualizador, ou seja, é uma voz supra ordenada. Também podem fazer parte do texto as vozes secundárias. Essas vozes infra ordenadas são categorizadas em:

- Vozes dos personagens: vozes de outras pessoas ou de entidades humanizadas externas com implicação direta nas informações do texto. Os segmentos de texto podem estar em primeira pessoa (singular ou plural) - quando a voz do personagem é assumida pelo narrador/expositor do texto - ou em terceira pessoa (singular ou plural) – com a voz do narrador/expositor do texto distinta da voz secundária do personagem que entra em cena.

- Vozes sociais: são compostas de vozes de outras pessoas ou instituições humanas sem implicação no conteúdo temático. São menções feitas às instâncias externas que avaliam o conteúdo temático.

- Voz do autor: corresponde à voz do agente produtor do texto com suas intervenções que podem ocorrer em forma de comentários ou em forma de avaliação. Na extensão ao coletivo, a voz do autor empírico faz uma referência direta ao autor e às suas ações de linguagem, fato semelhante ao do discurso autobiográfico.

b) Modalizações

Conforme Bronckart (1999), as modalizações visam traduzir a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou julgamentos formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo semiotizado no texto, "ou a determinados aspectos do próprio processo de semiotização" (Bronckart, 2006, p. 149). As modalizações independem da linearidade e da progressão textual, são constituídos de unidades linguísticas diversas, denominadas de modalidades. O quadro a seguir apresenta as modalizações deôntica, lógica, pragmática e apreciativa e as devidas caracterizações.

Quadro 25 - Modalizações (BRONCKART, 1999)

Modalização	Mundos	Mecanismos de textualização	Valoração de comentários e julgamentos
Deôntica	Social	Dever, ter de,	obrigação social, moral
Lógica	Objetivo	Poder, dever,	necessidade, (im)possibilidade, contingência
Pragmática	Subjetivo	Poder, saber e tentar,	capacidades, intenções, motivos, vontade do agente produtor
Apreciativa	Subjetivo	Advérbios/locuções adverbiais; verbos: gostar, amar, ter prazer, ter a impressão de, odiar	Sentimentos

Fonte: (BRONCKART, 1999)

5.6.4 Nível Semântico

Neste nível, Machado e Bronckart (2009) retomam elementos dos níveis anteriores para interpretar os tipos de agir. Em nossa pesquisa, utilizaremos os

elementos dos segmentos de orientação e de tratamento temáticos, as vozes, modalizações e ocasionalmente os tipos de discurso para compreender as avaliações e tensões construídas pelos APLIs e os paralelos que podem ser estabelecidos com os saberes e as capacidades docentes.

Objetivando dar maior visibilidade ao leitor, apresento uma descrição breve – síntese da socialização de diários e da autoconfrontação.

5.7 SÍNTESE DA SOCIALIZAÇÃO DE DIÁRIOS

Para dar início à descrição dos encontros convém lembrar, conforme expus no capítulo dos itinerários da pesquisa, que o recorte para a análise volta-se aos seis momentos de socialização nos quais Anny e Rose manifestaram compreensão responsiva ativa. A apresentação da descrição tem como intuito oferecer ao leitor um panorama geral de como ocorreu a participação da turma de APLIs e, em especial, das duas participantes sob apreciação.

No dia 12 de maio, Aldo inicia o momento de socialização; apresentando um excerto do seu diário referente às aulas produtivas de estágio e à interação com o grupo. Na sequência, Aline e Liza verbalizam as experiências com o uso de SD para melhorar as aulas de cursos de idiomas e como meio de aperfeiçoar as atividades de 2008. Os próximos comentários são feitos por Kelly, Aldo, Vanda e Mary para tratar de problemas de infra-estrutura na escola, de diferentes perfis dos alunos e de problemas de disciplina. Quanto à disciplina, eu e Liza damos sugestões para tentar amenizar tal problema e Mary faz observações sobre o trabalho das professoras regentes. A seguir, Rose compartilha o seu interesse em apresentar uma proposta mais significativa que as habituais, às quais tece críticas. Ainda em seu dizer, observamos que ela manifesta a intenção de trazer experiências mais próximas da vida dos alunos. As últimas contribuições são de Francis, Liza e Kelly ao argumentarem que o trabalho com as SDs é um trabalho significativo.

O momento de socialização do dia 29 de julho apresenta primeiramente as contribuições de Aldo, minhas, de Anny, Kelly e Sandra. Tecemos críticas e elogios às atividades realizadas pelos professores regentes, problemas de indisciplina e as condições pouco favoráveis para realizar melhores trabalhos na escola pública. Na sequência, Kelly e Sandra falam sobre a formação de

licenciaturas duplas e licenciatura única, com priorizações à língua portuguesa e ao pouco uso da LI. A próxima contribuição é um questionamento feito por Anny querendo saber se a utilização de SDs é uma tendência do governo. A resposta é dada por mim ao citar as propostas já existentes para a língua portuguesa. Dando continuidade à socialização, Rose, Liza, Francis, Sandra e Anny relatam as dificuldades de preparo de SDs e as condições de trabalho do professor. Kelly traz outro questionamento relacionado ao conhecimento dos professores regentes quanto ao uso de SDs e Rose apresenta uma experiência bem sucedida com SDs ao participar em um projeto de extensão em outra escola sem problemas de disciplina. Kelly, Aldo e Vanda concordam com Rose e reforçam esse posicionamento. Ainda no mesmo tema, Vanda relata suas percepções sobre as reações dos professores regentes quanto ao uso de SDs. Rose critica o número excessivo de alunos em sala. As SDs voltam a ser o foco quando Vanda, Rose e Sandra colocam prós e contras sobre a viabilidade da proposta para o trabalho do professor de escola pública. Um pouco antes de terminar o momento de socialização, Francis faz a leitura de um excerto do diário, apresentando a falta de compromentimento dos alunos e professores do sistema público de ensino. Rose continua nessa mesma linha de pensamento e apresenta a visão distorcida que um professor regente tem do estagiário ao lhe requisitar a leitura de textos em inglês e não aos alunos.

No dia 12 de agosto, ocorreu a socialização de diários de um excerto da aula de Aldo. Ele relata problemas de atrasos e faltas dos alunos. Esses problemas também são uma das preocupações de Aline, Anny, Kelly e eu ao compartilharmos com os colegas as experiências de atrasos também dos professores durante a prática na escola. Outro tema trazido para discussão por Aline volta-se ao despreparo no acolhimento do estagiário e resitência do professor regente nas aulas de estágio de Vanda. Na sequência, Kelly tece comentários positivos sobre a relação com a professora, Anny discorda de comentários anteriores sobre a má conduta de professores e segue a linha de pensamento de Kelly para relatar como a professora regente auxiliou durante as aulas de estágio.

No dia 26 de agosto, Sandra apresenta um relato de diário sobre o andamento das aulas de estágio, os problemas do material didático da SD no uso da TV pen drive, a recepção dos alunos e o pouco uso de LI durante as aulas. A

temática continua em discussão com as observações trazidas por Kelly, Francis, Laura, Liza e Sandra. Logo após, Francis e Laura explicitam a questão da resistência inicial dos alunos e como ela tende a diminuir depois de algumas aulas. Levando em conta o convívio social, Anny menciona um exemplo de como melhorou o relacionamento e a participação de uma aluna em sala. A partir desse comentário, Sandra e Clara apontam a necessidade de equilíbrio entre amizade e respeito, bem como entre o cumprimento das normas e a falta de uma postura mais enérgica da professora. Outro tópico mobilizado, desta vez por Sandra e Francis, é a postura de (des)compromisso dos alunos em arquivar ou guardar as folhas de atividades da SD. A última contribuição procede dos relatos de Clara quanto à situação das aulas e das superações, além das expectativas com relação ao ensino e segurança sobre o conteúdo. Ela também comenta que na última aula foi a primeira vez que sentiu dificuldades com a disciplina dos alunos.

No dia 09 de setembro, a socialização é iniciada por Francis, que apresenta dois relatos dos diários. No primeiro relato, ela compartilha a situação de não haver aula de inglês na turma de Aldo em função da comemoração cívica, os contatos com o professor de português e com a equipe de coordenação pedagógica para tratar problemas de disciplina. No segundo relato, Francis traz as observações sobre o bom andamento da aula de Aldo, a necessidade de solicitar o laboratório de informática, os problemas com alunos e a falta de posicionamento da professora regente. Liza complementa, afirmando a necessidade de os alunos respeitarem os APLIs. Francis afirma que os alunos acompanham melhor as útlimas aulas e relata o trabalho dos alunos de postar vídeos no youtube. Clara retoma a discussão da indisciplina, depois demonstra a intenção de apresentar uma proposta diferenciada aos alunos e à professora regente. Ao mencionar a professora regente, ela ressalta as sugestões que foram dadas aos trabalhos de Gisa. O relato se estende ainda para fazer alusão ao preparo extenuante de tarefas da SD e ao pequeno rendimento em avançar os conteúdos. Dando prosseguimento à discussão, Kelly, Mary e Francis descrevem o andamento da aula ministrada, o rendimento das turmas, o problema dos alunos faltosos, a impossibilidade de refazer as atividades já trabalhadas e a postura dos alunos. Anny complementa a problemática questionando o aproveitamento dos alunos. Ainda enfocando os alunos, Francis, Carla e Liza comentam sobre a participação e indisciplina dos discentes. Na sequência, Kelly

aponta a dificuldade dos alunos em fazer tarefas de casa, o conhecimento limitado de informática dos alunos do curso e os problemas com o uso de laboratório. Antes de finalizar, Carla, Francis e eu falamos sobre os valores atribuídos às provas.

No dia 16 de setembro, Clara se voluntaria para ler o diário e compartilhar informações relacionadas às aulas de regência, como problemas de assiduidade na turma, o prolongamento das aulas de estágio e as dificuldades dos alunos no conteúdo de comparativos. As regências de estágio também são o foco dos comentários de Aline ao tratar da aula realizada no laboratório de informática da Universidade e dos vídeos que os alunos estão construindo. Rose segue essa linha de pensamento, explicitando o trabalho realizado na última aula com a utilização de dois diálogos. Ela compartilha com os colegas as inquietações por problemas pessoais e problemas de assiduidade dos alunos. Nos próximos turnos de fala, Aldo e Clara falam sobre os problemas de desinteresse dos alunos e as frustrações dos APLIs. A discussão segue com os relatos de Laura sobre os elogios recebidos durante os questionários de avaliação dos alunos. Clara, Francis, Anny, Aline e Rose fazem observações sobre os problemas de participação dos alunos na adolescência. Ainda na questão de participação, Anny chama a atenção para dificuldade de participação pelo nível de dificuldade das atividades, a decepção na avaliação sobre o conteúdo gramatical, a falta de reflexão dos alunos sobre as atividades. Já Rose e Aldo assinalam a heterogeneidade de conhecimento da língua inglesa como uma das causas dos problemas de participação. Para aliviar o problema, sugiro levar atividades extras voltadas ao nível de conhecimento desses alunos para amenizar esses problemas e Francis, Aline, Clara e Gisa concordam com a sugestão. A socialização segue com o relato de Rose sobre a participação de alunos com mais conhecimento durante as aulas. Mais espeificamente, ela retoma a situação de um dos alunos que dificulta o andamento das aulas na turma da Anny. A diferença de conhecimento dos alunos leva Mary a tecer comparações quanto ao rendimento das duas turmas com que conviveu no estágio e a descrever os comentários dos alunos para com um dos colegas de classe por ter um conhecimento acima da média. Outro tema é tratado por Karla ao destacar o problema das desistências de alunos, a mudança de horário e as alterações em seu estado emocional. O momento de socialização também acaba sendo utilizado para dar avisos gerais, como Clara lembra aos colegas que as aulas continuam normalmente na escola na semana

seguinte e minhas explanações sobre o desenvolvimento do relatório de estágio. Na sequência, Laura aponta as contribuições obtidas por meio das socializações de diários e Rose sugere redistribuir as disciplinas devido à sobrecarga de trabalhos no quarto ano do curso. As palavras de Rose levam Aline, Rose, Francis e Clara a compartilharem com o grupo como o acúmulo de atividades afeta o estado emocional. Quase no final dessa socialização, Clara comenta sobre os elogios recebidos da professora regente, a construção de SDs demandar muitas horas de trabalho e a necessidade de mudanças no meio do percurso. A última participação é feita por Anny ao ponderar sobre as mudanças de tarefas com os três diálogos, considerando o curto espaço de tempo para realizar o estágio.

Apresento, na sequência, a descrição do trabalho realizado com a autoconfrontação.

5.8 Síntese da Extensão ao Coletivo

Eu inicio a EC expondo as dificuldades de desenvolver o procedimento de AC com mais alunos, sendo necessário limitar-me a apenas uma dupla. Estendo o pedido de Rose e Anny para que os demais APLIs não interfiram na exposição oral e reservem os comentários para a segunda parte da EC. Rose inicia a EC tecendo comentários sobre a surpresa de ser uma das duplas escolhidas. Anny complementa expondo que estavam atrasadas na construção da SD e Rose explica as dificuldades iniciais devido ao constrangimento das APLIs e dos alunos com a câmera. Anny explica que o constrangimento deles ocorria apenas na hora de participar da aula. Rose retoma a questão para reforçar que o constrangimento com a câmera tolhe a participação dos alunos. Ela afirma ainda que a SD deveria estar acima do nível de conhecimentos dos alunos e que procurou dar recompensas a eles para que participassem. As APLIs expressam sentir certas dificuldades com os atrasos e a baixa frequência dos alunos nas aulas.

Seguindo a discussão, Rose explicita que as duas APLIs tinham um bom relacionamento e se auxiliavam durante os imprevistos das aulas. Ela também comenta que a heterogeneidade de conhecimentos dos alunos ocasiona problemas com relação à participação deles. Francis prossegue verbalizando uma das situações de participação dos alunos durante as regências de Rose. As expositoras

da EC externam a insegurança e vergonha dos alunos para participar. Rose novamente atribui à câmera a dificuldade de participação dos alunos, fala dos problemas com o DVD e das atividades extras necessárias nesses momentos. Ela mostra por meio de duas imagens a diferença na frequência no dia normal de aula e na avaliação. Francis confirma a diferença de frequência dos alunos de Rose.

Outro ponto levantado por Rose e confirmado por Anny, volta-se ao ensino mais tradicional com cópia do quadro e participação dos alunos na resolução de tarefas no quadro. As APLIS analisam as dificuldades de vocabulário, a pouca independência com a língua e Anny exemplifica uma das situações. Rose também apresenta uma situação específica quando um aluno participa e outros caçoam como sendo um dos fatores de pouca participação. Rose aponta para o conteúdo gramatical de *present continuous* abordado e Anny compartilha as dificuldades dos alunos em utilizar as regras, motivando Rose a modificar as atividades em suas regências. Anny explica que as regras se voltavam ao uso do ING.

Dando continuidade, Rose pondera sobre a dificuldade de dar aula enfatizando a necessidade de rever as críticas tecidas sobre os professores. Para exemplificar, Rose aponta que a SD, mesmo ao propor discussões sobre temas atuais e de interesse dos alunos, não obteve maior participação. Esse fato leva as APLIs a responsabilizarem também os alunos pelos fracassos e não apenas os professores. Rose exterioriza a situação de querer compartilhar experiências pessoais das suas vivências nos EUA, de ter escolhido *Friends* por ter tido a oportunidade de assistir um dos episódios, mas constatou que a turma permanecia indiferente e pouca participativa. Outro exemplo da indiferença é mostrado por Rose ao descrever o dia em que apresentou a primeira cena do *Friends* sobre a mulher que estava na sala de parto e das experiências pessoais descrevendo as diferenças de ter filhos no Brasil e nos EUA. Ela compartilha que a apatia dos alunos leva ao desânimo da APLI. Além da indiferença, Rose relata sua inquietação na sala quando problemas pessoais de cunho familiar afetam o andamento da aula e como tentei acalmá-la.

A exposição prossegue com as observações de Anny ao considerar a conversa paralela, a falta de atenção e a pouca vontade dos alunos em compreender os enunciados mais longos e realizar as tarefas. Rose retoma as explicações sobre as modificações realizadas nas duas turmas com relação ao

conteúdo gramatical. Anny também retoma a questão da heterogeneidade de conhecimento, comparando um aluno com fluência na LI e outros alunos que não acompanhavam. As APLIs descrevem a problemática com o aluno de maior conhecimento, escritor de poemas em inglês e que se torna arrogante durante as aulas.

Rose direciona a EC para as percepções de si nos revisionamentos possibilitados no vídeo. Ela comenta sobre as manias que se instalam devido ao nervosismo, os cacoetes e de falar muito baixo. Anny complementa que as transcrições permitem a percepção das falhas de si. Rose e Anny atribuem o nervosismo às gravações em sala.

O lado positivo apresentado por Rose são os resultados alcançados com a metade da turma que frequentava as aulas. As dificuldades da SD Friends acima do nível dos alunos, que não desperta interesse, não é empecilho para obter resultados satisfatórios dos alunos que compareciam às aulas. Anny considera que se tivessem abordado conteúdos de interesse dos alunos estes poderiam servir de estímulo.

No próximo turno de fala, Rose considera o desnível dos alunos como fator para voltar às atividades tradicionais. Anny novamente complementa apontando a necessidade de maior utilização do quadro para ter silêncio na sala e os problemas técnicos com aparelho de CD. Outros problemas focalizados por Rose são a pouca participação pelo desconforto em se expor, comum na idade dos alunos, a dificuldade de compreensão em LI apesar dos esforços da APLI em dar explicações de modo mais sistemático, gerando o dilema em utilizar mais o português que o inglês e a necessidade de tradução constante. Ela apresenta o primeiro diálogo admitindo a sua maior complexidade se comparado com os outros dois propostos na SD e Anny explica que as atividades concentram-se em partes menores da primeira cena. Rose descreve os acontecimentos dessa cena e as explicações dadas aos alunos com as palavras-chave. Ela comenta também que o diálogo da cena é uma das atividades de compreensão oral da avaliação final na qual teve bons resultados. Anny compartilha ainda a avaliação sobre a tarefa com a sinopse que, devido à complexidade das palavras, levou os alunos a não acompanharem, dificultando o entendimento do contexto do *sitcom*.

Anny expõe imagens da sua classe, das tarefas gramaticais, do auxílio de Rose durante as aulas, de um dia de aula, da professora regente de turma, das alunas do fundo da sala que participavam na leitura das partes em português, do medo dos alunos ler em inglês, de mim como professora formadora e do dia da avaliação.

Anny dá continuidade afirmando que a participação na AC propicia grande aprendizado e discorre sobre as mudanças que elas fariam na SD, citando: a falta de conhecimento do seriado por parte dos alunos e a não apresentação do episódio completo causaram problemas no entendimento; a necessidade de explorar os diferentes cenários do episódio e de apresentar os personagens bem como de diminuir a extensão da SD. Os pontos positivos elencados são o material autêntico, a linguagem do cotidiano e o humor. Ela justifica que esses seriam os motivos de escolher o *sitcom* e que, se tivessem atentado para essas questões, poderiam ter tido mais êxito. Rose complementa que as reflexões da AC oportunizaram às APLIs construir essas avaliações e constatações e que, apesar das falhas, a experiência é válida.

Na sequência, Rose faz a inserção da música *We are the world* que lhe serve para passar a mensagem final quanto à necessidade de melhorar o local, que se vive afirmando que o futuro das crianças é de responsabilidade do professor. Ela tece críticas ao departamento de Letras e que os APLIs precisariam se unir e lutar para conquistar melhorias. Para o desfecho da exposição oral, Rose menciona que houve momentos difíceis e momentos bons e abre para as perguntas e discussão com a turma.

A segunda parte da EC se inicia com os meus direcionamentos abrindo a sessão de discussão. As primeiras ponderações são feitas por Aline, ao afirmar ter sentido dificuldades em articular a gramática às outras partes da SD. Em seguida, Francis questiona se as tarefas gramaticais foram realizadas em conjunto com os alunos e Anny explica que foram trazidos exemplos e depois as atividades foram feitas com a turma. Rose esclarece que fez outras tarefas para completar sentenças com ING sem referenciar as regras.

O próximo questionamento é trazido por Aldo que se deparou com problemas de heterogeneidade dos alunos, com o objetivo de saber como as APLIs agiram para contornar essa situação. Ele e Francis relatam como um aluno que tinha

maior conhecimento nas aulas teve resultados menores que outros alunos na avaliação. A resposta de Anny se direciona para a necessidade de analisar as dificuldades dos alunos e Rose menciona ter percebido a dificuldade, mas que não teve tempo para estudar o caso especificamente. Ainda com relação ao questionamento de Aldo, Anny afirma que os outros alunos eram incentivados a participar e que, quando o aluno de maior conhecimento se silenciou, os outros alunos participaram. Aldo complementa a proposição de incentivar, considerando a necessidade de o professor resgatar os demais alunos. Rose diz que na ACC realizada comentou-se que uma possibilidade seria a de mesclar atividades de diferentes níveis de dificuldades e que durante as aulas não sabiam como lidar com esse problema.

Outras dúvidas trazidas para a discussão são as perguntas de Liza com o propósito de saber como as APLIs procederam com os alunos de baixa frequência, como foram as avaliações e se houve revisão de conteúdo. Rose responde que os alunos que compareciam eram sempre os mesmos e que tiveram bons resultados nas avaliações, sendo que os que não vinham não tiveram êxito nas avaliações. Quando Kelly questiona se os alunos faltosos não solicitavam revisão, Rose menciona que na autoavaliação os alunos escreviam estar jogando bola no horário da aula de inglês.

Com relação à problemática exposta, Francis tece paralelos entre esse contexto de ensino em que há falta de controle e omissão e outra escola na qual os zeladores e auxiliares de serviços gerais são rigorosos com os alunos. Ela conta que observou no período das regências as zeladoras liberando os alunos e Laura confirma a falta de controle com relação aos alunos atrasados. Conforme elas e Mary, a omissão parte das zeladoras, das pedagogas, da direção e dos professores. Na visão de Francis e Sandra, a falta de punição é considerada como o motivo para o recorrente problema de gazear aulas. Ainda nas palavras de Francis, os alunos não têm perspectivas para o futuro. Com base nessas asserções, Anny afirma que os estagiários têm se deparado com todos esses problemas. As aflições continuam com as observações de Inês quanto à falta de voz do professor quando a pedagoga simplesmente ordena que os alunos atrasados voltem para sala. Com relação aos problemas, Mary e Kelly mencionam não ter se defrontado com esses percalços ao realizar o estágio na mesma escola no período da tarde em turmas

com um grande número de alunos. Sandra questiona Mary sobre o nível escolar dos alunos e Mary responde que os alunos das regências eram do ensino médio do curso técnico na área de informática.

Os entraves apresentados levam Sandra a verbalizar a preocupação com as pesquisas que criticam a falta de qualidade do trabalho do professor ou as pesquisas concentradas nas dificuldades em lidar com os alunos. No entanto, considera escasso o número de pesquisas voltadas ao entorno do professor, à necessidade de mais suporte da equipe pedagógica, da direção e de maior orientação para as serventes. Ela considera o seriado interessante para a idade dos alunos sendo a falta de esforço e interesse deles apontados como a maior causa das dificuldades. Francis e Kelly complementam que os alunos podem estar numa fase em que não se interessam por nada e reclamam por tudo.

A discussão continua com o questionamento de Francis quanto à utilização de dinâmicas para melhorar a participação da turma, visto que foi dessa forma que conseguiu se aproximar dos seus alunos. Rose comenta que, ao utilizar música e recompensar os participantes com pirulitos, percebeu os alunos mais dóceis. Francis critica a utilização de pirulitos e Rose concorda que mesmo não sendo correto pensou que poderia subverter os alunos para ter o silêncio durante as regências.

Quando solicitei se há outros questionamentos, Mary retoma a questão trazida por Anny com relação à pouca disposição dos alunos em acompanhar e refletir sobre os enunciados mais longos, levando o professor a dar respostas prontas. Ela acredita que esse é um dos empecilhos provenientes desse sistema escolar e provavelmente todos os APLIs presenciaram. O dizer de Francis direciona a discussão para a necessidade constante de fazer o aluno refletir, sendo muito curto período de estágio para alcançar melhores resultados. Aldo concorda que o tempo do estágio é curto e relaciona a postura pouco reflexiva dos alunos como fator que dificulta o trabalho de propostas inovadoras como a do *sitcom*. Ele lança a dúvida se as aulas dos professores regentes continuariam da mesma forma que antes. Nesse momento, Francis responde que as ações dos estagiários levaram uma professora a pensar em modificar o trabalho posteriormente.

Dando prosseguimento, Inês, ao perguntar do *layout* da SD com as impressões em preto e branco ou colorido, afirma ter conseguido melhores

resultados com cópias coloridas, considerando que elas despertam maior interesse dos alunos. Rose explicita que as cópias disponibilizadas aos alunos foram em preto e branco e segue sua fala direcionando-se a um dos comentários anteriores de Aldo para expor que a metade da turma presente expressou ter gostado e aproveitado o trabalho do estágio. Sandra e Aldo elogiam o trabalho pelos resultados alcançados com parte da turma em 10 aulas.

Um questionamento ulterior de Inês concentra-se nos momentos e atividades que despertaram o interesse da turma. Rose responde que o dia da música e quando os alunos foram para o quadro realizar as atividades foram mais satisfatórios. No entanto, ela observa que a participação era incerta, sem conseguir perceber maior regularidade. Anny diz ter sentido uma evolução, tendo a atenção da turma no terceiro diálogo. Ela explica como realizou a atividade de compreensão oral e o acompanhamento obtido pela turma.

Laura aponta a necessidade de os alunos assistirem ao episódio completo e Rose assinala que o curto espaço de tempo não possibilitaria assistir a todo o episódio, sendo necessário aumentar a carga horária das regências do estágio. Ainda com relação ao fator tempo, Inês e Laura consideram que em aulas geminadas o rendimento da turma é maior.

Sandra direciona suas perguntas para as explanações gramaticais e para o uso de inglês nas aulas. Quando Rose diz ser complicado, faço uma intervenção para tentar mostrar a necessidade de introduzir a língua gradativamente e utilizar o ensino gramatical de modo contextualizado. Outro ponto levantado por Sandra são os enunciados longos em inglês e a preguiça de ler dos alunos como sendo normal também em outros contextos de ensino. Inês retoma o assunto dos alunos caçoando os colegas por problemas de leitura e pronúncia, dizendo recompensar com nota os alunos que se expõem.

Francis retoma as palavras de Rose “errar é humano” para pronunciar que o trabalho com o ser humano é complicado e que as APLIs tentaram fazer um bom trabalho, mas que no ensino nem sempre se conseguem bons resultados. Sandra assinala a possibilidade de algumas atividades terem êxito em algumas turmas enquanto que em outras não funcionam e sugere ser necessário rever os erros e acertos. Francis diz, com base nas experiências já vividas em outra escola, que a idade dos alunos leva-os a se posicionarem contrários às propostas do

professor. Rose frisa que, por não estar em sala de aula e por não ter experiência, ficou surpresa com as situações, mas reforça considerações feitas anteriormente de que teve resultados positivos com os alunos e que considera a experiência válida com pontos a serem melhorados.

Trago para a discussão uma das perguntas feitas por Mary antes de iniciar a gravação com relação ao funcionamento da AC. Rose comenta que a expectativa inicialmente era amedrontadora, mas depois da primeira ACS sentiu-se mais tranquila. Ela afirma ter esperado eu como PF tecer críticas e apontar falhas, o que poderia ocasionar maior desconforto. Anny também diz não ter sentido dificuldades com a AC e que ela mesma se criticava e percebia mais os seus defeitos. Rose e Anny dizem que o segundo momento da ACS foi realizado da mesma forma, tecendo críticas e comentários sobre os excertos das aulas. Rose continua comentando que a ACC também foi tranquila, com a oportunidade de conversar sobre o que foi bom e o que poderia ter sido melhorado. Quando solicitei que verbalizassem o momento da EC, Rose diz se sentir uma estrela e Anny comenta ter se identificado com alguns problemas. Laura complementa, afirmando que as identificações também ocorreram para o grupo. Com relação à discussão de situações de ensino e aprendizagem do futuro professor, Rose lembra que esse procedimento já fazia parte das aulas de estágio e que não se sente constrangida, considerando a convivência de quatro anos com a turma. Anny acrescenta que a EC é um espaço aberto para colocar problemas e se possível encontrar soluções. Concordo com as palavras de Anny e explico a razão de escolher a dupla de APLIs por não terem experiência e por trabalharem bem em conjunto. Finalizo com os agradecimentos especiais para as APLIs participantes e para a turma de modo geral.

5.9 SÍNTESE DO CAPÍTULO 5

Finalizamos este capítulo com o quadro que resume o itinerário de nossa pesquisa de doutoramento. Apresentamos rapidamente os objetivos, as perguntas de pesquisa, a geração de dados e o procedimento de análise.

Quadro 26 - Síntese da metodologia da pesquisa.

Síntese da metodologia da pesquisa		
Objetivo geral: Investigar a relação entre os instrumentos utilizados (Sequências Didáticas, Socialização de Diários e Extensão ao Coletivo) pelas alunas professoras de língua inglesa (doravante APLIs), os saberes e capacidades docentes que contemplam o eixo articulador das diretrizes para a formação inicial (competência, pesquisa; coerência entre a formação oferecida e a prática esperada).		
Perguntas de Pesquisa	**Geração de Dados**	**Procedimentos de análise**
1) Qual é configuração da SD construída pelas APLIs em relação à organização externa e interna, ao modelo didático e às concepções de linguagem e aos saberes e capacidades docentes.?	O material gerado refere-se a sete SDs desenvolvidas pelos APLIs. Sob análise está uma SD de APLIs sem experiência de ensino, com conhecimento de língua inglesa.	i) Construção do modelo didático do *sitcom* Friends (Percurso histórico de *sitcom*s. Análise do último episódio do *sitcom* nas dimensões contextuais, discursivas, de textualização e paratextuais. ii) Análise da SD (Sinopse e macroestrutura, análise externa, análise interna, adequação da SD ao MD, análise das concepções didáticas subjacentes e dos saberes e capacidades docentes).
2) Quais são as avaliações e tensões sobre o instrumento SD e sobre as regências de classe construídas pelos APLIs na socialização de diários e a relação estabelecida com os saberes e com as capacidades docentes?	Gravação da socialização dos diários dos aprendizes de professores (10 gravações no decorrer do ano) São utilizadas as falas das duas APLIs advindas dessa socialização.	i) Nível do contexto sociointeracional; ii) Nível organizacional (plano global, segmentos de orientação temática); iii) Nível enunciativo (vozes e modalizações); iv) Análise dos saberes e capacidades docentes.
3) Quais são as avaliações e tensões sobre a SD, as regências de classe e o instrumento de AC construídas pelos APLIs na EC e a relação estabelecida com os saberes e com as capacidades docentes?	Análise da transcrição referente ao vídeo da extensão ao coletivo das APLIs.	i) Nível do contexto sociointeracional ii) Nível organizacional (plano global, segmentos de orientação temática). iii) Nível enunciativo (vozes e modalizações) iv) Análise dos saberes e capacidades docentes.

CAPÍTULO 6

ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Neste capítulo, procuro responder à seguinte pergunta: *Qual é configuração da SD construída pelas APLIs em relação à organização externa e interna, ao modelo didático, às concepções de linguagem e aos saberes e capacidades docentes?* Para tanto, divido o capítulo em três partes: na primeira, apresento algumas informações sobre a situação da elaboração da SD e o reconhecimento do contexto de ensino; na segunda parte, atenho-me à construção do modelo didático do gênero *sitcom* e; na terceira parte, apresento a análise da SD, seguida da síntese de finalização do capítulo.

6.1 Elaboração da SD e Reconhecimento do Contexto de Ensino

Para este estudo, reportamo-nos à compreensão oral de textos advindos do seriado (*sitcom) Friends,* conforme exposto anteriormente*.* A utilização de seriado, próprio do meio social estadunidense com suas peculiaridades, é uma escolha feita pelas alunas-professoras, devido às suas vivências nesse país. Um dos motivos também foi o acesso que as alunas-professoras tiveram ao material e por verificarem que esse tipo de prática não é comum na escola.

O desenvolvimento de sequências didáticas com gêneros de texto está fundamentado em um conjunto de dados constituído por 3 partes: os objetivos de ensino, as capacidades de linguagem dos alunos, e os conhecimentos de referência (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). A partir das informações provenientes desses três campos, é possível fazer transposições didáticas que viabilizem o ensino e a aprendizagem de língua inglesa. Primeiramente, discutiremos a imbricação dos objetivos para a produção da SD com o contexto de ensino, depois, entraremos rapidamente no perfil e nas capacidades dos alunos e suas inter-relações com o contexto educacional para, em seguida, adentrar nas características que compõem o metagênero *sitcom Friends* e, por fim, delinear o modelo didático do seriado *Friends*.

Com relação aos objetivos de ensino, os documentos oficiais preconizam a produção e compreensão oral e escrita ancorada no discurso como prática social OCEM - LE (BRASIL, 2006). As tendências de ensino de língua inglesa geralmente são pouco voltadas para os gêneros orais. Consolo *et al* (2006) chama à atenção porque o foco na oralidade é menos utilizado nos diversos níveis de ensino de língua inglesa: a) para os alunos das escolas públicas do ensino básico, que se sentem frustrados e têm muitas dificuldades com a compreensão e produção oral; b) para os professores das escolas públicas que, da mesma forma, expressam as dificuldades e adversidades; c) para as propostas nas universidades e em cursos de formação de professores.

A elaboração de materiais didáticos em gêneros orais e/ou multimodais torna-se um desafio, tanto para os futuros professores quanto para professores em serviço. Aceitando o desafio e com o intuito de fazer um trabalho diferenciado do trabalho geralmente realizado no contexto de ensino em sala de aula, as duas APLIs escolheram o seriado estadunidense *Friends*, para desenvolver suas planificações e regências de aulas. O depoimento durante a socialização de diários e discussões em sala de uma das futuras professoras apresenta o motivo que contribuiu para a escolha: "*[...]... a gente quer algo que seja diferente... que eles trabalhem o listening... eh ... que seja uma coisa nova .... [...]".* Ou seja, para a futura-professora, desenvolver uma SD com o gênero está vinculado ao possível envolvimento que o "diferente", o "novo" poderia causar aos alunos e tem como intuito o desenvolvimento de capacidades de linguagem de compreensão oral no ensino de inglês. A seleção do material volta-se aos relacionamentos dos alunos e à gravidez, uma das preocupações dessa escola que tem se deparado com os índices de gravidez na adolescência.

Os objetivos propostos pela professora regente de inglês para a planificação de aulas e regência das alunas-professoras das duas turmas são os conteúdos gramaticais "*present continuous*". A professora regente não apontou maiores especificações sobre textos e metodologias a serem abordados, deixando para as alunas-professoras o livre arbítrio de como desenvolver a proposta de trabalho das 10 aulas do terceiro bimestre.

Dessa primeira parte, constatamos, portanto, que os objetivos para a elaboração da SD têm em sua base três elementos centrais: o uso do instrumento

seriado *Friends* para o desenvolvimento das capacidades orais de língua inglesa dos alunos de terceiro ano de ensino médio, e a necessidade de inserção de conhecimentos da dimensão linguístico-discursiva voltada ao tempo verbal do presente contínuo.

As alunas-professoras analisaram durante as aulas de observação da primeira fase do estágio, juntamente com a professora regente, o perfil geral das duas turmas. Enumeramos, abaixo, o quadro pouco favorável para o ensino e a aprendizagem de inglês, com base em abordagens menos clássicas:

1) os alunos estão acostumados a desenvolver atividades de inglês de forma mecânica e não se esforçam em atividades de maior demanda cognitiva. As atividades ativas, ou seja, atividades que demandam maior reflexão, dificilmente são vistas como desafios e sim como obstáculos. O envolvimento dos alunos durante as aulas é baixo, sendo maior em atividades avaliativas. A situação exposta gera acomodação dos alunos, desmotivação e a criação de representações, entre elas a de que, na escola pública, não se aprende inglês.

2) diante dessa situação, a postura dos alunos pode ainda se tornar mais apática, com conversas paralelas durante as aulas, atrasos na entrada dos alunos no início das aulas e um grande número de alunos ausentes durante diversas aulas, exceto no dia de avaliação.

3) a professora de inglês, ao tentar modificar tal situação, precisa de um esforço enorme para conseguir alcançar pequenos resultados, sendo comuns as frustrações e o retorno aos métodos clássicos de ensino da tradução de todos os enunciados, das listas de palavras e dos materiais didáticos que tendem à utilização de exercícios mecânicos e, em alguns casos, o uso de estratégias de leitura para compreensão de textos escritos.

4) a própria estrutura das salas de aulas com 40 a 45 alunos em classe, duas horas aula semanais e a falta de recursos técnicos contribuem para aumentar o quadro de dificuldades. Com relação aos equipamentos, recentemente, no estado do Paraná, foram instaladas nas escolas as televisões com o dispositivo para *Pen-drive,* o que pode ser um instrumento a mais para os professores de modo geral. No entanto, pensando no trabalho com DVDs como é o do seriado *Friends*, falta ainda aparelhagem específica como aparelhos de DVD ou conhecimentos para

realizar as conversões no formato da TV *pen-drive*, sendo necessário que o professor se desloque até a sala de recursos audiovisuais para obter os equipamentos necessários.

5) a escola de forma geral, carece de uma postura mais rígida com relação aos alunos que estão atrasados ou faltam às aulas. Com relação às aulas, há uma grande interferência de atividades extraclasse que acaba impedindo o andamento normal das atividades pedagógicas e gera retardamento do conteúdo.

6) estão ainda incutidos nesse contexto a noção de que a disciplina de inglês não reprova e que na escola não se aprende inglês. Celani (2002, 2009) aponta que a pouca ênfase do governo em educação contínua de professores de inglês das escolas públicas é um dos motivos de intensificar percepções de desprestígio por parte da comunidade escolar com relação ao ensinar e ao aprender inglês no sistema público de ensino.

Com o quadro geral exposto de forma breve, faltam-nos as capacidades de linguagem dos alunos desse contexto de ensino que podem ser contabilizadas para a proposta da sequência didática:

a) quanto à situação de produção para o desenvolvimento da capacidade de ação: poucos alunos conhecem o seriado por sua veiculação ser quase toda em canal fechado, no entanto eles conhecem diversos outros seriados de humor brasileiros que podem servir para fazer ligações com o seriado em questão[112].
b) quanto à organização interna do seriado para o desenvolvimento da capacidade discursiva: os alunos são capazes de reconhecer que o seriado é permeado de turnos de fala, de risadas, visto que as imagens contribuem para compreensão do cenário, dos gestos, dos créditos de abertura, da música tema.
c) quanto às operações linguísticas para o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva: grande parte dos alunos tem muita dificuldade em realizar atividades de compreensão oral de LI por ser uma das modalidades pouco trabalhadas na escola e possuem um vocabulário restrito.

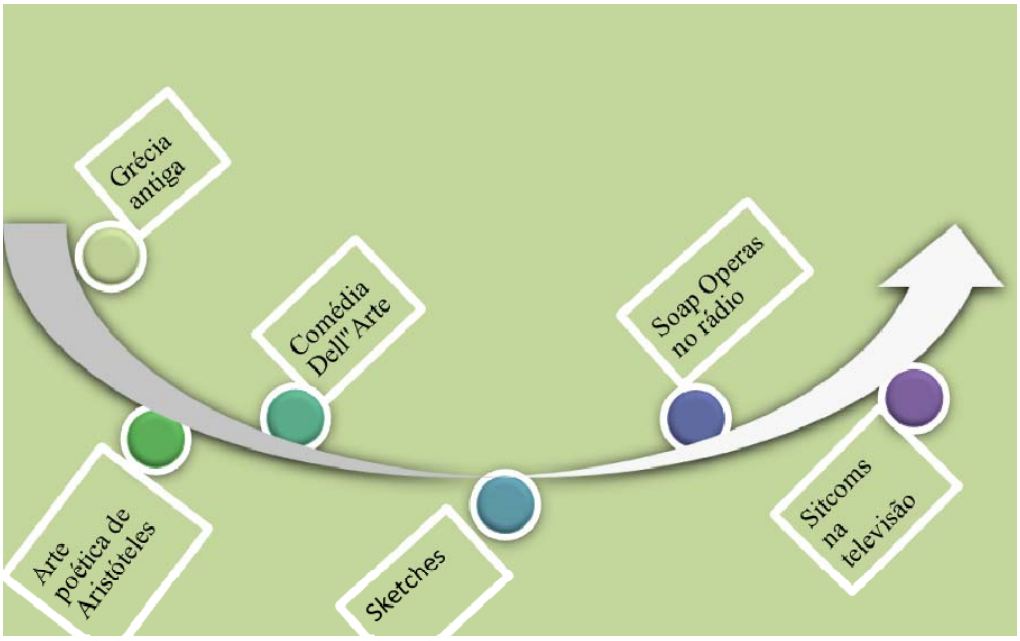
[112] As APLIs escolheram esse *sitcom* por sua veiculação mundial e por acreditar ter boa aceitação pelo público jovem.

6.2 RECONHECIMENTO DE *SITCOMS*

Apresentamos nesta seção o conceito de seriado, denominado *sitcom* e um breve histórico; na sequência, focalizamos o *sitcom* como um metagênero; a próxima seção trata das especificações do metagênero; a seguir apresentamos uma análise do *sitcom Friends,* levando em conta as operações quanto ao contexto de produção, à organização interna de um episódio, às operações de textualização e às dimensões não verbais. Para finalizar, apresentamos uma síntese dos resultados como proposta de dimensões ensináveis no modelo didático do *sitcom Friends*.

O termo *sitcom* provém da abreviação de *situation comedy* ou das comédias de situação. O que podemos compreender desse percurso é que o *sitcom* é um gênero teatralizado fílmico. As suas raízes estão na comédia, mas seu desenvolvimento ocorreu muito mais tarde sob a influência do processo midiático. A figura a seguir mostra a construção e transformação no percurso da história que explica como essas duas entradas construíram o *sitcom*.

Figura 9 - Histórico do metagênero *sitcom*



Assim como na comédia, o *sitcom* tem o núcleo central formado pelo conflito e pela tensão, em que os personagens se deparam com diversos obstáculos com relação à situação inicial. O que distingue os dois formatos é o desfecho, que para a comédia é artificial, ideal e absurdo e, para o *sitcom*, está fundamentado em soluções do cotidiano (SCHNEIDER, 2009). O enredo da comédia, por sua vez, ao retrocedermos até a Grécia Antiga, em *O Misantropo*[113] de Menandro apresenta as características semelhantes, o mesmo enredo que sempre sobrevive mesmo que, por vezes, meio dissimulado e a temática que gira em torno da vida privada, da intimidade, do amor e das intrigas de cunho sentimental.

Bem mais tarde, na Arte Poética de Aristóteles, encontramos a distinção da tragédia como imitadora das ações e a comédia imitadora do ser humano, do homem inferior com seus vícios, falta de virtude, disforme. Na comédia, a ação acontece quando os personagens movem-se de um ponto A para um ponto B, enquanto que, no *sitcom*, os personagens permanecem de certa forma imóveis ou, se há deslocamento no final da ação, eles se encontrarão no mesmo lugar inicial (SCHNEIDER, 2009). Da comédia, foram emprestados: a situação inicial, a complicação e resolução, as representações históricas cotidianas, os personagens, as expressões faciais e que, no final de cada episódio, os personagens aprendem algo (SCHNEIDER, 2009, p. 18). Da comédia italiana, a *Commedia dell'arte,* do século 16 e 17, emanam as improvisações e os personagens da comédia moderna e do *sitcom* como, por exemplo: o bom marido, mas mudo; o vizinho que sabe tudo; o melhor amigo com suas observações jocosas ou o idiota.

Para Mills (2009), o *sitcom* situa-se entre a comédia de esquetes e do drama de situação. Da mesma forma que no teatro, são enfocadas as situações da vida cotidiana, de gêneros reais que perpassam o mundo do real e recriam-se, transformam-se em ficção dos gêneros reais. Essas transformações recebem novas roupagens e novos elementos próprios da tecnologia cinematográfica e televisiva, tornando-se, ao mesmo tempo, um gênero fílmico.

O desenvolvimento na mídia televisiva americana leva a novas transformações do que serão as séries[114] e as situações de comédia. Seu início na

---

[113] O Misantropo de Menandro data da época da comédia nova (340 a 250 a.C.)

[114] As séries televisivas de ficção compreendem as seguintes categorias: séries dramáticas, séries humorísticas, as séries em formato de telenovela (também inserem-se nessa categoria as "soap operas" ou "feuilletons") (BOUTET, 2010).

mídia emana com a radiodifusão das "*soap operas*"[115], programas curtos de forma seriada, transmitidos via rádio para as donas de casa durante os dias da semana no período da tarde. Furquim (1999) explicita que, com o surgimento do rádio, havia formatos em tempos diferentes que variavam de 5 a 30 minutos, com os mesmos personagens, mas as situações eram sempre diferentes. A transmissão diária ou semanal dessas séries tratava de conflitos, esperanças e angústias do cotidiano da classe média (SCHNEIDER, 2009). Observamos que, já nessa época, havia a preocupação em utilizar estratégias específicas para atingir o público.

Os anos 40 e 50 caracterizaram-se pela grande abertura desse formato seriado novamente recriado para a televisão. As séries tinham de 40 a 50 minutos ou podiam ser mais longas com até 70 minutos. Nos anos 50, teve início o *sitcom* com temas e tendências sociais pertinentes à época. Herdamos, desse período, a gravação em película nos estúdios de Hollywood marcados pela presença do público com a famosa *sitcom I love Lucy* (FURQUIM, 1999, BOUTET, 2010). Outra herança são as risadas inseridas nos *sitcoms* que provém das peças teatrais quando os atores estavam acostumados a fazer pausas no momento em que o público ria (MILLS, 2009).

O quadro, a seguir, mostra os *sitcom*s de grande popularidade e as mudanças com relação à opinião pública sobre as tendências temáticas nos 60 anos de sua existência. Em uma perspectiva histórica, podemos observar a mudança das temáticas como nas relações da vida familiar tradicional, a emancipação feminina, de trabalho e da comunidade. Os *sitcoms* expressam tensões que se instalam e marcam momentos da vida social e histórica de um determinado espaço físico (MORREALE, 2003). Prevalecem os temas que despertam o interesse do telespectador de acordo com as diferentes décadas.

[115] Assim denominadas pelo patrocínio de produtos de higiene e limpeza Procter & Gamble, Colgate-Palmolive *e* Lever Brothers.

Quadro 27 - As tendências temáticas de *sitcoms* dos anos 50 à atualidade

Anos	***Sitcoms*, país de origem, período de difusão.**	**Tendências temáticas**
1950 - 1970	*Mary Kay and Johny (1948 - 1950)*	Vida cotidiana de um casal.
	I love Lucy (1951 - 1957)	Emancipação feminina para o trabalho.
	Honeymooners (1955 -1956)	Violência doméstica.
	As aventuras de Ozzie e Harriet (EUA, 1952 – 1966)	Família ideal dos anos 50.
	The Andy Griffith show (1960 -1968)	De caráter moralista.
	The Beverly Hillbillies (EUA, 1962-1971)	Confronto dos rudes texanos e a sociedade sofisticada de Califórnia.
	Petticoat Junction (EUA, 1963 -1970)	Características rurais.
	Green Acres, (EUA, 1965 - 1971)	Citadinos que se instalam no campo.
	Leave it to the Beaver (EUA, 1957 -1963)	Comédia de família.
	The Flintstones (1960 -1966)	Comédia de animação - Justaposição da idade da pedra com a vida moderna.
	The Brady bunch (EUA, 1969 -1974)	Divórcio e família recomposta.
	All in the Family (1971-1983)	Racismo.
	Happy days (1974-1984)	Visão idealizada de vida dos anos 50 a 60 nos Estados Unidos.
	The Jeffersons (1975 – 1986)	Direito à igualdade racial.
	The Mary Tyler Moore Show (1970-1977)	Mulher solteira independente.
	Maude (1972-1978)	Liberação feminina.
	*M*A*S*H* (1972-1983).	Alegoria à guerra do Vietnam e Coréia.
1980 – à atualidade	*The Cosby show (1984 - 1992)*	*Sitcom* de família (afrodescendentes) com dificuldades em criar os filhos.
	Roseanne (1988 – 1987)	Dificuldades financeiras de família de classe média.
	Cheers	O bar como lugar de socialização de amigos .
	Seinfeld (1989 -1998)	O cotidiano de quatro amigos em Nova Iorque.
	Friends (1994 – 2004)	Relacionamento de seis amigos.
	Sex and the city (1998 - 2004)	Liberação da fala da mulher em matéria de sexo.
	How I Met Your Mother (2005)	Perfil atual de jovens adultos, mais realista e menos politicamente correta.
	The Big Bang Theory (2007)	Cientistas com dificuldades nas relações sociais.

Os temas apresentados no quadro ilustram tendências que se modificam temporalmente e se moldam de acordo com as situações cotidianas de cada época. São temas de interesse do telespectador que perpassam, desde as situações cotidianas da família, de forma mais idealizada ou de forma mais realista, os relacionamentos entre amigos, a igualdade racial, a liberação feminina e as alegorias às guerras. Esses direcionamentos temáticos são concebidos como respostas, ou formas para definir comportamentos e preocupações que estão estreitamente ligadas às eras nas quais foram produzidos (MILLS, 2009). Os *sitcom*s são, nas palavras do autor, "barômetros sociais" que servem para avaliar o que é pertinente e aceitável e o que não é aceitável para tornar-se motivo de piada. Esses textos televisivos, assim como diversos outros discursos sociais, contribuem com a formação de nossas representações, comportamento, subjetividade e podem auxiliar a conscientizar e a situar o indivíduo no mundo.

Os seriados com grande aceitação em seu país de origem faturam milhões e acabam sendo difundidos e reprisados mundialmente por redes televisivas de canal fechado, ou por contratos com redes de canal aberto, bem como a renda do mercado estável de DVDs e de outros produtos periféricos.

6.2.1 O Metagênero *Sitcom*

Campeões de audiência ou na terminologia inglesa amplamente difundida, os "*blockbusters*", enquadram-se em projetos financeiros com proventos acima da média com o objetivo de fazer sucesso. Nesses projetos, estão imbricados a produção, a venda e a distribuição dos *sitcoms* e a sua exploração dos produtos decorrentes dessas filmagens. O centro dessa estratégia comercial comporta objetivos múltiplos de uma máquina para o entretenimento (MIKOS, 2008). Esse autor assevera que, por meio de uma abordagem integrativa, desenvolve-se uma negociação do *sitcom* com o telespectador, produção, *marketing*, as diversas modificações no texto fílmico, a recepção por parte dos críticos de obras televisivas e o discurso dos *fans*. Essa integração estabelece o contrato entre o produtor e o telespectador e tem por objetivo gerar cada vez mais lucros com a audiência e a aceitação de seus produtos.

Os "*blockbusters*", e aqui nos referimos especificamente aos *sitcom*s[116], são compostos de estruturas clássicas de gêneros com uma significação histórica e social com um contrato que se estabelece entre o público e o produtor. São essas "formas de práxis cultural" que, por sua vez, controlam e ordenam o texto e a significação. A junção dos *blockbusters* com as teorias de gêneros conduz ao metagênero[117], que é intercepção e a transcendência de um gênero tradicional (MIKOS, 2008). Para alcançar altos índices de audiência, são agrupadas as convenções de diferentes gêneros, como, por exemplo, em um gênero cômico haver a introdução de uma história romântica, de uma cena de guerra, de paródias musicais, ou de ficção científica. Construir um gênero com convenções múltiplas tem a função de propiciar maior aceitação em diversos contextos sociais e discursivos. Os *blockbusters* são, portanto, maneiras conscientes de formar gêneros ecléticos e obter aceitação de públicos diversos.

A estudiosa brasileira Duarte (2010, n.p.) considera a possibilidade de fusão de gêneros quando se refere à serialidade como:

> O grande achado da televisão é o modelo mais usual de estruturação dos produtos televisuais de caráter ficcional, organizando as emissões de maneira descontínua e segmentada, o que permite entrelaçamentos, divergências e convergências, visto que as modalidades genéricas seriais não se apresentam de estado puro: contaminam-se umas às outras; assimilam-se umas pelas outras.

Diferente de seriados nos quais também há momentos cômicos, nos *sitcoms* há uma grande, constante e recorrente incidência de situações recheadas de humor. Para a autora, "é um desfilar de situações engraçadas, imprevistos, mal-entendidos, trocadilhos, piadas rápidas, enxutas". A forma de abordar as temáticas e as diversas regularidades faz com que o telespectador distinga uma situação de comédia de outros programas televisivos. Para a pesquisadora, os *sitcoms* são um subgênero da ficção com características de serialidade, de estruturação e organização fragmentada que comportam novas criações e a inserção de outras modalidades genéricas. Para Smith (1999), o *sitcom* agrega diferentes gêneros para os mesmos personagens, sendo as situações nas quais eles se envolvem diversas e

---

[116] O termo "blockbusters" é utilizado para as grandes e onerosas produções do cinema.

[117] Distinguimos metagênero de gêneros híbridos e de intergenericidade "fenômeno composicional híbrido de um gênero com uma forma facilmente identificada pelo leitor, porém com função de outro gênero" (KARWOSKI, 2008, p. 16). O metagênero apresenta diferentes gêneros que se unem mas que permanecem com as mesmas funções.

com a possibilidade de estarem encenando em um gênero romântico em uma semana e na outra participar em uma história de ficção.

Diante das diferentes visões, que, de certa forma, são complementares, há diversas características em termos de estrutura e organização que permitem o reconhecimento do público; há por outro lado, situações das mais diversas que nos levam a denominar esse gênero metagênero. É um gênero que empresta uma série de outros gêneros da vida real e que os transforma em uma situação de ficção. São as situações da vida real, as maneiras diferentes de fazer como: a conversa entre amigos no bar, uma ligação telefônica, uma discussão de um casal, uma despedida, uma proposta de casamento que se unem nos episódios de forma caricaturizada e dos quais emana o *sitcom*.

6.2.2 Especificações do Metagênero S*itcom*

Como diversos outros gêneros televisivos, esse metagênero teatralizado e fílmico complexifica-se por unir aos personagens a linguagem sonora (o verbal, o musical e as mixagens necessárias na edição) e a linguagem visual (cenário, iluminação, figurino, maquiagem, enquadramentos e modos de interpretação) (DUARTE, 2010). Esses elementos serão o nosso foco de debate.

6.2.2.1 Os personagens

Os personagens são caracterizados e estereotipados para perpassar a representação de identificação e de aceitação do público. Essas criações estereotipadas têm como propósito causar a identificação do telespectador com o próprio personagem ou com a problemática que representa. Os personagens fixos dividem-se em principais e secundários e, esporadicamente, há também a inserção de personagens convidados.

6.2.2.2 A linguagem visual

Com relação ao cenário, a tendência é a utilização de estúdios, onde são reproduzidos ambientes familiares, escolares, de trabalho ou de lazer. A

iluminação, a coloração, e os *props* (objetos utilizados para fazer rir) contribuem para a criação dos cenários que, geralmente, são de baixo custo. As cenas que perpassam “vistas panorâmicas” auxiliam o público a se situar quanto ao local em que a ação é representada (DUARTE, 2008). Esses ingredientes, juntamente com o figurino, são responsáveis pela individualidade de cada *sitcom* e compõem a *mis en scène.*

Como no teatro, em que há presença do público, as *sitcoms* podem utilizar esse artifício para conhecer as reações que as encenações causam e, com isso, ter um termômetro anterior à transmissão televisiva. As escolhas de utilização ou não da tradicional plateia ficam a critério da equipe de produção.

A câmera tem a função de mostrar os planos, como por exemplo, o plano americano ou os denominados “*establishing shots*” que mostram um ambiente específico e as reações corporais dos personagens, ou o primeiro plano ou os *“close ups”* servindo para captar os efeitos e gestos cômicos nas interações e respostas dos personagens.

6.2.2.3 A linguagem sonora

A linguagem verbal, por aproximar-se de situações do cotidiano, caracteriza-se pela aparente informalidade do discurso oral. No entanto, são os “scripts” previamente produzidos e que os personagens encenam inúmeras vezes com as diversas tomadas de gravação e edição que dão esse ar de espontaneidade às suas falas. Diferente de seriados, nos quais também há momentos cômicos, nos *sitcoms* há uma grande, constante e recorrente incidência de situações recheadas de humor. As figuras de linguagem como as metáforas, ironias e hipérboles, juntamente com as expressões idiomáticas próprias da linguagem do cotidiano, realçam as trocas de turno e constroem sentidos de forma conjunta. O discurso dialogado é composto de falas curtas, ou, quando mais longas, são recheadas de piadas e fatos cômicos para causar a impressão de interação informal e da expressão explícita de relação interpessoal.

Os *sitcom*s são classificados como séries engraçadas, cujo objetivo é fazer rir. A função social parte dos estudos da comédia considerada um processo de liberação e subversão (LIPMAN, JENKINS, apud MILLS, 2009). Para Mulder e

Nijholt (2002), os *sitcom*s se alinham à teoria da superioridade do humor gruneriana, conforme uma tese construída em três partes: cada situação de humor é constituída de um ganhador e de um perdedor; as incongruências estão sempre presentes; e o humor requer um elemento de surpresa. A superioridade está no ganhador, um personagem que tece de forma efetiva comentários engraçados sobre outro personagem tido como um perdedor. A incongruência consiste na junção díspar de dois quadros interpretativos de um mesmo enunciado. Essa junção tem a função de tornar a situação imprevisível, causando surpresa e tornando uma situação engraçada.

O *sitcom* se caracteriza pela verossimilhança e ficcionalização. Utiliza-se de referências de convenções da realidade sem comprometimento direto com o mundo real, apresentando-as com um tom humorístico, lúdico e irônico. Nas palavras de Duarte (2007, n.p., grifo do autor), "o *ficcional*, que se movimentaria na super-realidade, propondo como regime de crença a verossimilhança". Os textos partem do mundo do narrar e da ficção e, juntamente com as imagens e a gramática televisiva[118], transformam tais situações em momentos engraçados e prazerosos para o telespectador. Além da função cômica, os *sitcoms* podem ainda servir para prestar informações à sociedade ou por seu teor didático (Duarte, 2010). Para Morreale (2003), os quadros narrativos veiculam ideias e proposições de teor aparentemente inofensivo, mas que são ideologicamente marcados e que podem ser um convite para examinar as tensões e contradições envolvendo gênero sexual, família, raça, classe social e as dinâmicas da cultura pós-moderna.

As séries mais atuais têm maior riqueza narrativa com uma produção estruturada de forma semelhante às "*soap operas"* (COLONNA, 2010). Cada episódio é composto de três intrigas ou linhas de ação paralelas que, em algumas sequências, ou em alguns momentos das sequências, se fundem. Essa tendência, de acordo com a autora, é mais bem aceita pelo público jovem do que por pessoas com idade mais avançada.

Os sons dividem-se em diegéticos e não-diegéticos. Os diegéticos são os diálogos ou produções de sons dos personagens que aparecem na tela e os não-diegéticos são os efeitos sonoros, as músicas tema do *sitcom* (que caracterizam

[118] A gramática televisiva compõe-se dos elementos de linguagem sonora e da linguagem das imagens que se estruturam de uma forma própria do narrar da televisão (DUARTE, 2008)

o início, meio e ou fim do episódio). A sinalização do humor se dá de forma não diegética, são as risadas produzidas artificialmente e introduzidas nas pequenas pausas, para sinalizar os momentos do que é engraçado e do que pode provocar risos[119]. Os atores esperam alguns segundos para que o público ria e, depois, prosseguem com os novos turnos de fala.

Antes de entrarmos nas especificidades do *sitcom* Friends, atentamos para uma prática comum das televisões que é a mera transferência desses programas estrangeiros enlatados a outros países. Os *sitcom*s retratam representações, maneiras de viver e são impregnados da cultura de determinado país. Quando veiculadas em outros países, nos quais os costumes diferem do local de origem, diversas situações permanecem desconexas e podem causar falta de entendimento (MESSA, 2006).

6.3 O *SITCOM FRIENDS*

A configuração do *Sitcom Friends* é analisado considerando as operações do contexto de produção, as operações discursivas, as operações de textualização ou linguístico-discursivas e as operações não verbais.

6.3.1 Operações Quanto ao Contexto de Produção

Gravado nos estúdios da Warner Bross Television e transmitido pela National Broadcasting Company, durante 10 anos (de 1994 a 2004), no horário nobre televisivo, esse seriado com grande audiência americana logo passou a ser veiculado em canais britânicos e, em seguida, tornou-se mundialmente conhecido. No Brasil, as tentativas de reprise em canal aberto pela Rede TV e o SBT foram rápidas, com pequena aceitação do público, sendo transmitido em canal fechado pela Warner Channel. O quadro 27 apresenta mais informações do contexto de produção como o cenário, a equipe de criação e de produção, os atores principais e os personagens por eles representados.

---

[119] O riso é compreendido como contagioso e nos *sitcom*s as risadas artificiais são utilizadas nesse sentido de contagiar e de intensificar os momentos engraçados.

Quadro 28 – Ficha técnica parcial de Friends.

Ficha técnica parcial de Friends	
Companhia de produção: Warner Bross Television	Criação: David Crane, Marta Kaufman e Kevin S. Bright
Local de gravação: Warner Bross Studios, Burbank, California.	Cenário: Um prédio residencial na esquina de Bedford e Grove em Manhattan, Nova Yorque.
Canal de veiculação: NBC	Produtores: Kevin S. Bright, Marta Kauffman, David Crane, Shana Goldberg-Meehan e Scott Silveri
Atores: Jennifer Aniston Courteney Cox Arquette Lisa Kudrow Matt LeBlanc Matthew Perry David Schwimmer	Personagens: Rachel Green, Monica Geller, Phoebe Buffay, Joey Tribbiani, Chandler Bing, Ross Geller.
Estreia nos EUA: 22 de setembro de 1994.	Exibição do último episódio: 06 de maio de 2004.
Música tema: *I'll Be There For You – The Rembrandts*	10 temporadas – 236 edições

Com relação à autoria de Friends, embora tenhamos exposto no quadro os produtores David Crane e Marta Kaufman, é preciso considerar essa obra de forma coletiva. Fazem parte desse coletivo outros escritores como: Kevin S. Bright que participou durante toda a execução; M Michael Borkow fez parte da 4ª temporada, Michael Curtis da 5ª temporada; Adam Chase da 5ª e 6ª temporadas; Greg Malins da 5ª – 7ª temporadas; Wil Calhoun da 7ª temporada; Scott Silveri e Shana Goldberg-Meehan da 8ª – 10ª temporada e Andrew Reich e Ted Cohen da metade da 8ª-10ª temporadas.

A produção de cada episódio compreende o trabalho de segunda a sexta-feira: no primeiro dia, leitura de *scripts* pelos autores e produtores e retoques no cenário; nos próximos três dias, ensaios e repetições dos atores com a presença dos produtores que avaliam a performance; e no último dia, filmagem integral com a presença de 250 pessoas e animadores de plateia. A abertura para o público tem o propósito de medir a aceitação, sendo cada cena gravada diversas vezes o que torna o processo demorado.

O lugar em que a maioria das cenas é gravada é Warner Bros Studios, Burbank/Califórnia. A composição do cenário é um prédio residencial na

esquina de Bedford e Grove em Manhattan, New York. A maior parte das cenas do *Friends* perpassa-se em três ambientes: um bar café denominado de Central Perk, o apartamento de Monica e o apartamento de Chandler e Joey. Esse cenário é composto de três paredes sólidas e as câmeras filmam através da quarta parede aberta. Outra possibilidade que oferece maior credibilidade e autenticidade são as gravações em locações, como, por exemplo, as cenas produzidas em uma rua, em um hospital ou em um aeroporto. As cenas externas são geralmente vistas panorâmicas sobre o local, como, por exemplo, no último episódio de *Friends*, há uma vista panorâmica do hospital e do prédio residencial dos personagens, para mostrar ao telespectador o local em que a próxima cena vai ocorrer.

Os personagens e o conteúdo temático

A trama toda envolve sempre os seis personagens:

Rachel Green - trabalha em uma famosa loja de roupas, tem uma relação difícil com Ross com quem teve uma filha (Emma).

Monica Geller - irmã de Ross, amiga de Rachel e esposa de Chandler, neurótica, competitiva e obsessivo- compulsiva por limpeza.

Phoebe Buffay – filha de mãe suicida e do abandono do pai, ela é excêntrica, vegetariana. Trabalha como musicista e massagista e é casada com Mike Hannigan.

Joey Tribbiani – companheiro de quarto de Chandler, interessa-se por todas as mulheres e tem a famosa frase "*How you doin?".* Os estereótipos de Joey são o sex-appeal e a pouca inteligência.

Chandler Bing – trabalha com publicidade, filho de pai travesti, destaca-se por seu humor sarcástico e pelas piadas em horas impróprias.

Ross Geller – inteligente, paleontólogo que ama dinossauros, casou-se três vezes durante o seriado e ama Rachel desde os tempos de escola.

Junto aos personagens principais, nesse último episódio, encenam os secundários: Erika (a mãe dos gêmeos), o médico e a enfermeira no hospital, os bebês gêmeos, Mike, Gunther, no aeroporto os atendentes do portão de embarque, a aeromoça e os passageiros do avião, o cliente do táxi. Além disso, há ainda a

personificação do futebol de mesa e das aves (o pintinho e o patinho) presentes de Joey para Monica e Chandler.

O sucesso da série veicula-se à temática dos relacionamentos, amor, amizade, sexo, infantilidade, jovialidade e companheirismo. Configurada como um *sitcom – single-com,* tendência das comédias de amigos[120] por seus personagens principais serem solteiros de uma faixa etária entre 20 a 30 anos. Eles representam uma geração de filhos frutos de divórcio, de pais suicidas, abusivos ou pouco tradicionais. Os protagonistas caracterizam-se por suas neuroses e ansiedades e retratam acima de tudo as disfunções culturais como pontos de identificação. Dissemina-se, então, que "a família não se escolha, mas os amigos sim", sendo um alternativa a formação de uma pseudo-família. Esses personagens buscam fazer

> o seu melhor para se tornarem adultos e construírem suas próprias famílias, que também não têm nada de convencional: esterilidade, adoção, mãe de aluguel, homoparentalidade, gravidez não desejada, e paternalidade sem relação amorosa são os modelos que são encontrados nessa série e que a tornam eminentemente contemporânea (BOUTET, 2009, p. 171-172, nossa tradução[121]).

Os personagens são antagônicos, pois agregam às suas relações posturas infantilizadas que a cada passo são regadas de algum comentário irônico, pejorativo e de caráter sexual. A junção desses ingredientes tem a função de fazer graça. O companheirismo e a amizade são visíveis durante todo o último episódio, quando Phoebe e Joey alertam e tentam mostrar a Ross que não deveria deixar Rachel partir. No *sitcom* há uma reconceitualização do termo amizade, que passa a significar "infantilidade, jovialidade, companheirismo e sexualidade" (COSTA, 2005).

Seguimos com a próxima parte que a aborda o plano global do nível de análise organizacional, denominado de operações discursivas.

---

[120] Na tendência dos *sitcoms single-com* dos anos 90, vale citar Seinfeld (NBC, 1989-1998) como um dos mais populares *sitcoms* da história da televisão norte-americana, em que há um grupo de solteiros (George, Elaine, Kramer) e a comédia emana das situações banais da vida cotidiana (BOUTET, 2009, p. 170).

[121] Leur mieux pour devenir adultes et bâtir leur propre famille, qui elles non plus n'ont rien de conventionnel : sterilité, adoption, mère porteuse, homoparentalité, grossesse non desirée et paternalité sans relation amoureuse sont ler modèles que l'on trouve dans cette série et qui la rendent éminemment contemporaine. (BOUTET, 2009, p. 170)

6.3.2 Operações discursivas

O plano global

O *sitcom* é dividido em 10 temporadas de 24 a 25 episódios cada uma com exceção da última que é reduzida a 18 temporadas. Os episódios têm em torno de 21 a 22 minutos e, ao serem apresentados na televisão, com inserção de comerciais, estendem-se para 30 minutos. Cada episódio é formado de um *teaser*[122] e de 12 a 15 sequências. A partir da terceira temporada, o último episódio passou a ter duração em torno de 45 minutos e em torno de 25 sequências (divididos em parte 1 e parte 2).

Para ter maior precisão das especificidades e das dimensões ensináveis, a análise será desenvolvida com base no último episódio da série. A limitação a esse episódio para análise tem o intuito de subsidiar a SD desenvolvida pelas futuras professoras como objeto de ensino e aprendizagem, como gênero a ser escolarizado. O último episódio de *Friends*, intitulado "*The last one*", culminou entre os líderes americanos de audiência. O quadro a seguir é uma síntese dos acontecimentos.

Quadro 29 - Síntese de "The last one" (episódio 17 e 18).

Síntese de "The last one" (episódio 17 e 18)
Episódio 17- Erica entra em trabalho de parto e Monica e Chandler a acompanham ao hospital por ter interesse em adotar a criança. Phoebe e Joey anunciam a novidade para Ross. Rachel e Ross conversam sobre a noite que passaram juntos. Na sequência, nasce o filho e os pais adotivos têm uma surpresa e tensão ao saberem que são gêmeos. Há uma discussão conjugal e, logo após, a aceitação de ficarem com as duas crianças. Em casa, Phoebe e Joey e Mike decoram o apartamento para as boas vindas do filho adotivo. No Central Perk, Phoebe e Joey tentam convencer Ross para falar com Rachel. Gunther faz uma declaração de amor a Rachel. O casal é recepcionado pelos amigos que também estão surpresos com a situação de adoção de gêmeos. Rachel despede-se dos amigos e vai ao aeroporto.
Episódio 18 - Ross e Phoebe correm desesperadamente para o aeroporto para encontrar Rachel, com o intuito de Ross declarar-se a ela e pedir para não ir a Paris. Eles constatam que estão no aeroporto errado, e dirigem-se ao outro aeroporto. Monica liga para Rachel para dizer que há uma pane no avião. Todos os passageiros saem do avião e depois entram novamente. Ross ainda consegue encontrá-la e pede para que ela fique. Mesmo assim, ela embarca no avião, mas mais tarde volta a trás, sai do avião e vai ao apartamento de Ross para dizer que o ama. A série termina quando os amigos devolvem suas chaves do apartamento de Monica e Chandler e eles saem para um último café no Central Perk.

[122] "*Teaser* uma pequena cena exibida antes ou durante os créditos de abertura" (MINK, 2008).

Cada episódio constitui uma narrativa de caráter piramidal, com a exposição da situação, o momento de conflito que se estabelece logo após o começo da ação, o clímax e a finalização ou desfecho (FERREIRA, 2008). Esse desfecho tem um "final feliz" e o reestabelecimento da situação inicial, partes importantes que contribuem para a popularidade do *sitcom*. O corte para o intervalo comercial é feito próximo do clímax de uma das linhas de ação do episódio. Os episódios são todos vinculados a sua proposta de temporada e podem ou não ter certa continuidade com as ações de episódios anteriores. Para compreender a composição sequencial e narrativa dos episódios acima, apresentamos uma sinopse do último episódio no quadro a seguir, com base no estudo de narrativas de seriados de Collona (2010).

Quadro 30 - Sinopse das sequências da narrativa de "*The last one"*

Sinopse das sequências da narrativa de"The last one"				
Episódio 17	N°	Sequências	Tipo de ação/categorizações	Posição temporal
	1	Monica e Chandler estão na festa e Érica entra em trabalho de parto.	B (teaser)	00:03 – 00:19 (00:16)
	2	Rachel e Ross discutem e depois fazem as pazes. *(Cena Nova Iorque à noite som não diegético)* Rachel e Ross estão no quarto depois de passarem a noite juntos.	A (teaser)	0:20 – 1:17 (00:57)
	CRÉDITOS DE ABERTURA MÚSICA *I'LL BE THERE FOR YOU*			1:18 - 1:59 (00: 41)
	3	(Som não-diegético – introdução da sequência imagem do hospital.) Monica e Chandler acompanham Erika ao hospital – (Trabalho de parto de Erika);	B (estabelecimento da situação)	2:01 – 3:46 (1:45)
	4	*(Cena Nova Iorque sol nascendo som não diegético)* Joe e Phoebe no apartamento – (eles conversam e Joe mostra o presente (dois filhotes de aves - um pato e um pintinho) para Monica e Chandler. Ross entra em cena e eles anunciam a novidade do trabalho de parto de Erica. Eles conversam, Phoebe canta, Rachel sai do quarto. Ross e Rachel conversam sobre a noite passada.	C (estabelecimento da situação)	3:47–7:06 (3:19)
	5	Erica, Chandler, Monica, enfermeira e médico no hospital, nascimento do primeiro bebê. (som não diegético para o corte de intervalo)	B (tensão)	7:07- 9:27 (2:20)
		1º INTERVALO COMERCIAL		9:28 – 9:29 (00:01)

Continua ...

Continuação ...

	6	(som não diegético para continuação da cena anterior) Continua a cena do hospital - Doctor, Chandler, Monica, Erica – A tensão de ficar com os gêmeos; nascimento da menina.	B (ápice)	9:30 - 11:31 (2:01)
	7	Cena no Central Perk - Phoebe e Joey tentam convencer Ross a pedir para Rachel não viajar. Rachel entra em cena, eles conversam sobre a ida para Paris, Gunther aparece e se declara para Rachel.	C, A (tensão)	11:32 - 13:54 (2:22)
		2º INTERVALO COMERCIAL		13:55 (0:01)
	8	Hospital - Monica, Chandler, enfermeira, Erika, gêmeos, cena em que Monica e Chandler ficam com os gêmeos, contam para Erica que escolheram o seu nome para a recém-nascida e se despedem dela. (Som não-diegético risos e aplausos no final da cena)	B (desfecho)	13:56 – 15:21 (1:25)
	9	Apartamento de Monica e Chandler. Phoebe e Joey decoram o apartamento, Joey fez um cartaz de boas vindas ao bebê. Ross entra e eles novamente tentam convencê-lo a falar com Rachel. Entra Mike com um belo cartaz de boas vindas ao bebê. Rachel aparece logo em seguida. Monica entra segurando um bebê e em seguida entra Chandler com o outro bebê. Todos estão surpresos. Mike explicita seu interesse por Phoebe e Rachel despede-se de todos e em especial de Ross. Ross, Phoebe e Joey conversam. Ross decide de tentar alcançar Rachel e Phoebe o acompanha. (Claques e som não diegético para finalizar a cena)	C, B, A (desfecho da primeira parte)	15:21 – 21:07 (5:46)
		INTERVALO COMERCIAL		21:07 – 21:09 (0:02)
Episódio 18	10	(Som não diegético para iniciar a cena táxi antigo amarelo.) Na rua, em frente ao Central Perk, Phoebe e Ross entram no táxi de Phoebe e um cliente quer usar os serviços do táxi, eles gritam para que o cliente saia.	A (tensão)	21:10 - 21:47 (00:37)
	11	Apartamento de Chandler e Monica: Monica, Chandler e Joey estão encaixotando os seus pertences. Joey quer mostrar o patinho e pintinho para o casal, no entanto, as aves sumiram da caixa.	B (tensão)	21:48 - 22:11 (0:33)
	12	No táxi Phoebe dirige em alta velocidade e Ross está amedrontado.	A (tensão)	22:12 – 22:57 (0:45)
	13	Apartamento de Chandler e Monica: Joey procura as aves e Chandler e Monica vem verificar porque ele demora com o presente. As aves entraram no móvel (futebol de mesa). Eles precisam desmontar a mesa para tirar os animais.	C (tensão)	22:58 – 25:26 (3:28)
	14	No aeroporto - Ross e Phoebe entram correndo no aeroporto, mas têm dificuldade de chegar ao guichê de passagens.	A'(tensão)	25:27- 25:57 (0:30)
	15	Rachel está no *"check in"* e não encontra a passagem, ela tenta ludibriar o atendente.	A (tensão)	25:57- 26:43 (0:46)
	16	Ross e Phoebe correm para o guichê e compram as passagens.	A' (tensão)	26:43 – 27:07 (0:24)

Continua …

Continuação ...

	17	Rachel finalmente encontra o bilhete.	A (tensão)	27:07 – 27:21 (0:14)
	18	Ross e Phoebe constatam que não é o voo de Rachel, e ligam para Monica, para checar o número de voo e aeroporto. Monica está entretida com os gêmeos e não ouve o pedido de Ross. Por fim, descobrem estar no aeroporto errado.	A', C	27:22 – 28:37 (1:15)
	19	Rachel mostra o bilhete e passa para a zona de espera interna do aeroporto.	A (tensão)	28:38- 28:54 (00:16)
		INTERVALO COMERCIAL		28:55 – 28:56 (00:01)
	20	Joey e Chandler não têm coragem de desmontar a mesa. Monica entra novamente na cozinha e pega as ferramentas para a destruição da mesa.	C, B (tensão)	28:57 – 30:53 (1:56)
	21	Phoebe e Ross estão novamente no táxi na ponte e vão em direção ao outro aeroporto. Ela telefona para Rachel e aconselha a não viajar com o avião por te algo errado. Rachel conversa com o passageiro do lado e repete as palavras de Phoebe. Os passageiros saem do avião.	A', A (tensão)	30:54 – 31:10 (0:16)
	22	Apartamento de Joey, Monica desmonta o futebol de mesa.	C, B (tensão)	31:11 – 35:35 (4:24)
	23	Passageiros na fila para entrar novamente no avião. Ross e Phoebe encontram Rachel. Ross declara que a ama e solicita para não viajar, mas decide ir mesmo assim. Phoebe consola Ross.	A (tensão)	35:36- 37:41 (02:05)
	24	Monica, Chandler, Joey terminaram de arrumar os pertences para mudança. Phoebe retorna e conta que Rachel viajou e que Ross voltou para o seu apartamento.	C, B (tensão)	37:42 – 38:26 (0:44)
	25	Ross, em seu apartamento, checa as mensagens de telefone. Rachel deixa a mensagem que não viajou e se declara para ele. Ela entra no apartamento e eles decidem ficar juntos e se beijam. (Claques)	A (ápice)	38:27 – 41:15 (2:48)
	26	No apartamento vazio de Monica e Chandler, estão os seis personagens que relembram algumas situações, deixam as chaves e vão para o Central Perk. A câmera grava o apartamento vazio.	A, B, C (desfecho)	41:16 – 44:41 (3:25)
	CRÉDITOS FINAIS			44:42 – 45:40 (0:58)

Conforme disposto no quadro, o episódio é composto de 26 sequências, quatro cortes para introdução de intervalo comercial, os créditos de abertura e créditos finais. A junção de uma sequência para outra é feita por meio de sobreposição de imagens. A parte introdutória, denominada de *Teaser*, são sequências curtas de antecipação, com o intuito de mostrar ao telespectador o que será tratado no episódio. Os créditos de abertura com imagens dos personagens e

inserção da música tema do *sitcom* (*I'll be there for you*) também contribuem para o entendimento da temática da amizade e relacionamentos do seriado de forma geral e, portanto, podem ser explorados com os alunos.

Observamos o uso de diferentes situações, durante o mesmo episódio, que podem nos levar a compreender o *sitcom* como metagênero. São parte do episódio as situações do parto no hospital, a discussão entre casal, a discussão entre amigos, a ligação telefônica, o atendimento no aeroporto para compra de passagens, o ludibriar ao atendente do portão de embarque, o embarque no avião, o preparo do apartamento, a intimidade do casal, a recepção aos gêmeos, a conversa no bar, as declarações de amor, a corrida ao aeroporto, a procura pelos animais, a despedida do futebol de mesa e a despedida dos amigos e do apartamento.

O episódio, por ser o último, articula duas partes (episódio 17 e 18), com três intrigas ou linhas de ação. O *sitcom* é construído com um enredo e três núcleos de ação denominados de tipos de ação A/B/C, ilustrados no quadro acima. A ação de Ross e Rachel é a ação principal caracterizada como A, a ação B de Monica e Chandler e do nascimento dos gêmeos é a ação secundária, e a ação C de Joey e Phoebe é periférica e fortalece as ações A e B. Com relação à ação A, estabelecemos uma divisão para mostrar as sequências em que se apresenta Rachel como ação A e nas cenas em que estão Ross e Phoebe como A'. Nas sequências de A e A', podemos observar que há um longo desdobramento de tensões e problemas. Há uma intensificação das ações e confusões antes do clímax da intriga A, nas sequências em que Phoebe e Ross tentam encontrar Rachel. O ápice da intriga ocorre na sequência 25, a penúltima sequência, quando o casal decide ficar junto, colocando em primeiro plano a intriga do romance e da relação amorosa entre os dois jovens, ponto culminante de toda a segunda parte do episódio.

Para a ação B, o ápice ocorre na sequência 6, logo após o corte para o intervalo comercial. É interessante verificar no episódio do *sitcom* a recorrência de características do gênero cômico imbricadas com outros gêneros como a ação e o romance. Para essa ação, os conflitos de adoção de gêmeos têm menor intensidade. O tema B, mesmo tendo uma grande complexidade, é tratado de forma cômica, mas permanece em segundo plano na segunda parte do episódio. A

encenação caricaturizada é uma forma de banalizar, de minimizar uma ação trágica de doação dos gêmeos.

6.3.3 Operações de Textualização

Para o propósito de ensino e de produção de uma sequência didática, analisamos as figuras de linguagem por serem as dimensões linguísticas de maior recorrência. Em se tratando de *sitcom*s e com propósito de ensino de LE, o reconhecimento auxilia no processo de inferenciação e na compreensão geral do texto. Sugerimos a análise de antíteses, metáforas, hipérboles e da ironia por seu objetivo de intensificar a comicidade e a caricaturização. As metáforas são importantes nesse nível de análise, para compreender a concepção da amizade e das relações amorosas, por dar maior consistência e tonalidade ao *sitcom* Friends. Exemplos de metáforas com ironia são as situações em que Joey, para tentar fazer-se entender, faz uma analogia de Ross e um dinossauro *"You can't just give up! Is that what a dinossaur would do?"*, quando Phoebe compara a cidade de "*Paris a city of Gunthers",* e quando Ross denomina o táxi de Rachel de "*deathcab*". Outro exemplo de ironia é o excerto da sexta sequência apresentada no quadro:

> *Chandler: Uh-huh! Join me, won't you?! Okay, what do you say we keep one, and then just like have an option on the other one?*
> *Monica: We can't split them up!*
> *Chandler: Why not? We could give each of them half a medallion, and then years later, they'll find each other and be reunited. I mean, that's a great day for everybody.*
> *Monica: Okay, what if the person who adopts the other one is horrible?*
> *Chandler: What if they're not? What if it's adopted by a king?*
> *Monica: Yeah, because I hear the king is looking to adopt.*

A troca de ironias inicia nesse excerto com o pragmatismo de Chandler que quer ficar com apenas um bebê e cria a situação de dar meia medalha para cada criança, como uma possiblidade de reencontro futuro. A ironia extrema apresentada pelo personagem conduz ao ridículo e é o motivo de riso. Da mesma forma, a personagem Monica é incumbida de ironizar para argumentar e impor sua

decisão na adoção dos gêmeos. O turno de fala de Monica, *"Yeah, because I hear the king is looking to adopt",* é, portanto, uma forma não sincera de dar sentido à proposição. Para Kerbrat-Orecchioni (1976, p. 17), essa forma é o "dizer-A, pensar não-A e querer fazer entender não-A".

O inesperado ou a surpresa causada no telespectador também é um dos ingredientes do *sitcom*. Quando Ross iria conversar com Rachel para revelar seus sentimentos, aparece outro pretendente (Gunther) e o desenlace é frustrante. A frustração do Ross se dá pela ironia e metáfora de Rachel com Gunther.

> *Gunther: I... I know you're leaving tonight, but I just have to tell you. I love you.*
> *[…]*
> *Rachel: (touched) Gunther... Oh... I love you too. Probably not in the same way, but I do. And, and when I'm in a café, having coffee, or I see a man with hair brighter than the sun, I'll think of you. Aw.*

Portanto, o texto é recheado de figuras de linguagem, o que torna seu estudo crucial para o entendimento do *sitcom* no contexto de ensino de LI.

Elementos de posição mais periférica com relação ao gênero *sitcom* que podem ser objeto de estudos são a coesão verbal, a coesão nominal e a responsabilidade enunciativa. Com relação à coesão verbal, constatamos que há uma miscelânea de diferentes tempos verbais nos turnos de fala. Destacamos as maiores incidências desses tempos verbais como:

- o tempo presente *p*ara qualificar pessoas, situações e objetos, para fazer afirmações e declarações pronunciadas pelos personagens (Exemplo: *That is one disgusting miracle.; I don't know.; It's because you mean more to me.;)*. Nossas análises confirmam as constatações de Quaglio (2009) sobre a recorrência desse tempo verbal.

> - *o tempo passado* para referir-se a ações anteriores próximas.
> - o futuro divide-se em futuro com *will* para ações posteriores próximas ao momento da cena e o futuro com *going to* para ações posteriores planejadas. (Exemplo: *You'll be fine. Nah, you, you won't.; What do you, what do you think she's going to say*?)

- o imperativo para causar mais impacto e maior implicação dos personagens durante os turnos de fala. (Exemplo: *Get out of the cab!, Wait!; Don't hide from mama! Listen!*)
- o tempo passado (*present perfect)* e o tempo presente para ações em progressão (*present progressive)* são menos recorrentes. (Exemplo: *Table, you have given us so many great times.; Who's laughing now?)*

Quanto à coesão nominal, observamos que os turnos de fala apresentam uma recorrência de cadeias anafóricas pronominais e nominais. O excerto ilustra a repetição da anáfora pronominal *"she"* referindo-se à Phoebe, que por sua vez recebeu o sintagma nominal adjetivado de *"crazy friend".* Outro exemplo é o sintagma nominal *"the plane"* ao qual se alia o sintagma nominal definido e adjetivado *"the left Philange"* como uma das partes menores do avião e que Rachel substitui pela anáfora pronominal *"it".*

> Rachel: Oh, that was just my crazy friend. She told me I should get off *the plane*, because she had a feeling that there was something wrong with *the left Philange*.
> Passenger #1: Okay, *that* doesn't sound good.
> Rachel: I wouldn't worry about *it*. She's always coming up with stuff like *this*, and you know what? She's almost never right.
> Passenger #1: But *she* is sometimes.

O estudo lexical sobre o seriado *Friends* realizado por Ferreira (2008) aponta para a predominância do léxico voltado para a temática amor. Conforme QUAGLIO (2009), a recorrência de substantivos e palavras longas é menos frequente.

Observamos que os personagens usufruem da responsabilidade enunciativa pelas modalizações e vozes. Quanto às modalizações:

Lógicas: expressam uma possibilidade, probabilidade pelo uso de verbos modais: "*could", "might", "would"* (Ex: *"You know, what might help?"; "[...] what would have happened".),* locução adverbial – "*of course"* ou pelo uso de advérbio "*maybe"* (*"Because of course I do*.") (*"Maybe we have the flight-number wrong*.")

Deônticas: ocorrem com os verbos como "*have to*", *"must"* (*"Chandler, you have to see this!", "Madame, you must have your boarding pass…")*

Pragmáticas: constituídas pela capacidade, intenção, vontade do agente, sendo comuns no texto oral do *sitcom* o uso de verbo modal "*can/could*": "*You can't just give up!" "We could give each of them half a medallion, [...]".*

Apreciativas: contribuem para dar a tonalidade do texto com os julgamentos subjetivos dos personagens*: "Oh, we're so lucky!"; "I love you." "Well that's spongy".*

Todas as ações dos episódios são construídas pelas imagens, movimentos e vozes dos personagens. São os personagens que tomam a responsabilidade enunciativa por meio do discurso direto e de sentenças curtas, próprias da linguagem oral frequentes no texto. Os turnos de fala compreendem perguntas, respostas, exclamações, ordens, afirmações, negações, declarações, pedidos, exaltações que se mesclam durante as sequências.

A interação verbal da linguagem oral é permeada de recursos que estruturam e unem os enunciados do texto, os marcadores conversacionais (URBANO, 2003). Gülich (1970) nomeou esses recursos de sinais articulatórios (*Gliederungssignale)* e que servem para introduzir ou para concluir um turno de fala. Esses recursos constituem-se em uma classe de unidade funcional para orientar o ouvinte na construção da significação do conteúdo do locutor e para a formulação do enunciado pelo locutor. Eles são categorizados, de acordo com a posição que ocupam nos turnos de fala (posição inicial, posição média e posição final), com a necessidade de reformular um enunciado (interrupção), por sua relação com a prosódia (as pausas e a entonação) e fenômenos de hesitação.

Essa linguagem denominada de "emocional" tem maior intensidade no script de Friends que em textos de conversação geral (QUAGLIO, 2009).

Apresentamos os sinais mais comuns do último episódio:

1) Os marcadores conversacionais em posição inicial:

a) As expressões de surpresa com o uso de expressões idiomáticas "Oh my God!", "Son of a gun"; as hesitações com as interjeições "Oh", "YAY", "shh", "ah", "hey", "wow", "Gosh!" e "Hah".

b) Para responder ou concordar a algum enunciado anterior, são utilizadas interjeições como “uh-huh”, “yeah”, “yes” os adjetivos “sure”, “okay”, “fine”, “alright”.

c) Para fazer constatações e para iniciar repostas, “well” é amplamente utilizado em gêneros primários para dar tempo de formular um novo turno de fala, para preparar os interactantes a ouvir suas constatações.

d) Para introduzir um novo assunto: “Guess what?”, “So, ah...”, “So”, “well”

e) As repetições para iniciar um turno de fala: “*it’s a ... it’s a boy.”, “I... I know”, “I ... I don’t know”, “I... I'm sorry” e “Okay, okay”.*

O excerto a seguir, é parte da sequência em que Chandler e Monica trazem o casal de gêmeos para casa e o grupo de seis amigos está reunido.

Exemplo:

Ross: Oh my God!
Rachel: What... What...
Ross: Okay, okay, awkward question. The hospital knows you took two, right?
Monica: Yes, it's twins!
Ross: Oh my God.

Os marcadores do discurso tecem todos os turnos de fala do excerto. A surpresa de Ross é marcada com a expressão idiomática “*Oh my God”,* primeiro, por não compreender como eles poderiam trazer dois bebês e depois por constatar que eram gêmeos. A repetição em posição inicial com “*Okay, okay”* não tem uma relação direta com o resto da sentença, mas sinaliza o início da fala e a forma que o personagem se expressa na situação de formular o turno de fala. Rachel, para enfatizar sua pergunta e mostrar-se curiosa, utiliza o marcador what duas vezes para tentar compreender o que está se passando.

2) Os marcadores conversacionais em posição mediana:

a) Para dar mais ênfase e assegurar a situação, utiliza-se a expressão idiomática “*As a matter of fact,* […]”

b) Para causar impressão de que a fala não é previamente pensada com a inserção de repetições: "*It's... It's a city of Gunthers!", "No, you've... you have", "What… What", "What do you … what do you …*"

c) Para continuar uma explicação com o uso de "and then" ou quando um personagem interrompe o seu enunciado com *"I mean", "you know", "look"* e *"it's like"* para mostrar um determinado posicionamento ou sem uma significação definida, como pelos marcadores *"well", "Oh, okay", "but I ....".*

d) Para amenizar uma constatação *"hm, I guess".*

O exemplo a seguir contempla alguns dos marcadores apresentados:

Exemplo:
Joey: But Ross, Ross. What do you, what do you think she's going to say?
Ross: I don't know, but I. Look, even if she shoots me down, at least I won't spend the rest of my life wondering what would have happened.

A situação em que Ross decide encontrar Rachel é constituída por diversos marcadores. O uso da repetição "*what do you, what do you*" tem a função de seguir os moldes da fala cotidiana. A resposta precedida de "*but I*" juntamente com o verbo no imperativo "*look*" sinalizam o anúncio de Ross para encontrar Rachel, ou seja, eles marcam o discurso de como o enredo do episódio é estabelecido.

3) Os marcadores conversacionais, em posição final, são bem menos frequentes. Os exemplos que encontramos são: *"good" "though", "You know...", "but…", "right", "just in case",* com a função de resumir *"This is it", "huh", "I", "No, no, no!".*

Retomamos um excerto já apresentado acima, para ilustrar como a posição final do marcador *"right"* é utilizado no turno de fala de Ross. A postura

desconfiada de Ross em sua pergunta sugere o contrário, que Monica e Chandler tivessem agido ilegalmente. A função do adjetivo “right” confirma o que havia sido exposto e torna a situação engraçada.

Exemplo:
Ross: “*The hospital knows you took two, right*?”

Os marcadores em suas diversas posições, como vimos nos exemplos das dramatizações, aproximam-se do discurso informal cotidiano e têm a função de estabelecer elos entre os enunciados. Na transposição de situação cotidiana para a dramatização no *sitcom*, esses turnos de fala dos personagens transformam-se em um discurso artificial, pré-estabelecido pelo roteirista. Um motivo pode ser a necessidade de tornar um discurso artificial, encenado e incorporado na representação do personagem, um artefato de caricaturização das cenas bem como uma forma de aproximar-se da linguagem cotidiana proposta no seriado. O ensino dessas marcas dos turnos de fala pode facilitar a compreensão do *sitcom* e de outros gêneros orais ficcionais.

A voz nas representações do sitcom

A produção do *sitcom* envolve os sons diegéticos produzidos pela fala dos personagens e não diegéticos como as risadas artificiais, os sons de início e fim de algumas sequências e a música da série são também partes que levam à compreensão.

O estudo da voz dos personagens divide-se em três categorias que contribuem para o ensino de línguas: os segmentos (consoantes e vogais) que correspondem ao reconhecimento fonológico, os suprassegmentos ou prosódia (tonicidade, ritmo e entonação) e a configuração articulatória (o movimento labial e palatal) (JERKINS apud GOMES, 2010). Nosso interesse maior concentra-se no estudo dos dois primeiros por suas características importantes na aprendizagem de língua inglesa.

Levando em conta que a maior parte dos alunos a quem direcionamos esse trabalho está no nível elementar de conhecimento da língua inglesa, poderíamos sugerir tarefas de pronúncia de palavras e de entonação de

pequenos enunciados. A compreensão oral, portanto, também depende da prosódia no que tange aos fenômenos de junção das palavras. Esse fenômeno denominado "*connected speech*" torna-se uma dimensão importante no ensino de LI[123].

A fonologia pode mostrar como ocorre, por exemplo, o *connected speech* durante a fala dos personagens, e a prosódia nos mostra como essas dimensões rítmicas constituem-se e contribuem para a representação das cenas do *sitcom* e para a produção de humor. A representação sonora nos mostra a fala como "uma construção linear de um fluxo verbal que, como tal, deve ser descrito em seu próprio fluir e com suas dimensões rítmicas e musicais" (DOLZ, SCHNEUWLY, HALLER, 2004).

As sequências são compostas de turnos de fala proferidos pelos atores, captados pelos microfones, bem como pela plateia presente durante as gravações. Os personagens dão vida ao texto por meio da dimensão prosódica constituiída da entoação e do ritmo. A entoação auxilia na construção de expressões de surpresa ou ironia e portanto, tem função crucial para a produção de humor e de entendimento desse texto televisivo. Esses elementos da linguagem oral são usados para alcançar os diversos objetivos da encenação. Um exemplo é quando assuntos periféricos são tratados como grandes questões filosóficas *(One of life's GREAT UNANSWERABLE questions!).* Chandler traz a tona uma situação de cunho pejorativo, como o exemplo da dor do parto e a dor do impacto nos órgãos sexuais masculinos. É interessante notar que, ao mesmo tempo em que há o exagero pela tonificação do ator em "*great unanswerable*", ele coloca-se em segundo plano e ri de sua própria atuação. A fala do personagem, sem dúvida, é uma paródia que remete à peça de Shakespeare *"To be or not to be, that's the question!"*

A entonação e ritmo da voz modificam-se, conforme a situação que os personagens incorporam. Um tom mais suave para as situações românticas, um tom mais agressivo ou mais enfático para expressar raiva e hesitação são artifícios dos atores para alcançar os objetivos de representação de desespero, raiva, amor dos personagens.

O excerto, a seguir, refere-se à sequência 17 com apenas dois turnos de fala de Rachel ao procurar seu bilhete de embarque no aeroporto. O

[123] O uso de connected speech é alvo de estudos também no modelo didático de entrevista oral radiofônica (CAMPOS; CRISTOVÃO, 2008).

desespero da personagem é intensificado pelo vocabulário utilizado, pelos marcadores conversacionais, pelos gestos e tom agressivo e pela prosódia.

Excerto:

[Scene: The gate. Rachel is still searching for her boarding pass.]
Rachel: Oh! Sheet! Damn it! Where is it? Oh! Oh! I got it! I got it!
/oʊ/ /'ʃi:t/ /dæmɪt/ /'weərzɪt?/ /oʊ/ /oʊ/ /aɪ'gɑ:ɪt/ /aɪ'gɑ:ɪt/
(She runs up to the gate and the gate attendant standing there.)
Rachel: Hah! I found it! I told you I would find it! In your face! You're a different person.
/hæ/ /aɪ'faʊndɪt//aɪ'toʊld jə/ / aɪ 'wəd 'faɪndit/ /ɪn'jər'feɪs / /jəra:'dɪf.ər.ən/ /'pɝ sən/

Quanto ao estudo dos segmentos, são as junções de palavras que são apresentadas conforme a ritmo da fala de Rachel. Quanto à prosódia, podemos identificar um *pitch* mais intenso e maior energia na voz e fala em tempo acelerado. Em diversas sequências do episódio, há um exagero prosódico ou uma hiperprosódia. Os excertos de surpresa e de emoções mais intensas levam a uma maior intensificação do *pitch* e da energia. Outros exemplos em que os atores recorrem a esses artifícios são: quando Phoebe e Ross entram no táxi e gritam com um suposto passageiro que pretende utilizar esse transporte, quando eles estão indo em direção ao aeroporto.

A comparação prosódica entre os turnos humorísticos – como os que antecedem as risadas artificiais (*punch lines*) e os outros turnos de fala de episódios do *sitcom* realizados por Purandare e Litman (2009), em análise de computação automática, mostram haver diferenças interessantes no reconhecimento de emoções quanto ao *pitch*, energia, informação temporal e sinal do discurso. A análise revelou que há, de fato, mudanças significantes na maior parte dessas características quando comparados os turnos humorísticos e não humorísticos. Os turnos humorísticos são constituídos de um *tempo* mais alto, silêncio interno menor, e há também maior intensidade com relação ao *pitch* e a energia. Conforme os autores, as características prosódico-acústicas são ainda mais significativas quando utilizadas em conjunto com léxico e outros tipos de características.

6.3.4. Dimensões Multimodais: Imagens e Gestos dos Personagens

O desenvolvimento de um modelo didático de um gênero complexo como o *sitcom* envolve diferentes aspectos técnicos (edição, iluminação, posição da câmera, planos - *long/medium/short /close shots*) que são dimensões paratextuais próprias da linguagem fílmica e televisiva que podem dar suporte para o entendimento da linguagem verbal.

A integração da linguagem não verbal e verbal é o objeto dos estudos multimodais (KRESS, 2004, p. 110). Segundo esse autor, um gênero multimodal é composto de diferentes recursos materiais de reconhecimento estável denominados de “modos”, sendo a significação do texto proveniente do uso articulado desses modos. Observamos que a multimodalidade nos auxilia a analisar as diversas propriedades do metagênero *sitcom* em que há uma instantaneidade do som e da imagem, do verbal e do não verbal, para a construção de significados e do cômico. Os recursos de composição do *sitcom* são os “modos” de construir significação, unindo a linguagem visual e a linguagem verbal. A multimodalidade é compreendida por Bronckart (2008c, p. 106) como

> o caráter multicanal e plurissêmico das práticas comunicativas” [...]: os olhos, os gestos e as mímicas se associam aos enunciados verbais, de forma que as análises multidimensionais são as únicas a dar conta da espessura dos mecanismos que entram em jogo na organização dessas práticas.

Apresentamos uma breve mostra sobre o modo, ou canal da linguagem visual, para compreender como os produtores do *sitcom* direcionam o nosso olhar para os diferentes elementos do cenário.

Figura 10 - Multimodalidade de Friends

24:02 piu piu piu	24:03 wait wait can you	24:05 listen? … piu piu	24:06 piu
24:07 (risadas artificiais)	24:08 Hhhaw….	24:09 They are in the table ! (risadas artificiais)	24:10 Oh! That can't be
24:11 good!	24:12 We have to get them	24:13 out of there! How?	24:14 Oh!

Fonte: Friends (The last one).

Alguns elementos possíveis de serem analisados são empréstimos da linguagem fílmica, como a mise-en-scène com a apresentação do cenário (*props*), o figurino, a iluminação, a maquiagem, aos quais podemos incorporar os planos e os ângulos. A gravura mostra uma parte da sequência 13, quando Chandler e Joey procuram as aves que entraram no móvel - futebol de mesa. O figurino dos personagens são vestes informais comuns para chegar mais próximo da realidade com as representações do cotidiano. Os planos feitos com as multi-câmeras e as edições das imagens mostram um *medium shot (24:02)* com a apresentação de Joey da cintura para cima. A sequencialização da cena traz um distanciamento e a imagem do corpo dos personagens e da mesa em um *long shot (24:13)* e que se voltam novamente a um *medium shot,* para mostrar a feição de preocupação de Joey. Esses planos diferentes contribuem para compreender a movimentação dos personagens ao procurar as aves. O ângulo frontal apresenta em posição central Joey em sua representação exagerada, tanto na fala, na entonação

como nas atitudes infantilizadas. A cena continua com Chandler aparecendo no fundo, procurando as aves e Joey em posição central e em frente à mesa, de onde supostamente ouve-se o piar das aves. O movimento gradativo de Chandler atrás de Joey para posicionar-se do outro lado da mesa representa uma nova tensão que se instala e a mesa torna-se o objeto central da tela.

Quanto ao uso de gêneros que integram sons e imagens, acreditamos que, além de dinamizar mais as aulas por diminuir as barreiras entre o caráter clássico do ensino e os meios de comunicação que se modificam rapidamente, é um instrumento que fortalece as operações textuais. Eles são meios de reforçar a compreensão dos episódios de forma geral, pela apresentação do cenário, pelas situações que provêm de culturas diferentes, pelos gestos ou pela entonação. Agregam-se às falas dos personagens, sons não diegéticos e imagens como meios para tornar as cenas engraçadas e envolventes. Esses canais ou modos de som e imagem contribuem para aumentar a compreensão, em se tratando do ensino e da aprendizagem de inglês como LE. O uso do metagênero *sitcom* nas aulas de LI é uma maneira de fortalecer a linguagem oral que, por sua vez, ajuda na compreensão da linguagem de forma geral.

O desenvolvimento de um modelo didático de um gênero complexo como o *sitcom* envolve diferentes aspectos técnicos (edição, iluminação, a posição da câmera, os planos - *long/medium/short /close shots*) que são dimensões para-textuais próprias da linguagem fílmica e televisiva que podem dar suporte para o entendimento da linguagem verbal.

Devido à riqueza de elementos possíveis a serem estudados, optamos por dimensões que levassem em conta os objetivos propostos na disciplina de inglês para alunos de terceiro ano de ensino médio e as capacidades dos alunos. Portanto, o trabalho com esse metagênero tem como foco maior, de nossa parte, o entendimento das dimensões da linguagem verbal, sendo que as demais dimensões são postas em segundo plano. Assim, com o intuito de direcionar um gênero não escolarizado e complexo como o *sitcom*, daremos prioridade ao entendimento da linguagem verbal e colocaremos os outros elementos em nível secundário para auxiliar no entendimento.

6.3.5 Síntese

O quadro sintetiza a composição geral das dimensões ensináveis do *sitcom Friends.* O modelo didático do *sitcom* é o instrumento que fornece os critérios norteadores da produção e a avaliação de SDs quanto ao *sitcom Friends*.

Quadro 31 - Grade de análise das dimensões ensináveis do metagênero *sitcom* Friends

Grade de análise das dimensões ensináveis do metagênero *sitcom* Friends
Operações com relação ao contexto para o aprimoramento das capacidades de ação: Companhia de produção, Local de gravação, Produção/criação, Canal de transmissão, Atores, Personagens principais e as estereotipizações, Personagens secundários do último episódio do *sitcom,* Público alvo, Período de produção, temporadas e episódios, Conteúdo temático, Ficha técnica: resumo da situação de produção, Objetivo do *sitcom*: para entretenimento, para fazer rir. **Operações discursivas para o aprimoramento de capacidades discursivas:** As relações do *sitcom* com gêneros pré-existentes: (origem na comédia, com semelhanças das *sketches* e do processo midiático radiofônico e televisivo), Metagênero: as diferentes situações que moldam o *sitcom*, Plano global: a narração do último episódio é composto de 26 sequências, A música tema de abertura e fechamento da *sitcom*: "*I'll be there for you*" (Rembrandts), Os créditos de abertura e de fechamento, A narrativa de caráter piramidal: exposição da situação, momento de conflito, clímax e final feliz), Planos de ação A/B/C – (o *teaser*, o estabelecimento das situações, os conflitos, os ápices de A e B e a pseudo-ação C, o desfecho).

Continua ...

Continuação ...

Operações de textualização para o aprimoramento de capacidades linguístico-discursivas: Figuras de linguagem (as ironias, as metáforas, as hipérboles e os exageros, as antíteses), Coesão verbal: Alta frequência: *present simple, past simple, future (will, going to, to be + ing), imperative,* Baixa frequência: *present perfet e present continuous,* Coesão nominal: há recorrência de anáforas pronominais e de anáforas nominais, As interjeições e expressões idiomáticas, Responsabilidades enunciativas, os sons diegéticos das vozes dos personagens, e as modalizações apreciativas e pragmáticas, Marcadores conversacionais (posição inicial e mediana), Pronúncia (*connected speech*) e prosódia (ritmo, entonação, tom de voz). **Operações para o aprimoramento de capacidades não verbais** Os sons não diegéticos (música, risadas artificiais e os aplausos), A vista panorâmica e a sobreposição de imagens para fazer a junção das sequências, As imagens, os gestos, as expressões faciais dos personagens, Os planos (*shots*), O uso de diversas câmeras em diferentes ângulos, O cenário central, Multimodalidade.

Após a apresentação da construção do modelo didático, partimos para a análise da SD considerando os seis prismas:

6.4 ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO *SITCOM - FRIENDS*

Para desenvolver a análise, divido esta parte do capítulo em seis prismas: o primeiro prisma apresenta a macroestrutura e a sinopse da SD. O segundo prisma visa reconhecer a organização externa, isto é, a descrição detalhada das tarefas e a categorização conforme as capacidades de linguagem. No terceiro prisma, verifico a coerência dos objetivos com as tarefas elaboradas, procedimento denominado de organização interna. No quarto prisma, traço os paralelos e as transformações entre as dimensões ensináveis no MD e as dimensões, de fato, contempladas na proposta desenvolvida. No quinto prisma, retomo a SD para compreender as concepções didáticas subjacentes. No sexto prisma, apresento a relação da SD com as capacidades docentes.

6.4.1 O Primeiro Prisma: a Macroestrutura e a Sinopse

A proposta inicial de SD, elaborada pelas alunas-professoras, tem como ponto de partida o último episódio do *sitcom Friends.* A SD compreende três objetivos[124], 31 tarefas, três cenas com diálogos entre os personagens da série, explicações interativas em balões, para representar as falas dos próprios personagens, fotos dos personagens e uma sinopse sobre o seriado.

As SDs, de modo geral, agrupam as tarefas em módulos ou seções, a fim de nortear e especificar os objetos específicos a serem ensinados. Como a SD *Friends* não apresenta seções bem delineadas, tentamos agrupar e categorizar as atividades conforme a relação dos conteúdos e a ordem de disposição das tarefas. Para localizar e evidenciar os conteúdos abordados, dividimos a SD em sete seções e denominamos essa configuração de macroestrutura da SD, conforme disposto no

Quadro 32 - Macroestrutura da SD

Macroestrutura da SD	
1	Antecipação temática sobre relacionamentos
2	Apresentação de elementos do sitcom
3	Compreensão oral – primeira cena
4	O uso do presente contínuo
5	Compreensão oral – segunda cena
6	Compreensão oral – terceira cena
7	Compreensão geral

O próximo passo de nossa análise é a sinopse – um instrumento metodológico destinado a descrever de modo condensado uma grande quantidade de dados de transcrições de sequências de ensino, a fim de fornecer uma visão global sequencial e hierárquica sobre os principais conteúdos e ações em uma unidade tangível (DOLZ et al., 2005, CORDEIRO et al. 2009). As unidades são superordenadas e estão dispostas em três níveis: o nível inferior, o nível intermediário e o nível superior (GAGNON, 2010). Embora nossa pesquisa não tenha como foco a sequência de ensino, utilizaremos a sinopse para apresentar o

[124] O enunciado com os objetivos expostos no inicio da SD, conforme o texto da APLIs:
Nesta Sequência Didática, vamos trabalhar com o seriado de TV Friends. Também vamos discutir as diferenças culturais, fazendo um paralelo entre a nossa cultura e a cultura americana. Observaremos as formas de relacionamento e o convívio social. Estudaremos os elementos específicos dessa série, além disso, vamos aprender mais sobre o uso do present continuous.

conjunto de tarefas proposto pelas APLIs na SD, para nos fornecer subsídios quanto à macroestrutura e aos subníveis nos quais as tarefas estão agrupadas, à disposição sequencial das tarefas e aos conteúdos gerais propostos.

O quadro a seguir dispõe na parte superior os elementos do contexto ao qual a SD é destinada; na sequência são propostos:

a) no nível superior (em amarelo), os agrupamentos da macroestrutura;

b) no nível intermediário (em rosa), as tarefas denominadas de pergunta geral (PG) e informações complementares são descritas sequencialmente, conforme o objetivo proposto nos enunciados;

c) no nível inferior (em azul), os subitens das tarefas denominadas de perguntas específicas (PE) indicadas nos enunciados.

Quadro 33 - Sinopse da SD *sitcom* Friends

Sinopse da SD Friends			
APLIS : Rose e Anny.			Local do estágio: Colégio Central de Guarapuava
Série: 3ª série do Ensino Médio		Ano: 2008	Turma de ensino geral
Níveis	Localização na SD	Tipo de enunciado	DESCRIÇÃO DAS TAREFAS
1			**Antecipação temática sobre relacionamentos**
1.1	1	PG	Comentar sobre a forma de relacionamento com amigos;
1.1.1	a	PE	a confiança depositada nos amigos;
1.1.2	b	PE	- pode-se contar com eles em qualquer hora;
1.2	2	PG	Comentar sobre o número de amigos;
1.3	3	PG	Verificar se há conflitos na família;
1.4	4	PG	Escolher um colega de classe para conversar sobre a relação familiar, com amigos, o tempo livre, a escola e o trabalho;
1.4.1	a	5 PE	- FAMÍLIA - consentimento dos pais para o uso de bebidas alcoólicas, cigarro, falar sobre qualquer assunto, viajar sozinho e fazer festas em casa;
1.4.2	b	3 PE	- AMIGOS - número de amigos, frequência dos encontros, facilidade para fazer amigos;
1.4.3	c	5 PE	TEMPO LIVRE – falar sobre hobbies, filmes, o que gosta de fazer final de semana e livros que gosta de ler ;
1.4.4	d	4 PE	ESCOLA – Disciplinas preferidas, planos para o futuro, universidade e curso que pretende fazer;
1.4.5	e	3 PE	TRABALHO – perguntar sobre o trabalho atual, sobre o tipo de trabalho que pretende ter no futuro, sobre o que fazer após o ensino médio;

Continua …
Continuação ...

1.5	5	PG	Verificar a opinião sobre a gravidez na adolescência e as dificuldades decorrentes;
1.6	6	PG	Verificar se há concordância sobre adoção de crianças;
2			**Apresentação de elementos do *sitcom***
2.1	Balão	Inf. Comp.	Apresentar elementos gerais de composição do *sitcom* (episódios, atores, personagens);
2.2	Balão	Inf. Comp.	Reconhecer os produtores e os atores do *sitcom Friends*;
2.3	Quadro sinopse	Inf. Comp.	Verificar, por meio de uma sinopse, os relacionamentos dos personagens e o contexto de produção do *sitcom Friends*;
2.4	7.	PG	Fazer inferências sobre o local de produção da série;
2.5	8.	PG	Fazer inferências sobre o público alvo da série e período em que teve início;
2.6	9.	PG	Reconhecer a forma de veiculação de Friends;
2.7	10.	PG	Observar os elementos do contexto:
2.7.1	a	PE	- criadores da série,
2.7.2	b	PE	- o tipo de programa fílmico (comédia, suspense, romance),
2.7.3	c	PE	- personagens principais,
2.7.4	d	PE	- o final da série,
2.7.5	e	PE	- assistir à primeira cena para compreensão oral.
3			**A primeira cena (nascimento dos gêmeos e a adoção das crianças por Monica e Chandler)**
3.1	11	PG	Analisar o cenário do *sitcom*
3.2	12	PG	Estabelecer a diferença entre o discurso oral e escrito da série;
3.3	13	PG	Acompanhar o vídeo e o texto escrito da primeira cena;
3.4	14	PG	Reconhecer vocabulário específico da cena com caça-palavras;
3.5	15	PG	Reconhecer verbos com “ing”;
4			**O uso do presente contínuo**
4.1		Inf. Comp.	Introdução de explicação das regras do tempo verbal no presente contínuo;
4.2	16	PG	Converter sentenças no presente contínuo para a forma afirmativa, negativa e interrogativa;
4.3	17	PG	Verificar os verbos da cena 1 e a formação do gerúndio;
5			**Compreensão oral segunda cena (Rachel está na sala de embarque no aeroporto e Ross implora para que ela não viaje).**
5.1	18	PG	Discutir a situação da cena quanto a(o):
5.1.1	a	PE	Reconhecimento do cenário;
5.1.2	b	PE	Reconhecimento da situação da cena;
5.1.3	c	PE	Análise da situação e antecipação das próximas sequências;
5.1.4	d	PE	Opinião pessoal sobre a situação;
5.2	19	PG	Completar as palavras do texto com base na compreensão oral da cena do *sitcom*;
6			**Compreensão oral terceira cena (Rachel decide sair do avião, na secretária eletrônica Ross ouve a situação)**
6.1	20	PG	Completar lacunas do texto com vocabulário e informações da cena.
6.2	21	PG	Antecipação da sequência;
6.3	22	PG	Opinião pessoal final da série, sugestão de mudanças;
7			**Compreensão geral**
7.1	23	PG	Descrição da cena II;
7.2	24	PG	Amigo secreto;
7.3	25	PG	Explorar a música tema do *sitcom;*
7.4	26	PG	Reconhecer a idade representada pelos personagens;
7.5	27	PG	Analisar a proximidade do relacionamento dos personagens;

Continua …

Continuação ...

7.6	28	PG	Observar a expressão facial e sentimentos representados pelos personagens;
7.7	29	PG	Verificar os estereótipos dos personagens e o uso de adjetivos;
7.8	30	PG	Relacionar as lacunas com o vocabulário sobre os estereótipos dos personagens;
7.9	31	PG	Completar lacunas de frases com a linguagem informal do *sitcom*.

A visão geral da SD apresenta a descrição de cada tarefa. Os tipos de enunciados são categorizados em pergunta geral, quando não há desdobramento em questões menores, e pergunta específica quando a tarefa apresenta subitens. Apresentamos a distinção entre os dois tipos de perguntas para facilitar a classificação das tarefas quando da análise das capacidades de linguagem. As perguntas gerais somam 31 tarefas, sendo que quatro delas desdobram-se em 31 perguntas específicas e também constam quatro informações complementares para dar suporte ao aluno sobre o conteúdo.

6.4.2 O Segundo Prisma: a Organização Externa da SD

Para realizar a análise da organização externa, apresentamos nesse prisma a descrição das tarefas e a classificação com base nas capacidades de linguagem.

As três primeiras tarefas (1, 2, 3) buscam explorar o conhecimento e as representações construídas pelos alunos, quanto aos relacionamentos com os amigos, a confiança e conflitos da família – situações que as APLIs se dispõem a explorar na SD e que são um dos temas centrais abordados no *sitcom*. Consideramos a pertinência dessas questões, no sentido de que contribuem para mobilizar conhecimentos de mundo para a compreensão e produção do *sitcom* e assim construir capacidades de ação dos alunos. O enfoque nas situações de relacionamentos são conceitos provenientes do cotidiano dos alunos que demandam deles o uso de operações psíquicas para exporem suas respostas. Busca, portanto, o domínio de operações que envolvem a temática juntamente com as operações que envolvem a produção textual na língua alvo. Sendo assim, os conceitos cotidianos dos relacionamentos precisam ser reformulados em inglês, o que demanda reconhecimento das especificidades do léxico, da construção de sentenças com coesão nominal e verbal. São os conceitos cotidianos que, portanto, juntam-se aos

conceitos científicos focalizados na construção de respostas na língua alvo e que contribuem para transformar as capacidades de ação.

A seguir, é inserida uma imagem dos personagens principais do *sitcom* vinculado à pergunta *"how much do you know about your classmates?*" e a tarefa 4 que se desdobra em 20 questões, agrupadas conforme o tema (trabalho, hobbies, estudos, família e amizade), sendo que a maioria demanda respostas com *Yes* ou *No*. Apesar de as tarefas serem interessantes, as perguntas sobre trabalho, hobbies, estudos e família fogem do foco temático da SDs. O interesse das APLIs ao inserir as perguntas voltava-se a obter maior conhecimento sobre os alunos. São pertinentes às capacidades de ação três questões voltadas ao tema amizade, por buscarem mobilizar o conhecimento de mundo relacionado ao conteúdo temático da SD. As tarefas 5 e 6 voltam-se aos subtemas a serem abordados na segunda cena a ser explorada - a gravidez e a adoção, sendo da mesma forma importantes para reconhecer a construção das representações do conteúdo que prepondera nas capacidades de ação.

Na sequência, as APLIs inseriram informações complementares utilizando dois balões interativos e uma sinopse do seriado. Os balões que se assemelham aos diálogos em histórias em quadrinhos, contemplam subsídios sobre o gênero e o contexto de produção. O primeiro balão apresenta explicações sobre o que é uma série televisiva e sobre um episódio, levando os alunos a realizar inferências sobre a situação de produção do *sitcom* e reconhecer a organização textual e o tipo de linguagem em foco. Essas características contribuem para a construção de representações das capacidades de ação e discursivas dos alunos. As explicações dadas pelas APLIs na SD ajudam na construção de operações psíquicas sobre o plano global do *sitcom*.

O segundo balão apresenta uma lista com o nome dos produtores do seriado e do elenco, mas não tece maiores relações com o contexto de produção e com o conteúdo do *sitcom*. Observamos assim, que a realização de inferências sobre o contexto de produção contribui apenas parcialmente na construção de capacidades de ação, visto que o aluno precisa utilizar-se de operações contextuais sobre os parâmetros físicos da produção, mas que poderiam ser aprofundados para realizar operações junto ao tema a ser abordado. As APLIs poderiam ter estabelecido relações entre os nomes do elenco e os personagens em cena.

A sinopse apresenta suscintamente o perfil dos personagens principais, o período de produção da *sitcom* e alguns prêmios recebidos. Levando em conta a necessidade de reconhecimento da situação de produção, avaliamos tal tarefa como pertinente para estabeler elos entre os conhecimentos existentes dos alunos e os conhecimentos a serem apreendidos com o *sitcom*. No entanto, a complexidade da linguagem utilizada na sinopse do *sitcom* poderia causar dificuldades de compreensão.

As tarefas que procedem (7, 8 e 9, excerto 1 abaixo) buscam situar o aluno no contexto de produção com perguntas sobre local de produção, público alvo, início da produção e forma de veiculação. As três tarefas contemplam operações para o reconhecimento de componentes físicos e sociais sendo categorizadas como tarefas de capacidades de ação. A tarefa (7) sobre o início da produção retoma as informações do texto sinóptico, no entanto, não demanda maiores operações de linguagem que a mera busca de informações do texto sinóptico. As outras tarefas (8,9) são perguntas que não estão explicitadas em nenhuma das informações dadas, sendo que o aluno precisa utilizar os saberes pré-estabelecidos sobre quem é o público alvo, o período de produção e a veiculação. Assim, as operações que são propostas estão voltadas às operações dos parâmetros físicos e sociais do contexto de produção. Sugerimos, para maior adequação, criticidade e apropriação das tarefas, que junto a essas perguntas as APLIs se reportassem aos acontecimentos dessa época e como eles podem influir no *"sitcom".*

Excerto 1 SD *Friends* – Exemplos de tarefas com capacidade de ação

7. Can you tell me where the TV series was produced? What city does it take place?
8. Who is the target public? When did the TV series Friends begin?
9. How can the TV series friends be seen?

A tarefa 10 subdivide-se em 5 questões que buscam informações sobre os criadores do seriado, o gênero do seriado (comédia, suspense, horror, romance, aventura, drama), os personagens principais, o que é o episódio "Finale" do *sitcom* e, por fim, demanda-se aos alunos assistirem ao primeiro excerto escolhido pelas APLIs. As duas primeiras questões sobre os criadores e os personagens são buscas de informações nos textos disponibilizados nos balões

explicativos e na sinopse, as quais poderiam ser acrescidas de levantamento de hipóteses sobre os possíveis motivos, intenções que os autores tiveram ao criar esse seriado. A terceira questão busca reconhecimento do gênero como uma situação de comédia com dramas próximos a situações diárias, observamos que essa questão, mesmo sendo crucial para entendimento do *sitcom*, contribui parcialmente para a construção das capacidades discursivas. Para maior direcionamento, a questão poderia solicitar que o aluno justificasse sua resposta. Na quarta questão, o aluno precisa explicar do que se trata o episódio, há uma necessidade de ter uma visão ampla sobre o assunto. Com relação às quatro questões discutidas, observamos que os alunos precisam utilizar operações contextuais para atingir os objetivos propostos. Embora algumas tarefas poderiam trazer maiores especificações, no geral, as questões são pertinentes para a construção das representações sobre as capacidades de ação, capacidade de significação e capacidade discursiva do texto utilizado. No que tange à última questão, voltada ao texto televisivo, há uma demanda para que os alunos assistam e pratiquem a compreensão oral, mas não há maiores especificações, o que torna a questão bastante geral e sem indícios de capacidades específicas envolvidas.

A tarefa 11 tem por objetivo analisar o cenário da primeira cena e evidenciar sentido em elementos não verbais como partes integrantes da significação do *sitcom*. O local de produção e a linguagem não verbal são um indício de construção de representações das capacidades de ação. A tarefa 12 visa reconhecer as diferenças entre o discurso oral televisivo e qualquer outro texto escrito. Todas as capacidades de linguagem são mobilizadas por explorar: conhecimentos de mundo, estabelecer relação entre o agir e o sentir de quem produz o texto, a organização do texto em linguagem verbal e não verbal atrelada às ações em movimento; a função da organização do conteúdo e; os elementos que operam na construção dos turnos de fala dos personagens.

As tarefas 13, 14, 15 relacionam-se à primeira cena do *sitcom* mostrada aos alunos. A tarefa 13, destinada à compreensão oral dos alunos, solicita que eles assistam ao excerto e acompanhem o texto por escrito na SD, mas não demanda nenhuma outra ação, o que não possibilita uma categorização. As tarefas 14 e 15 concentram-se no nível linguístico com um caça-palavras com vocabulário retirado da cena assistida e sentenças no tempo verbal presente contínuo, para

completar as lacunas com o gerúndio dos verbos já pré-determinados. Essas tarefas, que partem do texto multimodal, com ênfase na compreensão oral, simplificam-se para a utilização do léxico e da gramática. Devido às dificuldades dos alunos, mesmo atividades que possam parecer mecânicas podem contribuir para a construção de representações sobre as operações de reconhecimento de vocabulário e de gramática. Sendo assim, categorizamos as duas tarefas como pertencentes às capacidades linguístico-discursivas.

Na sequência da proposta da SD, as APLIs inseriram um longo conjunto de regras sobre o presente contínuo. Ocorre aqui um distanciamento da proposta de ensino como atividade social, por não apresentar o tempo verbal de maior recorrência que permeia o episódio e pelo formato das explicações que se assemelham às propostas de ensino da língua pela língua. Esse material foi retirado do site <http://www.infoescola.com/ingles/presente-continuo-present-continuous>. Os motivos de inserir essas regras, conforme as APLIs, advêm das necessidades de cumprir o programa de ensino proposto pela professora regente das turmas de 3ª série de Ensino Médio da escola. O distanciamento entre a gramática e o gênero não contribui para a construção de capacidades de linguagem.

As tarefas 16 e 17 seguem a linha das regras com exercícios gramaticais de caráter passivo. Na tarefa 16, são as sentenças no presente contínuo que precisam ser transformadas na forma afirmativa, negativa ou interrogativa. A tarefa 17 também demanda apenas a modificação em presente contínuo dos verbos para o excerto dialogado da cena I. Embora as tarefas não demandem posturas mais reflexivas, as operações cooperam para a coesão verbal, um dos critérios das capacidades linguístico-discursivas.

A forma de dispor primeiramente a conceitualização da gramática e na sequência apresentar tarefas gramaticais segue a proposta clássica de ensino que Schneuwly e Dolz (2009, p. 398) denominam de “princípio de separação tendencial entre a conceituação e a exercitação”. Os autores, ao analisarem o funcionamento didático da subordinada relativa e o ensino de gramática de francês como primeira língua, constataram que os professores consideram que a disposição convencional é vista como necessária pelos professores em virtude da realização da segunda e que dificilmente elas são integradas.

A sequência prossegue com uma tarefa de antecipação da compreensão oral (18, excerto 1 da SD, a seguir), cujo desdobramento se faz pelas questões de verificação do cenário (a), reconhecimento da situação (b) opinião pessoal (c, d) sobre a situação da cena II, conforme ilustrado. O aluno deve fazer uso das operações contextuais da situação, reconhecer a sequência e a progressão dos acontecimentos, descrever o cenário e criar hipóteses sobre como agiria em tal situação. As capacidades de linguagem precisam ser mobilizadas de forma integral para alcançar o objetivo da atividade.

Excerto 2 SD *Friends* - Exemplos de tarefas com capacidades de linguagem diversificadas
CENA 2
18. According to the scene two, let´s discuss:
a. Where does this scene take place?
b. What is the situation of this scene?
c. In your opinion, will Rachel stay or leave?
d. What would you do if you were them?

A tarefa 19 visa à compreensão da cena 2 e o preenchimento de lacunas com palavras previamente destacadas e dispostas aleatoreamente em um quadro. A tarefa, centrada em elementos linguístico-discursivos, mobiliza operações psíquicas de reconhecimento fonético das palavras e de inserção mecânica nas lacunas. A utlização de tarefas que auxiliem na compreensão geral do texto tornaria a atividade mais produtiva e com mobilização de outras capacidades de linguagem.

As tarefas 20, 21 e 22 são de opinião pessoal com relação à cena III. A tarefa 20 demanda a antecipação e a compreensão oral da terceira cena. As operações de textualização e de ação são necessárias para levar o aluno a compreender o excerto visual e sonoro e de modo geral. Os alunos com mais dificuldades podem acompanhar o texto escrito na SD. A tarefa 21 solicita a checagem das antecipações sobre a última parte da cena, quando a personagem Rachel sai do avião e desiste de viajar para ficar com Ross. Da mesma forma que as duas tarefas anteriores, na próxima (22), faz-se necessário que o aluno avalie o final do *sitcom* e contribua com possíveis sugestões para modificar essa parte. Observamos que as três tarefas visam à compreensão ativa dos alunos e possibilitam a construção de todas as capacidades de linguagem.

A tarefa 23 solicita ao aluno para descrever as ações da cena II. Apesar de faltar maior conexão entre essa atividade e a anterior, a tarefa contempla todas as capacidades de linguagem. Portanto, o aluno necessita utilizar operações de ação, de significação e de textualização para atingir o objetivo da tarefa.

A tarefa 24 é uma confraternização com os alunos com um amigo secreto a ser desenvolvido em sala de aula. Uma proposta lúdica de amigo secreto poder causar influências positivas no relacionamento entre os alunos e as futuras professoras. Prover situações e um ambiente de confiança é condição necessária para melhorar a socialização de seus integrantes. Contudo, a falta de maiores informações não possibilita tecer maiores relações com as capacidades de linguagem. Quanto à tarefa 25, explorar a música tema do seriado, novamente observamos que faltam maiores detalhes sobre o que seria abordado. As futuras professoras poderiam inserir especificações sobre como a temática da música constrói representações sobre o *sitcom*. Os problemas nos enunciados das duas tarefas dificultam a análise de capacidades de linguagem

Com relação às tarefas 26 e 27 (excerto 3, a seguir), consideramos as duas de forma integrada por tratarem do reconhecimento da idade e do tipo de relacionamento que os personagens representam ter no seriado. A articulação dessas tarefas leva à construção de sentido e de representações relacionadas às capacidades de ação e às capacidades de significação. Quanto à capacidade de ação, consideramos que, por não haver verbalização específica sobre a idade dos personagens e sobre a intimidade, o aluno precisa formular hipóteses para responder à tarefa. A tarefa demanda do aluno reconhecimento de parâmetros contextuais com base nas imagens, isto é, são operações contextuais sobre a situação de ação de alguns diálogos específicos do vídeo. Portanto, são esses parâmetros da linguagem multimodal que são construídos pelo uso de operações contextuais e com as quais se formam as capacidades de ação. Quanto à capacidade de significação, observamos que as tarefas demandam operações psíquicas de compreensão da linguagem multimodal.

Excerto 3 SD *Friends* – Exemplo de tarefa com as três capacidades de linguagem

26. How old do you think they are?

Rachel *Chandler*

Ross *Monica*

Joey *Phoebe*

27. Do they have a close relationship?

A tarefa 28 volta-se ao reconhecimento de sentimentos por meio das expressões faciais dos personagens, das cenas utilizadas e sua correlação vocabular de substantivos (*sadness*, *happiness, disappointment, excitment*) que descrevem tais emoções. São contempladas operações psíquicas sobre: o estabelecimento de relações entre as imbricações praxiológicas e linguageiras, a mobilização de conhecimentos do mundo e a expansão de vocabulário. As operações de linguagem não verbais e verbais são propícias para a construção de capacidades de significação, de ação e linguístico-discursivas. As APLIs poderiam ter solicitado ainda que os alunos justificassem as respostas para reforçar essas capacidades.

A tarefa 29 apresenta um enunciado confuso e um texto longo; se não houver maiores esclarecimentos do professor em sala, torna-se pouco provável que o aluno consiga resolvê-la. Inferimos, porém, que a tarefa demandaria ao aluno expressar em ordem crescente a preferência quanto aos personagens do *sitcom* e quanto à descrição de esterótipos. A intenção das APLIs é pertinente mas preferimos não classificar a tarefa por falta de maior clareza no direcionamento inicial da tarefa.

A tarefa 30 solicita ao aluno para correlacionar o vocabulário de adjetivos e a descrição de caracterísitcas associadas ao estado psicológico (rude, reliable, sensitive). Se fizermos uma relação com a tarefa anterior, podemos inferir que os alunos com menos conhecimento poderiam utilizar o vocabulário dado para descrever os personagens e traçar os estereótipos. Sendo assim, a inversão da ordem das tarefas já poderia contribuir para aumentar a coerência da organização externa e construir capacidades linguístico-discursivas.

A tarefa 31 não apresenta o enunciado, apenas algumas sentenças contendo verbos frasais recorrentes no *sitcom*. Podemos inferir o interesse das APLIs em abordar verbos frasais em sentenças retiradas dos turnos de fala do último

episódio. O domínio de operações de coesão verbal seria propício para a construção de capacidades linguístico-discursivas. Contudo, preferimos não categorizar a tarefa devido à falta de informações que direcionassem o trabalho solicitado ao aluno com os verbos frasais.

O quadro a seguir apresenta a síntese da análise realizada quanto à organização externa da SD.

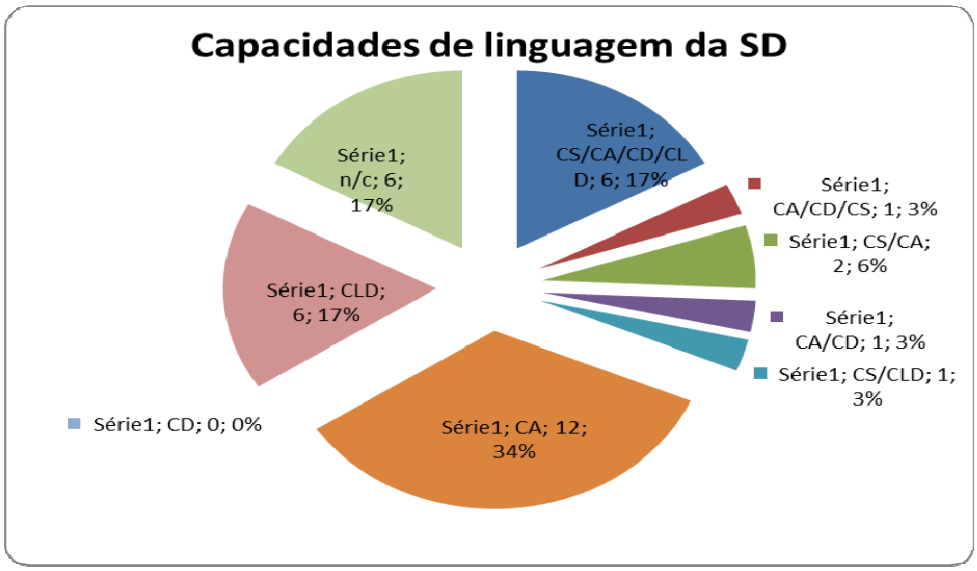
Quadro 34 - Organização externa da SD Friends

Organização externa da SD Friends			
	DESCRIÇÃO DAS TAREFAS	Capacidades de linguagem	Critérios
	Objetivos gerais da SD		
Antecipação temática -relacionamentos	1) Comentar sobre o relacionamento com amigos: a) a confiança depositada nos amigos; b) se sempre pode contar com eles;	CA	4CA
	2) Comentar sobre o número de amigos;	CA	4CA
	3) Verificar se há conflitos na família;	CA	4CA
	4) Escolher um colega de classe para conversar sobre: a) Família - consentimento dos pais para o uso de bebidas alcoólicas, cigarro, falar sobre qualquer assunto, viajar sozinho e fazer festas em casa (4 questões, respostas com Yes./No.); b) Amigos - número de amigos, frequência dos encontros, facilidade para fazer amigos (3 questões); c) Tempo livre – falar sobre hobbies, filmes, o que gosta de fazer final de semana e livros que gosta de ler (5 questões); d) Escola – Disciplinas preferidas, planos para o futuro, universidade e curso que pretende fazer (4 questões); e) Trabalho – perguntar sobre o trabalho atual, o que pretende fazer no futuro, o que fazer após o ensino médio (3 questões);	CA n/c	4CA,
	5) Verificar a opinião sobre a gravidez na adolescência e as dificuldades decorrentes;	CA	4CA
	6) Verificar se há concordância sobre adoção de crianças;	CA	4CA
Apresentação de elementos do *sitcom*	Informação complementar: Apresentar elementos gerais de composição do *sitcom* (episódios, atores, personagens);	CA/CD	1CA, 1CD
	Informação complementar: Reconhecer os produtores e os atores do *sitcom Friends*;	CA	1CA
	Informação complementar - Quadro sinóptico: Verificar por meio de sinopse os relacionamentos dos personagens e o contexto de produção do *sitcom Friends*;	CA	1CA
	7) Retirar as informações da sinopse sobre o local de produção da série;	CA	1CA
	8) Fazer inferências sobre o público alvo da série e período em que teve início;	CA	1CA

	9) Reconhecer a forma de veiculação do *sitcom*;	CA	1CA
	10) Observar os elementos do contexto: a) criadores da série; b) personagens principais; c) o tipo de programa fílmico (comédia, suspense, romance); d) o final da série; e) assistir à primeira cena para compreensão visual e oral.	CA/CD/CS	1CA, 1CD, 8CS,1CA, 3CA
1ª cena	11) Analisar o cenário do *sitcom*	CA	1CA
	12) Estabelecer a diferença entre o discurso oral e escrito do *sitcom*;	CS/CA/CD/ CLD	1-6 CS, 3-4 CA, 3 CD, 1CLD
1ª cena	13) Assistir ao vídeo e acompanhar o texto escrito da primeira cena;	n/c	n/c
	14) Reconhecer vocabulário específico da cena com caça-palavras;	CLD	5CLD
	15) Reconhecer verbos com “ing”;	CLD	6CLD
Presente contínuo	Informação complementar -Explicação das regras do tempo verbal no presente contínuo;	n/c	n/c
	16) Converter sentenças no presente contínuo para a forma afirmativa, negativa e interrogativa;	CLD	4CLD
	17) Verificar os verbos da cena I e a formação do gerúndio;	CLD	4CLD
2ª cena	18) Discutir a situação da cena quanto a(o): a) Reconhecimento do cenário; b) Reconhecimento da situação da cena; c) Análise da situação e antecipação das próximas sequências; d) Opinião pessoal sobre a situação;	CS/CA/CD/ CLD	1CS, 1CA, 3,4CA, 4CD, 10CLD,
	19) Completar as palavras do texto com base na compreensão oral da cena do *sitcom*;	CLD	5, 6 CLD
3ª cena	20) Fazer antecipação da cena III e desenvolver o trabalho de compreensão e expressão oral em pares.	CS/CA/CD/ CLD	1CS, 4CA, 4CD, 7,10CLD
	21) Antecipação do final da sequência da cena 3;	CS/CA/CD/ CLD	1CS, 4CA, 4CD, 7,10CLD
	22) Opinião pessoal final da série, sugestão de mudanças;	CS/CA/CD/ CLD	1CS,4CA, 4CD,10CLD
Comp. geral do *sitcom*	23) Descrição da cena II;	CS/CA/CD/ CLD	1CS,4CA, 4CD,10CLD
	24) Amigo secreto;	n/c	n/c
	25) Explorar a música tema do *sitcom*;	n/c	n/c
	26) Reconhecer a idade representada pelos personagens;	CS/CA	1CS,3CA
	27) Analisar a proximidade do relacionamento dos personagens;	CS/CA	1CS,3CA
	28) Observar a expressão facial e sentimentos representados pelos personagens com os substantivos;	CS/CLD	1CS,5,10CL D
	29) Expressar em ordem crescente a preferência quanto aos personagens, conforme as descrições de seus estereótipos.	n/c	n/c
	30) Correlacionar lacunas de adjetivos e o significado;	CLD	5CLD
	31) Explorar a linguagem informal com verbos frasais e expressões idiomáticas (completar lacunas)	n/c	n/c
	Legenda: n/c – não contempla capacidades de linguagem		

Para obter um panorama das recorrências, construímos o gráfico a seguir com base nas perguntas gerais, quer dizer, em cada tarefa[125] sem considerar as questões menores que denominamos de perguntas específicas.

Gráfico 1 – Capacidades de linguagem da SD Friends



O gráfico sinaliza o predomínio maior de tarefas, cujo foco está na construção de capacidades de ação e de capacidades linguístico-discursivas. O agrupamento das quatro capacidades também apresenta um número considerável e nos parece propício, se pensarmos que há uma necessidade de dominar operações de diferentes dimensões simultaneamente. Seguindo as porcentagens, constatamos um grande número de tarefas que não contemplam as capacidades de linguagem e precisariam ser revistas pelas APLIs. As tarefas com agrupamento das demais capacidades apresentam menores recorrências.

Com relação às capacidades de ação, as tarefas são apropriadas total ou parcialmente à proposta e permitem o reconhecimento do contexto e da temática de relacionamentos escolhida pelas futuras professoras. Com relação às tarefas que não contemplam as capacidades, podemos ainda aliar às perguntas

[125] As tarefas da SD foram elaboradas em inglês. Permaneceu na LM a apresentação dos objetivos, o enunciado das tarefas do amigo secreto e a exploração da música tema. Para realizar as tarefas e para diminuir as dificuldades dos alunos, as APLIs tiveram que fazer as explanações em português durante as aulas. Certamente, se houvesse suporte para as atividades em LM na SD, as dificuldades dos alunos poderiam ser menores e a aula das APLIs fluiria de modo mais tranquilo.

específicas apresentadas na tarefa 4 e que não foram contabilizadas separadamente no gráfico. Em ambos os casos, as tarefas foram elaboradas de forma fragmentada e desvinculada de sua função discursiva, condição crucial para o entendimento do gênero *sitcom.*

Resultados semelhantes foram encontrados nos estudos de Szundy e Cristovão (2008, p. 129) que, ao desenvolverem sequências didáticas com futuros professores de inglês, verificaram que as características se distanciam da proposta "de construção de sentidos e criação de um espaço público de deliberação e ações". Petreche (2008) apresenta esse mesmo ponto desfavorável na análise de SDs na formação continuada, principalmente no nível linguístico-discursivo em que entram em cena aspectos léxico-gramaticais sem haver maior articulação com essas capacidades. Esses resultados sinalizam que as sedimentações de concepções mais clássicas de ensino não se silenciaram e que disputam territórios com as concepções que defendemos.

Juntamente à análise das capacidades, observamos que a SD não segue os moldes apresentados por Dolz e Schneuwly, de um módulo inicial com uma tarefa complexa, diversos módulos com tarefas elementarizadas e um módulo final com uma tarefa novamente complexa. Dessa forma, sentimos que há uma carência com relação ao módulo inicial que serviria como diagnóstico para guiar as outras atividades. A omissão desse módulo diminui as possibilidades de reconhecer as capacidades de linguagem apreendidas pelos alunos. Certamente, essa falha provém das dificuldades que tive em dar maior ênfase a algumas partes da proposta de construção da SD. A inserção desse módulo inicial serviria para verificar os conhecimentos dos alunos ao não serem guiados pelo professor quando expostos a uma situação de ouvir um excerto de um seriado em inglês. Embora nossa análise nos mostre que há tarefas que contemplam as capacidades de linguagem, uma proposta por módulos mobilizando as capacidades, conforme o diagnóstico do módulo inicial poderia trazer resultados mais satisfatórios, visto que serviria como subsídio "de reflexão sobre a progressão e desenvolvimento" (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Com a deficiência de uma proposta mais sólida com os módulos, a progressão em espiral também fica comprometida, mesmo havendo tarefas mais simples e mais complexas.

6.4.3 O Terceiro Prisma: a Organização Interna da SD

Propomo-nos analisar a organização interna, levando em conta os objetivos e sua relação com as tarefas. Para tanto, retomamos o quadro inicial com os objetivos propostos pelas APLIs.

Excerto 4 SD Friends – Objetivos introdutórios da SD

> Nesta Sequência Didática, vamos trabalhar com o seriado de TV Friends. Também vamos discutir as diferenças culturais, fazendo um paralelo entre a nossa cultura e a cultura americana. Observaremos as formas de relacionamento e o convívio social. Estudaremos os elementos específicos dessa série, além disso, vamos aprender mais sobre o uso do *present continuous*.

O conjunto de tarefas propostas é parcialmente coerente com os objetivos apresentados na SD. Observamos a falta de explicitação de um item primordial, qual seja, o desenvolvimento da capacidade de compreensão oral do gênero *sitcom*, no caso, com diálogos televisivos. As futuras-professoras omitem o objetivo que se confirma durante discussões de sessões de socialização de diários, a compreensão oral. Podemos inferir que "trabalhar com o seriado de TV *Friends*" envolve diretamente a compreensão oral em LI. Esse objetivo fica confirmado com o propósito já anteriormente apresentado oralmente durante as aulas pela APLI Rose e pelas diversas tarefas inseridas na SD.

Entendemos que as três cenas dialogais inseridas na SD seriam insuficientes para um objetivo mais amplo como, por exemplo, a apropriação do gênero *sitcom*. A inserção dos objetivos no início da proposta de SD, conforme as APLIs propuseram, é importante por auxiliar a nortear os trabalhos tanto do aluno-professor na elaboração das tarefas e posterior aplicação, quanto dos alunos da escola durante a fase de aprendizagem (SZUNDY; CRISTOVÃO, 2008).

Outro motivo de coerência parcial no paralelo entre os objetivos da SD e a concretização destes com as tarefas parte dos aspectos culturais. De modo geral, a proposta de trabalhar com o seriado e as questões culturais se concretiza por meio de questões que buscam reconhecer o contexto de produção, a temática de relacionamentos e, para tanto, estão inseridas explicações, uma sinopse e três excertos de cenas que podem ser fonte para traçar um paralelo entre a cultura dos nossos alunos e a cultura americana. Contudo, observamos uma lacuna nesse

paralelo. Ora as tarefas da SD voltam-se para a exploração da realidade dos alunos como no conjunto de questões da tarefa 4, ora as tarefas estão focadas nos acontecimentos das cenas ou apenas as utilizam para resgate de léxico e gramática. No que tange ao excerto 1, quando se apresentam as cenas de gravidez e da adoção, as questões que solicitam a opinião dos alunos sobre esse tema estão bastante distantes do interesse da maior parte dos alunos[126]. A SD não traz outras questões sobre o assunto, explorando o problema da temática de forma progressiva. Ou seja, com os exemplos apresentados, queremos mostrar que há superficialidade e carência de atividades com relação à construção de pensamento crítico.

No que tange às formas de relacionamento e convívio, há diversas tarefas que exploram as experiências dos alunos, como, por exemplo, as tarefas expostas logo no início da SD. Há uma recorrência desse assunto na SD, escolha justificada visto que os relacionamentos são o elemento central do *sitcom*. As cenas escolhidas pelas APLIs apresentam os relacionamentos entre casais e amigos. As tarefas da cena III buscam enfatizar pormenores dessa situação.

Os elementos específicos do *sitcom,* como a exploração do cenário, as diferenças entre o texto oral e o escrito são características importantes, para que o aluno reconheça o gênero. No entanto, a incidência desses elementos é insatisfatória e precisa ser complementada com outras características do discurso, como os tipos de sequenciação para a composição do *sitcom*. O objetivo limita-se às unidades menores de normatização do presente progressivo, cuja recorrência não é significativa no MD, mas é uma das solicitações da professora regente.

Essas constatações nos mostram incoerências existentes na SD das APLIs nos dois prismas: no prisma da organização externa quanto às capacidades de linguagem e a outros elementos que a constituem, bem como no prisma da organização interna quando traçamos os paralelos entre as tarefas e os objetivos. As análises indicam que se faz necessário elaborar as SDs, analisá-las e proporcionar diferentes momentos de refacção, para que as incongruências possam ser sanadas. Esperamos que as refacções, a própria utilização do material em sala, os diversos momentos de reflexividade da socialização de diários e o procedimento de AC e diversos outros trabalhos e maiores aprofundamentos teóricos sejam desafios que

[126] Embora o tema gravidez na adolescência seja de fato importante constatamos o desinteresse dos alunos durante as aulas em duas turmas de terceiro ano de Ensino Médio.

perturbem os conhecimentos até então construídos pelas APLIs, abrindo espaço para trabalhos mais articulados e satisfatórios.

Apresentamos o próximo prisma referente às dimensões (não)contempladas quanto ao processo de transposição didática.

6.4.4 O Quarto Prisma: as Dimensões Ensináveis no Modelo Didático e as Transformações no Processo de Escolarização do *Sitcom Friends*

O cruzamento das informações das dimensões a serem ensinadas, com base no modelo didático do metagênero *sitcom Friends* já apresentado e das dimensões propostas na sequência didática sob análise, apontam o saber a ser ensinado, já incorporado na SD e o saber que permaneceu suspenso na proposta das futuras professoras. O MD é, portanto, um instrumento com dupla função: serve para sinalizar, de forma precisa, as dimensões necessárias para a elaboração da SD e para mapear as transformações que o gênero sofreu ao ser escolarizado.

Dessa forma, faremos uma análise com relação à contemplação dos critérios propostos no MD levando em conta as atividades propostas. A utilização das convenções contempladas (C), contempladas perifericamente (CP), contempladas indiretamente (CI) e não contempladas (NC) sinaliza as diferentes dimensões do MD:

- Contempladas (C) - quando a(s) tarefas(s) contemplam/cumprem com a função proposta nas dimensões do MD.
- Contempladas perifericamente (CP) - quando tarefas e textos que estão presentes na SD não tornam os elementos/dimensões do MD como um objeto central de ensino.
- Contempladas indiretamente (CI) – quando as tarefas tornam-se objeto de ensino, mas não são centrais conforme sinaliza o MD.
- Não contempladas (NC) - quando a(s) tarefa(s) não cumprem com a função proposta nas dimensões do MD, ou no caso de não ter tarefas nas referidas dimensões.

O quadro a seguir apresenta as quatro dimensões do MD e até que ponto elas foram contempladas na SD desenvolvida pelas APLIs.

Quadro 33 - Dimensões ensináveis X tarefas contempladas com a SD

DIMENSÕES ENSINÁVEIS NO METAGÊNERO *SITCOM FRIENDS*	
a) Dimensões contextuais	
1. Companhia de produção	NC
2. Local de gravação (espaço físico)	C
3. Produção/criação	C
4. Veiculação: (Transmissão televisiva)	C
5. Atores	NC
6. Personagens principais e as estereotipações.	C
7. Personagens secundários do episódio final	NC
8. Público alvo	C
9. Período de produção	C
10. Conteúdo temático geral do *sitcom*	C
11. Conteúdo temático específico do episódio final.	C
12. Função social do *sitcom*:	CP
b) Dimensões discursivas	
1. As relações do *sitcom* com gêneros pré-existentes:	NC
2. Metagênero: as diferentes situações que moldam o *sitcom*.	NC
3. Plano global	CP
4. A música tema	CP
5. Os créditos de abertura e de fechamento.	CP
6. A narrativa de caráter piramidal: (exposição da situação, momento de conflito, clímax e final feliz).	CP
7. Planos de ação A/B/C – (o *teaser*, o estabelecimento das situações, os conflitos, os ápices de A e B e a pseudo-ação C, o desfecho);	CP
8. O discurso dialogado composto pelos turnos de fala das interações dos personagens.	CP
c) Dimensões de textualização	
1. Figuras de linguagem (as ironias, as metáforas, as hipérboles e os exageros, as antíteses).	CP
2. Coesão verbal	CI
3. Coesão nominal: anáforas pronominais e anáforas nominais;	CI
4. As interjeições e expressões idiomáticas:	CI
5. Responsabilidades enunciativas: a) Os sons diegéticos das vozes dos personagens; b) As modalizações apreciativas e pragmáticas.	 CP NC
6. Prosódia e pronúncia	CP
7. Vocabulário	CP/CI
d) Dimensões não verbais	
1. Os sons não diegéticos (música, risadas artificiais e os aplausos),	CP
2. A sobreposição de imagens para fazer a junção das sequências,	NC
3. As imagens, os gestos e expressões faciais dos personagens	CP
4. Os planos (*shots*)	NC
5. O uso de diversas câmeras em diferentes ângulos	NC
6. O cenário central, outros cenários e a vista panorâmica	CP

Constatamos que as dimensões contextuais apresentam um maior número de elementos contemplados na SD. As dimensões discursivas e de textualização sinalizam um distanciamento entre as dimensões ensináveis e as tarefas propostas. As análises expostas revelam que as tarefas da SD não contemplam ou contemplam apenas parcialmente o conjunto de elementos dessas dimensões. A última parte do quadro aborda as dimensões não verbais que apresentam elementos contemplados, mas permanecem na maior parte com uma lacuna em sua composição geral.

Quanto à dimensão do contexto de produção, fazem parte da SD diversas atividades relacionadas ao local de produção, veiculação, personagens principais e os estereotipamentos, o público alvo, o período de produção e os conteúdos temáticos da série de forma geral e das situações específicas do episódio escolhido. Por outro lado, verificamos que há lacunas quanto ao reconhecimento do papel que atores assumem, a não menção dos personagens secundários e a função social do texto. As lacunas podem ocasionar falhas no entendimento geral do *sitcom.*

Quanto às dimensões discursivas, a SD não contempla tarefas que estabeleçam relações com os outros gêneros que deram origem ao *sitcom*. Traçar tais paralelos com os alunos poderia levá-los a entender que gêneros contemporâneos são tecidos de características de gêneros anteriores e que se transformam. Vemos aqui uma possibilidade de desenvolver um trabalho interdisciplinar. Ao estabelecer tais relações nas aulas de LI, estamos possibilitando um estreitamento dos laços com a comédia a ser estudada nas aulas de literatura no Ensino Médio. A contemplação parcial quanto às diversas situações, o plano global, a música tema, os créditos de abertura, a narrativa, o discurso dialogado e os planos de ação são abordados de forma superficial.

Quanto às dimensões de textualização, as tarefas contemplam perifericamente as atividades de coesão verbal, vocabulário e as vozes dos personagens presentes nos diálogos dos extratos. Da mesma forma, observamos que há atividades de compreensão oral que podem envolver indiretamente a prosódia e a pronúncia. Quanto às dimensões não verbais, contemplam-se parcialmente os sons diegéticos, as imagens e o cenário central.

Esses resultados sinalizam que há ainda uma carência de saberes a ensinar, voltados à perspectiva do gênero de texto escolhido. A composição da SD

analisada revela que o modelo didático apresenta traços do sistema escolar tradicional e da proposta dos gêneros textuais. As APLIs apresentam uma SD construída com base em dois polos, o modelo implícito (HILA, 2011) e o modelo explícito. O modelo implícito manifesta-se nas tarefas de concepções mais clássicas de ensino como as explanações gramaticais descontextualizadas e as tarefas para exercitar a gramática. O modelo explícito apresenta elementos das dimensões ensináveis sinalizadas no MD. Se, por um lado, consideramos que o ensino de diversos elementos das dimensões ensináveis contribui para a compreensão do episódio e dos excertos selecionados pelas APLIs, por outro lado, abordar metagênero de modo integral torna-se pouco viável pelo número de aulas destinadas ao estágio.

Os paralelos entre o MD e a SD expostos me conduzem à quinta etapa de análise que procura verificar as concepções didáticas subjacentes à SD proposta.

6.4.5 O Quinto Prisma: as Concepções Didáticas Subjacentes à SD Proposta

Quais são as concepções didáticas subjacentes à proposta de SD elaborada pelas APLIs? As análises sinalizam que as futuras professoras apresentam concepções didáticas que se situam entre dois polos: um centrado em concepções “clássicas” de ensino (SCHNEUWLY, 2009) e o outro volta-se ao ensino como prática social. Se, por um lado, são visíveis as contribuições de práticas discursivas no resgate da situação de produção do *sitcom* que classificamos por capacidades de ação, por outro lado, há ainda concepções que tendem a limitar-se às propostas canônicas, como as exposições de conteúdo gramatical desvinculado da prática social do *sitcom.* Essas explicações são seguidas de tarefas de completar as lacunas com os verbos abordados de forma descontextualizada. O movimento da proposta sócio interacionista distingue-se dessa trajetória por apresentar exemplos procedentes do uso da língua e da linguagem com base na prática social, de realizar a reflexão sobre essa prática e novamente utilizá-la como prática social. Portanto, evidencia-se a alternância entre as concepções “clássicas” e as concepções sócio interacionistas em que a linguagem exerce uma função social.

Um olhar sócio-histórico direciona nossa constatação às "sedimentações" das práticas anteriores. As futuras-professoras guardam traços da trajetória educacional por elas percorrida. São traços provenientes da educação formal anterior ao trabalho da disciplina de estágio supervisionado e de outras disciplinas, das práticas escolares observadas, experienciadas em diferentes momentos que se fundem aos trabalhos propostos durante o estágio[127]. Evidenciam-se algumas lacunas quando da utilização de tarefas que estabelecessem maior proximidade com as dimensões ensináveis observadas com as organizações externas e internas e com o MD.

Desse modo, podemos inferir que na SD desenvolvida há um embate entre o ideal e o real quanto às concepções didáticas. Em alguns momentos vence a concepção da prática social ancorada em saberes acadêmicas e em outros momentos vence a concepção clássica de saberes espontâneos. Ocorre aqui a confrontação entre as concepções discursivas, que se voltam ao desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias, para promover a compreensão do metagênero *sitcom*, e as concepções existentes que continuam a propagar abordagens generalistas com o ensino descontextualizado de gramática.

As concepções de linguagem das futuras-professoras necessitam de novas interações e contribuições, para que possam, de fato, ser transformadas. A reflexividade dos momentos de socialização de diários e da autoconfrontação, foco de análise no próximo capítulo, apresentam pontos de transformação.

Consideramos pertinente a escolha de textos de circulação midiática como o metagênero do *sitcom Friends* para desenvolver a consciência social dos alunos. São as situações de humor e a situação de representação dos personagens com relação à temática no *sitcom* abordado que podem suscitar discussões e transformações de saberes e das posturas dos alunos. Da mesma forma, a proposta de escolarização do metagênero, em seu caráter multifacetado, pode promover elos interdisciplinares com a literatura, pelo texto da ordem do narrar, pelas origens no teatro e na comédia e nas suas constituições fílmicas.

---

[127] Para contextualizar o leitor, faz-se necessário acrescentar que, antes de dar início à fase de construção de SDs, a PF realizou atividades de leitura e discussão de artigos sobre MD multimodais com base em Cristovão (2007) bem como apresentou exemplos de sequências didáticas nesse mesmo viés multimodal.

Apresento junto às concepções as restrições e resistências como parte operante do trabalho e do sistema de formação dos APLIs. Essas restrições sinalizam os problemas da formação em que há um distanciamento entre as intenções do que se quer realizar, das ações realizadas e das ações que sofreram algum tipo de restrição ou resistência (CLOT, 2006). Para o autor, o trabalho é o meio no qual o indivíduo se depara com a experiência decisiva do real. A conjuntura de trabalho leva o indivíduo a deflagrar as resistências e restrições de suas capacidades e do controle que ele tem das experiências.

Na formação dos APLIs, encontramos restrições aliadas a diversos fatores elencados brevemente a seguir:

- Embora as discussões de gêneros de texto e de elaboração de sequências didáticas sejam uma das tônicas da disciplina de estágio supervisionado, observamos que provavelmente as aulas e discussões sobre a proposta de construção de SD, sobre a concepção de ensino de uso da língua e linguagem foram insuficientes. Atribuir mais horas para a apropriação das teorias subjacentes à proposta é uma das necessidades para trabalhos futuros.

- A utilização de um metagênero como *sitcom*, como pudemos ver com a construção do MD, é um desafio devido a sua complexidade. A construção do MD não havia sido desenvolvida previamente, o que fez com que as futuras professoras construíssem uma sequência com base em atividades desenvolvidas em outras sequências fílmicas que levam em conta, de forma geral, diversas dimensões do contexto de produção e do uso de imagens, mas não contempla diretamente as especificidades das dimensões discursivas e de textualização do gênero em questão, sendo esse provavelmente um dos motivos que levou as alunas-professoras a fundamentarem-se mais em conhecimentos espontâneos.

- As APLIs tinham inicialmente concordado com a sugestão da formadora de construir uma SD que abordasse textos e questões de vestibular, considerando o contexto de atuação com alunos de terceiro ano de Ensino Médio. A mudança de foco no decorrer do

percurso restringiu ainda mais o tempo necessário para obter maior embasamento sobre o metagênero do *Sitcom Friends* e para a construção das tarefas. Essas constatações ficam claras quando as APLIs apresentam tarefas incompletas sem direcionamentos claros sobre a maneira de realizá-los. A mudança de gênero no meio do percurso do trabalho é um dos agravantes que restringem a consecução da proposta de formação.

- No curso de graduação, a disciplina de LI apresenta tímidas propostas para a prática almejada, podendo este ser um dos fatores para que os alunos não tenham capacidade de visualizar a proposta de modo integral.

- Nas escolas em que as observações colaborativas de estágio foram realizadas, os APLIs se depararam com aulas baseadas em concepções mais clássicas de ensino de LI. A falta de ações na mesma linha da nossa proposta pode ter interferido no desenvolvimento do trabalho.

- Os alunos das escolas estão habituados às aulas de inglês de abordagem clássica (com atividades estruturais, textos com tradução e algumas questões de interpretação), o que pode ter levado às futuras-professoras a seguirem os modelos pré-construídos e simplificar sua proposta como uma tentativa de aproximar-se do que os alunos desenvolviam. Podemos questionar, a simplificação é mais uma restrição?

- Se pensarmos nas concepções de ensino de utilização do gênero como prática social, a simplificação e continuidade em processos sedimentados não supre a proposta. No entanto, realizar transformações na forma de os alunos pensarem, falarem e agirem demandaria muito mais tempo do que a carga horária do estágio em vigência. Essa razão pode ter levado as APLIs a seguir o caminho da concepção clássica.

A próxima seção apresenta o sexto prisma de análise da SD. Procuramos verificar as relações da proposta de construção de SD com as capacidades docentes.

6.4.6 O Sexto Prisma: a Relação da SD com as Capacidades Docentes

Neste último prisma de análise da SD, temos por objetivo estabelecer relações entre a SD e as capacidades docentes evidenciadas no trabalho de planificação das APLIs.

Retomamos as convenções - contempladas (C), contempladas perifericamente (CP), contempladas indiretamente (CI) para apresentar um panorama das capacidades docentes envolvidas. Do rol de capacidades docentes elencadas no capítulo três, limitamo-nos a incluir no quadro a seguir as capacidades que têm relação com a construção da SD.

Quadro 36 - Saberes e capacidades docentes na construção da SD

Saberes e capacidades docentes na construção da SD		
SABERES	O ENSINO DE LÍNGUAS NA FORMAÇÃO INICIAL	CONTEM-PLADOS
Contexto	Capacidade de compreender/verificar/identificar: (a) as exigências estabelecidas nas prescrições nacionais e locais, (b) os objetivos e necessidades dos alunos, (c) os problemas pedagógicos e didáticos dos alunos e do ensino (d) os recursos e as restrições disponíveis nas instituições de ensino;	 C CP C C
Metodologia	Capacidade de analisar/avaliar: (a) a compreensão oral e escrita; (b) a gramática, (c) o vocabulário, (d) a cultura;	 C CP C CP
Recursos	Capacidade de: (a) selecionar textos, (b) produzir atividades,	 C C
Planifição das aulas	Capacidade de: (a) identificar os objetivos de aprendizagem; (b) planificar os conteúdos da aula; (c) organizar o curso (do período da regência);	 C C C
Aprendizagem autônoma	Capacidade de: (a) contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos; (b) inserir tarefas de casa adequadas ao aprendizado dos alunos; (c) planificar e gerenciar projetos e portfólios; (d) utilizar ambientes de aprendizagem virtual;	 CI NC NC NC
Avaliação de aprendizagem	Capacidade de: (a) reconhecer o desempenho dos alunos; (b) promover autoavaliação dos alunos;	 C C

Quanto aos saberes sobre o contexto, observamos que são contemplados alguns parâmetros estabelecidos nas prescrições nacionais, os objetivos e necessidades dos alunos, a identificação dos problemas pedagógico-didáticos com relação aos alunos e ao ensino, bem como os recursos e as restrições disponíveis nas instituições de ensino. Faz-se necessário salientar aqui que as capacidades de compreender os objetivos e as necessidades dos alunos se fazem presentes apenas em parte na SD. Elas não estão tão nítidas na SD depois de construída e sim permeiam o processo de construção.

A SD sinaliza que as APLIs têm consciência sobre a necessidade de abordar textos multimodais como o *sitcom* em sala de aula. As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em LE (BRASIL, 2006) apontam as práticas de multiletramento como um dos seus pilares para a construção de conhecimento na língua alvo. A utilização de um tema como relacionamentos amorosos, gravidez e adoção vem ao encontro do que o referido documento propõe, de “educar por meio do aprendizado de Línguas Estrangeiras” (BRASIL, 2006, p. 13). Da mesma forma, a construção de atividades e materiais didáticos a partir de textos de circulação social midiática é um indício de que as APLIS estão cientes dos direcionamentos apresentados no documento. O metagênero sitcom está voltado para a realização de práticas de multiletramento e multimodalidades. Interpretamos que a temática, a utilização de um gênero cômico e multimodal é uma tentativa de despertar o interesse dos alunos e de propiciar momentos para reflexão. Diante desses exemplos, podemos constatar que as APLIs apresentam a capacidade de compreender e desenvolver materiais que tenham relações com as diretrizes estabelecidas nas prescrições nacionais.

A análise das necessidades dos alunos é contemplada de modo parcial. As APLIs buscaram na temática de relacionamentos abordar assuntos de interesse dos alunos. Contudo, diversos alunos encontravam-se na fase de estudos para o vestibular, que poderia ter sido uma das oportunidades de propiciar maior familiaridade com o formato das provas, os textos e as questões.

A utilização da *TV pendrive* e de equipamentos disponíveis na escola alinha-se à capacidade de verificar os recursos disponíveis na instituição de ensino para a qual a SD foi planificada.

A intenção das APLIs em realizar um trabalho diferenciado para trazer para a sala de aula um gênero multimodal e direcionar parte das tarefas para construir capacidades de compreensão oral dos alunos sinaliza a capacidade de analisar problemas didático-pedagógicos. A proposta da SD diferencia-se das aulas observadas pelas APLIs na escola em que o professor regente muitas vezes não dispõe de tempo para elaborar materiais didáticos que contemplem multimodalidades e sequenciação temática.[128].

Quanto aos saberes metodológicos, a avaliação das APLIs está relacionada à capacidade de analisar as aulas de compreensão escrita para propor aulas sob o viés multimodal direcionado para a compreensão oral. A SD apresenta tarefas de vocabulário com base nas situações propostas nos excertos do *sitcom,* o que nos conduz ao entendimento de que estão presentes as capacidades de analisar e elaborar tarefas sobre elas. As tarefas gramaticais e informações complementares distanciam-se da perspectiva de utilização da linguagem como prática social, precisam ser reconfiguradas para fortalecer a capacidade de abordar a gramática de forma contextualizada[129].

As tarefas relacionadas a ideologias e estereótipos dos seis jovens do contexto estadunidense representadas no *sitcom*, são frutos de uma sociedade contemporânea. Evidencia-se, portanto, a capacidade das APLIs em estabelecer paralelos entre a cultura dos contextos brasileiro e estadunidense.

Quanto aos saberes dos recursos, a construção da SD demanda do aluno-professor uma série de passos que cooperam para o fortalecimento de capacidades docentes, entre elas destacamos a seleção de textos, a elaboração de tarefas e a utilização de informações complementares. Portanto, observamos os indícios dos saberes de análise dos recursos, mais especificamente as capacidades de selecionar textos e produzir atividades.

Quanto aos saberes de planificação, os objetivos para guiar a construção da SD e as aulas sinalizam a contemplação parcial da capacidade de compreender ou verificar os objetivos[130]. Os conteúdos são planificados por meio de tarefas e excertos das cenas, contemplando as capacidades de planejar os

---

[128] As informações sobre as avaliações das aulas foram realizadas em relatos formais durante as socializações de diários e informais durante o período de estágio.
[129] Consideradas parcialmente adequadas nas análises do segundo prisma,
[130] Os detalhamentos foram discutidos no terceiro prisma.

conteúdos para as aulas. O trabalho de construção de SD das APLIs contempla a capacidade de planificar parte do curso destinado às 10 aulas de regência, com base nas prescrições do plano pedagógico de ensino.

Quanto à aprendizagem autônoma, a utilização do *sitcom* em sala de aula pode propiciar o interesse dos alunos da escola em continuar a realizar a prática de compreensão oral em outros materiais midiáticos e atividades extra-classe. Dessa forma, a SD produzida pelas APLIs seria um primeiro passo, contemplando indiretamente a capacidade de desenvolver a autonomia dos alunos. Outras capacidades que não foram contempladas mas que poderiam ser utilizadas pelas APLIs para propiciar maior autonomia dos alunos são: inserir tarefas de casa adequadas ao aprendizado dos alunos; planificar e gerenciar portfólios, utilizar ambientes de aprendizagem virtual ou de mídias televisivas.

Quanto aos saberes sobre a avaliação de aprendizagem, a SD não apresenta as atividades avaliativas e autoavaliativas. Essas atividades foram realizadas por meio das próprias tarefas realizadas com a SD e por uma atividade avaliativa ao concluir as regências. As tarefas da avaliação final foram compostas como parte dos excertos utilizados para a compreensão oral Dessa forma, embora não conste na planificação da SD, as APLIs apresentam capacidades de avaliação da aprendizagem.

6.4.7 Síntese do Capítulo de Análise da SD

O capítulo teve como propósito analisar a SD produzida. Para tanto, primeiramente apresentei as informações sobre o contexto de produção da SD, na sequência expus o MD do metagênero do sitcom Friends e na terceira parte analisei SD para responder a primeira pergunta de pesquisa da tese.

Buscamos analisar a SD Friends produzida pelas APLIs por seis prismas: a) a apresentação geral da SD; b) a organização externa; c) a organização interna; d) os paralelos entre as dimensões ensináveis e as tarefas da SD; e) as concepções didáticas subjacentes à SD; f) a relação da SD com as capacidades docentes.

Os resultados quanto à organização externa mostram que há uma incidência maior de tarefas que contemplam a capacidade de ação, seguidas das

tarefas de capacidades linguístico-discursivas e das tarefas com o agrupamento das quatro capacidades. São recorrentes diversas tarefas que não contemplam as capacidades de linguagem e em menor escala estão as tarefas que agrupam duas ou três capacidades de linguagem.

No que tange à organização interna, constatamos que a relação das tarefas com seus objetivos é parcialmente atingida. A verificação sinaliza ainda uma superficialidade das atividades com relação aos objetivos que, nem sempre, leva à construção de um pensamento mais crítico. A temática de relacionamentos proposta nos objetivos se alinha à temática do *sitcom.*

Com relação ao MD, deparamo-nos com tarefas que contemplam elementos das dimensões contextuais bem como tarefas que apresentam aproximações periféricas com as demais dimensões. As análises apontam também que algumas tarefas não apresentam relação com as dimensões ensináveis do MD. Sendo assim, acreditamos que as refacções da proposta elaborada pelas APLIs em diferentes etapas ou módulos torna-se necessária. A apreensão da compreensão oral do gênero, conforme proposto pelas APLIs, atinge parte de seus os objetivos.

As concepções didáticas se situam entre os polos das concepções clássicas e das concepções de gêneros textuais com o intuito de fazer com que os alunos utilizem textos que circulam na mídia televisiva.

A SD construída pelas APLIs evidencia a mobilização de saberes para ensinar e a ensinar. Esses saberes são classificados em contextuais, metodológicos, de recursos, de planificação das aulas, aprendizagem autônoma e de avaliação. Os saberes contextuais são contemplados por capacidades docentes de compreender prescrições nacionais, de identificar problemas pedagógicos e de verificar os recursos disponíveis, bem como a contemplação parcial dos objetivos e necessidades dos alunos. Os saberes de recursos são contemplados pelas capacidades de selecionar textos e produzir atividades. Os saberes metodológicos evidenciados pelas APLIs por meio da SD estão centrados nas capacidades de desenvolver tarefas de vocabulário, gramática, compreensão oral e de estabelecer relações culturais. Os saberes de planificação das aulas e da SD são compostos pelas capacidades de identificar os objetivos, de planificar os conteúdos e de organizar o curso durante o período de regência. Os saberes sobre a construção de autonomia dos aprendizes são contemplados indiretamente por meio da utilização

de textos orais de circulação social que podem gerar motivações para realizar atividades semelhantes em contextos extra-classe. Os saberes sobre a avaliação de aprendizagem são contemplados pelo reconhecimento do desempenho dos alunos e da promoção de autoavaliação.

Desenvolver propostas com SDs com alunos-professores de língua inglesa e analisar os possíveis resultados alcançados e dificuldades, com as quais nos deparamos no processo de formação, revela os pontos que precisam de reorientação das atividades tanto dos alunos-professores como para diminuir as incongruências do trabalho da professora formadora na disciplina de estágio. Nesse processo complexo, observamos que a "reflexão crítica e analítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional e social" necessita ser mais enfatizada no trabalho de desenvolvimento de SDs com gêneros textuais com os APLIs.

A formação inicial de professores de inglês torna-se um desafio devido à influência de diversos fatores procedentes da intersecção entre os sistemas acadêmico e escolar. As análises realizadas com este estudo evidenciam que se faz necessário "compreender quais são as capacidades requeridas dos professores (ou alunos-professores), para que eles possam ser bem sucedidos no que é específico de sua profissão" (BRONCKART, 2008c, p. 102, parênteses nosso).

CAPÍTULO 7

ANÁLISE DA SOCIALIZAÇÃO DE DIÁRIOS E DA EXTENSÃO AO COLETIVO

A linguagem é intrínseca à vida humana.
(COOK, 2003)

Neste capítulo, apresento a análise da reflexividade materializada pela linguagem no dizer das APLIs quanto aos instrumentos de socialização de diários e da extensão ao coletivo do procedimento de autoconfrontação. Os instrumentos demandam operações de ruptura e abstração de momentos das práticas de planificação, regência e autoconfrontação. As avaliações e tensões socializadas constituem o meu foco de análise com o intuito de identificar indícios de capacidades docentes. Para tanto, divido o capítulo em duas macro seções: a primeira concentra-se nas análises do instrumento de socialização de diários e a segunda volta-se ao instrumento de extensão ao coletivo.

7.1 ANÁLISE DO INSTRUMENTO SOCIALIZAÇÃO DE DIÁRIOS

Nesta macro seção procuro responder à segunda pergunta de pesquisa: *Quais são as tensões e avaliações sobre o trabalho realizado com as SDs construídas pelos APLIs na socialização de diários e a relação estabelecida com os saberes e capacidades docentes?* Para concretizar esse propósito, exponho na primeira parte a análise do contexto físico e sociossubjetivo. Na segunda parte, discorro sobre a configuração da organização temática classificando-a em segmentos de orientação temática e segmentos de tratamento temático seguindo a ordem cronológica das socializações realizadas. Na terceira parte, trago a discussão dos excertos levando em conta a classificação dos segmentos, as modalizações e as vozes com o intuito de analisar as tensões, avaliações e capacidades docentes evidenciadas.

7.1.1 Análise do Contexto Físico e Sociossubjetivo dos Diários

O segundo questionamento exposto no início da seção busca a compreensão da situação de produção da socialização de diários. O enunciador é o aluno-professor que partilha com o grupo de interlocutores – alunos-professores e professora de estágio, suas interpretações e avaliações, ou seja, seus saberes relacionados à formação profissional. A socialização do diário se aproxima dos relatos do diário íntimo, por estabelecer alto nível de confiança com os interlocutores e dos quais espera "uma compreensão responsiva e um juízo de valor" (BAKHTIN, 2003, p. 355). Essa compreensão "é a fase inicial e preparatória para uma resposta" que o autor classifica em compreensão responsiva ativa ou passiva. A passiva é uma simples repetição do enunciado existente que "apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro" (p. 290) mas o que se espera é uma compreensão responsiva ativa, que "deve conter o germe da resposta" (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2010, p. 135) em que há possibilidade de posicionar-se favoravelmente a uma situação por meio de concordâncias, complementações, ou adotar um posicionamento contrário e de objeção aos enunciados propostos no diário. Portanto, os interlocutores, ao compreenderem os enunciados, mantêm um diálogo e preparam-se para a réplica ao seu enunciador que é "opor a palavra do locutor uma *contrapalavra"* (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2010, p. 135, grifo do autor).

O objetivo de um trabalho com características intersubjetivantes que se tornam subjetivantes assemelha-se aos diários de leitura de Machado (1998) como uma tentativa de criar um ambiente confiável para os alunos-professores. O espaço físico da sala de aula dos alunos de estágio supervisionado torna-se o meio para interação, para apreensão de novos conhecimentos e possibilita a socialização e construção de senso comunitário. Ao invés de trabalhos individualizados, são os trabalhos no grupo que tomam forma com o instrumento de socialização de diários. A ação de discutir, questionar, confrontar os pontos de vista sobre situações diversas revela os conhecimentos dos integrantes. Ao propiciar espaços para discussão em sala de aula na universidade, estamos mostrando também a possibilidade de desenvolver aulas mais interativas nas escolas, em que há espaços para as representações e saberes sócio-históricos dos alunos.

A socialização de diários “cria condições para que os interlocutores se encontrem em uma situação de igualdade, na qual suas pretensões à validade pudessem ser confrontadas e justificadas” (MACHADO, 1998, p. 8). Levando em conta os agires teleológicos habermasianos[131], pressupomos que o agir comunicativo ameniza as relacões de poder, buscando relações mais igualitárias ao contexto da sala de aula universitário.

A finalidade de socializar o diário é dupla. Primeiramente, tem a função de criar um espaço para exteriorizar e debater os saberes da formação. O processo de socialização parte da premissa de uma formação interativa, em que todo o grupo em formação partilha, escuta, tenta compreender e respeita seus integrantes. Isso não quer dizer que não há ponderações sobre os discursos proferidos, “os juízos de valor” e “as avaliações” ocorrem o tempo todo (MAZZILLO, 2008). As socializações que já provêm de situações reais re-interpretadas são novamente avaliadas pelo grupo e pela professora de estágio em seu papel de mediadora e de responsável na condução dos trabalhos da disciplina. A segunda função, imbricada na primeira, está voltada ao seu caráter longitudinal, qualitativo, que possibilita a visualização das diferentes fases do processo de formação, como, por exemplo, as dificuldades e êxitos na planificação e depois na regência de classe sob o ponto de vista do aluno-professor.

A não limitação de temas permite maior abertura de expressão aos alunos-professores. Buscamos assim, em congruência com Vanhulle (2009a) não formatar, enquadrar as maneiras de agir e de pensar dos indivíduos, mas de compreender as tensões e resistências dos diferentes mundos dos APLIs, seja subjetivo ou das instituições e das normas sociais provenientes dos grupos em que se encontram. Conforme a autora, na formação, é preciso criar zonas de liberdade, nos quais os estudantes possam exercer sua subjetividade em reconstrução, renegociação, reinterpretação das significações ofertadas.

---

[131] O agir humano é dividido em ação teleológica, ação regulada por normas e ação dramatúrgica. Essas ações estão relacionadas aos três mundos – o objetivo, o social e o subjetivo. A ação comunicativa visa à comunicação crítica, livre e racional em que há reconhecimentos recíprocos entre seus interlocutores, em que o discurso incida em posições de igualdade e em que todos estejam preparados para retomar as condições iniciais e se preciso for delas se deslocar. A ação estratégica, por sua vez, fundamenta-se nas ações reguladas por normas, imposições sem possibilidades de questionamento de suas premissas.

7.1.2 Configuração da Organização Temática

A descrição dos seis momentos de socialização de diários expostos nos itinerários da pesquisa contribuiu para a identificação da organização temática. Apresento, no quadro a seguir, os segmentos de orientação temática (SOT) e os segmentos de tratamento temático (STT), destacando a participação de Anny e Rose. Conforme Bronckart (2008c), os SOTs referem-se aos novos segmentos de orientação temática introduzidos ou lançados pelos interlocutores. Portanto, nos momentos de compartilhamento e discussão de informações com o grupo durante as socializações de diários, consideramos os SOTs como sendo as inserções de novos temas durante as verbalizações realizadas pelos APLIs e por mim na função de professora formadora. Já os STTs referem-se à maneira de abordar e dar continuidade aos segmentos trazidos para a discussão. A distribuição dos SOTs/STTs segue a ordem cronológica dos dias em que as duas APLIs participaram dos momentos de socialização. Para realizar a identificação dos SOTs e STTS utilizei o texto da socialização e a descrição apresentada nos itinerários da pesquisa. No quadro abaixo, apresentamos os SOTs/STTs, seguindo a ordem cronológica e destacando os segmentos em que há a participação das APLIs Anny e Rose.

Quadro 37 - SOTs/STTs da socialização de diários

SOTs/STTs da socialização de diários			
Data	SOT	STT	APLIs
12.05			
	1) Aulas de estágio	1a) Interação com o grupo	
	2) SD	2a) Experiências de 2007	
	3) Escola	3a) Infraestrutura	
		3b) Alunos	
		3c) Indisciplina	
		3d) Professora regente	
		2b) Planificação trabalho significativo	Rose
		2c) Contribuições	
29.07			
	1) Escola	1a) Postura do professor regente	
		1b) Indisciplina	Anny
		1c) Condições de trabalho	
	2) Curso de Letras Inglês	2a) Licenciatura dupla,	
		2a) Licenciatura única	Anny
	3) SD	3a) Reações dos professores quanto às SDs dos APLIs	

Continua …

Continuação ...

		3b) Prescrições do governo	Anny
		3c) Utilização por programas	
		3d) Língua Portuguesa	Rose
		3e) Dificuldades de preparo	Rose Anny
		3f) Condições de trabalho	Anny
		1a) Conhecimento do professor regente	
		3g) Experiência bem sucedida	Rose
		1d) Reação do prof. regente 1e) Número excessivo de alunos	Rose Rose
		3h) Vantagens e desvantagens	Rose
		1f) Comprometimento professor regente/aluno	Rose
		1g) Professora regente e a função do estagiário	Rose
12.08			
	1) Escola	1a) Atrasos de alunos	
		1b) Assiduidade de aluno e professor	
		1a) Atraso de professor	Anny
		1c) Despreparo do professor regente	
	2) Aulas de regência	2a) Dica do professor regente	Anny
26.08			
	1) Aulas de regência	1a)Imagens na TV pen-drive 1b) Recepção dos alunos	
		1c) Uso de LI	
		1d) Resistência dos alunos	
		1e) Relacionamento com aluna	Anny
		1f) Cumprimento de normas	
		1g) Descompromisso dos alunos	
		1h) Superações	
		1i) Segurança com o conteúdo	
		1j) Indisciplina	
09/09			
	1) Escola	1a) Comemoração cívica 1b) Interação com professores 1c) Indisciplina dos alunos	
	2) Aulas de regência	2a) Andamento de aulas	
		1d) Laboratório de informática	
		1c) Indisciplina	
		1e) Professor regente	
		1f) Respeito dos alunos	
		2b) Melhor acompanhamento dos alunos	
		2c) Atividades com vídeo	
		1c) Indisciplina	
		2d) Proposta diferenciada	
		2e) Contribuições da professora regente	
	3) Planificação da SD	3a) Preparo extenuante	
		2f) Rendimento do conteúdo	
		1g) Rendimento das turmas	
		2a) Andamento de aulas	
		2h) Alunos faltosos	
		1c) Indisciplina	
		1c) Indisciplina	Anny
		2i) Aproveitamento dos alunos	Anny
		1c) Indisciplina	

Continua …

Continuação ...

		1c) Indisciplina	Anny
		1h) Tarefas de casa	
		2j) Conhecimento de informática dos alunos 2k) Laboratório de informática	
		3b) Valores das avaliações	
16/09			
	1) Aulas de regência	1a) Assiduidade	
		1b) Prolongamento das aulas	
		1c) Dificuldades de conteúdo dos alunos	
		1d) Trabalhos nos laboratórios	
		1e) Atividade de vídeo	
		1f) Atividades com diálogos	Rose
		1g) Problemas pessoais	Rose
		1a) Assiduidade	Rose
		1h) Desinteresse dos alunos	
		1i) Frustrações dos APLIs	
		1j) Elogios dos alunos	
		1k) Participação dos alunos	
		1k) Participação	Rose
		1l) Nível de dificuldade das atividades	Anny
		1m) Descontentamento na avaliação	Anny
		1n) Heterogeneidade de conhecimento dos alunos	Rose
		1o) Atividades diferenciadas	
		1n) Heterogeneidade de conhecimento dos alunos	Rose
		1p) Rendimento das turmas	
		1n) Heterogeneidade de conhecimento dos alunos	
	2) Escola	2a) Sem alteração de cronograma	
	3) Aulas de estágio	3a) Relatórios	
		3b) Contribuições das socializações	
		3c) Sobrecarga de trabalho	Rose
	4) Curso de Letras Inglês	4a) TCC	Rose
		4b) Redistribuição das disciplinas	
		4c) Estado emocional dos APLIS	
		1o) Elogios da prof. regente para APLI	
	5) SD	5a) Extenuante,	
		5b) Necessidade de readequar tarefas	
		5c) Três diálogos	Anny

As APLIs compartilham informações voltadas aos SOTs de sequência didática, escola, regência de classe e curso de Letras Inglês. Dos seis momentos em que houve a participação das APLIs nas socializações de diários, as maiores recorrências são os SOTs de sequência didática e de regências de classe. As recorrências nos dois temas me parecem ser já esperadas visto serem dois dos pilares de sustentação da proposta de estágio, sendo os APLIs os atores responsáveis na condução das atividades de construir material e de ensinar os alunos de nível básico durante as regências.

Anny introduz o SOT de regências de classe no dia 12 de agosto e Rose insere o SOT curso de Letras Inglês no dia 16 de setembro. Em todos os outros momentos ocorre o engajamento das APLIs para dar continuidade aos SOTs e STTs propostos por outros integrantes. O agir coletivo de partilhar informações convida e instiga as interlocutoras a participar e a repensar experiências voltadas ao gênero profissional docente. Contudo, considero questionável a postura das duas APLIs em não compartilhar excertos escritos do diário.

Apresento algumas hipóteses para a atitude das APLIs: uma das hipóteses é a falta de familiaridade das APLIs com o instrumento ocasionando bloqueios para se expressar por escrito em textos de caráter narrativo e pessoal. Outra hipótese é não considerarem a atividade relevante para o estágio, visto não fazer parte dos itens a serem avaliados na disciplina. Uma terceira hipótese é a falta de interesse em exteriorizar parte dos relatos por não terem a intenção de se expor de modo mais explícito, considerando melhor apresentar apenas relatos que se relacionem ao que os demais socializam.

O meu olhar recai sobre as análises dos SOTs e STTs nos quais as duas APLIs se manifestam. Abordarei os STTs com base no agrupamento dos SOTs e utilizarei a ordem cronológica para analisar se houve transformação das avaliações construídas com indícios de desenvolvimento e as possíveis relações destas com as capacidades docentes. A continuidade dos STTs nos turnos de fala das participantes de pesquisa me leva a examinar como são mobilizados os temas, levando em conta a compreensão responsiva ativa das interlocutoras. As marcas linguísticas das vozes, modalizações e tipos de discurso dão suporte às análises. Apresento primeiramente o SOT de planificação da SD e na sequência o SOT das regências de classe com a SD.

7.1.3 As Avaliações e Tensões Construídas sobre o SOT Planificações de SD

As avaliações construídas durante a fase de observação e planificação das SDs retratam as intenções de modificar o trabalho proposto pelos professores na escola. As modificações são frutos de tensões socializadas por Rose ao se referir às práticas de ensino mal sucedidas.

Em busca de resultados mais significativos, Anny e Rose optaram por modificar o trabalho que já haviam se proposto a planificar e escolheram outro gênero e outra temática. Ao rejeitarem a proposta inicial dos gêneros de vestibular, elas buscam em outros gêneros e em outros temas elementos que tenham maior relevância com relação aos alunos como pessoas. O recorte que trago apresenta parte das tensões exteriorizadas por Rose ao procurar soluções mais significativas para o ensino de inglês.

> Excerto 1:
> Rose: O que eu gostaria de dizer assim que eu escrevi no meu diário também ... é que eu não gostaria de fazer eles passa lá ... chega fazer a chamada e eu queria deixar alguma coisa porque os professores tem que tentar ensinar e marcar de alguma maneira. Então igual a a Aline comentou que têm esses professores que durante esses anos que chegaram mal deu a aula e ficou assim a desejar ....
> (Socialização de diários 1 - Dia 12 de maio de 2008.)

A implicação de autora se dá por meio do relato interativo, cujas marcas de dêiticos de pessoa “eu” e “meu” se revelam na postura enunciativa de escritora de diário. A modalização pragmática em “eu não gostaria de fazer” sinaliza no tempo disjunto do futuro do pretérito a intenção da interlocutora em não repetir a situação observada, evidenciando a postura enunciativa de professora que planeja as ações didáticas. A modalização pragmática continua como parte da verbalização “eu queria deixar” com o intuito de procurar caminhos para suprir as inquietações. Ela introduz a voz social genérica “professores” e a modalização deôntica “ter que tentar” para mostrar o papel que o professor tem o dever de assumir. Para fortalecer a crítica de avaliação negativa do trabalho do professor, Rose remete a voz de personagem nas palavras de Aline (APLI do grupo participante das discussões) “então igual a Aline comentou ....”.

As tensões epistêmicas (Vanhulle, 2009a) se revelam por meio das críticas relacionadas à metodologia, às motivações dos professores e às interações sociais com os alunos. Esse posicionamento mostra a decepção de Rose e a necessidade de encontrar soluções por meio de temáticas relacionadas à vida dos alunos. As capacidades docentes que emergem desse excerto são a capacidade de

análise do contexto, mais precisamente, a capacidade de investigação de problemas didáticos.

O fragmento abaixo apresenta claramente essa questão.

> *Excerto 2:*
> Rose: Em vez de chegar lá e ser só um número... só bate o cartão e fez o estágio e ... dizer que não tem nada marcado ... sem aprender alguma coisa ... não só sobre a matéria ... mas de vida mesmo de de experiências de vida quem sabe ...
> (Socialização de diários 1 - Dia 12 de maio de 2008.)

As críticas são direcionadas de modo geral a práticas de ensino concebidas como mero cumprimento de formalidades para finalizar etapas e fazer avaliações. A tensão pragmática se instaura na voz social proveniente das expressões metafóricas "*ser só um número"* e *"só bate o cartão"* marcando a apreciação negativa da situação de ensino. Essa voz social ou a voz do *métier,* conforme Lousada (2011, p. 83), se direciona ao que no senso comum é pertencente a condutas pertencentes ao gênero profissional docente. Esse fato me leva a inferir que a APLI está consciente da necessidade de maior engajamento do estagiário para agir com maior responsabilidade social.

Rose manifesta o interesse em tratar assuntos mais próximos dos alunos ao utilizar o sintagma nominal "*experiências de vida*". No entanto, a falta de clareza de como realizar essa planificação é marcada pelo sintagma nominal "*alguma coisa*". Mais adiante, ela complementa esse mesmo turno de fala inserindo a voz do aluno como personagem que se sentiria satisfeito com o trabalho idealizado: "*Nossa ... esse professor essa pessoa ensinou a ... tipo a né além da matéria ela deu algo a mais pra gente"*. A continuação da fala é marcada por outra marca de imprecisão com o sintagma "algo a mais".

A seleção do tema e do gênero não é automática e imediata, levando tempo para amadurecer e, no curto espaço de tempo do estágio, pode ser motivo de atrasos no processo de planificação. A escolha do gênero *sitcom Friends* e da temática envolvendo relacionamentos, gravidez e adoção começam a se delinear em momentos posteriores de discussões. Foi apenas no dia 26 de maio que Rose apresenta ao grupo a escolha do gênero *sitcom* como possível instrumento para a construção da SD. O momento destinado para desenvolver a socialização de diários não ocorreu por haver necessidade de priorizar discussões coletivas com o

foco na construção da SD de Anny e Rose. As APLIs Karla e Aline conheciam o capítulo final e sugeriram a cena da gravidez e adoção. Os motivos para tal seleção emanam das incidências de gravidez em diversas turmas em que realizaram as observações do estágio. Observamos que os problemas do contexto dos alunos da escola são de interesse dos APLIs que, por sua vez, procuram encontrar meios para inserir as temáticas nas SDs em planificação.

A reflexividade das APLIs junto aos colegas de classe durante os momentos de socialização de diários oportuniza a construção da SD. As situações contextuais, ou seja, as interações interpessoais possibilitam a construção intrapessoal que dará vazão a ações diferenciadas na planificação da SD. A materialização da SD está atrelada, portanto, ao "tempo de maturação" que emana da prática de socialização de diários. Nas palavras de Tápias Oliveira (2005, p. 177) a prática diarista possibilita esse tempo de maturação como elemento que "leva os alunos a pensarem na própria ação, presente ou futura".

A capacidade de planificação das APLIs parte de informações contextuais provenientes da fase de observação com foco ora nos interesses do aluno, ora sobre as práticas realizadas pelos professores regentes. Trazer as observações na forma de relatos de diários ou por meio de contribuições complementares, como é o caso das duas APLIs, é uma forma de valorizar as experiências dos participantes e torná-los co-responsáveis na formação dos alunos da escola. Ao propor atividades de planificação, obtive como resultados iniciais a capacidade de definir o gênero e de selecionar o conteúdo a ser abordado. Mesmo ainda não sendo membros da escola, os APLIs assumem posturas que os distinguem de meros executores de atividades do livro didático. Eles são instigados a participar e contribuir coletivamente ao delinear a construção da SD. O trabalho desenvolvido envolve operações psíquicas "de definir, selecionar e organizar 'conteúdos' que deverão ser tematizados por meio de ações didáticas" que, conforme Rojo (2001, p. 314, grifo do autor) são centrais na capacidade de planejar.

Depois da fase de planificação no início do segundo semestre letivo, período de retorno às aulas na universidade e de início das regências, Anny lança o seguinte questionamento:

Excerto 3:
Ana – eu tenho uma dúvida... essas sequências didáticas são uma tendência ... é digamos assim por parte do governo?
(Socialização de diários 2 - Dia 29 de julho de 08.)

A situação demanda alguns esclarecimentos sobre o decurso dos acontecimentos para depois analisar o turno de fala de Anny. A dúvida é trazida para a discussão do grupo após surgirem comentários sobre reações negativas e talvez de pouca familiaridade dos professores regentes com relação ao trabalho das SDs.

As reações dos professores provêm de um encontro no qual eles haviam sido convidados para assistir a apresentação dos APLIs quanto às propostas das SDs construídas e como os APLIs haviam se preparado para realizar as regências de classe. Enquanto alguns professores ficaram empolgados e participaram com mais sugestões para melhorar as atividades das SDs, outros se manifestavam reticentes e pouco favoráveis. As reações dos professores de certa forma retratam as avaliações, saberes e agires com relação ao ensino de LI. Sabemos que o saber desses professores regentes influi tanto na formação dos APLIs quanto as propostas procedentes do curso de licenciatura[132].

Em vez de Anny alinhar-se às vozes dos personagens, seguindo o fluxo dos turnos de fala dos colegas, acaba deixando emergir tensões epistêmicas ao expor a dúvida das relações entre a SD e a voz social proveniente da instituição que rege as normas do sistema de ensino. A subjetividade de Anny é referenciada na primeira pessoa do singular “eu tenho”. Na sequência, a interlocutora utiliza o verbo dizer na primeira pessoa do plural “digamos assim” como marcador conversacional para reformular as operações psíquicas e melhor expressar a dúvida.

No questionamento, Anny assume a voz de aluna aprendiz de professor e sinaliza que não ficaram claros para a APLI os pontos de intersecção entre as prescrições dos PCNs e o quadro teórico metodológico do ISD de qual decorrem as propostas de sistematização do ensino de gêneros de texto por meio das SDs. As sessões de leitura e discussão dos documentos oficiais e das teorias propostas parecem não ter sido suficientes para a construção de conhecimentos mais sólidos sobre o trabalho com SDs.

---

[132] Apesar das minhas tímidas iniciativas em unir os professores das escolas aos APLIs, faz-se necessário desenvolver projetos de parceria para estreitar mais os laços. A problemática merece novas reflexões a serem tecidas mais a frente para nortear trabalhos futuros.

Essas observações apontam para os conteúdos estudados nas aulas de estágio de 2007 e 2008 que provavelmente precisariam ser retomados durante diferentes fases do estágio supervisionado para melhor apropriação dos APLIs. Esse movimento de retomada pode aprimorar o trabalho de análise do contexto, em específico das capacidades de compreender e verificar as exigências estabelecidas nas prescrições nacionais e locais.

Na continuação das discussões, Rose compara a construção de SDs para o ensino de Português a do ensino de Inglês. Ela aponta haver diferenças entre as SDs conforme podemos acompanhar nos turnos de fala:

> Excerto 4:
> Rose – mas daí em português vai ficar mais fácil.... porque não tem aquelas variantes que tem na outra língua
> PF – você acha que é mais simples que fazer em inglês ...
> Rose - eu acho que é .... português eu acho que não vai ter tanto problema .... tenho certeza que vai ser uma coisa bem mais ....
> (Socialização de diários 2 - Dia 29 de julho de 2008.)

Rose assume a voz de produtora de sequências didáticas ao tecer julgamentos atribuindo maior dificuldade ao trabalho de planificação de SDs em LE devido às variantes necessárias para ensinar a LE. A tensão epistêmica e pragmática aqui expressa mostra consciência de Rose ao se implicar no turno de fala e ao utilizar as modalizações lógicas “acho que” e “tenho certeza” como valor de probabilidade e de verdade para tratar da menor complexidade de produzir materiais e planificar as aulas na L1. As avaliações construídas por Rose nos revelam estar ciente sobre a identificação dos objetivos de aprendizagem de LE que se diferenciam da L1. Portanto, a maneira de planejar o conteúdo das aulas e das tarefas precisa levar em conta as semelhanças e especificidades entre as duas línguas. A diferenciação trazida por Rose é um indício, ainda que não bem definido, de determinar objetivos, conteúdos e tarefas que, por sua vez, são os elementos das capacidades docentes de planificação.

Outro elemento que entra em discussão e nos revela as avaliações construídas pelas APLIs está relacionado às condições de trabalho dos professores e a (in) viabilidade da proposta de construção de SDs. A discussão prossegue com as tensões pragmáticas entre as respostas dos APLIs mostrando a contraposição de opiniões. Enquanto alguns APLIs se manifestam favoráveis ao trabalho com as SDs

para o ensino básico, Rose e Anny apresentam alguns pontos que fragilizam a proposta. O quadro a seguir apresenta as tensões.

Quadro 38 - Tensões evidenciadas em torno do uso de SDs.

Tensões evidenciadas em torno do uso de SDs	
Outros APLIS	Rose e Anny
A construção das SDs é a própria planificação, A possibilidade de usar o material diversas vezes A estrutura permite modificar alguns textos Melhor preparo do professor que produz SDs	Necessidade de renovar os textos; As condições do professor com 40 horas aula não lhe permitem elaborar SDs; A necessidade de fornecer mais suporte para o professor; O baixo salário do professor e o aumento de trabalho ao ter que elaborar SDs Crítica aos APLIs por constantemente criticarem o professor

As APLIs mostram que a sua maneira de pensar difere de outros colegas estagiários. Elas argumentam sobre o acúmulo de trabalho que a construção de SDs demandaria do professor e o pouco tempo que o professor da escola teria para se engajar nessa proposta. Rose apresenta a voz social genérica do professor colocando os APLIs por meio do dêitico de pessoa “você” nessa mesma posição e as modalizações deônticas “vai ter que” (renovar a SD) “tem que ter” (suporte para elaborar SDs) para reforçar o seu ponto de vista mais crítico sobre as necessidades subjacentes ao trabalho com SDs. Observamos que as contraposições são construídas com o organizador de contradição “mas”. Trago alguns dos excertos que apresentam essa configuração:

> Excerto 5:
> Anny: mas o professor que dá quarenta aulas /
> Rose: mas você tem que ter ... /
> Anny: mas e daí o salário dele... /
> Anny: mas então ele tá ganhando esse salário.../
> (Socialização de diários 2 - Dia 29 de julho de 2008.)

A voz social é a voz do *métier* que trata das situações de ensino e que estão na memória impessoal de professor (CLOT, 1999; LOUSADA, 2011). Ou seja, sem melhorar as condições de trabalho dos professores, no que tange ao fator tempo e ao fator suporte pessoal e material para auxiliar na produção de SDs, a proposta não lhes parece viável. As constatações tecidas nos dizeres de Rose e

Anne não são ficcionalizações para as quais elas precisariam se manifestar favoráveis ao trabalho das SDs. Acredito que se as ficcionalizações, no sentido do termo proposto por Schneuwly (2004), fossem as geradoras da forma do conteúdo dos textos e interferindo na orientação de produção dos turnos de fala, diversas das contraposições provavelmente não teriam ocorrido. As tensões pragmáticas que elas aqui apresentam nos levam a entender que os APLIs reconhecem esse espaço de socialização de diários como um momento de avaliar o trabalho da formação de professores, deles mesmos e dos demais envolvidos.

Selecionei apenas mais um excerto entre as várias tensões que se instauram nessa discussão voltada à condição salarial do professor.

> Excerto 6:
> Anny: a pergunta que não quer calar
> [....]
> Anny: porque a gente sempre critica o professor ... ele não prepara ... ele não .... mas então ele tá ganhando esse salário ... se ele trabalhar mais horas fora ... fora da escola ... ele vai tá ganhando sobre isso?
> (Socialização de diários 2 - Dia 29 de julho de 2008.)

Para trazer a questão salarial para a discussão, Anny anuncia o próximo questionamento por meio da "voz social dos discursos pré-construídos". A expressão utilizada "*a pergunta que não quer calar*" remete a preocupação latente com as condições de trabalho dos professores. Os discursos pré-construídos são identificados nos estudos de Pereira (2011) ao analisar diários dialogados e constatar incidências de vozes sociais para retratar situações em que o professor precisa assumir-se como profissional que apresenta momentos de sofrimento e de satisfação.

A inquietação e a insatisfação da APLI sobre a figura do professor mostram que ela procura se posicionar em defesa da imagem do professor[133]. Para fazer o questionamento sobre as críticas tecidas sobre o professor, Anny recorre à

[133] Fernandez (2009, p. 192, grifo do autor) em dissertação de mestrado voltado à utilização do manual do professor de livro didático de inglês compreende as imagens dos professores e a imagem do livro didático. Entre as imagens do professor destacamos a imagem materna, "de **corredor**, de **escritor,** de **pesquisador**, e de um profissional atrelado às prescrições impostas pelo MP e pelo coletivo de trabalho." Eckert Hoff (2008) analisa escrituras de professores de Língua Materna e explora as imagens de si na construção de identidade e de subjetividade do professor.

voz genérica social “a gente”. Sabemos que essa voz social é encontrada até mesmo em documentos oficiais que perpetuam a “desvalorização dos professores em exercício” (MACHADO, CRISTOVÃO, 2009, p. 125) e vem causando o “esvaziamento da profissão do professor” (FACCI, 2011). A tensão pragmática se faz clara nas avaliações da APLI, ao evocar a questão da necessidade de modificação e possível aumento de trabalho dos professores que precisa ser compensado com melhores salários. Interpretamos a postura questionadora nos diversos turnos de fala como pertencentes ao quesito das capacidades de reconhecer a história do professor e as demandas do trabalho real do professor da escola.

O último excerto volta-se às expectativas de Rose para com o trabalho a ser realizado ao relatar a experiência de seis aulas em um trabalho de regência com SDs em outra escola com alunos de quinta série.

> Excerto 7:
> Rose: (...) então acho assim ... se numa quinta série ... a gente teve sucesso ...no terceiro ano do segundo do ensino médio .... tal será que a gente não não vai ter sucesso também .... eu acho assim que .... que tem condições ....
> (Socialização de diários 2 - Dia 29 de julho de 2008.)

A implicação da APLI se apresenta ora em caráter individual com a modalização lógica “(eu) acho” ao atribuir a voz de professora a si e ora na implicação também da APLI com quem compartilha o trabalho de SDs. Rose se coloca na visão da instância que avalia de modo apreciativo “teve sucesso” para qualificar os resultados promissores alcançados com a experiência passada e abre perspectivas motivacionais para realizar com êxito a próxima etapa do estágio com os alunos do terceiro ano do Ensino Médio. A capacidade docente de autoanálise do trabalho realizado fornece pistas para a capacidade de gerir as planificações futuras.

As avaliações e tensões das APLIs quanto ao SOT planificação de SD evidenciam que há indícios de capacidades docentes como: a planificação e avaliação do contexto de ensino, compreensão das prescrições nacionais, análise contextual do trabalho do professor, reconhecimento da história do professor da escola, autoanálise do trabalho e planificações futuras. As capacidades elencadas partem da planificação para a qual os APLIs precisam se posicionar como profissionais, buscando estabelecer objetivos que se concentram na ação de ensinar

com base no conhecimento dos alunos a fim de proporcionar condições para a apreensão de novos conhecimentos.

7.1.4 As Avaliações e Tensões Construídas sobre o Período de Regência de Classe com o Uso da SD.

O olhar sobre o SOT de regência de classe justifica-se pela maior recorrência nos momentos de socialização de diários. As incidências da temática sob análise estão imbricadas nas condições contextuais da fase de regência de classe. Novamente, seguimos a ordem cronológica para observar como os segmentos sinalizam as avaliações construídas pelas APLIs. Os primeiros excertos procedem das discussões do dia 12 de agosto, 26 de agosto, seguido de um excerto do dia 09 de setembro e, por fim, dos excertos do dia 16 de setembro.

No dia 12 de agosto, após algumas críticas negativas tecidas pela turma com relação aos atrasos de início das aulas, tanto dos alunos como da professora regente, sinalizam o pouco comprometimento com o trabalho de ambas as partes. Apesar dos fatos constatados pela turma serem negativos, Anny evidencia não ter interesse em se pronunciar a respeito e procura defender o trabalho da professora regente, apresentando uma situação em que recebe contribuições sobre como melhorar a prática em sala de aula.

> Excerto 8:
> Anny: mas a [...] .... não é assim também ... ela é toda receptiva ... até hoje ela tava dando uma dica ... que eu tava escrevendo uma coisa errada ... daí depois corrigi por cima assim... em vez de apagar ... ela falou assim ... seria interessante apagar e depois escrever de novo ... se não na prova ... eles erram ... e talvez eles concertam depois ... eles concertam e daí eles dizem ... ah mas aqui ... mas tava assim como que eu posso ...
> (Socialização de diários 3 - Dia 12 de agosto de 2008.)

O excerto mostra que Anny contesta a visão dos demais APLIs que acompanhavam o trabalho da professora regente durante as observações de aula e mais tarde quando recebiam o acompanhamento dessa professora durante a fase de regência. Ela inicia a fala com o organizador de contradição “mas” e pelo advérbio de negação “não é assim também” para contestar a posição enunciativa de outros

interlocutores e para demonstrar a indignação com o posicionamento dos demais. O que vem intensificar a tensão afetiva e pragmática que já havia se instalado pelo problema em discussão.

A fala de Anny assume a postura enunciativa de aluna professora que aprende com a professora regente de turma. A fala da professora regente é inserida na argumentação *"seria interessante apagar e depois escrever de novo ... se não na prova ... eles erram ... e talvez concertam depois ... eles concertam"* para mostrar aos interlocutores a sugestão recebida. O saber prático da professora regente torna-se o foco para contornar as críticas dos interlocutores. A modalização apreciativa no futuro do pretérito "seria interessante" procura amenizar a crítica às ações de Anny. A voz da personagem professora ainda resgata a voz de personagem alunos "*e daí eles dizem ... ah mas aqui ... mas tava assim como que eu posso ...."* para mostrar como evitar possíveis conflitos com os alunos quando estes forem avaliados. O organizador "mas" novamente é utilizado, nesse momento para mostrar a tensão que se instalaria com os alunos. A modalização pragmática "como que eu posso" para tratar da possibilidade de encontrar respostas que precisariam ser consideradas pela professora. A sugestão dada pela professora tem embasamento nas experiências construídas sócio-historicamente nas inter-relações com os alunos e talvez por meio das interações com os professores da escola em reuniões pedagógicas ou em conversas informais durante o horário de intervalo.

Considero as relações entre a APLI e a professora regente benéficas por propiciarem *insights* sobre como a conduta do professor ao utilizar conhecimentos ainda não suficientemente interiorizados, pode gerar tensões nas correções das avaliações dos alunos. Também é notável que o aluno-professor precisa aprender a tornar o artefato "quadro de giz" um instrumento aliado para as explanações do conteúdo e que este possa servir de referência para o aprendizado do aluno. Certamente, o aluno professor precisa estar ciente de que a maestria envolve a sistematização do saber para que ele possa ser ensinado e que neste mesmo processo é necessário que o futuro profissional se aproprie dos saberes para ensinar com a utilização dos artefatos.

As operações psíquicas de repensar a ação vivida, considerar as sugestões do professor experiente, analisar os problemas previsíveis que porventura venham a ocorrer são elementos da capacidade de envolver o aceite de retorno de

informações do professor regente de turma, da capacidade de abordar problemas didáticos da sala de aula. Não posso deixar de frisar uma das capacidades não contempladas no quadro do PEPELF, a capacidade de analisar o uso dos artefatos.

A discussão do dia 26 de agosto gira em torno da participação dos alunos nas regências e os APLIs comentam sobre as percepções de gradativa melhora no engajamento dos alunos. Dentre os participantes, ressalto Francis por sentir-se desolada com a pequena participação dos alunos nas primeiras aulas e que observa maior receptividade nas últimas aulas. Os meus comentários também se voltam para a temática, citando o exemplo da melhor participação dos alunos nas aulas de Rose e das diferenças entre esses alunos e os de Anny que demonstravam maior responsividade desde o início das práticas de regência do estágio. Embora Rose esteja ausente nesse dia de socialização de diários, Anny, que a vem acompanhando e auxiliando nas aulas, confirma minhas colocações ao dizer *"sempre foi",* como segue no excerto a seguir.

> Excerto 9:
> Anny: sempre foi ... mas eu percebi uma discrepância muito grande ... têm aqueles que sabem bem e tem aqueles que não participam ... aparentam não conhecer muito ... [...]
> (Socialização de diários 4 - Dia 26 de agosto de 2008.)

Mesmo os alunos interagindo mais em suas aulas que nas aulas de Rose, podemos notar no organizador de contradição "mas" que há uma tensão epistêmica relacionada aos conhecimentos prévios e ao modo como eles vão forjando as interações sociais (VANHULLE, 200a). Anny se implica "*eu percebi"* e assume a voz de professora que avalia por meio do sintagma nominal "*uma discrepância muito grande"* com relação à heterogeneidade da turma. As reflexões levam a APLI a utilizar a anáfora "aqueles" supostamente para fazer reflexões mais genéricas dos alunos e não revelar nomes. Ela divide a turma em dois grupos, um são *"aqueles que sabem bem"* e o outro *"aqueles que não participam ... aparentam não conhecer muito".* Ora, a razão mais simplista a apontar seria que a falta de conhecimento geraria a não participação dos alunos. No entanto, outras forças apontadas por Anny, no excerto a seguir, nos levam a compreender o que Anny quis dizer ao utilizar a modalização lógica em "aparentam não conhecer".

Excerto 10:

Anny: [...] ... lembrei duma ... duma menina ela era bem bagunceira ... a mais bagunceira no meio ... mas ela era bem esperta assim ... então as vezes você tem um contato maior com o aluno ... e ele passa a te olhar de maneira diferente ... [...] eu fui aqui na exposição ... e ela estava lá

Anny: ... até então não tinha assim tido contato mas eu já vi que era meio .... danadinha... daí ela tava com o namorado ... cheguei e cumprimentei ela ... e ela tava toda diferente ... parecia ... quase não reconheci ... daí falei pra ela: ai que chique [...] tá toda bonita e tal ... a partir de então parece que ela começa a participar das aulas e ... sempre tá respondendo ... sempre tá .... então é o contato que ...

((Socialização de diários 4 - Dia 26 de agosto de 2008.)

A voz de outra APLI, Francis, auxiliou Anny a rememorar uma experiência que modificou o agir de uma das alunas durante as aulas - *"a Francis tava falando / lembrei duma menina*". Logo no início, fica claro que as socializações dos outros APLIs têm a função de encorajar e servir para engajar os interlocutores a expor situações que provavelmente não seriam partilhadas em aulas de estágio de moldes mais clássicos.

Na voz do personagem professor, com base no que presenciou em sala de aula, Anny tece julgamentos sobre o comportamento da aluna por meio de sintagmas nominais "*uma menina", "a mais bagunceira do meio" (da sala), "esperta"* e *"meio danadinha*". As avaliações de comportamento sinalizam a tensão pragmática e afetiva que se coloca à mostra nas análises realizadas pela APLI durante as regências. Certamente, avaliar a participação e as interações é um dos elementos centrais no gênero profissional do professor.

Na maior parte do segmento, ocorre a implicação de Anny por meio do relato interativo com recorrências de verbos na primeira pessoa do singular no tempo disjunto (lembrei, fui, tinha, vi, cheguei, cumprimentei, reconheci e falei). A voz da autora assume a responsabilidade enunciativa de professora em uma posição menos autoritária. Para tornar o fato mais próximo da realidade ela inclui as modalizações apreciativas trazendo os elogios que fez à aluna na voz direta "*ai que chique [...] tá toda bonita*"". A maneira atenciosa de interagir com a aluna ao encontrá-la ocasionalmente fez com que ela se sentisse valorizada. A mudança de atitude da aluna em sala de aula emana das emoções provenientes do tratamento dado nas interações entre a APLI e a aluna. A voz da aluna "*ela começa a participar*

das aulas e .... sempre tá respondendo" nos leva a entender que a construção de relações mais próximas com os alunos envolve emoções e sentimentos que podem afetar a construção de conhecimento. A aluna, ao receber mais atenção, vai ao encontro das expectativas da APLI no sentido de participar da aula e, portanto, de valorizar o trabalho da APLI.

Os resultados alcançados levam a APLI a expressar-se de modo autônomo no segmento, *"então ... às vezes você tem um contato maior com o aluno ... e ele passa a te olhar de maneira diferente".* Observamos que o organizador argumentativo "então" é utilizado para sintetizar o episódio a ser relatado. Há um distanciamento da interlocutora ao utilizar *"você" e "ele"* para expressar a voz do professor e a do aluno genérico para expressar como a experiência com a aluna levou à construção de avaliações sobre as interações necessárias para aperfeiçoar a responsividade ativa e a participação em sala. As relações intersubjetivas relatadas durante a socialização de diários permitem inferir a preocupação de Anny com a necessidade de interação com os alunos em classe. Anny, ao se referir aos alunos que "aparentam não conhecer", como vimos na análise acima, em contraposição aos que "sabem bem", mostra que a afetividade pode ser um dos motivos da não participação. A análise comprova a capacidade de analisar como a participação se modifica ao haver maiores interações e pelas aproximações da APLI.

Nas socializações de diários constatamos a recorrência de segmentos de tratamento temático de indisciplina visto como o elemento que interfere no andamento das práticas de regência e no desempenho dos alunos. A indisciplina é apontada como a grande vilã que rouba o *script* das cenas autoprescritas pelos APLIs na planificação das SDs para trazer tensões pragmáticas e afetivas. As observações realizadas sobre o comportamento dos alunos são acompanhadas por avaliações afetivas como o descontentamento durante as regências. O próximo fragmento apresenta a relação do trabalho da SD e a indisciplina:

Excerto 11:
Rose: então o problema maior o ano passado foi a indisciplina ... se não fosse a indisciplina ... a gente teria ... lógico teve dificuldades a gente passou por alguns problemas ... né foi a gente readaptou tal a ... a sequência //.
PF - //sim
Rose – mas a disciplina que realmente era um problema na nossa sala ...
(Socialização de diários 2 - Dia 29 de julho de 2008.)

Os paralelos entre as duas experiências de ensino, uma durante o estágio em 2007 com alunos de sexta série e outra em 2008 com alunos de quinta série, levam Rose a constatar que os problemas maiores estão situados na indisciplina da primeira turma. A voz de aluna-professora que construiu a SD e teve necessidades de readaptar atividades da SD junto à modalização lógica “realmente” sinaliza a certeza expressa pela APLI para atribuir ao comportamento dos alunos as diferenças de desempenho pessoal e dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. As capacidades docentes em relevo neste excerto compreendem a identificação de problemas pedagógicos/ didáticos dos alunos e as interferências deste no ensino e na aprendizagem com a SD bem como as dificuldades no gerenciamento de classe geradas pela indisciplina.

As avaliações construídas sobre a indisciplina nas duas salas de aula se estendem às concepções de ensino adotadas pelas duas escolas. A escola em que os APLIs realizam o estágio parece apresentar problemas no tratamento dos alunos que afetam o andamento das atividades, o trabalho dos professores e também o trabalho dos futuros professores. As palavras de Rose confirmam minhas elucubrações.

Excerto 12:
Rose – tem também professora a questão da escola tradicional ... que eu acho assim que o tradicional ainda está prevalecendo ... não não adianta dizer assim ... ai porque é o modernismo .... porque o aluno tem que ter voz ... tem que ter voz até certo ponto ... a gente tava vendo aquilo lá ...
Vanda - //O professor é desrespeitado
Rose - o professor é autoridade .... então ... e deveria ser assim ... eh:: e eu acho que eu sou da opinião que eu sou sou bem conservadora ... nesse sentido ... eu acho assim que .... que a disciplina tem que existir ... o professor tem que ter autoridade na classe porque se não realmente desanda ... e eu acho

> assim que éh:: ali no Colégio C ... por exemplo ... igual ela falou ... os alunos tem muita voz ... eles não dão suspensão ... eles não ...
>
> (Socialização de diários 2 - Dia 29 de julho de 2008.)

Rose assume a voz de aluna-professora que se implica de modo subjetivo (eu acho) com o intuito de apresentar seus argumentos para mim na condição de professora formadora. A voz social da academia é exteriorizada em seu dizer - *"…. porque o aluno tem que ter voz*" isso nos leva a entender pela modalização deôntica que o professor precisaria estar ancorado nos saberes de caráter interacionista para ter condições de construir o conhecimento. A modalização deôntica é mais frequente "*deveria ser assim*", "*a disciplina tem que existir*", "*o professor tem que ter autoridade na classe*" para mostrar que essa é uma condição crucial para realizar a atividade docente. A voz de outra APLI é trazida para confirmar o seu ponto de vista "*igual ela falou... os alunos tem muita voz ... eles não dão suspensão ... eles não ...*". A subjetividade em "sou bem conservadora" é utilizada para reforçar o relato da experiência nas escolas e levar Rose a defender o ensino tradicional como o mais adequado para sanar o problema da indisciplina e da falta de respeito com o professor. A APLI responsabiliza a direção da escola C de não assumir uma postura mais firme com os alunos. Esse é o fator ao qual é atribuído o problema de autoridade do professor em sala. As avaliações sobre a situação demonstram a capacidade de analisar problemas que permeiam a escola. No entanto, fica claro que tantos outros fatores precisariam ser adicionados para compreender a amplitude do desafio da indisciplina.

As colocações de Rose demonstram um misto de concepções tradicionais que me levam a crer provenientes tanto das experiências de ensino quanto das capacidades de analisar um dos desafios contemporâneos do contexto escolar. No entanto, parece-me que as mudanças nas relações interpessoais de sala de aula levam à falta de clareza com relação ao que significa dar voz ao aluno, visto que é concebido como a causa do problema da indisciplina. Talvez essa afirmação devesse estar relacionada à questão de direitos e deveres dos alunos, à necessidade de conscientizar os alunos de que postura é necessária para alcançar resultados mais satisfatórios no ensino.

No dia 9 de setembro, Anny se pronuncia apenas quase no final do momento de socialização, trazendo um questionamento sobre o problema da (in)disciplina e o rendimento dos alunos.

> Excerto 13:
> Anny: mas professora eu fico pensando ... o comportamento deles né que as vezes eles ficam aí bagunçando ... e estão atrapalhando aqueles que querem aprender ... qual é o aproveitamento ... qual é a validade deles assim ....
> [...]
> Anny: isso é um resultado de vários fatores .... da direção ... de várias coisas ...
> [...]
> Anny – o ambiente propício ... as vezes tá uma bagunça que não dá nem pra ...
> (Socialização de diários 5 - Dia 09 de setembro de 2008.)

A indisciplina já havia sido alvo de comentários anteriores. Kelly expôs o fato de que, mesmo havendo indisciplina, os seus alunos fazem as atividades propostas. Anny inicia o turno de fala com organizador argumentativo “mas” para mostrar que seu ponto de vista se diferencia. No entanto, em vez de direcionar a sua fala para Kelly, ela se remete a mim, professora formadora, provavelmente para minimizar o confronto das avaliações com a colega. A voz de professora e de APLI que avalia as ações da sala de aula “eu fico pensando” que reflete sobre o problema e a utilização do verbo no tempo presente leva a entender que a reflexão emana durante o momento da socialização.

Anny apresenta em seu argumento a voz dos alunos como personagens, classificando os em dois tipos: “eles ficam aí bagunçando” e “e os alunos que querem aprender”. A tensão pragmática decorre dos problemas em sala de aula. A modalização pragmática expressa a intenção de parte dos alunos que prestam atenção nas aulas e acompanham as atividades. Os primeiros personagens, aqueles considerados os alunos responsáveis pela indisciplina, são apontados como os que “atrapalham” o desempenho dos alunos interessados. As indagações de Anny mostram a preocupação com o desempenho dos alunos. “qual é o aproveitamento” e “qual é a validade deles assim”.

As constatações para os questionamentos são então, em um turno de fala posterior, verbalizadas com o intuito de apontar as fontes geradoras dos

problemas. As generalizações das causas são referidas pelos sintagmas nominais “diversos fatores” e “várias coisas”. Um dos diversos fatores apontados é a direção da escola.

As avaliações construídas se voltam para os alunos indisciplinados como um obstáculo para melhores resultados nas aulas. As operações psíquicas realizadas configuram-se em retomar o STT de indisciplina lançado, discordar por meio de argumentos, questionar e apresentar as constatações. Essas avaliações e operações são indícios das capacidades de analisar os problemas de indisciplina e como esses vão interferir no desempenho dos alunos. Também podemos inferir que o olhar de Anny recai sobre o contexto da escola ao fazer a constatação de que há diferentes aspectos a serem considerados. Embora não tenha elencado de modo sistemático os aspectos que incidem sobre a (in)disciplina, parece-me que os argumentos são um indicativo de sua capacidade de analisar o contexto.

As discussões sobre o SOT regência de classe se estendem e após algumas sugestões de Francis para amenizar as dificuldades da indisciplina, Anny demonstra as dificuldades para gerenciar o comportamento dos alunos do terceiro ano do ensino médio. Retomamos o turno de fala que apresenta elementos próprios da fala oral, como um raciocínio que vai se formulando e vai sendo logo verbalizado, dando a sensação de interrupções.

Anny: *o ambiente propício ... as vezes tá uma bagunça que não dá nem pra ...*

Em vez da implicação direta neste turno de fala, temos a voz genérica para expressar uma das grandes dificuldades. Talvez para expressar um problema que é observado pelo coletivo de APLIs e professores. A modalização lógica de impossibilidade “não dá nem pra” revela o quanto o ambiente apresenta momentos desfavoráveis para realizar ações, mesmo que pequenas. As avaliações construídas indicam as dificuldades em gerir o ambiente de sala de aula. As reflexões sobre a situação parecem desvelar que Anny está consciente da necessidade de melhorar a capacidade de gerenciar a classe.

No dia 16 de setembro, depois dos relatos de Clara e de Aline sobre o andamento das regências, Rose segue a mesma linha de pensamento, socializando suas angústias e atividades desenvolvidas durante a aula.

Excerto 14:

Rose: não foi muito boa a última aula ... ahn... passei dois diálogos pra eles ... mas eu tava aquele dia assim ... nervosa que ... eu ... não tava legal ... eu não ... eu tava na sala mas não tava ... né ... até a professora falou assim calma ... relaxe ... respire fundo... ai sim que deu vontade de chorar (risos)

[...]

Rose: éh: ... mas não mas eu ... não tava bem ... tinha não sei pouquíssimos alunos ... era sexta-feira ... ninguém queria aula ...

[...]

Rose: éh ... tinha eu acho que ... nem vinte ... nem vinte alunos ... de quarenta e três ... eu tive bem pouquinhos alunos ... e a gente né ... eu fiz os diálogos ... mostrei pra eles o vídeo que era dos dois últimos diálogos .... mas não foi ... eu acho assim não sei como foi ... dei aula e tal mas eu particularmente não entrei na aula ... não consegui assim ... não tava de bem comigo ...

(Socialização de diários 6 - Dia 16.de setembro de 2008.)

As modalizações apreciativas *"não foi muito boa a última aula", "eu tava nervosa", "não tava legal", "não tava bem", "aí sim que deu vontade de chorar", "não tava de bem comigo"* expressam os julgamentos subjetivos de cunho negativo trazidos por Rose. As modalizações referem-se ao andamento da aula que sofreu interferências devido ao estado emocional do autor. O estado emocional alterado de Rose provém de problemas particulares não relacionados às situações da escola e do estágio. Ela demonstra ter consciência de que não estava em sintonia com a turma. As avaliações construídas desvelam que o estado emocional compromete a mediação diminuindo a concentração e a percepção da APLI durante a aula.

Ela assume a voz de professora ao utilizar a primeira pessoa do singular para relatar as atividades de compreensão oral, utilizando os excertos de vídeo "*eu fiz os diálogos ... mostrei para eles o vídeo que era dos dois últimos diálogos*". Apesar de a atividade emocional poder comprometer o gerenciamento da aula, Rose demonstrou-se responsável com o trabalho assumido e continuou as atividades de ensino. Não podemos afirmar que a aula ocorreu como se não houvesse alterações no comportamento. Em alguns instantes da aula, ela deixou transparecer o nervosismo e esqueceu o que iria explicar. As preocupações de ordem externa influenciaram no estado emocional que, por sua vez, revelou alterações na condução das atividades em sala.

Os relatos sobre a atividade emocional são um dos núcleos de estudos de Vigotski (2008). As interpretações do autor são compatíveis com as avaliações construídas pela APLI. As palavras do autor reforçam a questão assinalada pela APLI.

> [...] porque quando estamos preocupados não conseguimos pensar consequentemente, [...] não conseguimos agir de forma consequente e sistemática, porque quando estamos muito afetados por algo somos incapazes de nos dar conta de nosso comportamento, controlar nossos atos, em outras palavras, porque os movimentos aguçados dos processos emocionais originam tais mudanças na consciência que relegam a um segundo plano o desenvolvimento de toda uma série de funções, que asseguram a vida normal da consciência (VIGOTSKI, 2008, p. 100-101).

Fica claro que as autoprescrições do trabalho de planificação da SD são utilizadas durante a regência. As operações psíquicas de descrever o contexto por meio do número de alunos, de mencionar as atividades realizadas e de retomar a situação pelas percepções subjetivas remetem à capacidade de autoavaliação. A APLI mostra a capacidade de analisar o estado emocional e o desconforto que ele causou para realizar as atividades de ensino.

Outra contribuição de Rose é a continuidade na discussão sobre o STT de participação dos alunos durante as regências. Ela prossegue o STT apresentado por Francis sobre a insegurança dos alunos em se expor.

Excerto 15:
Rose: até no quadro ...
[...]
Rose: daí falam não porque eles têm vergonha porque a letra é feia ... ou por algum motivo ... mas aos poucos né ... da minha turma tinha uns que não participavam ... e aos pouquinhos né eles conseguiam fazer no quadro ... então ... eles têm assim vergonha de se expor ... //
[...]
Rose: eles não gostam ...

(Socialização de diários 6 - Dia 16 de setembro de 2008.)

No excerto a APLI se implica por meio do dêitico de pessoa “minha” expressando novamente a voz de professora e refere-se aos alunos como “eles” e “uns”. A voz dos personagens alunos configura-se pelo discurso indireto “daí falam não porque eles têm vergonha porque a letra é feia ... ou por algum motivo ...” para mostrar alguns dos argumentos dados pelos aprendizes para não participar nas

atividades propostas no quadro de giz. A participação nos moldes propostos torna-se uma dificuldade inicial superada lentamente. Para trazer a cena da sala de aula para o momento de socialização, Rose utiliza os verbos no tempo conjunto, no presente “falam”, “tem”, “gostam” e no tempo disjunto no pretérito imperfeito “participavam” e “conseguiam”. As diferenças de tempo verbal sugerem que o presente refere-se a uma situação geral do cotidiano com alunos nesse nível escolar. As modalizações apreciativas “eles têm vergonha”, “eles não gostam” avaliam o estado emocional dos aprendizes para justificar a não participação. A modificação das capacidades de linguagem dos alunos é avaliada pelo advérbio de intensidade no diminutivo “aos pouquinhos” e pela modalização pragmática “conseguiram fazer” indicando a lenta progressão dos alunos para realizar as tarefas e participar das aulas.

As inferências sobre o excerto me levam a considerar que as interações entre a APLI e os alunos promovem progressões agregando conhecimentos e emoções dos alunos. O estágio é percebido como uma fase de possibilidades de obter sensíveis resultados lentamente conquistados. O dizer de Rose é permeado de operações psíquicas de: ponderar os resultados alcançados por meio das relações interpessoais entre os envolvidos em sala de aula; resgatar a voz dos alunos para compreender as reações e o seu perfil e refletir sobre uma das atividades realizadas. As operações estão imbricadas nas capacidades de avaliar as interações com os alunos, capacidades de analisar o seu perfil e capacidades de gerenciar a classe durante a atividade proposta.

A heterogeneidade dos alunos, um dos STTs do SOT de regências de estágio que vimos anteriormente, é o foco de um segmento em que Anny explicita a dificuldade em trazer atividades coerentes com o nível dos alunos.

Excerto 16:
Anny: [...] no caso meu pelo menos ... é muito difícil de saber do aluno... as vezes você colocava uma atividade fácil... parece que era muito fácil ... faziam assim ... (torce o nariz) não participavam ... isso quer dizer que está muito fácil ...
[...]
Anny: ai que bobeira né ... aí você coloca outra atividade de um grau de dificuldade maior ....
[...]
Anny: não fazem ... fiquei ... eu quase chorei assim na prova de desgosto assim de ver
(Socialização de diários 6 - Dia 16 de setembro de 2008.)

Fica claro que o desnível da turma causa a tensão pragmática, sendo que as verbalizações revelam a angústia em utilizar as tarefas planejadas na SD. A voz profissional novamente se funde com a da personagem professora e responsável pela elaboração da SD. A implicação de Anny “no caso meu”, “fiquei ... eu”, “chorei” é utilizada para expressar de modo subjetivo por meio de verbos de estado as emoções com as quais a APLI se deparou quando observou as reações de pouca participação dos alunos na resolução das atividades da SD. A tensão afetiva revela a preocupação com a coerência das tarefas e a responsividade dos alunos. A angústia da APLI é marcada pela avaliação negativa das modalizações apreciativas *“muito difícil saber”, “ai que bobeira” e “eu quase chorei”*. Além da disparidade de conhecimentos dos alunos do terceiro ano do ensino médio, apontamos a necessidade de maior precisão dos diagnósticos realizados durante a fase da observação participativa.

A situação apresentada ecoa com vozes cristalizadas na sócio-história da comunidade educacional, considerando o pequeno engajamento dos alunos e as condições de ensino de inglês na escola pública. Entra em cena “uma conjuntura educacional pouco favorável ao desenvolvimento pleno de um processo de ensino/aprendizagem dos conteúdos da língua inglesa em sala de aula” (SALES, LIMA, 2007, p. 9). As asserções de Anny dão indícios das dificuldades e desafios da escola pública. Se, por um lado, as participações dos alunos estão relacionadas à apropriação dos conhecimentos de língua inglesa, por outro lado, a heterogeneidade dificulta a planificação de tarefas. A APLI analisa a apropriação das atividades da SD e o desempenho dos alunos. Constatamos, assim, que as considerações feitas sobre a relação atividade e resposta dos alunos convergem com as capacidades de analisar o instrumento de interação e nas capacidades de reconhecer o desempenho dos alunos. Também fica explícito que as reflexões de Anny envolvem a preocupação e a capacidade de analisar a prática que estava desenvolvendo para examinar se há coerência com as necessidades dos alunos e com as expectativas da escola. Nesse sentido, não podemos deixar de apontar que a relação da teoria com a prática está imbricada no pensamento reflexivo e, portanto, na reflexividade. A avaliação das situações concretas revela a capacidade de atribuir significação às situações para guiar as ações a serem realizadas (VANHULLE, 2005).

O próximo excerto de Anny dá continuidade à análise da avaliação realizada com os alunos. As explicitações são direcionadas para uma das atividades da avaliação sobre o conteúdo gramatical de presente contínuo estudado na SD.

Excerto 17:
Anny: é present progressive e daí dar uma resposta ... com o verbo to be ... então tinha lá por exemplo ... I ... não éh:: não éhh::: ... IS SHE ... is she daí tinha as palavrinhas ... éh:: reading …. pra completar né …. a book ... yes … e daí pra completar … com com o present progressive …
[...]
Anny: por exemplo reading ... daí tava Yes she is ... daí tava perguntando com He is ...
[...]
Anny: pois olha não saiu ...
[...]
Anny: eu ainda não corrigi ... eu não sei ainda ... mas pelo que eu vi ... muitos assim a maioria ...
[...]
Anny: //eles leem ... só que eles não refletem ... eles não pensam ... eles colocam qualquer coisa ali e pronto ...//
(Socialização de diários 6 - Dia 16 de setembro de .2008.)

Anny comenta a tarefa da avaliação e o desempenho dos alunos. Embora em alguns momentos, como poderemos constatar na extensão ao coletivo, as APLIs construam avaliações de que as tarefas mais passivas são mais bem recebidas pelos alunos, a constatação segue a via oposta. Ao discorrer sobre a configuração da atividade, a voz social da prova e em específico da tarefa toma a responsabilidade enunciativa. A APLI se implica apenas quando fala sobre as análises ainda superficiais que realizou. Os resultados não favorecem a apropriação de conhecimentos dos alunos e a expressão “pois olha” seguida de “não saiu” assinalam a surpresa da então professora com relação às lacunas até mesmo em questões estruturais. O organizador de conflito “mas” nos leva a entender que há uma tensão epistêmica e pragmática entre as autoprescrições e o realizado. Os alunos são denominados como “muitos” e “a maioria” para dizer que os resultados esperados não foram alcançados. Observamos que o foco da atividade é totalmente estrutural e permanece no nível das atividades passivas já apresentadas na SD nas tarefas 16 e 17.

Novamente temos indícios das capacidades de análise de desempenho dos alunos, porém há um silenciamento quanto à necessidade de

inserir tarefas que estabeleçam uma relação com a proposta da SD de desenvolver a compreensão oral dos alunos por meio do *sitcom Friends*. O silenciamento leva a entender que há uma lacuna nas capacidades de analisar a tarefa elaborada por Anny. Não se evidencia uma reflexão mais crítica sobre a necessidade de construir tarefas mais significativas na avaliação.

Os julgamentos recaem sobre o comportamento dos alunos ao tentar realizar a tarefa. Anny utiliza de modo recorrente a terceira pessoa do plural *"eles"* para referir-se à voz dos alunos. O argumento compartilhado posiciona os alunos como leitores da tarefa sendo que os organizadores de contrariedade "só que" seguidos do advérbio de negação "não" e dos verbos "refletem" e "pensam" anulam a ação de ler. Anny, para finalizar o pensamento, reforça o julgamento negativo com a asserção "*colocam qualquer coisa".* A argumentação assinala a capacidade de analisar o modo dos alunos se portar perante as tarefas. Subjacente ao exposto, permanece descoberto o motivo que levou os alunos a se portarem de tal forma. Tornar as tarefas mais significativas é uma possibilidade de propiciar espaços para que os alunos consigam fazer relações e ter melhores resultados.

Os APLIs, para enfrentar as situações no gerenciamento da aula, precisam utilizar capacidades de ordens diversas. Essas capacidades estão aliadas às dimensões "cognitivas, afetivas, didáticas, sociais, históricas, psicológicas, culturais, identitárias" elencadas por Saujat (2004) e Amigues (2004, p. 39). As dimensões afetivas, frequentes no dizer das APLIS, revelam as satisfações e os desprazeres do sujeito com relação às expectativas autoprescritas e aos imprevistos que ocorrem no trabalho dos futuros professores.

Ao estabelecer paralelos das avaliações com o documento do PEPELF, no quadro que denominei de capacidades docentes, apresentado anteriormente, é notável que a capacidade de analisar as emoções não é referenciada em nenhum dos eixos propostos. Ora, se os futuros professores precisam encarar desafios ainda maiores que os professores atuantes, devido à posição menos experiente, ao curto espaço de tempo para estabelecer maior contato com a escola, pelas condições menos favoráveis para atuar com maior autonomia em sala de aula, pela menor experiência de gerenciamento de classe e de gerenciamento de imprevistos, eles certamente apresentam problemas de domínio do nervosismo, de insatisfação e de angústias em nível altíssimo. Defendo,

assim, como os autores que acabo de citar, a necessidade de inserção dessa dimensão como parte dos componentes de autoanálise.

O próximo excerto refere-se ao STT de heterogeneidade dos alunos e as dificuldades geradas pelo desnível de conhecimento. Rose traz para a discussão o problema com um aluno que apresenta maior conhecimento que os demais e perturba o andamento das atividades durante as aulas de regência de Anny.

Excerto 18:
Rose: eu acho que a dificuldade dos alunos da sala da Anny é que tem um aluno que sabe muito...
[...]
Rose: aí ele destrata porque é ... é sempre é ele que que
[...]
Rose: //responde ... o pessoal fica sem jeito... daí ele sabe tudo ... daí eles querem copiar dele ... então ele faz e passa pros outros ... então na verdade ...
Clara: então tipo .... ah ele sabe mais então eu nossa ... que que eu sei né ...
[...]
Anny: se subestimam
[...]
Clara: se intimidam eu acho
Rose: é isso mesmo ai ele é o Deus ali ... eu acho ... daí a gente chegou a conclusão de que ele não deveria assistir a aula de inglês ...
[...]
Rose: ele deveria fazer um teste de inglês ...
PF: ele deveria ter uma atividade extra né
Rose: ele deveria ter uma atividade extra pra ele ... porque ele na verdade ...ele prejudica ... ele ... ele sabe demais ... e ele tira a atenção do resto ... e todo mundo pede as coisas pra ele ... e ele faz as atividades de todo mundo e daí acaba ficando no:::...
(Socialização de diários 6 - Dia 16 de setembro de 2008.)

A socialização se configura de modo polilogal e polifônico para construir a significação da problemática posta em discussão. As vozes no texto se multiplicam como uma trama feita por diversas mãos na tentativa de contribuir na verbalização das avaliações em construção. Os diversos turnos de fala apresentam a tessitura de vozes:

- a voz de autor implicado “eu acho” para designar a atribuição de analista da situação da sala de Anny e para agregar forças por meio da implicação das duas APLIs “a gente” para resgatar reflexões realizadas em conjunto em situação disjunta ao momento de socialização;

- a voz de personagem “um aluno” também referenciado por “ele” é o foco recorrente para explicitar a situação problemática;

- a voz dos personagens alunos da turma é da mesma forma recorrentemente referenciada como “alunos”, “o pessoal”, “eles”, “os outros”, “o resto” e “todo mundo”.

A alta incidência da voz do aluno e também da turma evidencia a preocupação de Rose em propor soluções para a tensão pragmática e afetiva devido ao problema da heterogeneidade.

O panorama geral da situação é avaliado por modalizações de todos os tipos e com propósitos diversos. A modalização lógica “na verdade” expressa o fato incontestável de que é o aluno o responsável por desestabilizar o ambiente de ensino de inglês “ele prejudica” e “tira a atenção do resto” para pontuar o problema “ele prejudica ... ele ... ele sabe demais ... e ele tira a atenção do resto”. A modalização apreciativa “o pessoal fica sem jeito” tem a função de exteriorizar a avaliação do sentimento dos alunos em resposta às ações constrangedoras do aluno. A socialização da APLI me leva a entender que ela é capaz de perceber que as interações sociais entre uma pessoa mais experiente e a menos experiente podem obstruir os canais de aprendizagem. A modalização pragmática “eles querem copiar dele” mostra a intenção dos alunos em ter a resolução das tarefas sem cumprir com a função primária de desenvolver as capacidades de linguagem em língua inglesa. Tanto o aluno detentor de maiores capacidades de linguagem quanto os demais não agem de modo a construir diferentes operações psíquicas. Esse motivo leva a APLI a propor soluções mais drásticas por meio das modalizações deônticas “ele não deveria assistir a aula de inglês”, “ele deveria fazer um teste de inglês”. As modalizações do mundo social demandariam a criação de normas institucionais específicas para desviar da situação. Outra modalização deôntica aparece na sequência para apontar uma condição menos drástica “ele deveria ter uma atividade extra”. A proposição trazida pela professora é aceita e incorporada ao dizer da APLI.

As duas sugestões envolvem prós e contras: a primeira solução paliativa de realização de avaliação e a dispensa das aulas, conforme mencionado por Rose, é uma prática que faz parte de sua história acadêmica durante a graduação. Rose foi dispensada das aulas de inglês do curso por apresentar bons resultados em testes de desempenho. A APLI transfere a proposta utilizada no sistema acadêmico para o sistema escolar. No entanto, independente do nível de conhecimento, considero que o desenvolvimento poderia ir além do rol dos conteúdos do currículo. A segunda sugestão da qual a APLI rapidamente se apropria vai ao encontro da necessidade de reconhecer as capacidades de linguagem dos alunos e oportunizar situações e tarefas adequadas às capacidades. Porém, não podemos esquecer o aumento do trabalho do professor ou dos APLIs para suprir as necessidades heterogêneas dos alunos. Ambos os moldes demandam mais horas para planificação de atividades e modificações na estrutura de ensino de língua inglesa. Limito-me a citar a redução do número de alunos e material adequado principalmente se o foco das aulas é a compreensão e produção oral e escrita, conforme consta nos documentos oficiais para o ensino médio.

No último excerto que apresento, Rose dá continuidade ao STT de heterogeneidade. Ela tece comparações entre os alunos das duas turmas, a de Anny e a em que ministrou as aulas com o intuito de exteriorizar que os melhores alunos de sua turma agem de modo diferente.

Excerto 19:
Rose: é ... mas na minha sala tem uma (...) ... uma menina que senta mais na frente ... tem uma uma ... que sempre é ela que responde também ... e aquele casal que fica lá ...
[...]
Rose: mas também eles fazem tudo (estrala com os dedos) ...
PF: mas também eles não chegam a intimidar os outros né ...
Rose: não ... aquele casal não ... é que ... // eles ficam lá na deles ...
(Socialização de diários 6 - Dia 16 de setembro de 2008.)

O trabalho em duplas durante o estágio oportuniza a participação direta ora na voz de professora como ator principal e ora na voz de ator coadjuvante com a função de cooperar e de observar o trabalho. A experiência de observar as atitudes dos alunos da turma de Anny e da turma que é responsável possibilita traçar paralelos. A distinção dos alunos é evidenciada por meio do organizador de

argumentação “mas” e da implicação de Rose para situar o interlocutor sobre a mudança de foco. As vozes dos personagens “uma menina” e “aquele casal” são os alunos que se destacam nas aulas pela participação e por resolver as tarefas. Os alunos se engajam nas tarefas de modo responsivo ativo e participam na posição de alunos que cumprem as funções em um contrato didático entre eles a professora.

Rose utiliza operações psíquicas de examinar o comportamento e as intenções dos alunos, de avaliar a situação problema da sala de Anny, de contribuir com sugestões, de analisar o desempenho dos alunos durante o desenvolvimento das tarefas e de tecer comparações entre os alunos das duas salas. Essas operações incidem nas capacidades de análise contextual, em específico nas capacidades de verificar as necessidades e o perfil dos alunos, nas capacidades de análise de comportamento e de desempenho desses alunos.

As avaliações e tensões das APLIs quanto ao SOT de regências de classe sinalizam haver indícios de capacidades docentes como: aceitar o retorno de sugestões do professor regente; analisar o uso de artefatos no quadro de giz; abordar problemas didáticos de sala de aula; avaliar interação dos alunos em classe; identificar problemas pedagógicos e didáticos, analisar o desempenho dos alunos, analisar a prática e a coerência das tarefas da SD, analisar o contexto e as necessidades dos alunos.

7.2 Análise da Extensão ao Coletivo

> Quem é responsável pela formação docente precisa conscientizar-se de que o professor deve ser educado para lidar com as tensões éticas e os desafios que encontrará ao longo da profissão. Isso pode ser feito por meio de um processo colaborativo de ressignificações de práticas pedagógicas e de identidades profissionais (CELANI, 2009, p. 11)

A análise da extensão ao coletivo (EC) é uma tentativa de compreender as ressignificações construídas pelas APLIs, quando da participação das atividades propostas no estágio. A análise desenvolvida busca responder à terceira pergunta de pesquisa “*Quais são as avaliações e tensões sobre o instrumento de AC, SD e regências de classe construídas pelos APLIs na EC e a relação estabelecida com as capacidades docentes?”* Nesta parte, abordo

primeiramente o contexto físico e sociossubjetivo como condição para a compreensão das análises subsequentes. Na sequência, apresento as características do plano global da EC com as recorrências dos SOTs e STTs. Em terceiro plano, estão dispostas as análises dos excertos sob as lentes das vozes, modalizações, avaliações, tensões e as relações tecidas com as capacidades docentes.

7.2.1 O Contexto Físico e Sociossubjetivo

Apresentamos primeiramente o contexto físico e, na sequência, o contexto sociossubjetivo de produção da EC. O período de realização foi novembro de 2008, fase de finalização das atividades desenvolvidas durante a disciplina de Estágio Supervisionado. O local de produção foi a sala de aula do quarto ano do Curso de Letras - Inglês, de uma universidade pública do centro-sul do Paraná. O público alvo são os APLIS do quarto ano de graduação e a professora formadora. Os protagonistas envolvidos na EC foram as duas APLIs, Rose e Anny, os integrantes da turma presentes foram Francis, Inês, Aline, Laura, Aldo, Mary, Kelly, Sandra, Liza, Clara e Gisa. Os protagonistas constroem seus turnos de fala, levando em conta o público presente na EC. A forma de veiculação da extensão ao coletivo é uma exposição oral, seguida de discussão. A primeira parte é composta pela apresentação das reflexões das APLIs, construídas durante a autoconfrontação. Na segunda parte, entram em cena as percepções do grupo, com questionamentos, reflexões e sugestões. A duração total para realizar as duas partes foi uma hora e vinte e oito minutos. Considero que o formato de EC proposto pelas APLIs, de primeiro apenas expor as avaliações sem inserir parte das filmagens e depois abrir espaço para discussão, diminui as possibilidades de interações, concordâncias e confrontações mais diretas ao que é exposto. Provavelmente, o formato escolhido ajude as APLIs a não dispersar do foco, mas também abrande críticas e amenize maiores confrontos com os interactantes.

Essa descrição atravessa toda a análise pela própria composição do grupo, por ser desenvolvida como uma das últimas atividades em que os APLIs estavam reunidos em uma situação formal de ensino em sala de aula. Os protagonistas formam o coletivo de futuros profissionais, com base nas histórias de

sua formação. As histórias configuram-se pelas tradições de ensino e aprendizagem no meio universitário, no Curso de Letras Inglês e suas relações com as escolas no campo do estágio. O período caracteriza-se pelo movimento de transição de finalização de atividades da esfera acadêmica e do ingresso na esfera do mundo do trabalho. Esse meio, novamente, é composto pela história e tradição da comunidade de professores. Sendo assim, consideramos o coletivo nessa confluência de heranças de tradições como meio propício de partilha das atividades da profissão. Os protagonistas, ao se disporem a pensar sobre as atividades propostas na formação de professores de inglês, ressignificam seus conhecimentos.

No que tange ao contexto sociossubjetivo, a posição social das APLIs Anny e Rose é, em um primeiro momento, o de apresentadoras, responsáveis pela elaboração, apresentação e condução dos trabalhos da EC[134]. A posição social da turma, em geral, é a de espectadores da apresentação em um primeiro momento e, depois, debatedores que fazem comparações, indagações e compartilham as experiências produzidas durante o estágio em outras turmas, com outras SDs, mas que não experienciaram o procedimento de autoconfrontação. A PF acompanhou e participou das reflexões com funções semelhantes das do grupo, além de fazer as gravações da EC. O objetivo da apresentação oral da EC é compartilhar as avaliações e tensões com base nos saberes construídos durante a AC, sendo essa composta das edições do trabalho de ensino com a SD do seriado *Friends* previamente elaborada pelas APLIS Anny e Rose. O intuito da apresentação realizada pelas APLIs é socializar a experiência proporcionada pela AC e propor um debate por meio da EC com os demais APLIs interactantes. Considero a EC como uma fase crucial para a análise por trazer os resultados de reflexividades das fases das ACSs e ACC. Uma das hipóteses a serem ponderadas consiste nas maturações que essas fases possam ter propiciado no decorrer do percurso do procedimento de modo geral. Oportunizar aos APLIs posicionar-se de modo reflexivo utilizando AC significa colocá-los frente a frente com as ações por eles mesmos realizadas. Esse procedimento complexo, ao ser realizado nessa fase de formação, demanda dos APLIs maturidade profissional para gerenciar ações entre o trabalho realizado e o real do trabalho.

[134] As reflexões apresentadas na EC, como já especificado anteriormente, são decorrentes do processo de AC (gravação de aulas, autoconfrontação simples I, II e autoconfrontação cruzada) do qual as duas APLIs foram as únicas participantes envolvidas.

A EC, conforme proposta por Clot (1999; 2006), está ancorada em excertos de vídeo das atividades de uma determinada profissão, utilizados para pensar sobre a atividade em conjunto. A versão realizada pelas APLIS não apresenta esses excertos curtos em vídeo como meio de alimentar o debate do coletivo. As modificações da versão original constroem configurações textuais diferentes[135]. O formato de apresentação e, depois, discussão com esse grupo de alunos é um exemplo da ressignificação do formato original.

7.2.2 A Dinâmica geral da EC

O plano global busca compreender a inter-relação de diferentes elementos que se fazem visíveis em uma primeira análise. O quadro 1 ilustra os turnos de fala das duas partes da EC: a apresentação da EC, seguida do debate com todos participantes, e o número de turnos de fala durante 1 hora e 28 minutos, período total da gravação.

Quadro 39 - Plano global da extensão ao coletivo

Plano global da extensão ao coletivo			
Protagonistas	**Apresentação Oral** Duração: 46 min.	**Debate da EC** Duração: 42 min.	**Extensão ao coletivo** Duração: 1h 28 min
APLIs	TURNOS DE FALA	TURNOS DE FALA	TURNOS DE FALA
Rose	41	46	87
Anny	38	17	55
Francis	3	24	27
Inês	0	15	15
Laura	1	10	11
Aldo	2	10	12
Mary	0	10	10
Kelly	1	8	9
Sandra	0	13	13
Aline	0	2	2
Lisa	1	1	2

[135] Outro estudo que fez adaptações quanto ao procedimento da EC é o de Borghi (2007).

Clara	0	0	0
Gisa	0	0	0
PF.	6	21	27
Total	**93**	**175**	**268**

A apresentação oral, parte inicial da extensão ao coletivo, concerne à primeira parte do quadro, é composta de 93 turnos, sendo 41 turnos de fala de Rose e 38 turnos de fala da Anny. A maior parte dos turnos de fala é longa e explicita situações previamente pensadas decorrentes das ACs. Antes de iniciar as gravações, as APLIs haviam solicitado aos colegas da classe para reservar os comentários e perguntas para a fase de debates proposta após a apresentação. Assim sendo, a apresentação oral teve um caráter expositivo e apenas alguns alunos intervieram: Francis por ter participado com a gravação de uma das aulas de Rose que, então, contribuiu com três turnos de fala; uma interjeição de surpresa de uma participante sobre uma das situações; dois turnos de outro participante; dois turnos que apenas complementam o pensamento das APLIs; e seis turnos de fala da PF.

O formato da apresentação oral da EC, proposta pelas APLIs, assemelha-se ao gênero exposição oral ou comunicação oral, por remeter à característica de articulação do texto oral, imagens e texto escrito (ROJO; SCHNEUWLY, 2006). Para nortear a apresentação, as APLIS recorrem ao apoio de slides com textos escritos e 25 imagens. Os textos escritos contêm os principais temas, partes das atividades da SD, reflexões, situações e dificuldades sobre a experiência de ensino com a SD. O excerto a seguir refere-se aos dois últimos tópicos expostos pelas APLIs[136].

Excerto três: Tópicos dos slides para apresentação da EC

- Se iniciássemos o trabalho hoje faríamos uma SD diferente: os alunos não conheciam o seriado que foi trabalhado; não exploramos os cenários; trabalhou-se de forma segmentada, muitos alunos não compreenderam o enredo; apresentação de personagens;
- Os pontos positivos são: uso de material autêntico; linguagem do cotidiano, simples; humor...

[136] Os comentários sobre o excerto serão apresentados mais à frente, na análise do turno de fala 37 de Anny.

As imagens são provenientes das edições de excertos utilizados nas ACS e ACC quando da atuação de Rose e Anny em sala de aula e que, posteriormente foram utilizadas na apresentação da EC. A figura 13, abaixo, traz três imagens congeladas no formato de fotografias, conforme apresentadas nos *slides*.

Figura 11 – Imagens selecionadas para EC

As imagens apresentadas pelos slides complementam e fortalecem a exposição realizada pelas APLIs. O cenário é constituído pelas APLIs, pelos alunos e pela professora regente.

A primeira imagem refere-se a uma das aulas de Anny (APLI que está segurando uma folha na mão, próxima do quadro) na função de professora dando andamento às explicações apresentadas sobre a SD Friends. Na mesma imagem, Rose assessora Anny na utilização da televisão e do vídeo. A segunda imagem apresenta Rose na função de professora e alguns alunos que estão sentados nas primeiras carteiras da sala. A terceira imagem focaliza a parte dos fundos da sala de Anny durante uma atividade da SD. Ela está posicionada de costas para a câmera, interagindo com os alunos, mais à frente está a professora regente sentada próximo a uma aluna para auxiliar nas dúvidas.

Quero salientar que, na posição de professora formadora, não interferi no formato de apresentação, apenas havia sugerido às APLIs que expusessem pontos positivos e negativos sobre as experiências vividas no estágio. A utilização de imagens congeladas em forma de fotografia em vez de excertos das gravações em vídeo foi uma escolha das APLIs. Os *slides* com as imagens servem para apresentar de modo concreto a disposição dos alunos, gestos e ações das APLIs. As imagens me parecem ter a função de fazer um elo entre o momento da

EC desenvolvida na esfera acadêmica e as situações verbalizadas pelas APLIs no que tange à esfera escolar. Portanto, há uma transposição para o mundo disjunto no qual as experiências de realizar o estágio com a SD foram realizadas. No entanto, a opção de não apresentar as gravações dos excertos das aulas de regência, conforme as edições utilizadas nas ACs, revela o desejo das APLIs de controlar o que elas queriam mostrar para tentar preservar sua face. Corroboro a visão de Fogaça (2010, p. 94) quando assevera que a "seleção e forma de divulgação das informações têm o papel de limitar o acesso a informações desfavoráveis".

No encerramento da exposição, as APLIs projetaram um *clip* com a música "*We are the world (USA for Africa*)", composição de Michael Jackson e Lionel Richie. Embora a música tenha relações com a pobreza e a fome no continente africano, as APLIs consideram parte da letra relacionando a fome física com a fome intelectual. Conforme as alunas, tanto na escola como na universidade, o professor é incumbido de suprir essa fome levando em conta as necessidades dos alunos. Elas consideram que as ações docentes, de modo geral, servem para modificar o meio em que vivem e advogam a necessidade de prover mais conhecimento.

A segunda parte da EC traz as percepções dos APLIs espectadores. Os questionamentos são voltados para obter maior detalhamento das experiências das duas APLIs, os relatos de outras experiências com explicações são, na maior parte, formas de concordar com as exposições feitas anteriormente, amenizando assim os conflitos.

O próximo foco de análise é o conteúdo temático, que, assim como no capítulo anterior, é agrupado conforme os segmentos: os SOTs -segmentos que delimitam a orientação temática e os STTs os segmentos mais específicos de tratamento temático (BRONCKART, 2008c). A síntese exposta anteriormente permite ao leitor ter uma visão geral da trajetória da EC com base nos temas elencados pelas APLIs participantes e nos questionamentos e discussões suscitadas durante a EC. Na sequência, apresento o quadro com os conteúdos temáticos por meio dos SOTs e STTs e os respectivos interlocutores.

Quadro 40 - SOTs e STTs da Extensão ao Coletivo

SOTs e STTs da Extensão ao Coletivo				
SOT		STT		Interlocutor
1	Procedimento de AC	1a	Número de participantes	PF
1	Procedimento de AC	1b	Condições de participação da turma na EC	PF
1	Procedimento de AC	1c	Surpresa em ser escolhida	R
2	SD	2a	Atrasos na construção da SD	A
1	Procedimento de AC	1d	Constrangimento das APLIs com a câmera	R
1	Procedimento de AC	1e	Constrangimento dos alunos com a câmera	A
1	Procedimento de AC	1e	Constrangimento dos alunos com a câmera	R
2	SD	2b	Acima do nível dos alunos	R
3	Aulas de regência	3a	Dificuldades dos alunos com a LI	R
3	Aulas de regência	3b	Recompensa aos participantes	R
3	Aulas de regência	3c	Atrasos e baixa frequência dos alunos	R
3	Aulas de regência	3d	Bom relacionamento e apoio	R
3	Aulas de regência	3e	Heterogeneidade dos alunos dificulta a participação	R
3	Aulas de regência	3f	Insegurança dos alunos ao participar	R
3	Aulas de regência	3g	Problemas com equipamentos técnicos	R
3	Aulas de regência	3h	Problemas de frequência	R
3	Aulas de regência	3i	Ensino tradicional	R/A
3	Aulas de regência	3a	Dificuldades dos alunos com a LI	R/A
3	Aulas de regência	3j	Alunos caçoam participantes com menos conhecimento	R/A
3	Aulas de regência	3k	Enfoque do *present continuous*	R/A
3	Aulas de regência	3l	Dificuldades em ministrar as aulas	R
3	Aulas de regência	3m	Engajamento dos alunos	R
3	Aulas de regência	3n	Problemas pessoais afetam a aula	R
3	Aulas de regência	3m	Engajamento dos alunos	A18
3	Aulas de regência a	3k	Dificuldades dos alunos com a gramática	R
3	Aulas de regência	3d	Heterogeneidade dos alunos	A/R
1	Procedimento de AC	1f	Oportunidade de autoanálise	R/A
1	Procedimento de AC	1d	Constrangimento das APLIs com a câmera	R/A
3	Aulas de regência	3o	Resultados satisfatórios dos alunos	R
2	SD	2c	Abordagem de conteúdos de interesse dos alunos	A
3	Aulas de regência	3p	Atividades tradicionais	R
3	Aulas de regência	3q	Utilização do quadro	A
3	Aulas de regência	3f	Problemas com equipamentos técnicos	A
3	Aulas de regência	3m	Engajamento dos alunos	R
3	Aulas de regência	3i	Dificuldades dos alunos com a LI	R
2	SD	2d	Diálogo da primeira cena	R/A
3	Aulas de regência	3r	Avaliação com os alunos	R
2	SD	2e	Atividade da sinopse	A
1	Procedimento de AC	1g	Exposição de imagens das regências	A
1	Procedimento de AC	1h	Oportunidade de aprendizado	A
2	SD	2f	Alunos não conhecem o *sitcom*	A
2	SD	2g	Necessidade de mostrar episódio completo	A
2	SD	2h	Necessidade de melhorar a exploração de cenários	A
2	SD	2i	Necessidade de melhorar a exploração de personagens	A

Continua …

Continuação...

2	SD	2j	Pontos positivos do *sitcom*	A
1	Procedimento de AC	1i	Oportunidade de reavaliar a SD	R
1	Procedimento de AC	1j	Inserção da música	R
4	Profissão docente	4a	Responsabilidade do professor	R
5	Dep. de Letras	5a	Conquista de melhores condições	R
1	Procedimento de AC	1k	Fechamento da 1ª parte	R
1	Procedimento de AC	1l	Início da discussão coletiva	R/PF
2	SD	2k	Articulação de gramática à proposta	Aline
3	Aulas de regência	3k	Enfoque do *present continuous*	Francis;A/R
3	Aulas de regência	3d	Heterogeneidade dos alunos	Aldo/Francis
3	Aulas de regência	3d	Heterogeneidade dos alunos	A/R
3	Aulas de regência	3s	Incentivo à participação de toda a turma	Anny/Aldo
2	SD	2k	Mescla de atividades de níveis diferentes	Rose
3	Aulas de regência	3b	Atrasos e baixa frequência dos alunos	Liza
3	Aulas de regência	3r	Avaliação com os alunos	Liza/R
3	Aulas de regência	3b	Atrasos e baixa frequência dos alunos	Kelly/R
6	Escola	6a	Controle mais efetivo para a baixa frequência	Francis/Laura/ Mary
6	Escola	6a	Controle mais efetivo para a baixa frequência	Francis/Sandra
6	Escola	6b	Perspectiva dos alunos	Francis
6	Escola	6c	Problemas deparados pelos APLIs	A
6	Escola	6d	Falta de voz do professor	Inês
6	Escola	6e	Sem problemas de frequência	Mary/Kelly/ Sandra
7	Pesquisa	7a	Pesquisas sobre o professor e aluno	Sandra
7	Pesquisa	7b	Pesquisas sobre o entorno do professor	Sandra
2	SD	2l	*Sitcom* adequado para os alunos	Sandra
3	Aulas de regência	3m	Engajamento dos alunos	Sandra/Francis /Kelly
3	Aulas de regência	3t	Utilização de dinâmicas e premiações	Francis/Rose
3	Aulas de regência	3m	Engajamento dos alunos	Mary
3	Aulas de regência	3u	Reflexão dos alunos	Francis
7	Estágio	7a	Período de estágio	Francis/Aldo
6	Escola	6f	Aulas dos professores regentes	Aulas
7	Estágio	7b	Impacto do estágio na escola	Francis
2	SD	2m	Layout	Inês/R
3	Aulas de regência	3v	Manifestações favoráveis dos alunos	R/Aldo/Sandra
3	Aulas de regência	3m	Engajamento dos alunos	Inês
3	Aulas de regência	3x	Música de fundo, uso do quadro e 3º diálogo	R/A
2	SD	2g	Necessidade de mostrar o episódio completo	Laura
7	Estágio	7a	Período do estágio	R
3	Aulas de regência	3y	Rendimento dos alunos	Inês/Laura
3	Aulas de regência	3k	Dificuldades dos alunos com a LI	Sandra/PF
3	Aulas de regência	3i	Uso da gramática	Sandra/PF
3	Aulas de regência	3m	Engajamento dos alunos	Sandra
3	Aulas de regência	3a	Recompensa aos participantes	Inês
7	Estágio	7c	Tentativa de realizar um bom trabalho	Francis
4	Profissão docente	4b	Êxito nas atividades	Sandra
7	Estágio	7d	Necessidade de rever erros e acertos	Sandra
3	Aulas de regência	3m	Engajamento dos alunos	Francis
4	Profissão docente	4c	Não experiência	R
3	Aulas de regência	3o	Resultados satisfatórios dos alunos	R
1	Procedimento de AC	1m	Participação na AC	PF
1	Procedimento de AC	1n	ACS	R/A

Continua ...

Continuação ...

1	Procedimento de AC	1o	ACC	R/A
1	Procedimento de AC	1p	EC	R/A
1	Procedimento de AC	1q	Identificação dos APLIs com os problemas	A/Laura
1	Procedimento de AC	1r	Convivência diminui constrangimentos	R
1	Procedimento de AC	1s	EC - reflexão de problemas e soluções	A/PF
1	Procedimento de AC	1t	Escolha das participantes da AC	PF
1	Procedimento de AC	1u	Agradecimentos e finalização	PF

O quadro permite visualizar a recorrência maior dos SOTs da EC para: as aulas de regência, a SD e o procedimento de AC. Outros SOTs evidenciados em menor escala durante a discussão compreendem a profissão docente, o Departamento de Letras, a escola e o estágio. No próximo passo da minha análise, concentro-me na apreciação dos SOTs mais recorrentes, iniciando pelo SOT SD, depois partindo para o SOT das regências e por fim o SOT de AC.

7.2.3 SOT - Instrumento AC

O procedimento de AC é referenciado pelas avaliações e tensões construídas pelas APLIs levando em conta motivos e intenções. O motivo pelo qual as alunas professoras fizeram a extensão ao coletivo está vinculado ao trabalho de reflexividade no qual se voluntariaram a participar. Destacamos alguns excertos do SOT procedimento de AC para desenvolver uma análise mais fina.

No primeiro excerto, o posicionamento de Rose é o de estar surpresa por ser a dupla voluntária escolhida.

Excerto 1:

> Rose 1: Bem... é... quando a professora falou pra nós na sala de aula... quem que gostaria de fazer esse trabalho ... a gente se voluntariou... mas igual ... a gente não sabia que seríamos escolhidas e seria ali só nós a dupla (...)

O dizer de Rose, em seu primeiro turno de fala da EC insere o convite feito para a turma de estagiários, materializando a voz de personagem PF por meio do discurso direto *“quem gostaria de fazer esse trabalho”.* A aluna professora se apresenta pela implicação na primeira pessoa do plural “a gente” e “nós”. Considerando que o texto é composto na maior parte do tempo da voz de

autor empírico, recorremos à análise da posição enunciativa que esse autor assume. No excerto em questão, a posição enunciativa é a de APLI voluntária da pesquisa. Ao remeter a si e a colega, sinaliza que ela procura trazer a opinião de ambas para fortalecer as ressalvas quanto ao caráter voluntário de participar da AC que tem a intenção de anunciar (*a gente se voluntariou...).* e para a surpresa, considerando as tensões geradas por não haver outros APLIs engajados no mesmo trabalho (*mas igual ... a gente não sabia que seríamos escolhidas e seria ali só nós a dupla).* As modalizações lógicas com os verbos no futuro do pretérito “gostaria”, “seríamos” e “seria” sinalizam a probabilidade remota expressa pelas APLIs de que seriam as participantes do procedimento de AC. As tensões iniciais são classificadas como epistêmicas, haja vista serem decorrentes das dúvidas sobre a metodologia de trabalho quanto ao modo de participação no procedimento de reflexividade das APLIs e de pesquisa. Provavelmente pela condução dos meus trabalhos como professora formadora que, em princípio, havia exposto em sala o interesse de desenvolver a AC com mais participantes. Embora, durante as aulas de estágio na universidade, a literatura voltada ao procedimento de autoconfrontação tenha sido um dos focos de nossas leituras e discussões, parece que a minha própria indecisão inicial sobre os integrantes pode ter sido a causa da tensão e surpresa.

Os motivos para desenvolver esse trabalho partem da própria proposta de conduzir as alunas participantes a engajar-se em uma postura reflexiva coletiva como instrumento para a construção de capacidades docentes. A intenção da exposição da EC é trazer à tona as avaliações sobre diversos elementos do gênero profissional do professor de LI, bem como as tensões e resultados alcançados na fase de regência com a SD *Friends*. O espaço destina-se a aperfeiçoar operações psíquicas de refletir sobre as ações, de discutir com os colegas da turma e contribuir para o processo de formação e desenvolvimento profissional no estágio supervisionado de inglês. Portanto, estão incutidas nesse processo as capacidades de compreender o papel do professor, pela autoavaliação dos alunos-professores, pelo aceite de sugestões dos demais APLIs ou pela identificação de problemas didáticos.

Dando continuidade à análise, apresento o segundo excerto, quando Rose manifesta o desconforto de ser filmada em sala de aula. Ela atribui a não participação dos alunos ao constrangimento proporcionado pela câmera.

Excerto 2:

Rose 3 : [...] foi assim bem é.. no início... difícil... porque a aula antes seria na primeira e eu seria a segunda... E... logo na primeira aula com a Anny né ... nossa ... a câmera ali em cima ... então .. foi bem complicado... [...] .. porque foi bem constrangedor

A voz da autora ocupa a posição enunciativa de APLI que julga o desconforto decorrente da câmera nas primeiras aulas. As tensões afetivas são expressas pelas modalizações apreciativas “bem difícil”, “bem complicado” e “bem constrangedor”. Essas avaliações apresentam tensões afetivas que talvez pudessem ter sido amenizadas antes de dar início à geração de dados. Apesar da leitura de textos específicos sobre a AC e de discussões durante as aulas de estágio, considero necessário mais tempo disponível para realizar reuniões específicas com as APLIs envolvidas na geração, no intuito de fornecer um preparo adequado, assegurando melhor fundamentação epistemológica e psicológica. Da mesma forma, na escola em que a geração se realizou, os alunos e seus responsáveis consentiram a realização das gravações. O próximo excerto versa sobre a participação dos alunos e o constrangimento gerado pela câmera.

Excerto 3:

Rose 3: [...]porque foi bem constrangedor assim ... pra sala também ... inclusive a gente vai mostra aqui .. o que que os alunos .. eles não falavam ... mas a gente pôde perceber assim que eles também ficaram constrangidos pela câmera .. na sala

Anny 3 : Só não na hora da bagunça né ... aí você tava filmando e eles conversando (faz gesto com se estivesse filmando).

Rose 4 : Mas a participação deles foi assim ... eu acho ... cheguei a conclusão que ... eu acho depois do período de trabalho e vendo as fitas ... que provavelmente eles não participavam pelo motivo de estarem sendo filmados...

Como podemos observar, as falas das APLIs apresentam avaliações de certo modo destoantes por mostrar duas formas de agir dos alunos. Enquanto Rose avalia a não participação e aponta para a câmera como sendo o agente constrangedor, Anny traz uma avaliação que não reforça a voz da APLI analista da situação. As análises de Anny consideram que os alunos estavam indiferentes à

câmera em momentos mais informais. A modalização pragmática “pôde” é o termo mediador entre o sujeito e o verbo perceber para caracterizar a capacidade de reconhecer o problema. O sujeito se apresenta por meio da expressão coloquial “a gente” sinalizando a implicação de Rose e da colega para dizer que a percepção é de ambas. Após a observação de Anny que não reforça sua colocação, “só na hora da bagunça” “eles (estavam) conversando” considera o problema de outro ângulo. Rose retoma a fala e, desta vez, atribui as avaliações e conclusões como sendo de sua responsabilidade agentiva. O operador de contradição “mas” reforça a tensão pragmática estabelecida na participação dos alunos. As modalizações pragmáticas na primeira pessoa “acho” emitem uma opinião subjetiva sobre a não participação dos alunos. Para não ficar no nível subjetivo e obter a validação dos demais interlocutores, Rose adiciona à asserção a modalização lógica “provavelmente”.

Os excertos sinalizam capacidades docentes relacionadas à autoavaliação da APLI em seu papel de professora, sendo que essa autoavaliação é constituída de elementos da dimensão emocional. Também confirma a capacidade da APLI reconhecer as restrições provocadas por meio da câmera, gerando limitações na interação e participação dos alunos. Buzzo (2008) apresenta em seus dados a situação da timidez dos alunos e da pouca participação, no entanto, assim como para a autora, a pequena participação está relacionada à heterogeneidade dos alunos e não à gravação em si. O desconforto de se expor está aliado à heterogeneidade de conhecimentos em LI. Dessa forma, concordo com Buzzo (2008, p. 164) “a timidez é um reflexo da heterogeneidade”.

A EC é avaliada por parâmetros subjetivos e objetivos. As verbalizações que tratam dos parâmetros subjetivos são exteriorizadas na fala de Rose:

Excerto 4:

Rose 84 : Bem éh:;: eu acho assim que a gente assim tá tipo estrela assim tipo (risos)
Anny 53 : É bom porque você se identifica né acaba se identificando com alguns problemas ...
PF 24 : Problemas parecidos isso ahã
Laura 11: Que isso é normal talvez ahm não é só um momento de vocês mas também que aconteceu com o grupo ... então ah ... é normal acontecer né ... e coisas assim né

A interlocutora se mostra pelo pronome pessoal “eu” e pela expressão “a gente” sinalizando a implicação. Para expressar o processo de pensamento faz uso da modalização pragmática com o verbo “acho” seguido da linguagem informal “tá tipo estrela”. A comparação com a estrela leva ao entendimento de que este momento, por ter a oportunidade de expor a EC e de receber sugestões, críticas e considerações dos demais APLIs, lhe confere um lugar diferenciado de maior atenção perante os colegas. A participação específica de Rose e Anny nas diferentes fases da AC se configura em oportunidades que não foram possibilitadas aos demais APLIs da turma.

A modalização apreciativa de Anny avalia a AC como um “bom” momento para identificar problemas parecidos. O compartilhamento de situações por meio da EC leva à identificação de problemas e, conforme Laura acrescenta, por meio da locução conjuncional “não só ... mas também” que as dificuldades com as quais se depararam se assemelham às dificuldades de outros APLIs. Ainda no dizer de Laura “... então ah ... é normal acontecer né ... e coisas assim né” me leva a entender que a voz antes pessoal e subjetiva torna-se coletiva, visto traduzir também a experiência desse momento dos APLIs ao realizar o estágio de LI. Os estudos de Scheller (2010), ao utilizar o procedimento de AC com operadores experientes e não experientes em uma usina de produção elétrica, mostram que a reprise reflexiva possibilita tocar “problemas comuns da atividade” fazendo com que a voz pessoal seja substituída pela voz coletiva. Para Lousada (2011), a noção de coletividade é denominada como a voz do *métier*.

Essa voz torna-se coletiva devido às capacidades de autoanálise dos APLIs, à capacidade de compartilhar as avaliações e de aceitar os julgamentos e as sugestões dos interlocutores durante a interação da EC. Considero que a promoção da reflexividade coletiva é um dos passos iniciais necessários para melhorar a capacidade de realizar pesquisa sobre o ensino e sobre a prática de sala de aula.

O próximo excerto concerne à maior familiaridade e vivência com a apresentação de EC que diminui o constrangimento das APLIs.

Excerto 5:

Rose 85: (...) só que geralmente é a professora que está aqui na frente ... é direcionando e hoje é .... somos nós ... mas é lógico no início você fica nervosa ... mas depois com o desenrolar das coisas... você se sente normal ... porque você conhece bem a turma ... tá junto né tanto tempo ... então não é constrangedor... (...)

Quanto aos parâmetros subjetivos da situação, os dizeres das APLIs revelam tensões afetivas iniciais geradas pela posição social assumida por ela, assimilando a voz de apresentadora e responsável pela EC. Rose referencia que o papel da professora formadora responsável pelo direcionamento da aula é nesse momento atribuído para si e para Anny. A posição de tomar a frente “somos nós” consequentemente causa uma reação apreensiva e de maior tensão inicial. Esse desafio aos poucos é vencido dando lugar ao não constrangimento.

Os indícios de tensão são marcados pelo operador argumentativo “mas” e por meio da modalização do mundo objetivo “lógico” com o intuito de reforçar a condição de verdade ao avaliar negativamente a condição emocional “fica nervosa” em que se encontra a interlocutora. Para diminuir a carga de subjetividade, Rose prefere generalizar introduzindo voz social por meio do pronome na terceira pessoa “você”. Considero que a própria situação de expor situações perante a turma de colegas se configure nos limites de como dizer e de como querer ser visto pelos colegas. As tensões afetivas desvelam esses limites entre o que a APLI tem a intenção de mostrar e o que procura minimizar perante a turma. Ao negar a questão do constrangimento e compartilhar a diminuição do nervosismo inicial, ela tenta passar para a turma a gradativa segurança construída com a turma por meio do formato da EC que escolheu.

As capacidades docentes que se apresentam se inserem no papel do aluno-professor e, mais especificamente, nas operações de externar as situações pedagógicas e de participar da pesquisa. Novamente nos deparamos com as dimensões emocionais de controlar a ansiedade durante a EC.

O próximo excerto apresenta as avaliações menos subjetivas de Anny sobre a EC. Ela se distancia das tensões apresentadas por Rose, ao considerar que o momento tem o propósito de debater as experiências e buscar resolver situações.

Excerto 6:

Anny 55: É mais um momento pra gente discutir né os os acontecimentos ... os problemas ... tentar achar soluções ... de repente tem algumas sugestões né ... é mais esse espaço aberto ...

Anny complementa as colocações de Rose avaliando a EC na voz de APLI que compartilha e reflete sobre os acontecimentos do estágio com a turma. A modalização pragmática em “tentar” indica que o trabalho com a EC possibilita a construção de capacidades sendo as discussões no coletivo um caminho para reflexão e encontrar soluções. A modalização lógica “de repente” avalia a EC como uma possibilidade de encontrar meios para melhorar o trabalho ou ainda como um “espaço aberto”.

As capacidades docentes centram-se em movimentos intrapsíquicos e interpsíquicos sendo estes verbalizados nas duas direções: quando as operações psíquicas da interação com o meio são direcionadas para a análise de si como no caso de Rose; e quando as operações psíquicas são direcionadas para o modo como as interações contribuem para que as avaliações levem a confirmar o propósito de realizar a EC. Portanto, sob a luz das análises com as capacidades docentes, entra em cena o papel dos APLIs revelando as capacidades de autoanálise, de identificação do objetivo de realizar a EC, de avaliar o trabalho dos colegas e de contribuir por meio de críticas construtivas.

No excerto a seguir, Anny constata que as experiências didáticas evidenciam a intenção de modificar a ação.

Excerto 7:

Anny 37: Então a gente tava comentando, se nós fôssemos fazer hoje, com certeza a gente ia mudar muita coisa... Que isso foi um aprendizado enorme pra gente né, em termos de (/) de experiência né, *(...)*

A APLI utiliza a conjunção condicional “se” e a modalização lógica “*com certeza”* para expressar a convicção da necessidade de fazer modificações na planificação da SD. A modalização apreciativa “*enorme”* sinaliza a valoração já estabelecida do aprendizado obtido com as experiências realizadas. O pronome

pessoal- primeira pessoa do plural “nós” e a sua variante amplamente usada na linguagem coloquial “a gente” sinalizam a implicação e a responsabilidade enunciativa que recai sobre a interactante do enunciado e se estende para a outra interactante. Podemos entender que Anny busca fortalecer o seu dizer ao dividir a responsabilidade com a colega.

A autoanálise das ações desenvolvidas durante a planificação da SD e durante as aulas é verbalizada de modo promissor. Podemos perceber indícios de tomada de consciência na voz da Anny, ao afirmar “se nós fôssemos fazer hoje, com certeza a gente ia mudar muita coisa...”. A transformação de processos psíquicos e, por conseguinte, também, da consciência sobre a necessidade de modificar as ações futuras me parece ser resultado do processo reflexivo com o instrumento da AC. Pensar sobre as ações passadas de construção e utilização da SD é uma maneira de manter relação com os objetos de aprendizagem dos alunos-professores. A capacidade de autoanálise está novamente pautada no papel do aluno-professor, revelando-se um elemento imbricado no instrumento de autoconfrontação na formação das futuras professoras.

O excerto a seguir ainda se refere aos benefícios propiciados pela autoanálise da AC. As avaliações de Rose recaem sobre si ao elencar gestos, tom de voz, pronúncia e cacoetes. Anny elogia os momentos de autoanálise e diz que o instrumento de AC possibilita a percepção dos erros.

Excerto 8:

Rose 26 [...] mas você vê no vídeo, então você vê bem mais acentuado então. Era:: (risos) Nos meus vídeos lá era psh:::, psh:::: e a professora falava, olha você está falando muito psh psh:: pros alunos. É:: (riso) eu corto bastante os Rs. Vocês devem saber mais, Vocês devem saber mais bem do que eu, porque ouvem mais do que eu. Aí eu falava assim acho que muito baixo. Então é:: são coisas que eu percebi, e eu vivo assim né (segurando as mãos, entrelaçando os dedos) sempre nesse estado nervoso que você começa desenvolver(/) certas manias.

Anny 25 : Essas transcrições, eu fiz também uma parte né das minhas transcrições, é maravilhoso pra você ver seus erros assim... É::: você tá fazendo a transcrição, você vê mais ainda né.

Rose 27 : É

Anny 26 : Isso é excelente pra gente tentar melhorar a maneira de falar, você mesmo se percebe os seus próprios erros.

Rose e Anny tecem julgamentos sobre o vídeo ao modalizarem de forma apreciativa, *"bem mais acentuado"* e *"mais ainda",* o instrumento capaz de aumentar a percepção de si. Rose apresenta-se na voz de personagem autocrítica quando aponta ter se dado conta sobre o cacoete do *"psh, psh"* para pedir que os alunos façam silêncio. Ela traz a minha fala para o seu dizer *"olha você está falando muito psh psh pros alunos".* Também sobre os problemas de pronúncia ao omitir os *"Rs"* que compartilha com os colegas como as pessoas com quem interage por diversos anos durante o curso de graduação.

As visualizações nos vídeos permitem construir juízos sobre o volume da voz "muito baixo" durante as aulas. Certamente em uma turma de 40 alunos, com pouca disciplina, a impostação influencia no gerenciamento da classe. Para as aulas de LE, parece-me que o problema pode se intensificar ainda mais se consideramos as dificuldade dos alunos com o objeto de ensino. De modo geral, APLIs sem experiência de ensino podem ter dificuldades com a impostação da voz, um dos instrumentos primordiais para interagir com os alunos e para ensinar. Ao estado emocional é atribuída a adjetivação subjetiva "nervoso", revelando a tensão afetiva e pragmática evidenciada nos gestos (segurando as mãos, entrelaçando os dedos) de Rose. As "manias" que Rose diz estar desenvolvendo são um dos sinais de que a não experiência é permeada de obstáculos e desafios a serem vencidos.

Os comentários de Anny complementam o turno de fala de Rose. Se no início do procedimento as gravações eram causa de constrangimento, nas fases ulteriores o procedimento é bem aceito. As autoavaliações com o vídeo e a transcrição recebem os qualificadores "maravilhoso" e "excelente". A ação de transcrever, na qual Anny havia se voluntariado em me auxiliar para realizar a pesquisa, é considerada como o elemento intensificador das percepções. A AC é um instrumento que auxilia a APLI a analisar o seu próprio desempenho com relação à LI durante as aulas de estágio. A intenção de aperfeiçoamento se confirma na modalização pragmática "tentar" seguida do verbo "melhorar". A voz se materializa na forma de APLI analista de si ao se deparar com a situação da AC. Torna-se nítida a capacidade de reconhecer falhas com a LI, a capacidade de agir na pesquisa ao realizar a transcrição ou como participante da pesquisa. Portanto, as capacidades

reconhecidas se direcionam para a tomada de consciência sobre o papel do professor de LE.

O último excerto sobre o SOT procedimento de AC apresenta a avaliação geral que o procedimento propiciou às APLIs.

Excerto 9:

Rose 37 : Bem, é::: e a gente chegou a conclusões assim (/) devido a motiv(/) ter assistido várias vezes, quando depois a professora né, deu pra gente os DVDs, a gente assistiu, teve as (/) a (/)autoconfrontações, então, eu penso que se a gente não tivesse feito as autoconfrontações, a gente ia acha que ah foi bom, a gente fez as aulas e:: (.....) não não teria assim, visto os pontos que a gente(-/) chegou

Liza 1 : (/-)Com mais clareza...

Rose 38 : Com mais clareza, exato, porque:::::: depois de várias conversas e tip.(/) olhar as cenas e (.) repensar, o que que poderia ser melhor aqui:: o que que deu certo... a gente chegou às conclusões ... então pra gente foi:: (/) foi assim bem válido ( ) apesar de nós nós termos (/)digamos feito uma escolha não muito::: (..)

Anny 38 : Feliz (risos)

Rose 39 : Feliz, mas houve né, resultados

As avaliações demonstram que Rose considera a AC como um instrumento que possibilita visualizar de forma mais nítida momentos das regências em que precisaria realizar modificações para obter resultados mais satisfatórios. A voz de APLI participante favorável à utilização de AC se manifesta de forma implicada “a gente” e “nós” para avaliar as conclusões. A modalização lógica se apresenta pelas marcas linguísticas “se não tivesse feito” “não teria visto” explicitando a condição de verdade determinada pela AC quanto à clareza das conclusões a que as APLIs chegaram. A modalização lógica do verbo “poder” no futuro do pretérito expressa ainda a possibilidade de repensar as ações realizadas para aprimorar o trabalho. Rose revela a tensão epistêmica, pragmática e afetiva ao inserir a locução adverbial “apesar de” para fazer a concessão da escolha das APLIs. Os instrumentos de AC e *sitcom Friends* recebem avaliações antagônicas. A avaliação subjetiva adjetivada se encarrega de caracterizar o primeiro instrumento como “bem válido” e o segundo como “não muito feliz”.

As capacidades docentes concentram-se basicamente no instrumento de AC como meio operante de reconstrução das experiências da prática de estágio. A AC teve como papel mediar significações do objeto, isto é, dos excertos das imagens das regências das APLIs com intuito de propiciar a construção de conhecimento. A interiorização das novas significações ocorre pela interação dos mundos objetivo, social e subjetivo, sendo visíveis os indícios de desenvolvimento, considerando as transformações na maneira de pensar e de falar. As significações provavelmente atuarão no agir em atividades realizadas posteriormente pelas participantes.

O próximo SOT a ser analisado apresenta a postura reflexiva das APLIs no que concerne à SD construída.

7.2.4 SOT – Instrumento SD

As verbalizações sobre o SOT SD são alvo de avaliações e de tensões que as APLIs compartilham com o grupo. Os segmentos destacados para a análise compreendem: o nível de conhecimento da SD, o motivo da escolha do *sitcom*, a necessidade de repensar tarefas sobre os personagens do sitcom, as cenas do *sitcom* escolhidas para a SD e a pouca ênfase nos personagens e nos cenários, o episódio escolhido e a SD longa.

O próximo excerto aborda a incoerência entre o nível de conhecimento proposto na SD e o conhecimento dos alunos.

Excerto 10:

Rose 4: [...] ... que a sequência didática realmente estava acima do nível deles...

Rose 29: então se tivesse uma sequência didática mais no nível deles mais (/) em algo mais interessante pra eles (/) que de repente, a nossa ideia do *Friends* não foi brilhante pra eles não foi brilhante. Era pra gente, mas quem sabe pra eles não foi. Então de repente, se (.) fosse no nível deles algo brilhante que gostavam(/)gostassem provavelmente o sucesso seria bem maior.

Anny 28 : ( ) apresentaria um desafio né ( ) não talvez um desestímulo como para alguns foi pela dificuldade. Mais aí

> seria um desafio, os enunciados em inglês, se tivesse mais alguém, seria como um desafio(/)um estímulo

Rose e Anny compartilham com os colegas que, ao reexaminar as filmagens, tiveram a oportunidade de constatar que a SD precisa estar em maior sintonia com o nível de conhecimento e os interesses dos alunos. Na proposição enunciada nos turnos de fala da parte inicial da EC, Rose demonstra um alto grau de certeza ao incluir a modalização lógica “realmente” para avaliar o nível muito elevado da SD para grande parte da turma. A reincidência sobre as constatações desse STT compreende outras modalizações lógicas como as orações na condicional “se tivesse” e “se fosse” para assinalar a necessidade de novas modificações na SD. Os verbos no futuro do pretérito “seria” e “apresentaria” sinalizam as intenções de tornar a SD desafiadora, estimulante e interessante.

A tensão pragmática é sinalizada pelo operador de contradição “mas” que antecede a preocupação das APLIs entre a responsividade obtida e a esperada. A incerteza é endereçada para a questão do interesse dos alunos por meio das partículas modalizadoras “de repente” e “talvez”. As capacidades em relevo concentram-se na elaboração da SD e na sua relação com o desempenho dos alunos.

O próximo excerto apresenta uma alternativa para contornar o problema da SD acima do nível de conhecimento dos alunos. Com base nas discussões da ACC, Rose menciona a possibilidade de mesclar atividades de níveis diferentes.

Excerto 11:

> Rose 44 : É nos comentamos isso ainda hoje à tarde quando a gente terminou a última autoconfrontação ... de repente éhhh balancear né oh os exercícios mais difíceis um dia os mais fáceis pra que os que têm nível menor não fiquem tão prejudicados (...)

Ela recorre às vozes da professora formadora, conforme a sugestão dada durante a discussão da ACC, para expressar a possibilidade de inserção de tarefas de diferentes níveis. A modalização lógica “de repente”, acompanhada do verbo “’balancear”, indica que a APLI está consciente quanto à necessidade de

encontrar soluções para o problema da heterogeneidade da turma e principalmente de adequar a SD aos conhecimentos dos alunos com menores níveis de proficiência em LI.

Certamente a reflexividade repousa sobre o procedimento de AC a fim de fazer com que as APLIs tenham condições de analisar seus agires por meio de diversos revisionamentos, de verbalizar e de trocar significações com os envolvidos. Resultam dessas interações sociais novas significações, como a de "balancear" o nível das tarefas e contemplar diferentes necessidades. A construção do conhecimento é forjada nesse movimento de reflexividade. Na proposição de alcançar melhores resultados, o engajamento da APLI novamente envolve as capacidades de elaborar atividades e a SD levando em conta a heterogeneidade dos alunos que, por sua vez, estão imbricadas nas capacidades de analisar o desempenho dos alunos.

Dando continuidade à análise, o excerto a seguir apresenta o motivo da escolha do material que serve para nortear os objetivos da SD e a planificação das aulas. Novamente se evidenciam os traços de implicação das duas participantes.

Excerto 12:

Anny 37: [...] pontos positivos né, seria o (/) o material autêntico, e a linguagem tinha que (/) no nosso (.) principal objetivo ao qual (..) (/) fazer uso desse material, seria por causa da linguagem do cotidiano e tal, uma linguagem simples, e também por que tinha (..) (/) tinha humor", [...] Então, baseado nisso né que(..) a gente escolheu(/) tinha escolhido essa(/)essa(/) esse seriado.

Para apresentar os pontos positivos, Anny faz uso da modalização lógica, com o verbo ser no futuro do pretérito indicando o enunciado assumido como fonte de verdade. As avaliações construídas revelam alguns elementos importantes para o desenvolvimento do trabalho com gêneros e os motivos que levaram as APLIs a escolher esse gênero: o material autêntico, a linguagem simples e o humor. A voz social da academia é referenciada ao denominar o gênero escolarizado como o "material autêntico", isto é, os excertos selecionados do último episódio do *sitcom* não fazem parte do rol de gêneros escolares e sim de um gênero de circulação

social de grande aceitação na mídia televisiva mundial que é inserido nas aulas de LI. A linguagem informal, que a APLI denomina de linguagem simples, é utilizada pelos personagens para representar a vida cotidiana. A compreensão do humor poderia chamar a atenção dos alunos, tornar a aula mais atrativa e servir para o estudo dos elementos que a constituem. As justificativas da APLI indicam saberes experienciais necessários que podem interferir nas ações futuras. As capacidades docentes se voltam para os recursos considerando a seleção do texto do *sitcom Friends* e para a planificação de aula levando em conta a identificação dos objetivos de aprendizagem.

Outro elemento apontado por Anny são os personagens. A APLI apresenta de modo claro como faria a reconstrução da tarefa da SD.

Excerto 13:

Anny 37: [...] e:: talvez se a gente tivesse feito também uma apresentação dos personagens, se tivesse colocado, talvez a foto deles, falado a esse é o tal, esse é o tal..,, e explicado um pouco de cada um deles, talvez(..) ficasse um trabalho mais interessante, (...)

A implicação apresenta a postura enunciativa de APLI que analisa a tarefa da SD levando em conta as dificuldades dos alunos. A modalização lógica constituída pela condicional “se tivesse” reporta-se ao trabalho das APLIs quando elas retomam o trabalho de planificação da SD e procuram elencar algumas fragilidades e apontar possibilidades para as modificações. Esse movimento de retroceder a atividade permite acessar ao real da atividade. Entre a autoprescrição das SDs e a atividade realizada nas regências em sala de aula, insere-se a categoria da atividade real na qual é possível acessar ações hipotéticas. Essas ações sinalizam o trabalho que “se teria podido fazer” (CLOT, 2004).

O discurso direto com a fala imaginada referente aos personagens “a esse é o tal, esse é o tal ...” mostra a intenção mental que no trabalho realizado não ocorreu. Não considero que houve um impedimento para a ação seguir o fluxo de planificação e realização, mas sim, o real da atividade pode revelar um fator mais comum na formação inicial que provavelmente na formação continuada - a inexperiência profissional e as possíveis lacunas decorrentes desse período de aprendizagem sobre o gênero profissional docente.

Entram em cena as capacidades de planejar atividades e pensar em como interagir com os alunos para construir conhecimentos levando em conta que os alunos não conheciam o *sitcom*. De modo geral, fica claro que a reconstrução do trabalho inicial de planificação sinaliza que as APLIs transformaram parte dos saberes necessários para ensinar. Nas palavras de Reichmann (2007, p. 122), houve reconstruções, que sugerem uma nova trilha a ser percorrida em ações futuras.

As cenas do *sitcom* escolhidas para a SD e a pouca ênfase nos personagens e nos cenários durante as regências são uma das preocupações que Anny compartilha com o grupo.

Excerto 14:

Anny 37: [...] E a gente não, (/) nós não passamos o seriado todo pra eles, também era:: um episódio bastante longo então fico assim fragmentado, nós pegamos uma (/) uma parte do início, do meio, e do fim (...) ficou muito solto né),

Os personagens ficaram meio assim, em segundo plano (...)

É:, não exploramos os cenários (...) não deu tempo de(/) de(/) de explorar, trabalhamos de forma segmentada[5B]

nós pegamos uma (/) uma parte do início, do meio, e do fim .. . _

Na utilização de “a gente”, “nós”, “exploramos” e “trabalhamos” a responsabilidade agentiva recai sobre as APLIs, sinalizando reconhecer as deficiências na inter-relação entre os excertos do episódio final e a abordagem dos cenários. Se, por um lado, a APLI se posiciona como atora responsável pelas deficiências, por outro, ela apresenta duas justificativas “também era um episódio bastante longo”; “*não deu tempo de(/) de(/) de explorar*” que podem evidenciar dificuldades e/ou formas de diminuir o constrangimento na verbalização para o grupo de espectadores. A falta de maior exploração dos personagens remete ao mundo objetivo da prática realizada em sala de aula. A modalização lógica “meio assim” é mobilizada para expressar pouca definição ou para amenizar a crítica ao trabalho desenvolvido. A avaliação sobre a forma fragmentada de abordar os conteúdos, as lacunas quanto ao cenário e aos personagens são indícios de problemas na transposição didática.

Para a prática desenvolvida, Anny se refere aos excertos utilizados com os alunos. Ela dá as coordenadas sobre o posicionamento dos excertos no último episódio “início, meio e fim”. A continuação de sua fala revela a tensão considerando conteúdos e o desempenho dos alunos:

> nós pegamos uma (/) uma parte do início, do meio, e do fim ... mas eles não conseguiram, eles não:::conseguiram ter uma (/) fazer uma sequência lógica

A partícula “mas” estabelece uma relação adversativa entre a maneira de fazer proposta pelas APLIs e o desempenho dos alunos. Os excertos escolhidos (início, meio, fim) não têm o resultado esperado e a APLI enfatiza a falta de um entendimento sequencial dos alunos pelo advérbio de negação “não”. Essa constatação apresenta indícios de tensão epistêmica e pragmática e concentra-se nas situações divergentes entre a prática e as autoprescrições. O pensar sobre a experiência sob o viés do instrumento de aprendizagem é uma forma de oportunizar a tomada de consciência das forças contrárias e das razões dos impedimentos.

Outros problemas novamente partem dos focos de análise ao avaliar o instrumento de interação: a análise do texto e a análise da SD.

Excerto 15:

Anny 37:

> seria um seriado mais adulto assim (...) (/) embora ele sendo mais pra adultos
>
> também era:: um episódio bastante longo
>
> Mas enfim, talvez se a gente tivesse, é:: obedecido ali esses pontos ali, antes ali né
>
> Mas porque tudo isso (...) porque ficou ela ficou um pouco longa (.) a sequência, se talvez tivesse sido mais enxuta né, mostrando mais esses pontos chave assim.

O texto sonoro-visual do *Friends*, que a princípio seria um material de interesse dos alunos, facilitando as interações, é apontado como um material para um público alvo mais velho “seria um seriado mais adulto”. A modalização

lógica é formada pelo verbo na condicional - o futuro do pretérito – que tem a função de distanciar ou diminuir a certeza de quem seria o público alvo.

No entanto, acreditamos que o fator maior para uma reação de pouco interesse dos alunos se deve à condição contextual e socioeconômica. O *sitcom Friends* não é um programa de interesse e conhecimento dos alunos porque a grande maioria não tem acesso aos canais de televisão de sinal fechado. A extensão do último episódio do *sitcom* é considerada um dos empecilhos para não ter apresentado o episódio completo aos alunos “também era:: um episódio bastante longo”. A justificativa pode ser uma estratégia para diminuir possíveis críticas dos interlocutores.

A voz da formadora e dos teóricos é evidenciada no excerto a seguir:

> Mas enfim, talvez se a gente tivesse, é:: obedecido ali esses pontos ali, antes ali né

A utilização do verbo “obedecer” remete à prescrição dada durante a formação, à necessidade de apoiar-se no modelo didático e às sugestões dadas pela PF. As conclusões mostram a tensão pragmática e epistêmica entre a atividade realizada e a atividade real, bem como as lacunas quanto ao saber aplicado na elaboração da SD.

Quanto à análise da SD, a APLI assinala de maneira pontual a necessidade de realizar modificações. A conjunção condicional “se” e o verbo no pretérito mais que perfeito do subjuntivo expressam a ação passada hipotética e remota de tornar-se real. Se levarmos em conta que a EC ocorreu no final do ano letivo e no final do curso de graduação, não haveria tempo hábil para novas construções do material num futuro definido. (*Mas porque tudo isso (...) porque ficou ela ficou um pouco longa (.) a sequência, se talvez tivesse sido mais enxuta né, mostrando mais esses pontos chave assim*). Porém, a fala da APLI parece deixar claro que a produção de SDs muito longas pode levar a desviar das dimensões centrais da SD.

7.2.5 SOT - Regências de Classe

O desempenho dos alunos é uma preocupação visível e recorrente em toda extensão ao coletivo. O excerto de Anny retrata as dificuldades que os alunos demonstraram ao interagir com o objeto de ensino, quando utiliza repetidas vezes a partícula de negação “não” antecedida dos verbos e ou locuções verbais “conhecer”, “ter noção”, “conseguir”, “ter – fazer”, “compreender” e “entender” para expressar a falta de uma base de conhecimentos sobre o seriado.

Excerto: 16

> Anny 37: [...] Os alunos que não conheciam o seriado que foi trabalhado (...), eles não tinham noção do que que era o início, (...) mas eles não conseguiram, eles não:::conseguiram ter uma (/) fazer uma sequência lógica (...) muitos alunos não compreenderam o enredo (..) isso (o humor) ... talvez eles não entenderam (...).eles até que(.) se descontraíram um pouquinho (...)

A modalização pragmática “conseguiram” volta-se às capacidades dos alunos. A preocupação recai, portanto, sobre as capacidades de linguagem, avaliados quanto ao desempenho no reconhecimento de elementos básicos (enredo e humor) de compreensão do *sitcom*. Apenas a modalização lógica com o advérbio de probabilidade “talvez” é uma forma de amenizar negação das conclusões apresentadas.

As reflexões da APLI sinalizam o problema de acesso à zona proximal de desenvolvimento dos alunos. Evidenciam-se lacunas de conhecimentos sobre as capacidades reais dos alunos que, a meu ver, deveriam ter sido apreendidas durante a fase de observação, para ter uma visão mais precisa do nível e do tipo de atividades necessárias a inserir na SD e também da forma de interagir com os alunos. Visualizamos aqui três entraves para o acesso às capacidades de LI dos alunos:

1) a falta de uma orientação específica no estágio quanto à análise das capacidades de compreensão oral do *sitcom*;

2) durante as aulas de observação, as APLIs relataram que os trabalhos da professora regente restringiam-se à compreensão escrita de textos;
3) esse fato levou as APLIs a alterar o foco metodológico em vez de continuar abordando a compreensão escrita, elas preferiram abordar a compreensão oral. No entanto, a modificação do escrito para o oral ocorreu no final da fase de observação.

Anny revela ainda que houve melhores resultados na terceira cena da SD, quando os alunos corresponderam de modo "descontraído" e mais interativo às atividades de compreensão oral e visual do *sitcom.* (*Mas eles até no final, que tinha aquele episódio lá*[1F]*, eles até que(.) se descontraíram um pouquinho).* Essa asserção é um possível indício de que a exploração da atividade em sala de aula foi mais significativa e estava mais próxima da zona de desenvolvimento dos alunos. As capacidades docentes remetem à compreensão oral, ao desempenho dos alunos, à interação em sala de aula.

Durante as regências de classe, entram em cena as dificuldades dos alunos com a LI. O excerto apresenta a tensão epistêmica e pragmática concentrada na situação.

Excerto 17:

Rose 4: É ... nós... achamos que não seria assim tão complicado ... mas eles não tinham um nível é coerente com aquilo que a gente estava apresentando ... então a gente teve que ... em algumas aulas retroceder ... é ... voltar... rever vocabulário... pra que eles pudessem acompanhar ... porque realmente a gente percebeu que eles não tinham conhecimento da língua.

A voz se materializa na qualidade de aluna-professora responsável pelo trabalho com a SD. A implicação "nós", "a gente" reforça a responsabilidade enunciativa, o advérbio de negação "não" seguido da modalização lógica "seria" sinaliza primeiro a incerteza que procede da planificação e mais à frente outra modalização lógica "realmente" apresenta a constatação de que faltava coerência entre a SD e o conhecimento dos alunos. A situação de ensino é delineada pelo qualificador "complicado" ao qual é atribuído o valor de intensificação "tão" sendo

estes seguidos do organizador de tensão pragmática “mas”. O problema da coerência entre a SD e o conhecimento dos alunos modifica o trabalho das APLIs. A modalização deôntica “teve” registra a necessidade de “retroceder, voltar, rever” com o intuito de esclarecer o léxico e buscar aproximações na zona de desenvolvimento real e proximal dos alunos. Ainda nesse excerto, encontramos duas modalizações de caráter pragmático “pudessem” e lógico “realmente”, atribuídas aos alunos quanto à capacidade de acompanhar as aulas e a asserção quanto ao nível de conhecimento abaixo do esperado.

A tensão pragmática exposta parte do conhecimento dos alunos e como as APLIs adequaram a proposta da SD para torná-la mais acessível. As capacidades docentes envolvem novamente o desempenho dos alunos e o reconhecimento da necessidade de estabelecer relações entre as duas línguas.

Outros dois excertos destacam a preocupação das interlocutoras em prover suporte para que os alunos acompanhassem as atividades propostas na SD.

Excerto 18:

Rose 16: A gente (/) trabalhou bastante no vocabulário. [...]aí a gente sentiu assim que melhorou bastante.

Excerto 19:

Rose 31:[...] Tive que várias vezes é::: (/) fragmentar uma frase, colocar, certinho pra eles, eles não tinham (/) não (/) não demonstravam que eles conseguiam, fazer...

O suporte é direcionado no sentido de fortalecer a capacidade linguístico discursiva dos alunos, seja pelo vocabulário, seja por outros elementos necessários para construção de sentenças na LI: a modalização apreciativa “sentiu” na voz de APLI implicada que avalia o desempenho dos alunos, a modalização deôntica “tive (...) com o verbo “fragmentar” para expressar uma necessidade decorrente das mediações professor aluno do mundo social da sala de aula e a modalização pragmática que expressa a capacidade dos alunos “conseguiam”.

Nesse sentido, torna-se notável o interesse das APLIs em realizar um trabalho que levasse os alunos a construir novos conhecimentos. As capacidades docentes concentram-se em capacidades de avaliar o desempenho dos alunos, na capacidade de interagir com os alunos, de modo que o conteúdo torne-se

mais acessível e possa ser apreendido pelos alunos, bem como a capacidade de trabalhar com o vocabulário.

Além das dificuldades já expostas, durante a regência Rose relata os problemas com o equipamento técnico e como contornou a situação.

Excerto 19:

Rose 10 : Aqui, também é problema no DVD né. *(risos)* Sempre tinha alguma coisa, inclusive na::: na aula que a Francis foi filmar a gente, não funcionou o::::::: o DVD, a gente teve problema, mas eu tinha outros (/) outro material, a gente passou no quadro. Então também é uma coisa (/) cheguei a conclusão que tem, sempre tem que ter uma solução por que se alguma coisa não funciona, no caso ali a televisão, o DVD não funcionavam,(/) não funcionou... A gente já tinha esse exercício. Então (...) é importante o professor sempre ter algum material extra pra levar, porque se não você pode de repente ficar na mão.(.....)

O dêitico espacial “aqui” é utilizado para referir-se à imagem que ilustra a aula em que houve problemas técnicos “não funcionou o DVD” e que impossibilitou continuar as tarefas de compreensão oral com os alunos. A solução paliativa encontrada por Rose foi o “material extra”. As posições enunciativas que permeiam o excerto são as de participante da geração de dados, de professora que consegue improvisar e de APLI que reflete sobre os percalços. Rose se implica novamente com a utilização do pronome pessoal “eu” e do sintagma nominal “a gente”. A postura enunciativa também a situa como membro integrante do gênero profissional docente ao referir-se ao “professor” também por meio do dêitico de pessoa “você” em sentido genérico. A voz social é marcada pela expressão “ficar na mão”, ou seja, não ter condições de dar continuidade a uma das aulas de regência. As modalizações lógicas expressam efeitos de sentido de condição e possibilidade, sendo marcadas pela conjunção “se” e pelo metaverbo “pode”. A APLI revela estar atenta às possibilidades de encontrar percalços na sala de aula. As modalizações deônticas “é importante” e “tem que ter” exprimem a valoração social do domínio das incumbências e responsabilidades do professor.

As marcas linguísticas indicadoras de tensão são sinalizadas pelo “sintagma nominal” problemas e pelo organizador de conflito “mas”. A tensão que se instala é de ordem pragmática, trazendo à tona as dificuldades da prática em sala de

aula. O improviso que se torna necessário diante das circunstâncias demanda uma replanificação sincrônica da autoprescrição. As situações imprevistas demandam outros gerenciamentos para a aula. A APLI, ao estar envolvida com o trabalho de ensinar em sala de aula, não depende apenas das planificações iniciais, ela precisa estar atenta às necessidades e restrições daquele momento específico. Conforme pudemos perceber, nossa análise converge com a asserção de Bronckart (2006, p. 198, grifo do autor)

> o agir efetivo não é unilateral e exclusivamente determinado pelas propriedades *iniciais* do agente: inscreve-se em múltiplas redes de restrições sociais e materiais e, na sua trajetória no tempo, ajusta-se permanentemente a uma leitura/interpretação dessas restrições.

Improvisar é adequar o trabalho considerando as restrições para possibilitar recriar as “maneiras-de-fazer”. Para concretizar essa recriação, a APLI “recorre a um conhecimento procedente das experiências” (BUZZO, 2008). Portanto, são visíveis as capacidades de gerenciamento de classe e de encontrar maneiras-de-fazer perante os imprevistos. A capacidade de analisar os recursos técnicos foi uma das observações realizadas no início do estágio e que provavelmente as APLIs não tiveram tempo de testar antes de iniciar a aula.

Dando continuidade, apresento o próximo excerto de Rose quando faz comentários sobre o perfil dos alunos, considerando a responsividade deles durante a realização de tarefas de compreensão passiva.

Excerto 20:

Rose 11 : é:::: outra coisa que a gente percebeu é eles estavam mais acostumados com esse estilo de (...) de aula
(mostra imagem da professora passando atividade no quadro) eles(..) logo após a gente passar no quadro uma atividade, eles copiavam, ficavam em silêncio, participavam mais, daí a gente pedia, eles vinham no quadro, eles respondiam, então eles estão acostumados com o ensino tradicional (...) e a gente levava material já feito, dava pra eles só responder, aí eles conversavam e não faziam... então na verdade eles continuam com aqueles métodos né que eles querem copiar e fazer eh dava certo daí (..) nesses métodos assim eles ::::: [...]

Anny 9 : o método antigo deles, aí eles iam que era uma maravilha.

> Rose 13 : e quando já tava tudo prontinho eles já tinham (/) não tinham assim tanto interesse [...]

Embora Rose não compartilhe quais tarefas foram copiadas do quadro, o acompanhamento das etapas do trabalho permitem-me acrescentar que a cópia era justamente das tarefas de transformar as sentenças em negativa e afirmativa, o uso do “ing”, bem como as listas de palavras sobre os excertos do *sitcom.* É importante esclarecer ainda que as tarefas estruturais foram inseridas de modo improvisado no dia em que houve problemas técnicos com o aparelho de DVD.

A voz que se destaca é a de professora avaliadora que compara a postura dos alunos em aulas mais tradicionais e aulas mais dinâmicas. A modalização lógica “na verdade” serve para enfatizar as conclusões do processo de reflexividade e para tentar convencer os interlocutores dando a ideia de que essa é a realidade. A modalização pragmática “querem” atribui aos alunos a intenção de participar nos moldes da aula de cópia do quadro.

As tarefas apontadas como de costume rotulam o ensino como sendo tradicional e que a aprendizagem dos alunos é passiva, mecânica, sem necessidade de contextualizar e de fazer relações entre diferentes conteúdos. Certamente, há um distanciamento da abordagem que procuramos enfatizar com os gêneros de textos. As tarefas em que os alunos demonstram certa responsividade estão atreladas ao sistema de normas linguísticas de caráter imutável. Nessa concepção de ensino de regras estabilizadas, a compreensão passiva dos alunos parece ser satisfatória para realização das tarefas propostas no quadro.

O improviso levou a APLI a recriar a planificação inicial, inserindo tarefas estruturais com base nos moldes clássicos de ensino. As tarefas emanam das sedimentações da história do ensino de LI, dos resquícios de experiências anteriores, talvez da forma como aprendeu quando estava nesse nível de aprendizagem semelhante ao dos alunos.

A participação passiva dos alunos diminui a necessidade de interação e compreensão para a realização da tarefa. Demanda-se do aluno permanecer estático na linguagem, visto que não envolve criar um novo enunciado com base no existente. Diferente de outras tarefas, nas quais o aluno precisa construir respostas com base no contexto, aqui a norma torna-se o carro-chefe. Nas

palavras de Voloshinov (2010), os alunos não precisam produzir uma “contra-palavra” e a compreensão ocupa menor espaço que a norma. Em outros momentos de regência, os alunos necessitam compreender a oralidade, sendo que essa compreensão se materializa quando o aluno é capaz de produzir uma “contra-palavra” ao que é solicitado na tarefa (VOLOSHINOV, 2010, p. 137).

É possível delimitar as capacidades das APLIs em avaliar as necessidades dos alunos; em reconhecer o desempenho dos alunos, em gerenciar a classe e em analisar a metodologia de trabalho didático, comparando moldes mais clássicos à proposta da SD.

Outro indicador é o interesse dos alunos em acompanhar as explicações das APLIs e o desenvolvimento da aula. Antes de apresentar o excerto 18, é interessante ressaltar que as ponderações de Anny são validadas por outros APLIs na segunda parte da EC. As constatações de Mary corroboram o dizer de Anny ao expor ter sentido a mesma dificuldade na turma em que trabalhou, ou quando Francis considera que os APLIs de modo geral não conseguem grandes avanços durante o curto período do estágio pelas limitações dos alunos.

Excerto 21:

> Anny 18 : Ali só retomando, não sei se você comentou ali o enunciado em inglês, que eu coloquei ali a intimidade com o modelo. Às vezes parece que eu eles expressam uma preguiça de escrever, olham assim aquele enunciado extenso, já dá aquela preguiça de tentar entender o que está escrito ali. E:: (.)mas talvez seja pelo modo mesmo de como eles já trabalharam né. Tipo né, uma expressão, você tava explicando assim o que era dali alguns segundos ... não mais o que que tá escrito aqui mesmo que que é isso? Você explicando aqui alguns lá conversando, né. Não ficavam ali antenados com o que eu estava falando.

Uma das dificuldades de ensinar apontadas pela APLI emana da falta de empenho dos alunos para compreender as instruções em inglês das tarefas inseridas na SD. A responsabilidade enunciativa é forjada pelo entrecruzamento de múltiplas vozes: de APLI que seleciona o conteúdo e elabora a EC “eu coloquei ali”, de APLI em trabalho de parceria na exposição oral “não sei se você já comentou” e de APLI que retoma os acontecimentos com os alunos e procura compreendê-los,

atribuindo-lhe significações. Também se materializa a voz dos alunos demarcada pelo discurso indireto “eles expressam uma preguiça” e direto “não mais o que que tá escrito aqui mesmo, que que é isso?”

O engajamento dos alunos não supre as expectativas da APLI. A realização das ações de “escrever” e de “tentar entender” propostas durante a aula não despertam interesse. A modalização apreciativa “parece” serve para amenizar a intensidade do julgamento do sintagma nominal “preguiça”. O enunciado qualificado como “extenso” me leva a inferir que uma das possibilidades de diminuir o nível de dificuldades das tarefas seria de apresentar os enunciados mais complexos em português. As conclusões da APLI mobilizam-se pelo organizador de tensão “mas” para apresentar a hipótese com a modalização lógica talvez para se referir a sócio-história dos alunos na asserção “talvez seja pelo modo mesmo de como eles já trabalharam né”.

A tensão se configura tanto pelo nível epistêmico como pragmático, se considerarmos que a avaliação parte do mundo objetivo buscando postular uma verdade e do mundo social por forjar-se nas inter-relações da prática educacional. As conclusões levam a entender que a APLI é capaz de estabelecer relações entre a dificuldade de maior engajamento e o histórico educacional dos alunos.

As avaliações de Rose quanto ao (não) uso da língua alvo durante as aulas de inglês são o próximo foco de análise.

Excerto 22:

Rose 31: É::: o pouco uso do inglês na sala: [...] Que a gente, sentiu assim a que a gente gostaria de ter começado ou continuado falado (/) falando inglês. Mas também se a gente tivesse falado mais inglês a gente ... não iriam entender. E:: fica aquele dilema: fala mais inglês ou fala mais português? Era aula de inglês mas acabava ( ) só português

A voz de aluna professora consciente implicada em seu discurso avalia as regências apontando o pouco uso de inglês durante as aulas. Provavelmente o pequeno engajamento, conforme já exposto por Anny, e o conhecimento limitado dos alunos fizeram com que as APLIs modificassem a atitude e utilizassem muito pouco a LI. A subjetividade de Rose é expressa pelo verbo

“sentiu” e pela modalização pragmática “gostaria” para sinalizar que a intenção durante a planificação inicial sofreu alterações a fim de estar mais coerente com o que os alunos acompanhavam. A conjunção condicional “se” sinaliza a modalização lógica e a avaliação quanto ao que as APLIs pretendiam fazer e as restrições em usar a língua inglesa.

A tensão que se evidencia tem caráter epistêmico e pragmático. O questionamento lançado para os demais interlocutores “fica aquele dilema fala mais inglês ou fala mais português?” é intensificado pelo sintagma nominal “dilema” e em seguida pelo organizador de conflito “mas” na observação “era aula de inglês mas acabava ( ) só português”. O dilema é a própria origem de tensão, visto que é entre as duas possibilidades que as APLIs precisam escolher uma. Para Clot et al. (2000, p., tradução nossa[137]) ancorados em Vigotski, o desenvolvimento da atividade que vence é governada pelos conflitos entre as concorrentes, que poderiam ter realizado a tarefa de outra forma.

A mediação de LM durante as aulas de LI, conforme postula Vigotski (2008), contribui para que o aluno faça a transferência da linguagem da LM para a LE. No entanto, fazer da aula de inglês um momento em que o inglês fique em segundo plano torna o objetivo de apreensão da língua alvo ainda mais distante. As condições de aprendizagem de LE, a responsividade dos alunos nas escolas e os estigmas contribuem para que as APLIs modifiquem a intenção inicial. As tensões e avaliações fornecem indícios das capacidades docentes envolvidas na utilização da língua alvo e na interação com os alunos durante as aulas.

Para finalizar nossa análise, apresento os principais elementos discutidos e teço as relações entre as avaliações, tensões e capacidades docentes.

7.3 Síntese do Capítulo e a Relação com os Saberes e Capacidades Docentes

Neste capítulo, propus-me a responder às perguntas de pesquisa:

[137] Or, dans cette situation, le développement de l'activité gagnante (Vygotski, 1994) est gouverné par les conflits entre celles, concurrentes, qui auraient pu réaliser la même tâche à d'autres coûts” (CLOT, el al. 2000, p. 2)

- Quais *são as avaliações e tensões* sobre o trabalho com SDs construídas pelas APLIs na socialização de diários e como elas se relacionam com os saberes e as capacidades docentes?
- *Quais são as avaliações e tensões* sobre o trabalho com SDs *construídas pelos APLIs na EC e como elas se relacionam com os saberes e as capacidades docentes?*

Para a análise da socialização de diários, apresentei o plano global considerando os SOTs e STTs e, na segunda parte, expus, sob as lentes de análise enunciativa, as avaliações, tensões e capacidades dos excertos de planificação e de regência. Para a análise da EC, além de traçar esse caminho, apresentei especificidades de análise contextual e as avaliações, tensões e capacidades foram também remetidas ao SOT do instrumento de AC.

Apresento, a seguir, uma síntese da análise de socialização de diários, quanto ao plano enunciativo, avaliações, tensões, saberes e capacidades docentes.

Quadro 41 – Síntese do SOT Planificação das SDs

Síntese do SOT Planificação das SDs							
E.	**Vozes Postura enunciativa**		**Modalizações**		**Avaliações**	**Tensões**	**Saberes e Capacidades**
1	AE Soc.	Escritora de diário; APLI planejadora das ações didáticas Professor genérico	Prag. Deô.	Gostaria queria Intenção “Tem que”	Trabalho do professor e a intenção de realizar um trabalho significativo com a SD	Epi. Prag.	Contexto Detecção de problemas didáticos.
2	Soc,	Professor genérico	N		Práticas de ensino concebidas como mero cumprimento de formalidades	Prag.	Planificação e Contexto Análise do contexto de ensino
3	Soc. AE	Instituição APLI	N		Exigências e necessidades de construir SDs	Epi.	Contexto - Compreensão de prescrições nacionais.
4	AE	Produtora de SD	Lóg.	Acho que com certeza	Diferenças na construção de SDs da L1 para a LE.	Epi. prag.	Planificação
5	Soc.	Professor genérico	Deô.	Tem que	Empecilhos na construção e utilização de SDs	Prag.	Contexto do trabalho do professor
6	Soc.	APLI genérico Professor	N.	“a pergunta que	Condições de trabalho dos professores	Prag.	Contexto – papel do professor - Reconhecimento da

		genérico		não quer calar”	Defesa da imagem do professor		história e das responsabilidades do trabalho do professor da escola
7	AE.	Professora	Lóg. Apr.	“Acho” “Teve sucesso”	Experiência passada e a perspectiva para o futuro	Prag.	Papel do professor - Autoanálise do trabalho e de planificações futuras

O SOT de planificação apresenta na voz de APLIs a posição enunciativa de aluna professora, escritora de diário que planifica as ações futuras e de professora. As vozes sociais do *métier* se configuram na posição enunciativa em caráter genérico de professor, de APLI e de instituição. Essa posições enunciativas estão imbricadas nas avaliações realizadas pelas APLIs sobre o trabalho do professor e nas suas condições, a intenção de realizar um trabalho significativo com a SD, as práticas de ensino concebidas como mero cumprimento de formalidades, as exigências e necessidades de construir SDs, as diferenças na construção de SDs da L1 e LE, os empecilhos na construção e utilização de SDs; a defesa da imagem do professor e a experiência passada considerando-a como um ponto de apoio para perspectivas futuras. As tensões de ordem epistêmica e pragmática desvelam indícios de saberes sobre o contexto, papel do professor e sobre planificação. As capacidades em relevo, considerando o SOT de planificação da SD são:

- capacidades de refletir sobre a construção da SD e as diferenças na L1 e LE,
- capacidades de análise contextual e de detectar problemas didáticos;
- capacidades de autoanálise de trabalho realizado; e
- capacidades de reconhecimento das ações que se perpetuam na história do *métier* de ensino.

O próximo quadro de análise da socialização de diários apresenta a síntese do SOT regência de classe.

Quadro 42 – Síntese do SOT – Regência de classe

Síntese do SOT – Regência de classe							
E.	**Vozes Postura enunciativa**		**Modalizações**		**Avaliações**	**Tem-sões**	**Saberes e Capacidades**
8	AE Per..	APLI Profes-sora regente Alunos	Apr. Prag.	Seria interes-sante posso	Em defesa ao professor regente	Prag.	Papel do professor - Aceitar o retorno de sugestões do professor regente; Analisar o uso de artefatos como o quadro de giz; Abordar problemas didáticos de sala de aula
9	AE	APLI como profes-sora	Lóg.	aparenta m	Conhecimentos dos alunos (não) participantes	Epi.	Regência - Avaliar interação dos alunos em classe.
10	AE Soc.	Profes-sora Aluna genérica professor e aluno	Apr.	“ai que chique [...] tá toda bonita”. Você, ele	Participação de uma aluna; Interação necessária para aperfeiçoar a responsividade dos alunos	Prag. Afe.	Regência – Avaliar interação dos alunos em classe.
11	AE	APLI que constrói e adapta SD	Lóg.	realment e	Indisciplina interfere no trabalho com SD	Prag. Afe.	Contexto - Identificar problemas
12	Soc. Per.	academia de APLI colega	Deô. Apr.	Tem que /deveria	Autoridade do professor e a voz dos alunos	Prag.	Contexto - Analisar problemas em classe e na escola
13	AE Soc.	APLI aluno genérico que bagunça e aluno genérico que aprende	Prag.	Querem	Indisciplina como obstáculo de desempenho dos alunos	Prag.	Contexto - Analisar problemas de indisciplina e desempenho dos alunos;
14	AE Per.	APLI como professora PF	Apr.	Nervosa, legal, bem	Autoavaliação do estado emocional, Diminuição de concentração e percepção da APLI durante a aula	Afe.	Papel do professor - Realizar autoanálise; Papel do professor - Analisar o estado emocional e a mediação;
15	AE Per.	APLI professora - alunos	Apr. Prag.	Vergonha , gostam consegui am	A participação dos alunos melhora lentamente	Prag.	Regência - Avaliar as interações com os alunos;
16	AE Soc.	APLI professora Profis-sional-	Apr.	muito difícil saber”, “ai que	Coerência das tarefas, responsividade dos alunos	Prag. afe.	Recursos – Avaliação – Analisar o instrumento de interação e o desempenho dos

		cristali-zadas		bobeira", "eu quase chorei"			alunos; Analisar a prática, coerência de necessidades dos alunos e expectativas da escola
17	Soc. AE Per.	avaliação APLI alunos	N.		Desempenho dos alunos	Prag. epi.	Avaliação - Analisar o desempenho dos alunos na avaliação
18	Per. AE	aluno da turma APLI	Lóg., Prag. Deô. Apr.	Acho, na verdade Deveria	Heterogeneidade dos alunos, dificuldades geradas pelo desnível da turma	Prag. afe.	Avaliação e recursos Analisar as capacidades de linguagem dos alunos e a coerência das tarefas da SD
19	AE Per.	APLI , Professor observador alunos	N.		Estabelecimento de paralelos entre alunos da turma de Anny e Rose	Prag.	Contexto – Avaliação- Verificar as necessidades dos alunos, o comportamento e o desempenho

As avaliações quanto à temática da regência de classe são tecidas pelas vozes, posições enunciativas e modalizações. A temática de regência de classe é constituída de avaliações construídas por meio da fusão de vozes do autor, sociais e de personagens. As APLIs assumem a postura enunciativa de professora, as vozes sociais remetem ao professor genérico, à avaliação e à comunidade educacional e as vozes de personagens são marcadas pela posição de alunos, de professor regente e professora formadora.

Os enunciados mais recorrentes localizam-se no mundo subjetivo no formato de modalizações apreciativas e pragmáticas. Estabelecendo os paralelos entre os dois SOTs analisados, constatamos que as modalizações apreciativas quase ausentes no SOT de planificação, são um campo fértil para o SOT das regências. Constatamos que as dimensões afetivas compõem parte da trama avaliativa de regência para a composição das capacidades docentes.

As avaliações estão permeadas de tensões, considerando a zona interna de desenvolvimento proximal dos APLIs por estabelecerem relações entre os mundos subjetivo, objetivo e social. Portanto, as tensões epistêmicas, pragmáticas e afetivas se forjam por meio das relações que esses futuros professores estabelecem entre seus conhecimentos e os saberes e a forma de utilizá-los e ressignificá-los. A

transformação ou ressignificação necessária para a construção de capacidades docentes emana dessas avaliações e tensões.

As capacidades docentes do SOT regências de classe tocam os saberes sobre as regências, sobre o contexto e o papel do professor, sobre a avaliação e sobre os recursos. As capacidades presentes são:

- capacidades de interação com alunos,
- reconhecimento das capacidades de linguagem dos alunos,
- capacidades de avaliação de desempenho dos alunos.
- capacidades de verificar elementos contextuais como coerência entre a proposta da SD e as expectativas dos alunos e da escola;
- capacidades de analisar elementos do papel do professor como o uso de artefatos necessários para a prática e a autoanálise e aceite de sugestões do professor regente.

O SOT instrumento AC apresenta os principais indícios que me levaram a constatar que ele propicia a reflexividade das APLIs.

Quadro 43 - SOT instrumento AC

SOT instrumento AC							
E.	**Vozes Postura enunciativa**		**Modalizações**		**Avaliações**	**Tensão**	**Saberes e Capacidades**
1	Per.	PF	Prag.	Gostaria intenção	Ressalvas quanto ao voluntariado para participar na AC;	Epi.	Papel do professor e contexto - Autoavaliação, -aceite de sugestões dos demais APLIs -identificação de problemas didáticos
	AE. -	APLI Aval. da AC	Lóg.	seríamos, seria			
2	AE	APLI Avaliador da AC	Apr.	Bem difícil, bem compli-cado	Constrangimento com a câmera	Afe.	Contexto -identificação de problemas didáticos
3	AE.	APLI Avaliado-ra da AC	Prag.	Pôde, acho	Constrangimento e indiferença com a câmera	Prag.	Papel do professor - Autoavaliação /dimensão emocional -identificação de problemas didáticos
4	AE mét.	APLI Avaliado-ra da AC	Prag. Apr.	Acho bom	Participante da AC - estrela AC – momento para identificar problemas	Epi. Prag. Afe.	Autoavaliação compartilhar as avaliações aceite de sugestões de APLIs - identificação do objetivo da EC

5	AE soc. 	Avaliadora da EC Você	Lóg.	Lógico	Constrangimento inicial diminui durante a Ec	Afe.	Papel do professor - compartilhar as avaliações sobre situações didáticas; -participar na pesquisa. -dimensão emocional
6	AE	APLI Avaliadora da EC	Prag. Lóg.	tentar de repente	EC - propósito de debater as experiências e buscar resolver situações	Sem tensão	Papel do professor e contexto - autoavaliação, - identificação do objetivo da EC, - avaliação do trabalho dos colegas, - contribuição por meio de críticas construtivas.
7	AE	APLI autoanálise	Lóg. Apr.	Condi-cional Enorme	AC possibilita visualizar a necessidade de modificar as ações futuras	Sem tensão	Papel do professor - Autoavaliação
8	AE	APLI autoanálise	Apr.	Mais ainda, Mais acentua-do, Nervoso maravi-lhoso	Ações verbais e de linguagem (gestos, pronúncia, cacoetes, volume da voz)	Afe. Prag.	Papel do professor Autoavaliação - pesquisa -participação e transcrição
9	AE	APLI avaliadora da EC	Lóg. Apr.	Condicional Bem válido,	AC para visualizar as regências e apontar modificações	Epi Prag. Afe.	Papel do professor - Reconstrução das experiências da prática de estágio

No SOT – instrumento de AC, as APLIs autoras ocupam a posição enunciativa de analistas de si e de analistas da AC/EC, sendo restritas as vozes sociais ou as vozes de personagens. A posição assumida é permeada de tensões afetivas, pragmáticas e epistêmicas e propícia para a construção de saberes sobre o papel do professor, sobre o contexto. As capacidades estão centradas em:

- a capacidade de autoavaliação e a capacidade de identificação dos problemas didáticos são forjadas por modalizações lógicas, apreciativas e pragmáticas, considerando os fatos atestados que se fundem com as avaliações subjetivas e as capacidades do poder/querer/dever fazer. O que me leva a sustentar que a autoavaliação das APLIs é constituída de conhecimentos das experiências do senso comum e dos conhecimentos formais dos quais emanam capacidades de analisar o desempenho de si.
- a capacidade de compartilhar as avaliações didáticas, a capacidade de aceitar sugestões, a capacidade de avaliar o

trabalho dos colegas e de contribuir por meio de críticas construtivas mostra o interesse em construir soluções em conjunto com os demais APLIs, entrando em cena modalizações pragmáticas e apreciativas e lógicas novamente.

- a capacidade de reconstrução das experiências da prática de estágio está relacionada ao propósito instrumento de AC e envolve as demais capacidades elencadas.

O próximo quadro sintetiza as análises do SOT instrumento de SD.

Quadro 44 – Síntese do SOT- Instrumento SD

Síntese do SOT- Instrumento SD							
E.	**Vozes Postura enunciativa**		**Modalizações**		**Avaliações**	**Tensões**	**Saberes e Capacidades**
10	AE	APLI Analista de SD e as capacidades dos alunos	Lóg.	Realmente Seria condicional	Incoerência de conhecimento da SD e o conhecimento dos alunos	Prag.	Planificação - Elaboração da SD e das tarefas Avaliação - Análise do desempenho dos alunos
11	AE Per	APLI Analista de tarefas PF	Lóg.	de repente	Mesclar as tarefas utilizando diferentes níveis	Ep. Prag.	Planificação - Elaboração de tarefas - Reconstrução das tarefas Avaliação - Análise do desempenho dos alunos
12	AE Soc aca de mia	APLI Analista do gênero de texto Material autêntico	Lóg.	Condicional Talvez se a gente tivesse	Motivo da escolha do material	Ep.	Recursos – selecionar textos Contexto -Identificar os objetivos de aprendizagem Papel do professor - Capacidade de avaliação do ensino de acordo com os princípios teóricos
13	AE	APLI analista de tarefa da SD	Lóg.	Condicional	Reconstrução de tarefa sobre os personagens	Epistêmica, Pragmática,	Planificação – planejar atividades, - Regência – interagir com os alunos para construir conhecimentos
14	AE	Responsável pelas deficiências	Lóg.	Meio assim	Pouca ênfase nos personagens e nos cenários durante as regências	Pragmática e epistêmica	Recursos- Analisar a SD
15	AE Per. Soc.	Analista de SD e episódio PF Teóricos	Lóg.	Condicional	O público alvo do sitcom é mais velho.	Pragmática epistêmica	Contexto -Identificação de problemas didáticos, - Objetivos e necessidades dos alunos,

O SOT - instrumento de SD é constituído da posição enunciativa do autor empírico com incidências enunciativas de personagens e sociais. As vozes sociais voltam-se para a voz da academia e as vozes de personagem envolvem a professora formadora e os alunos.

As autoras ocupam a postura enunciativa de analista de SD que compreende as tarefas utilizadas e o gênero de texto selecionado considerando a

coerência com as necessidades dos alunos. A modalização lógica, na forma de condicional, de possibilidade ou de constatação dos fatos com valor de verdade mobiliza as operações psíquicas que auxiliam as APLIs a analisar a SD direcionando a avaliação para a autoprescrição, para a atividade realizada e para o real da atividade. As avaliações são permeadas por tensões epistêmicas e pragmáticas que se fundem em diferentes enunciados e sinalizam indícios de construção de saberes e capacidades docentes como:

- Saberes sobre o contexto e o sobre o papel do professor considerando as capacidades de reconhecer os objetivos e necessidades dos alunos e de identificar problemas didáticos de avaliar o ensino de acordo com os princípios teóricos.

- Saberes sobre a regência e capacidades de interagir com os alunos para a construção de conhecimento por meio das tarefas da SD.

- Saberes sobre os recursos como capacidades de analisar e de elaborar a SD considerando ainda capacidades de escolha do gênero textual, a (re)construção das tarefas e objetivos.

- Saberes sobre avaliação como capacidades de analisar o desempenho dos alunos.

O último quadro apresenta uma síntese das análises para o SOT – regências de classe.

Quadro 45 - Síntese do SOT – Regências de classe na EC

Síntese do SOT – Regências de classe na EC							
E.	**Vozes Postura enunciativa**		**Modalizações**		**Avaliações**	**Tensões**	**Saberes e Capacidades**
16	Per.	alunos	Prag. Lóg.	Conseguiram talvez	Dificuldades dos alunos ao interagir com o objeto de ensino.	Prag-mática	Avaliação- Desempenho dos alunos
17	AE Per.	APLI responsável pela SD alunos	Lóg. Deo. Prag.	Seria. realmente Teve que... Achamos, pudessem	As dificuldades dos alunos com a língua	Prag-mática	Avaliação - Desempenho dos alunos, Regência- Necessidade de estabelecer relações entre as duas línguas Metodologia - Trabalhar com

							vocabulário
18	AE Per .	APLI alunos	Apr. Deo. Prag	Sentiu Tive conseguiam	Necessidade de prover suporte para o acompanhamento dos alunos	Prag-mática	Avaliação-Desempenho dos alunos Regência-Interação professor aluno Metodologia - Trabalhar com vocabulário
19	AE Soc .	participante da pesquisa, professora que improvisar APLI ao refletir sobre os percalços você - professor ficar na mão	Lóg. Deo.	Condicional Pode, é importante, tem que ter	Necessidade de ter outros materiais ou de saber improvisar devido a restrições técnicas	Prag-mática	Regência - Gerenciamento de classe Contexto Análise dos recursos técnicos
20	AE Per .	professora avaliadora alunos	Lóg. Prag .	na verdade querem	A responsivida de dos alunos em tarefas passivas	Epistê-mica Prag-mática	Avaliação-Desempenho dos alunos - Regência - Gerenciamento de classe Metodologia de trabalho didático
21	AE Per .	APLI que planeja e apresenta a EC APLI que reflete sobre as regências Alunos	Apr. Lóg.	Parece talvez	A falta de empenho dos alunos para compreender as instruções em inglês	Epistê-mica Prag-mática	Contexto - Estabelecer relações entre a dificuldade de maior engajamento e o histórico educacional dos alunos.
22	AE	APLI que reflete sobre as regências	Prag . Lóg.	Gostaria condicional	(não) uso da língua alvo durante as aulas de inglês	Epistê-mica e prag-mática	Regência - Utilização da língua alvo e - interação com os alunos durante as aulas.

As vozes que se manifestam no SOT de regência estão centradas no autor empírico, no personagem aluno e na voz social do *métier* do professor. A voz de personagem alunos é marcada por modalizações lógicas com a significação de possibilidades, de condição e de constatação; modalizações pragmáticas de intenção e de capacidades e modalizações apreciativas, considerando o pouco

engajamento. As tensões epistêmicas e pragmáticas são desveladas nas avaliações que sinalizam indícios de saberes sobre avaliação, sobre a regência e sobre o contexto. As capacidades estão centradas em:

- capacidades de reconhecer o desempenho dos alunos;
- capacidade de estabelecer relações entre o desempenho e o percurso histórico escolar de LI;
- capacidade de analisar a necessidade de interação professor aluno;
- capacidade de reconhecer as necessidades dos alunos.

A voz social do *métier* do professor é constituída de modalização deôntica, considerando as necessidades sociais estabelecidas durante a regência. As tensões epistêmicas e pragmáticas se materializam e colocam em relevo que as autoprescrições dependem de fatores provenientes do contexto para que possam ser realizadas. Nesse sentido, as APLIs demonstram estar cientes de que o professor precisa ter saberes e capacidades docentes como:

- saberes sobre o contexto e capacidades de analisar restrições e recursos técnicos;

- saberes sobre a regência e capacidades de gerenciar a classe e de adaptar-se a situações imprevistas.

A voz das autoras contempla o posicionamento enunciativo de APLI responsável pela SD, participante da pesquisa, que reflete sobre as regências e sobre os percalços, que avalia o trabalho realizado pelos alunos e que é responsável pelo planejamento e apresentação da EC. As modalizações apreciativas inserindo avaliações subjetivas, as modalizações deônticas apresentando as necessidades de prover suporte aos alunos, as modalizações pragmáticas expressando opiniões sobre os alunos e as intenções para agir durante as regências, bem como as modalizações lógicas para sinalizar as possibilidades, as condições e constatações advindas das regências mostram que as tensões novamente se fundem nessas avaliações. Observamos que há saberes e capacidades docentes voltados à (ao):

- metodologia de ensino considerando capacidades de reconhecer a metodologia de trabalho utilizada, à capacidade de estabelecer

relações entre as duas línguas e à capacidade de trabalhar com o léxico;

- regência de classe quanto à capacidade de interagir com os alunos e de gerenciar a sala de aula e à capacidade de utilizar a língua alvo;
- avalição de aprendizagem quanto à capacidade de reconhecer o desempenho dos alunos;
- contexto e a capacidade de reconhecer e de estabelecer relações entre a dificuldade de maior engajamento e o histórico educacional dos alunos.

Constatamos que os instrumentos de socialização de diários e de AC oportunizam as APLIs a expressar-se por meio das vozes de si e de outros que as constituem. A incorporação dessas vozes e os julgamentos trazidos por meio das modalizações permitem avaliar as diversas experiências. Os APLIS são atores em constantes transformações sendo as fases do Estágio Supervisionado experiências socializadas por meio de diários e da AC. Faço minhas as palavras de Reichmann (2001, p. 6, tradução minha) para asseverar que os dois instrumentos ao serem compartilhados possibilitam que os APLIs “rearticulam quem eles são, o que fazem, por que fazem o que fazem como professores”. As capacidades docentes revelam que os alunos transformam as identidades ao transitar de modo ativo nas atividades da esfera acadêmica e escolar para compor o coletivo constituinte do gênero profissional do docente de inglês.

CAPÍTULO 8

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Mas se em pensamento quiserdes medir o tempo em estações, deixai que cada estação abrace todas as outras. E deixai que o hoje abrace o passado com saudade e o futuro com ansiedade.
>
> (KAHLIL GIBRAN)

Questionar e analisar o próprio trabalho e os resultados atingidos na graduação de inglês não foi uma tarefa fácil, por envolver avaliações e tensões de ordens diversas dos sistemas acadêmico e escolar e mais ainda as tensões decorrentes das minhas próprias limitações. Pensar em sistemas de ensino é pensar nas interrelações e como meu agir interfere no dos demais e como o agir dos demais interfere no meu. Portanto, fazer esta pesquisa foi um desafio por eu estar tão envolvida com a função complexa de formar os APLIs. O desejo de trazer propostas ainda pouco utilizadas para a graduação, como a construção de SD de gêneros textuais, a socialização de diários e a autoconfrontação, me levou a incorporar a proposta de corpo e alma, tornando-se difícil separar a função de professora na fase de geração dos dados e na fase posterior a função de pesquisadora dos dados gerados. Ao avaliar o trabalho de outrem, estou concomitantemente me avaliando. Essa dificuldade me fez entrar em tantos conflitos e certamente para tentar superá-los, pelo menos em parte, busquei me engajar nos movimentos da pesquisa.

O itinerário percorrido nos sete capítulos teve como objetivo geral investigar a relação entre os instrumentos utilizados (Sequências Didáticas, Socialização de Diários e Extensão ao Coletivo) pelas APLIs, os saberes e as capacidades docentes que contemplam o eixo articulador das diretrizes para a formação inicial (competência, pesquisa e coerência entre a formação oferecida e a prática esperada).

Apresentei, no primeiro capítulo, a justificativa da pesquisa no campo do estágio supervisionado de língua inglesa, a minha trajetória profissional, os objetivos que movimentam a pesquisa e um panorama geral da configuração dos capítulos da tese.

O segundo capítulo teve como função apresentar o macro contexto sócio-histórico no qual se insere esta pesquisa. Para tanto, fracionei o capítulo em duas partes: na primeira, discorri sobre a história do ensino de LE e da formação de professores de inglês no Brasil. Na segunda, coloquei em relevo os três princípios do eixo articulador das diretrizes para a formação inicial: as competências, a pesquisa e a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada. As discussões sobre os princípios me levaram a refutar o termo competências e considerar os outros dois princípios de forma mais ampla do que a proposta das diretrizes para a construção de conhecimento e desenvolvimento dos APLIs.

Iniciei o terceiro capítulo apresentando a ancoragem teórica do ISD e a concepção de desenvolvimento, formação, construção de conhecimento, saberes, capacidades docentes e reflexividades. Entre os conceitos, ressaltamos o quadro do PEPELF, dos quais resultou o importante quadro de análise dos sete saberes: do contexto, da metodologia, dos recursos, da planificação das aulas, da regência de aulas, da aprendizagem autônoma e da avaliação de aprendizagem. Ainda, adicionamos outros saberes e capacidades para ampliar o quadro. Também nesse capítulo abordei as acepções de transposição didática, instrumentos e gêneros textuais. Todos esses conceitos norteiam a pesquisa e a proposta de formação dos APLIs.

Destinei o quarto capítulo para delinear os três instrumentos concebidos como construtores e transformadores de saberes e capacidades docentes da formação: as sequências didáticas utilizadas para a planificação dos conteúdos, a socialização de diários e a autoconfrontação utilizadas para a reflexividade das ações de ensino e aprendizagem.

A SD parte das teorizações do MD que, por sua vez, está ancorado nos níveis de análise de gêneros textuais do ISD e das teorias da multimodalidade, sendo constituído de dimensões contextuais, discursivas, de textualização e não verbais. A SD apresenta em sua configuração a organização externa e interna. A externa está fundamentada nas capacidades de linguagem: capacidades de ação, discursiva, linguístico-discursiva e na expansão desses níveis por meio das capacidades de significação proposta por nós. A organização interna está amparada pelos objetivos que orientam a planificação da SD.

Os outros dois instrumentos – socialização de diários e autoconfrontação, partem do pressuposto de que a releitura das ações de ensino e aprendizagem de línguas e da docência precisam ter espaço para serem compartilhadas, por propiciar ressignificações para todos os membros participantes. A socialização de diários é revestida de avaliações e autoquestionamentos sobre as ações permeadas de tensões e problemas da formação. Essas tensões são caracterizadas em epistêmicas, afetivas e pragmáticas (VANHULLE, 2009a). As verbalizações das socializações realizadas pelos APLIs permitem acessar e analisar os níveis contextuais, discursivos e linguístico-discursivos. A linguagem utilizada evidencia as avaliações, tensões, saberes e capacidades docentes do gênero profissional docente.

A autoconfrontação é composta de etapas: a seleção do grupo de participantes, filme, ACS, ACC e EC. As ACS, ACC e EC têm por objetivo a confrontação dos APLIs com as situações das regências de classe, revelando as dificuldades e capacidades com os quais se deparam na formação inicial de inglês. Enquanto na socialização de diários os APLIs têm maior liberdade de apresentar os temas por eles selecionados, na AC as filmagens delimitam e direcionam parte da reflexividade. As etapas de ACS, ACC e EC são revisionamentos de si e de outrem em situações de aprendizado profissional semelhante para abordar as diferentes facetas do trabalho realizado, real e do prescrito com as SDs na formação inicial docente. As limitações me conduziram a restringir a análise sobre a última etapa, a EC, considerando a possibilidade das duas APLIs estarem retomando as sequências mais significativas das etapas anteriores e por suscitar o compartilhamento no grupo de APLIs com o intuito de promover mobilização das capacidades docentes e maior apropriação do gênero profissional docente.

No quinto capítulo, delimitei as rotas do itinerário de pesquisa. Debrucei-me sobre a natureza qualitativa da investigação, o contexto micro da pesquisa e a descrição da geração dos dados. Também apresentei os critérios de escolha dos dados e da análise dos dados e finalizei o capítulo com a síntese da socialização de diários, da extensão ao coletivo, bem como o quadro síntese do capítulo.

No sexto capítulo, primeiramente fiz o levantamento do contexto e condições de ensino de inglês da escola e das capacidades de linguagem dos

alunos. Na sequência, construí o modelo didático do *sitcom Friends,* considerando a sócio-história do gênero e as transformações para se constituir em um metagênero da mídia contemporânea. Na terceira parte do capítulo, concentrei-me na configuração da SD, partindo da análise de seis prismas: o quadro síntese da SD, a organização externa referente às capacidades de linguagem, a organização interna considerando a interface dos objetivos e das tarefas, a coerência da SD com o modelo didático, as concepções didáticas e as capacidades docentes. O estudo desses prismas me conduziu a responder a primeira pergunta de pesquisa: *Qual é a configuração da SD construída pelas APLIs em relação à organização externa e interna, ao modelo didático, às concepções de linguagem e aos saberes e capacidades docentes?*

No prisma organização externa, constatei que as capacidades de linguagem apresentam maiores índices para a capacidade de ação, seguidas da capacidade linguístico-discursiva, do agrupamento de quatro capacidades e das tarefas que não contribuem para construir capacidades de linguagem. No prisma organização interna, o conjunto de tarefas da SD é parcialmente coerente com os objetivos. As tarefas evidenciam a ausência de um objetivo para a compreensão oral e visual. Também ficou evidente que, embora a temática de relacionamentos tenha caráter central no *sitcom Friends* e tenha sido enfatizada nas tarefas e nos objetivos, ainda há superficialidade considerando a construção do pensamento crítico. A intersecção do MD com a SD sinaliza tarefas que contemplam as dimensões contextuais e que contemplam parcialmente e perifericamente outras dimensões. As concepções didáticas se situam entre dois polos - o das concepções clássicas e o das concepções de gêneros textuais da linguagem como prática social.

As análises me levaram a concluir que as APLIs mobilizam saberes “para ensinar” e “a ensinar”, caracterizados em: contextuais, metodológicos, de recursos, de planificação das aulas, aprendizagem autônoma e de avaliação. Os saberes contextuais mobilizam capacidades docentes de compreender prescrições nacionais, de identificar problemas pedagógicos, de verificar os recursos disponíveis, bem como da contemplação parcial dos objetivos e das necessidades dos alunos. Os saberes de recursos evidenciam as capacidades de selecionar textos e produzir atividades. Os saberes metodológicos estão centrados nas capacidades de desenvolver tarefas de vocabulário, gramática, compreensão oral e de estabelecer

relações culturais. Os saberes de planificação das aulas e da SD são compostos pelas capacidades de identificar os objetivos, de planificar os conteúdos e de organizar o curso durante o período de regência. Os saberes sobre a construção de autonomia dos aprendizes apresenta-se de modo periférico por meio da utilização de textos orais de circulação social que podem gerar motivações para realizar atividades semelhantes em contextos extra-classe. Os saberes sobre a avaliação de aprendizagem entram em cena quando as APLIs fazem o reconhecimento do desempenho dos alunos e da promoção de autoavaliação.

A segunda pergunta de pesquisa, *Quais são as avaliações e tensões sobre o trabalho com SDs construídas pelas APLIs na socialização de diários e como elas se relacionam com os saberes e capacidades docentes?*

A análise dos SOTs de planificação e de regência de classe foi realizada. As avaliações quanto ao SOT de planificação estão imbricadas na posição enunciativa de aluna, de professora e de escritora de diários que planifica ações futuras e ações docentes, bem como na posição enunciativa de professor genérico, de APLI e de instituição. As modalizações encontradas foram a deôntica, pragmática, lógica e apreciativa. As avaliações realizadas pelas APLIs abarcam o trabalho do professor e suas condições, a intenção de realizar um trabalho significativo com a SD, as práticas de ensino concebidas como mero cumprimento de formalidades, as exigências e necessidades de construir SDs, as diferenças na construção de SDs da LM e LE, os empecilhos na construção e utilização de SDs, a defesa da imagem do professor e a experiência passada considerando-a como um ponto de apoio para perspectivas futuras.

As tensões predominantes são de ordem epistêmica e pragmática. Há indícios de saberes sobre o contexto, sobre a sócio-história do trabalho do professor, do papel do professor e sobre a planificação. As capacidades delineadas são: as capacidades de refletir sobre a construção da SD e as diferenças na LM e LE; capacidades de análise contextual e de detectar problemas didáticos, capacidades de autoanálise de trabalho realizado e capacidades de reconhecimento das ações que se perpetuam na história do *métier* de ensino.

O SOT regência de classe é constituído de avaliações construídas por meio da fusão de vozes do autor, sociais e de personagens. As APLIs assumem a postura enunciativa de professora, as vozes sociais remetem ao professor

genérico, à avaliação e à comunidade educacional e às vozes de personagens são marcadas pela posição de alunos, de professor regente e professora formadora. As modalizações são de ordem apreciativa, em grande parte voltadas ao mundo subjetivo e pragmáticas. As avaliações remetem à autoridade do professor, em defesa do professor regente, das APLIs quanto ao estado emocional e à diminuição de concentração e percepção durante uma aula. Quanto aos alunos, as avaliações levam em conta o conhecimento, participação, indisciplina como obstáculo de desempenho, heterogeneidade dos alunos, paralelos entre as turmas de Anny e Rose, da responsividade e dificuldades dos alunos, da coerência das tarefas.

As tensões predominantes nos enunciados são as pragmáticas e afetivas. Os saberes mobilizados estão centrados sobre o contexto e o papel do professor, os recursos, a regência, o estado emocional, a avaliação. Constatei que há indícios de capacidades de aceitar o retorno de sugestões do professor regente; de analisar o uso de artefatos de quadro de giz, de identificar problemas didáticos e na escola de modo geral; de avaliar a interação dos alunos e professor em classe, de realizar autoanálise e análise das práticas didáticas, de analisar o estado emocional e a mediação; de analisar a SD e a coerência das tarefas, de analisar as necessidades, o comportamento, as capacidades de linguagem e o desempenho dos alunos.

A terceira pergunta de pesquisa *Quais são as avaliações e tensões sobre o trabalho com SDs construídas pelas APLIs na EC e como elas se relacionam com os saberes e capacidades docentes?*

Três SOTs analisados foram o instrumento de AC, o instrumento de SD e as regências de classe.

O SOT instrumento de AC apresenta, no nível enunciativo, modalizações lógicas, apreciativas e pragmáticas. As posições enunciativas predominantes são as de analista de si e de analistas da AC/EC. Essas vozes e modalizações sinalizam as tensões, avaliações, saberes e capacidades. As avaliações sinalizam a AC como um instrumento de reflexividade. Embora haja constrangimento com a câmera na parte das regências, a AC é um momento para identificar problemas e que possibilita visualizar-se e os demais nas regências para considerar as necessidades de modificar as ações futuras. Também são expostas as avaliações sobre o constrangimento inicial que diminui durante a EC, a função de

debater as experiências e buscar soluções e a APLI que se sente como uma estrela. Os saberes em relevo são os saberes do papel do professor, saberes contextuais e saberes sobre avaliação. As capacidades evidenciadas pelas APLIs são a autoavaliação e a identificação dos problemas didáticos, o compartilhamento das avaliações didáticas, o aceite de sugestões, a avaliação do trabalho dos colegas, a contribuição por meio de críticas construtivas e a reconstrução das experiências da prática de estágio por meio da reflexividade oportunizada pela AC.

O SOT instrumento de SD tem como posições enunciativas de autor empírico analista de SD, bem como as vozes da academia e as vozes da PF e dos alunos. A modalização lógica é utilizada para fazer os julgamentos quanto à incoerência de conhecimento da SD e o conhecimento dos alunos, a necessidade de mesclar as tarefas considerando a heterogeneidade da turma, o motivo de escolher o *sitcom Friends*, a reconstrução da tarefa sobre os personagens, a pouca ênfase sobre os personagens e cenários nas tarefas e o público alvo do *sitcom*. Os focos de tensão são de ordem epistêmica e pragmática, sinalizando a mobilização de saberes contextuais e do papel do professor, de avaliação, de recursos, de planificação de SDs e de regência. Esses saberes são compostos de capacidades de analisar os objetivos e necessidades dos alunos, de identificar problemas didáticos, de avaliar o ensino de acordo com os princípios teóricos e de interagir com os alunos. Outras capacidades evidenciadas são direcionadas para o desempenho dos alunos, de seleção do gênero textual e a reconstrução de tarefas e objetivos.

O SOT regências de classe é permeado de posturas enunciativas de autor empírico – os APLIs, de personagens e sociais como o *métier* do professor. As modalizações lógicas, pragmáticas se fundem com as tensões epistêmicas e pragmáticas. As avaliações se voltam aos alunos e às dificuldades de interação, às dificuldades com a LE, à necessidade de prover suporte para a compreensão, à responsividade e à falta de empenho bem como à necessidade de ter outros materiais e de saber improvisar quando houver problemas técnicos e o pouco ou não uso de LE nas aulas. Os saberes sinalizados são os da avaliação, da regência de classe, da metodologia e de contexto. As capacidades estão centradas no desempenho dos alunos, no estabelecimento de relações entre LM e LE, na (não)utilização da língua alvo, na interação professor aluno, no trabalho com vocabulário, no gerenciamento de classe, na análise dos recursos técnicos, no

gerenciamento de classe, na metodologia de trabalho, no estabelecimento de relações entre a dificuldade de maior engajamento e o histórico educacional dos alunos e na interação com os alunos durante as aulas.

Para fechamento dessa seção, considero as interrelações do sistema universitário e do sistema escolar como fundamentais para a transformação de saberes e capacidades docentes. As interrelações desses complexos sistemas precisam levar em conta o princípio das alternâncias. Nos níveis institucional, organizacional e actorial caminhamos em direção a ações que norteiam o trabalho do professor. Partimos de ações concretas com o estudo das prescrições, dos saberes científicos, dos saberes de formação, de transposição didática para tornar esses saberes em saberes a ensinar aos alunos da escola e, ao mesmo tempo, consideramos as necessidades de aprendizagem dos alunos e os saberes e capacidades que emanam do agir praxiológico e linguageiro da sala de aula, os direcionamentos dos professores regente e formador. A construção dos saberes e capacidades se alinha a esse movimento integrador.

A falta de maiores especificações para os princípios das diretrizes e as tendências neoliberais a elas subjacentes nos fizeram procurar outra rota para contemplar de modo mais amplo e ao mesmo tempo para mostrar especificidades importantes a serem tomadas para a formação inicial de inglês. Por essa razão, assumimos, por meio de ressignificações teóricas e também por meio das experiências com o estágio, os saberes e capacidades docentes como conceitos chave para a pesquisa. As ressignificações dos saberes e capacidades docentes são mais amplas por focalizarem capacidades como a proposta de realizar trabalhos coletivos, capacidades e de levar em conta a sócio-história, capacidades de utilizar diversos artefatos e capacidades de gerenciar as emoções e os limites físicos para estar preparado para avaliar e para saber gerenciar tensões de ordens diversas constitutivas do agir humano docente.

Os instrumentos SD, socialização de diários e AC mostram-se promissores, considerando gerarem a construção e ou transformação de saberes e das capacidades docentes. Os instrumentos e a forma de refletir sobre o seu uso colocam em relevo o trabalho do aluno-professor, a necessidade de partir de uma proposta de inteligibilidade e reflexividade socializada.

Expor as limitações significa estar consciente de que o trabalho realizado poderia ter sido melhor, mas, acima de tudo, significa estar atento a possíveis dificuldades que outros professores e ou pesquisadores poderiam se deparar ao utilizar esses instrumentos.

A mudança repentina de utilização de materiais de vestibular para materiais multimodais midiáticos trouxe limitações quanto ao tempo de construção do MD. Também senti que poderia ter contribuído com mais orientações para a construção do modelo. A falta de literatura específica na época, adicionada ao fator tempo, diminuíram minhas possibilidades de prestar maiores orientações e contribuindo para a formação de um modelo didático misto, ora com concepções da proposta de gêneros textuais, ora com a proposta de concepções mais clássicas de ensino.

No instrumento SD, eu poderia ter feito intervenções para introduzir o módulo inicial para a realização da avaliação diagnóstica específica sobre o metagênero *sitcom*. As observações participativas das APLIs foram importantes para reconhecer o sistema de ensino, o perfil dos alunos, os problemas de ordem geral, mas não foram suficientes para reconhecer as reais capacidades de linguagem dos alunos. A avaliação diagnóstica, realizada antes de iniciar as regências, propiciaria elementos claros para adaptar e reformular as planificações da SD. Levantar esse problema, direciona a ações futuras quando precisamos retomar o trabalho de formação e fazer essa avaliação diagnóstica se possível ainda na fase de observação no primeiro semestre. As implicações para concretizar essas ações partem da delimitação junto à professora regente e às necessidades da escola, quanto ao gênero que os alunos precisam se apropriar, as capacidades de linguagem e a temática que possibilite essa construção de forma a fazer com que os alunos possam intervir no meio social em que se situam.

A análise de apenas uma SD sinaliza algumas dificuldades específicas relacionadas ao trabalho dessas duas APLIs. A análise de outras SDs me daria a oportunidade de verificar as capacidades docentes dos demais APLIs e me auxiliaria na modificação do meu trabalho. Uma possibilidade para trabalhos futuros seria que os próprios APLIs tivessem a tarefa de avaliar a SD que produzem para se posicionarem como analistas e pesquisadores de seu próprio trabalho.

As limitações no instrumento socialização de diários ocorreram na restrição a apenas uma dupla de participantes. Também pudemos observar que a postura não impositiva de minha parte em não adicionar esse instrumento e a participação na socialização como parte das atividades que teriam algum peso na avaliação pode ter interferido na forma como as APLIs participaram. O caráter voluntário tem duas facetas: uma positiva de não forçar o aluno a participar e outra negativa que a falta de escrever nos diários diminui a sistematização e a reflexividade dos APLIs sobre as situações de ensino e aprendizagem que sentem necessidade de expor. Por outro lado, ainda a participação voluntária diminui o risco dos APLIs ficcionalizarem suas verbalizações e turnos de fala, haja vista terem total liberdade de apresentar qualquer assunto relacionado ao processo de aprender e ensinar a língua inglesa.

No instrumento AC, as diferentes fases tornam o procedimento complexo e demanda muito tempo para o professor formador. Se, por um lado, realizar as etapas desse procedimento com mais APLIs oportunizaria a participação de um maior número a se confrontar com suas imagens, desempenho, capacidades e dificuldades, por outro lado esse instrumento demandaria muito mais tempo e professores envolvidos para poder contemplar um maior número de alunos-professores. Certamente, esse trabalho, podendo alcançar todos os APLIs, traria grandes saltos nas avaliações que, por sua vez, contribuiriam para a tomada de consciência dos envolvidos. No entanto, é preciso ser realista e considerar as condições de trabalho que o professor de estágio possui. Uma turma com 14 alunos, apesar de já ser muito menor que as turmas de outros cursos em que os professores orientam de 30 a 40 alunos, não supre ainda as necessidades de realizar um trabalho mais próximo do APLI.

Outra limitação se evidencia na edição das imagens para realizar as ACSs e ACCs. Optei por inserir um número excessivo de excertos com durações curtas, que trouxeram dificuldades aos APLIs em reconhecer e lembrar-se das situações das aulas de regência. Além disso, observamos que realizar a análise da extensão ao coletivo, sem analisar as ACSs e as ACCs não me possibilitou acessar o desenvolvimento das APLIs durante as diferentes etapas da AC. Ademais, outro encaminhamento seria a análise da apresentação das APLIs e sua relevância para

os demais APLIs do grupo, sendo, portanto, direcionada a análise também para os turnos de fala dos demais participantes.

As autoconfrontações simples e cruzadas poderiam ter sido mais bem aproveitadas se as APLIs e eu, PF, não tivéssemos receio de questionar mais e criticar as ações apresentadas no vídeo. Isso seria possível se houvesse um preparo psicológico antes de dar início às filmagens e às ACS e ACC. Senti que também ocorreram limitações na apresentação das reflexões das duas APLIs ao optarem por utilizar fotografias para representar as ações das regências em vez dos excertos do vídeo e solicitarem para que não houvesse interferência dos demais interlocutores durante a exposição da primeira parte da EC. Essas ações podem ter interferido no formato da EC e provavelmente tolheram as respostas de diversos interlocutores.

A professora regente foi convidada para participar da apresentação da proposta da SD e também fez uma visita à turma antes de iniciar a fase de observação no primeiro semestre. Tenho ciência de que o acompanhamento contínuo durante o ano todo teria sido mais produtivo para todos os envolvidos. A participação da professora regente nas aulas de estágio durante as sessões de socialização de diários e durante o trabalho com a autoconfrontação teria sido de grande valia. Embora esse convite de maior acompanhamento dos alunos também na formação na universidade não foi estendido à professora regente, sabemos da carga horária de 40 horas que limita as possibilidades de ter ainda outros encargos. Uma possibilidade seria envolver os professores em projetos de parceria entre a universidade e a escola, com a destinação de horas para participar da formação inicial e continuada.

Defendo a tese de que os instrumentos sequência didática, socialização de diários, autoconfrontação promovem o desenvolvimento do aluno-professor. Contudo, é preciso questionar as condições que existem para concretizar essas ações. Fazemos aqui um alerta sobre a problemática da viabilidade das condições objetivas de trabalho tanto para o professor supervisor de estágio, para o aluno-professor, quanto para o professor colaborador. Eu, na posição de professora de estágio e em processo de capacitação com os estudos de doutoramento, senti limitações para consolidar novos projetos. Os professores das escolas públicas, mesmo demonstrando interesse, apresentam razões que inviabilizam outras tarefas.

A condição dos alunos-professores que trabalham em período integral e que, em diversos casos, precisam se deslocar dos municípios vizinhos também dificilmente conseguiriam assumir atividades de 400 horas de estágio fora da grade curricular. O PIBID, PET e a Iniciação Científica são exemplos de programas que viabilizam a possibilidade para o aluno-professor se dedicar aos estudos e à carreira docente. No entanto, ainda são insuficientes para acomodar todos os alunos. Uma possibilidade de encaminhamento seria fazer projetos de extensão pelo NAP e procurar fundos para suprir as lacunas de outros programas estaduais, federais. O projeto de parceria universidade escola é um dos projetos atuais em construção. Estabelecer contatos com o núcleo regional de ensino, com as escolas e professores para traçar os objetivos faz parte desse projeto.

Mesmo que iniciativas individuais ou em pequenos grupos como a que acabamos de citar em diversas universidades tenham sido frutíferas, não é possível alcançar resultados satisfatórios para modificar o quadro educacional brasileiro. As políticas públicas precisam agir em prol dos cursos de formação para oferecer condições a todos os alunos da graduação, para os professores das universidades e para os professores das escolas.

Queremos fazer a denúncia de que as condições dadas para o professor supervisor, as horas de deslocamento para realizar as supervisões de estágio não são consideradas. No contexto em que trabalho, as condições favoráveis para o professor de estágio são a diminuição da carga horária de 12 para 8 horas-aula. As horas de trabalho para orientar as planificações, prover sessões de *feedback*, sessões de autoconfrontação, fazer contatos com a escola e com os professores regentes, acompanhar os alunos-professores extrapolam a ínfima redução de carga horária. É preciso questionar o porquê do silenciamento quanto a outros aspectos. A lei de 2008 explicita que o professor de estágio não deveria ter mais que 10 alunos, sendo necessário redistribuir as orientações de estágio entre os demais professores do curso. Isso envolve interesses muitas vezes contrários do corpo docente dos cursos de licenciaturas. Novas reformulações são fundamentais para fazer dos cursos de licenciaturas lócus de qualidade ou de excelência.

Esta pesquisa de doutorado trouxe diversas contribuições para a linguística aplicada, considerando a formação de professores de línguas. Iniciando pela pergunta geral, observamos que a proposta dos três instrumentos – sequências

didáticas, socialização de diários e autoconfrontação – para a transformação e construção de saberes e capacidades docentes é inédita: primeiro por partir desse conjunto de instrumentos; segundo, pela forma de abordar cada um deles no contexto de formação inicial de inglês e terceiro; por tecer as relações com os saberes e capacidades docentes.

Na fundamentação teórica da pesquisa, trouxemos o princípio das alternâncias que amplia a concepção teórico-prática para o contexto de formação de professores de inglês no Brasil e a ressignificação dos saberes e capacidades como proposta para ampliar os três princípios das diretrizes de formação de professores no nível básico. Outro importante atributo desta pesquisa é o estudo das semelhanças e especificidades entre SDs de LE no contexto brasileiro e de L1 no contexto francófono.

A primeira pergunta de pesquisa envolve a construção de sequências didáticas com um gênero multimodal - o *sitcom Friends* – como uma proposta desafiadora para ser trabalhada no sistema de ensino público e tendo como autoras as alunas-professoras, sinalizando a posição ativa das APLIs em buscar soluções para trabalhos ainda pouco frequentes na escola. Trazer para a sala de aula esse metagênero sem dúvida não é mera aplicação, visto que as APLIs não seguem um material didático já existente e por partirem de questões amplas de vida, como os relacionamentos com base nos excertos escolhidos no episódio final da série, das condições contextuais e caricaturizações.

Outra contribuição é a construção do MD para sustentar os prismas de análise da primeira pergunta de pesquisa. Diferente de pesquisas já realizadas, partimos do episódio e do contexto didático utilizado pelas APLIs para propor o MD. A nossa preocupação em analisar uma SD produzida por alunos-professores levou-nos a delinear os prismas de análise, tornando-os uma contribuição para estudos posteriores. Ainda com relação ao MD, salientamos que foi necessário acrescentar as operações não verbais para a análise da imagem e dos gestos aos níveis das operações contextuais, discursivas e de textualização já existentes. No nível das operações textuais, a análise da linguagem oral também é estudada com menor frequência que a linguagem escrita nas propostas do ISD.

Com relação aos prismas de análise, a organização externa apresenta as capacidades de linguagem e entre elas a capacidade de significação

para contemplar os aspectos mais amplos da base de ação de um gênero. As nomenclaturas de organização externa e interna são propostas de origem desta pesquisa. A utilização da macroestrutura e sinopse também ainda são propostas relativamente novas para os estudos brasileiros. A intersecção entre o MD e SD, a análise das concepções didáticas, das restrições e capacidades docentes são proposições que foram sendo construídas para este estudo.

A segunda pergunta de pesquisa mostra-se inovadora primeiro pela definição e caracterização que lhe propomos. Segundo, por assumirmos que as APLIs, mesmo não expondo parte dos excertos do diário por elas escrito, apresentam indícios de construção de conhecimento. Ou seja, em vez de impor apenas um tipo de interação, valorizamos e respeitamos os limites e a forma de participação dos alunos. Consideramos aqui a acepção bakhtiniana de compreensão responsiva ativa como indicador de construção de saberes e de capacidades docentes. As APLIs tiveram oportunidade de verbalizar as avaliações e tensões que lhes pareciam importantes. Essas verbalizações foram analisadas pelos nível contextual, SOTs e STTs, nível enunciativo, e pelas interpretações à luz das teorias trazidas nos primeiros capítulos para o nível semântico - avaliações, tensões, saberes e capacidades discursivas. As análises foram realizadas de forma a compreender os excertos dos turnos de fala das APLIs optando pela não fragmentação nos níveis. Assim, diferente de pesquisas anteriores, em que os níveis ficavam em evidência, aqui temos a nossa compreensão global como uma das contribuições para a pesquisa.

A terceira pergunta de pesquisa parte do complexo instrumento de autoconfrontação, ainda pouco usado com alunos-professores. Esse é, portanto, um desafio e uma inovação que necessitou de reformulações para contemplar as necessidades de contexto de formação. Uma das ressignificaçoes foi a utilização de duas autoconfrontações simples, a liberdade de escolha para que as APLIs escolhessem o que fosse pertinente a ser apresentado para os demais interlocutores, alunos-professores da turma de estágio. As análises novamente seguiram o mesmo caminho das análises da socialização de diários.

Para finalizar, retomo a epígrafe das considerações finais para deixar que as reflexões tecidas no momento presente abracem o trabalho realizado no momento passado já com saudade e com a ansiedade em procurar ir adiante e

encontrar caminhos futuros. Medir o tempo em estações e deixar que cada estação sirva como lente para abraçar todas as outras.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. A Importância da história do Brasil para compreender a trajetória do ensino de línguas no país. **Revista HELB**, v. 1, n. 3, 2009.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ontem e hoje no ensino de Línguas no Brasil. In: STEVENS, C. M. T, CUNHA, M. J. C. (Org.). **Caminhos e colheita na área de inglês no Brasil***.* Brasília: UnB. 2003.

ALTET, M. Des tensions entre professionalisation et universitarisation em formation d'enseignants à leur articulation: curriculum et transactions nécessaires. In: ETIENNE, R. et al. **L'université peut-elle vraimentt former les enseignants?** Bruxelles: De boeck, 2009. p. 215-232.

ALWRIGHT, D. Developing principles for practitioner research: the case of Exploratorty Practice**. The Modern Language Journal,** v. 89, n. 3, p. 353-366, 2005.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-54.

AQUINO, V.; MACHADO, M. O estágio supervisionado no programa de formação de professores: contribuição das mídias interativas para a reflexão da prática docente. **Revista e-Curriculum***,* PUCSP-SP*,* v. 4, n. 2, jun. 2009. Disponível em: <http://www.pucsp.com.br/ecurriculum>. Acesso em: 18 jul. 2009.

ESTÁGIO. Aulete Caldas. iDicionário Aulete. Disponível em: <http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete_digital>. Acesso em: 25 out. 2011.

BAILEY, K. M. The use of diary studies in teacher education programs In Richards, J. C. & Nunan, D. (org.). **Second Language Teacher Education.** Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 215-226.

BAILEY, K.; M., NUNAN, D. (org.). **Voices from the language classroom***:* Qualitative research in second language education*.* Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1996.

BAILEY, K. M.; OCHSNER, R. A methodological review of the diary studies: windmill tilting or social science? In: BAILEY, K. M., LONG; M. H., PECK, S. (orgs.) **Second Language Acquisition Studies.** Rowley, Mass: Newbury House, 1983. p.188-198.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do metodo sociológico na ciência da linguagem. 14. ed. Sao Paulo: Hucitec, 2010. 203 p.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARLOW, M.; BOSSIÈRE-MABILLE, H*.* **Ecrire son journal pédagogique***:* analyser et elaborer sa pratique. Lyon: Chronique sociale*,* 2002.

BEATO-CANATO, A. P. M. **Trocas de Correspondência pen pal e Sequências Didáticas para Ensino de Língua Inglesa**. 2009. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2009.

BEILLEROT, J. La "recherche, essai d'analyse. **Rechercher et Formation**, Paris, n. 9, p. 17-31, 1991.

BERNARDES, R. K.; ALBANO, A. A. Diário de aula: rastros da memória – Uma proposta de formação continuada para professores de arte. Em: CONGRESSO DE IBERO AMERICANO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, Beja. 2008. **Anais ... Sentidos Transibéricos**, Porto: 2008, p. 75-86. Disponível em: <http://cfaebi.ccems.pt/accao_pires/Rosvita_kolb_Bernardes_e_Ana_Angelica_Albano.pdf>. Acesso em: 18 jul.2009.

BOLÍVAR, A. La investigación biográfico narrativa en educación. Entrevista a Antonio Bolívar. **Revista de Educación,** v. 1, n. 1, p. 201-212, 2010. Entrevista concedida a Luiz Porta. Disponível em: <http://publicacionesfh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/14/58>. Acesso em: 27 jul. 2011.

BORGHI, C. I. L. B. **A configuração do trabalho real do professor de língua inglesa em seu próprio dizer**. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Educação) - Universidade Estadual de Londrina, 2007.

_____.; CRISTÓVÃO, V.L.L.; FOGAÇA, F.C.; MOTT-FERNANDEZ, C.; SILVA, A.A.P. Abordagens reflexivas e os procedimentos de autoconfrontação: compreendendo o trabalho do professor. In: Vera Lúcia Lopes Cristovão. (Org.). **Estudos da Linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008. v. 1, p. 53-80.

BOTA, C.; BRONCKART, J. P.; BULEA, E. DESCHOUX, C. A.; DURAND, M; GIGER, I. P. Intelligibilité de l'action de l'agir au service de La formation e Du développement. In : *BOTA, C. ; CIFALI, M. ; Durand ; M. (Org .).* Recherche, Intervention, Formation, Travail: débats et perspectives dans le champ de la formation d'aultes, **Cahiers des sciences de l'éducation,** n.110. Genève: Université de Genève, 2006, p. 81-125.

BOUTET, M. **Les séries télé pour les nuls**. Paris: Wiley Publishing Inc., 2009.

_____. Soixante ans d'histoire des séries télévisées américaines. **Revue de recherche en civilisation americaine**. 2010. Disponível em: <http://rrca.revues.org/index248.html> Acesso: set. 2010.

BRASIL. Decreto 6755 de 29 de janeiro de 2009. **Institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica.** Presidência da República Casa Civil. Brasil, Brasília, DF, 25 jan. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm> Acesso em: 25 out. 2011.

_____. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 set. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010>. Acesso em: 25 out. 2011.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior** *2009*. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo_tecnico_2007.pdf>. Acesso em: 14 maio 2011.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior** 2007. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo_tecnico_2007.pdf>. Acesso em: 14 maio 2011.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases (1996). **Sanção da Lei nº 11.769.** Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil. Poder Legislativo, Brasília, DF, 10 ago. 2008. Seção 1, p. 1-2.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer: CNE/CP nº 009 de 8 mai. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.** Parecer nº: CNE/CES 492 de 03 de abril de 2001. Relator(a): Eunice Ribeiro Durham; Silke Weber; Vilma de Mendonça Figueiredo;. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino médio. Brasília, 1999. Edição em volume único. Incluindo Lei 9.394/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

_____. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.

Disponível em: http://www6.senado.gov.br/legislacao/listapublicacoes.action?id=102480>. Acesso em: 10 jan. 2010.

_____. Presidência da República. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/listapublicacoes.action?id=102480>. Acesso em: 10 jan. 2011.

BRONCKART, J.-P. Du statut et des conditions de l'interprétation de l'activité humaine. In: CANELAS-TREVISI, S. (Org.). **Langage, objets enseignés et travail enseignant**, Grenoble: Ellug. 2009a, p. 19-32.

_____. La notion de competences est-elle pertinente en education? **L'école démocratique**, 39, 2009b. Disponível em: <http://www.skolo.org/spip.php?article1124&lang=fr>. Acesso em: mar. 2012.

_____. Un retour nécessaire sur la question du développement. In: BROSSARD, M.; FIJALKOW, J. (Orgs.), **Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques,** Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux, 2008a. p. 237-250.

_____. Une science du langage pour une science de l'humain. In: DURAND, J.; HABERT, B.; LAKS B. (Orgs.). CONGRÈS MONDIAL DE LINGUISTIQUE *Française* - CMLF'08, 2008b, **Anais...** Paris, 2008b. p. 47-60. Disponível em: <http://www.linguistiquefrancaise.org>. Acesso em: 12 fev. 2010.

_____. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008c.

_____. **L'articulation des déterminismes du social, de la langue et des opérations psychologiques dans l'architecture textuelle.** Hommage à François Rastier. Doc. de travail pour le 2èmes Rencontres de l'ISD, Lisbonne, 2007.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M (orgs). Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif - **Calidoscopio***, 3*, set./dez., 2005, p. 149-159. Disponível em: <http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_calidoscopio/vol3n3/art01_bronckart.pdf>. Acesso em dezembro de 2009a.

_____. Commentaires conclusifs. Pour un développement collectif de *l'interactionnisme socio-discursif.* **Calidoscopio***,* 2, jul./dez., 2004, p. 113-124.

_____. S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. In: BAUDOUIN, J-M.; FRIEDRICH, J. **Théories de l'action et éducation**. Raisons éducatives, Bruxelles: De Boeck, 2001, p. 133-154.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos***:* por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999/2007.

_____. Langage et représentations: Une approche interactioniste sociale. **Phsychoscope**, 6, 1998, p. 16-18.

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

BULEA, E.; BRONCKART J. P. Pour une approche dynamique des compétences langagières. In: BRONCKART, J. P.; BULEA, E.; POULIOT, M. **Repenser l'enseignement des langues**: comment identifier et exploiter les compétences? Lille, Presses du Septentrion, 2005, p. 193-227.

BURTON, J., CARROLL, M. Journal writing as an aid to self-awareness, autonomy, and collaborative learning. In: Burton, J.; Carroll M. (Eds.), **Journal writing,** Alexandria, VA: Teaching of English to Speakers of Other Languages, Inc. 2001, p. 1-7.

BUZZO, M*.* **O diário de leituras***: uma experiência didática na Educação de Jovens e Adultos (EJA).* Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

_____. **Os professores diante de um novo trabalho com a leitura**: modos de fazer semelhantes ou diferentes. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, 2007.

CAMPBELL, C. Socializing with the teachers and prior language learning experience: a diary study. In: BAILEY, K.; NUNAN, D. **Voices from the language classroom.** Cambridge: Cambridge University Press, 1996, p. 201- 223.

CAMPOS, A. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. O gênero entrevista oral: subsídio para o ensino de língua inglesa. In: CRISTOVÃO, V.L.L. (Org.). **Modelos didáticos de gênero:** uma abordagem para o ensino de língua estrangeira*.* Londrina: UEL, 2007

CANELHAS, S.; NOGUEIRA, P. Ensaios de autoformação por uma escrita coletiva. In: **Revista educação sociedade e cultura**. n. 22, Porto: Edição CIIE/Afrontamento, 2004, p. 87-107. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC22/22-5.pdf> Acesso em: 17 jul. 2009.

CASANAVE , C. P. Preface. **Journal Writing in Second Language Education,** Michigan ELT, 2011 . Disponível em: <http://www.press.umich.edu/titleDetailDesc.do?id=2283942 > Acesso em: 17 dez. 2011.

CASTRO, S. T. R. **A formação docente no trabalho com gêneros textuais em aulas de línguas.** In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – Ensino em Foco. Caxias do Sul, 5., 2009,. **Anais ...**,2009, n.p.

_____. A Reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem de LE na (auto-) formação do professor dessas línguas. **Seminário de Estudos Avançados em Educação e Linguagem da UEL** – 04 e 05 de junho de 2008.

_____. Reflexão e formação docente, reflexão e formação lingüística: os desafios dos formadores de professores de língua estrangeira. In: SANTOS, J. F.; OLIVERIA, S. E. (orgs.). **Mosaico de linguagens**. Guarapuava, PR: CELLIP –Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____.; RENDA, V. L. B. S. A formação de Professores de Línguas da Perspectiva da Lingüística Aplicada: O papel crucial da linguagem no processo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, *ALAB/*PUCSP/PPG-LAEL*, 7.,* 2004, PUC-São Paulo,. **Anais ...***,* 2004. n. p.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Becoming critical**: education, knowledge and action research. Lewes, Falmer, 1986.

CAVALCANTI, M. C. A pesquisa do professor como parte da educação continuada em curso de magistério indígena no Acre. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor**: Perspectivas da Lingüística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 219-238.

CEGALA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Editora Companhia Nacional, 1989.

CELANI, M. A. A. Prefácio. In: TELLES, J. A. (Org.). **Formação inicial e continuada de professores de línguas:** dimensões e ações na pesquisa e na prática. Campinas, SP: Pontes Editora, 2009. p. 9-12.

_____. Culturas de Aprendizagem, Risco, Incerteza e Educação. In: MAGALHÃES, M. C. C. **A formação do professor como um profissional crítico:** linguagem e reflexão. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 37-56.

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

_____. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001, p. 21-40.

_____. (Org.).**Ensino de segunda língua redescobrindo as origens.** São Paulo: Educ, 1997.

CHARMILLOT, M., GOUDEAUX, A., SEFERDJELI, L., STROUMZA, K. Formation initiale en alternance et élaboration de l'expérience: réflexion à partir d'un entretien d'instruction au sosie. In: BOTA, C.; CIFALI, M.; DURAND, M. (Orgs*),* Recherche,

Intervention, Formation, Travail: débats et perspectives dans le champ de la formation d'aultes, **Cahiers des sciences de l'éducation**, Genève: Université de Genève, n.110, p. 111-127, 2006.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné.** Grenoble: La pensée sauvage, 1985.

CIPOLLA, F. P. Economia política do taylorismo, fordismo e teamwork. **Revista de Economia Política**, v. 23, n. 3, p. 78 – 93, 2003.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho***.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. **Psychopathologie du travail et clinique de l'activité.** Disponível em: <http://www.comprendre-agir.org/images/fichier-dyn/doc/2007/psychopathologie travail_clinique _activite_yves_clot_chsct.pdf>. Acesso em: 10. ago. 2011.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genres et styles en analyse du travail: Concepts et methods. **Travailler**, n. 4, p. 7-42, 2000.

COLONNA, V. **L'art des séries télé.** Paris: Éditions Payot & Rivages, 2010.

COMENIUS, I. A. **A didática magna**. 2001. Disponível em: <www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2011.

CONDE, M. T. B. O modo de ensino mútuo na formação dos mestres de primeiras letras. uma experiência pedagógica no portugal oitocentista*.* **Revista Lusófona de Educação***.* 2005, v. 6, p. 117-137. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n6/n6a09.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2011.

CONNELLY; F. M. CLANDININ, D. J. Stories of experience and narrative inquiry, **Educational Researcher,** v. 19, n. 5, p. 2-14, 1990.

CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. Resolução Nº 055-CEPE/UNICENTRO, DE 28 DE MAIO DE 2008 - **Aprova o Regulamento de Estágio Supervisionado dos Cursos da UNICENTRO**, Universidade Estadual do Centro Oeste, Guarapuava/PR, 2008. Disponível em: <http://www.unicentro.br/coorcap/convenios/arquivos/20080603165146477 8.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2011.

CONSELHO DO SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES. Resolução 095/2009 CONSET/SEHLA/G; **Aprova o Regulamento interno do estágio para o curso de Letras,** 2009, Universidade Estadual do Centro Oeste, Guarapuava/PR.

CONSOLO, D. A. et al. **Reflexões sobre ensino e avaliação de compreensão e produção oral em língua estrangeira:** implicações para a formação de professores. CONGRESSO LATINO AMERCANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 2006, p. 301 -315, **Anais...** Disponível em : <http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/27_Douglas_Altamiro_et_al.pdf.>. Acesso em: 15 fev. 2011.

CORDEIRO, G. S. et al. Recueil et traitement des données. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J**. Des objets enseignés em classe de français.** Rennes Cedex: Presse Universitaire de Rennes, 2009, p. 83 - 99.

CORDEIRO, G. S.; AZEVEDO, I. C.; MATTOS, V. Trabalhando com sequências didáticas: uma proposta de ensino e de análise de narrativas de viagens. **Calidoscópio,** v. 2, n. 1, p. 15-27, jun. 2004.

COSTA, A. B. **Metáforas relacionadas ao tema amizade sob a perspectiva da teoria da metáfora conceitual e da lingüística de corpus na série de TV Friends**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

CRISTOVÃO, V. L. L. Parcerias no desenvolvimento profissional do professor: espaços de (re)significação para o Estágio Supervisionado. In: GONÇALVES, A. V. ; PINHEIRO, A. S.; FERRO, M. E. (Org.). **Estágio supervisionado e práticas educativas: diálogos interdisciplinares**. Dourados: Editora UEMS, 2011a. v. 1, p. 145-156.

_____. (Org.). **Atividade docente e desenvolvimento**. Campinas: Pontes Editores, 2011b. 288 p.

_____.Entrevista - Vera Lúcia Lopes Cristovão: o interacionismo sociodiscursivo em discussão. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 2, n. 3, p. 11-21, ago./dez. 2010. Entrevista concedida a SILVA, A. A. P. ; TOGNATO, M. I.

_____. **Estudos da Linguagem**: à luz do Interacionismo Sociodiscursivo. Londrina: UEL, 2008. 300 p.

_____. **Modelos didáticos de gênero**: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Londrina: UEL, 2007. 300 p.

_____. Gêneros textuais e práticas de formação de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Pernambuco. **Anais...** 2006, p. 01-11. (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino).

_____. Gêneros textuais, material didático e formação de professores. **Signum**, Londrina, v.8, n.1, p. 173-191, jan./jun. 2005.

_____. Modelo didático de gêneros como instrumento para formação de professores. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros Textuais e Práticas Discursivas**: Subsídios para o Ensino da Linguagem. Bauru: Edusc, 2002, v. 1, p. 31-73.

_____.; BEATO-CANATO, A. P.; PETRECHE, C. R. C. FERRARINI, M.; ANJOS-SANTOS, L. M. **Gear up,**. Curitiba, Base: 2009.

_____.; DURÃO, A. B. A. B.; NASCIMENTO, E. L.; SANTOS, S. A. M. Cartas de Pedido de Conselho: da descrição de uma prática de linguagem a um objeto de ensino. **Linguagem & Ensino** (UCPel), Pelotas, RS, v. 9, n. 1, p. 41-76, 2006.

_____.; GIMENEZ, T. Formadores de professores de inglês como pesquisadores. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês**. Londrina: Eduel, 2007, p. 1-22.

_____.; GIMENEZ, T. N. Professores investigando suas próprias práticas: um panorama. In: GIMENEZ, T. N.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Teaching English in context**: contextualizando o ensino de inglês. Londrina: UEL, 2006. p. 33- 44.

_____.; MACHADO, A. Formação de professores de língua estrangeira: ação política e reflexiva. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Org.) **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública.** Pelotas: EDUCAT, 2005.

_____.; 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. (Org.). **Linguística Aplicada e Sociedade:** ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas: Pontes Editores, 2011. v. 1, p. 17-40.

DANIEL, F. G. **A formação inicial do professor de Língua Inglesa: teoria e prática em questão**. 2009. 317 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

DENARDI, D. A. **Flying together towards EFL teacher development as language learners and professionals through genre writing.** Tese (Doutorado em Letras/Inglês e Literatura Correspondente). Programa de Pós-Graduação em Inglês, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

DIAS, S. M. A. Revelações sobre o agir docente em um diário reflexivo. In: Medrado, B. P.; Pérez, M. (Orgs.). **Leituras do agir docente:** a atividade educacional à luz da perspectiva Interacionista sociodiscursiva. 2011 (no prelo).

DOEHLER, S. P. De la nature située des compétences em langue. In: BRONCKART, J.-P.; BULEA, E.; POULIOT, M. **Repenser l'enseignement des langues**: comment identifier et exploiter les compétences? Lille, Presses du Septentrion, 2005, p. 41-68.

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: Editora Claraluz, 2009. p. 19-50.

_____..; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? **Etudes de Linguistique appliquée**, n. 92, p. 23-37, 1993.

_____.; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école.** Paris: ESF Éditeur, 1998.

_____. HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 149-185.

_____. RONVEAUX, C. Le synopsis: un outil pour analyser les objets enseignés. In: SÉMINAIRE MÉTHODES DE RECHERCHE EN DIDACTIQUES, 2., 2005, Suiça. **Anais...** Suiça: Villeneuve d'Ascq, 2005.

DUARTE, E. B. **Transposições:** da tira ao produto televisual. Disponível em**:** <http://compos.com.puc-rio.br/media/gt11_elizabeth_bastos_duarte.pdf2010>. Acesso em: set. 2010.

_____. *Sitcom*s 1: novas tendências. **Animus***.* Revista Interamericana de Comunicação Midiática. v. 13, n. 1, 2008.

_____. Televisão: entre gêneros, formatos e tons. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 30., Santos. **Anais** ... , Santos, 2007.

DUTRA, D. P.; MAGALHÃES, C. M. Aprendendo a ensinar a autonomia do professor aprendiz no projeto de extensão da Faculdade de Letras da UFMG. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 3, n. 2, p. 61 -73 , 2000.

ECKERT-HOFF, B. M. Imagens de si e identidade. In: Seminário do GEL, 56, 2008, **Programação** ... São José do Rio preto (SP): GEL, 2008. Disponível em: <http:www.gel.org.br/?resumo=4407-08>. Acesso em 13. jul. 2011.

ENSINO de línguas estrangeiras nos anos da ditadura no Brasil, **Revista HELB**, Programa de pós-graduação em linguística aplicada, Universidade de Brasília, n. 1, v. 1, 2007.

ERARD, S.; SCHNEUWLY, B. La didactique de l'oral: savoirs ou compétences? In: BRONCKART, J.-P.; BULEA E.; POULIOT, M. (Org.). **Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences***,*. Villeneuve d'Ascq: Septentrion, 2005, p. 69-99.

EUROPA. CONSEIL DE L'EUROPE. **Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale**. CENTRE EUROPÉEN POUR LES LANGUES VIVANTES (CELV). 2007. Disponível em: <http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_F_internet.pdf> Acesso em: 10 abr. 2010.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor**? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2011.

FAITA, D. Réflexion métohologiques sur l'autoconfrontation croisée. **DELTA**, v. 19, n. 1, 2003.

FAITA, D.; VIEIRA, M. Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée.**DELTA.** [online]. v. 19, n. 1, p. 123-154, 2003.

FÁVERO, M. L. A. A universidade e o estágio curricular: subsídios para uma discussão. ALVES, N. (Org.). **Formação de professores**: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992.

FERNANDEZ, C. M. **Manual do professor de uma coleção de livros didáticos de língua inglesa:** autonomia ou subsunção do trabalho docente? 2009. 218 f. Dissertação de Mestrado (em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

FERNANDÈZ, G. ;CLOT, Y; Instrumentos de investigação. **Laboreal**, v. 3, n. 1, p. 15- 19, 2007.

FERRARINI, M. A. **O gênero textual conto de fadas para o ensino de produção escrita em língua inglesa.** 2009. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2009.

FERREIRA, M. C. **O léxico dos relacionamentos amorosos da língua inglesa na *sitcom* Friends.** Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

FILLIETAZ, L.; BRONCKART, J. P. La construction des significations dans l'activité située. L'exemple des rapports entre gestualité et langage en situation de travail. In, MORO, C.; RICKENMANN, R. **Les formes de la signification en sciences de l'éducation.** Bruxelles: De BoecK, 2004, p. 35-58.

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

FREEMAN, D. Second Language Teacher Education. In: CARTER, R. NUNAN, D. **The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages.** Cabridge: Cambdrige University Press, 2001, p. 72-79.

FREITAS, H. C. L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dezembro, 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 maio 2011.

FRIENDS *scripts*. Disponível em: <http://www.friendscafe.org/scripts/s10/1018.php.> Acesso: set. 2010.

FURQUIM, Fernanda. **Sitcoms**: definição e história**.** Porto Alegre: FCF, 1999.

GAGNON, R. **Former à enseigner l'argumentation orale**: De l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale. 2010. 490 f. Tese (Doutorado em Didactique) - Faculté de Psichologie et des Sciences de l'Éducation. Université de Genève, 2010.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc***.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 maio 2011.

GIMENEZ, T. N. Desafios na formação reflexiva de professores de línguas estrangeiras. In: SANTOS, J. F.; OLIVERIA, S. E. (orgs.). **Mosaico de linguagens**. Guarapuava, PR: CELLIP –Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. Desafios na formação de professores de línguas: contribuições da Lingüística Aplicada. In: FREIRE, M., VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. (orgs.) **Lingüística Aplicada e Contemporaneidade***.* Campinas: Pontes Editores, São Paulo, ALAB. 2005, p.183 –201.

_____. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em curso de letras. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões.** Campinas, SP: Pontes Editores; Arte língua, 2004, p. 61-105.

_____. Reflective teaching and teacher education: contributions from teacher thinking. **Linguagem e Ensino**, v. 2, n. 2, 1999, p. 129-143.

_____. Histórias pessoais e o processo de formação de professores. **Revista Intercâmbio**, 1997, v. 6, p. 589-95. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/viewFile/4083/2729> Acesso em: 1 maio 2011.

_____.; CRISTOVÃO, V. L. L. Formadores de Professores de Inglês como Pesquisadores. In: Gimenez, T. N. (Org.). **Tecendo as manhãs**: pesquisa participativa e formação de professores de inglês. Londrina: UEL, 2007. p. 01-22.

_____.; _____. Derrubando paredes e construindo pontes: a formação de professores de Língua Inglesa na atualidade. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada,** v. 4, n. 2, 2004, p. 85-95.

_____.; FURTOSO, V. A. B. Racionalidade técnica e a formação de professores de línguas estrangeiras em um curso de Letras. **Revista X**, v.2, p. 1-15, 2008.

_____.; PEREIRA, F. M. Relação universidade / escola na formação de professores de inglês: primeiras aproximações. In: GIMENEZ, T. N. (Org.). **Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês**. Londrina: Fundação Araucária, 2007. p. 97-111.

GOMES, M. L. C. Uma reflexão sobre o inglês como língua franca e os novos rumos para o ensino de pronúncia com lingüística probabilística. In: *Encontro do CELSUL*, 9., Palhoça. **Anais...** Palhoça, Santa Catarina, out. 2010. p. 1-10.

GONÇALVES, F. P.; FERNANDES, C. S.; LINDEMANN, R. H.; GALIAZZI, M. C. O Diário de Aula Coletivo no Estágio da Licenciatura em Química: Dilemas e seus Enfrentamentos. **Química nova na escola**,.n. 30, nov. 2008, p. 42-48. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc30/08-PEQ-5408.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2009.

GRIMMET, P. P. The nature of reflection and Schon's conception in perspective. In: GRIMMET, P.; ERICKSON, G. L. (Org.). **Reflection in teacher education.** Vancouver: Pacific Educational Press, 1988.

GUIMARÃES, A. M. Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidade. **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 347-374, set./dez. 2006.

GÜLICH, E. **Makrosyntax der Gliederungssignale im gesprochenen französisch.** München: Finck, 1970.

HELB. **História do Ensino de Línguas no Brasil**. Brasília: UnB, Programa de Pósgraduação em Linguística Aplicada, 2007. Disponível em: <http://www.helb.org.br> Acesso em: 15 jan. 2011.

HILA, C. V. D. **Ferramentas curso de formação e sequência didática**: contribuições para o processo de internalização no estágio de docência de Língua Portuguesa. 2011. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

HOFSTETTER R.; SCHNEUWLY, B. Savoirs en (trans)formation. Au cœur de l'enseignement et de la formation. In: HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. (Org.). **Savoirs en (trans)formation. Au cœur de l'enseignement et de la formation***.* Bruxelles : De Boeck, Coll. Raisons Éducatives, 2009. p. 7-40.

IMBERNON, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e para a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KARWOSKI, A. M. Multimodalidade, intergenericidade e leitura. In: V SIGET - Simpósio Internacional de estudo dos gêneros textuais, 2009, Caxias do Sul - RS. **Caderno de resumos**. Caxias do Sul - RS: Editora da Universidade de Caxias do SUL, 2009. v. 1. p. 16.

KERBRAT-ORRECHIONI, C. **Problèmes de l'ironie in *L'Ironie*,** Travaux du centre de recherches linguistiques et sémiologiques de Lyon, 2, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1978, p. 10-46.

KRESS, G. Reading Images: Multimodality, Representation and New Media, 2004**, Third Expert Forum for Knowledge Presentation Preparing for the Future of Knowledge Presentation.** Disponível em: <http://www.knowledgepresentation.org/BuildingTheFuture/Kress2/Kress2.html>. Acesso em: 20 set. 2010.

LANFERDINI, P. A. **Estudo do trabalho do professor no ensino de língua inglesa com sequências didáticas.** 2012. 186 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem). 2012.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: _____. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão.** Pelotas, v. 1, p. 333-355, 2001.

_____. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas,** APLIESP, n. 4, p. 1-20, 1999. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/oensle.htm> Acesso em: 8 jan. 2011.

_____. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 211-236.

LENOIR, Y. Pesquisar e formar: repensar o lugar e a função da prática de ensino. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 27, n. 97, p. 1299-1325, set/dez. 2006.

LESSARD, C. Le référentiel de compétences, un levier de la professionalisation de La formation ou un effort de langage? In: ETIENNE, R. et al. **L'université peut-elle vraimentt former les enseignants?** Bruxelles: De boeck, 2009. p. 127-159.

LIBERALI, F. C. **O diário como instrumento de reflexão**. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1999.

_____.; MAGALHÃES, M. C. C.; ROMERO, T. R. S. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores de inglês. In: BÁRBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.). **Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p.131-166.

LOPONTE, L. G. Escritas de si (e para os outros) na docência em arte. **Revista do Centro de Educação** (UFSM), v. 2006, p. 295-304. Disponível em: <coralx.ufsm.br/revce/revce/2006/02/a7.htm> Acesso em: 17 jul. 2009.

LOUSADA, E. G. Aprendendo o "métier" de professor: uma análise de textos produzidos em situação de formação inicial de professores de francês. In: SZUNDY, P. T. C.; ARAÚJO, J. C.; NICOLAIDES, C. S.; SILVA, K. A. (Org.). **Linguística Aplicada e Sociedade**: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. 1 Campinas: Pontes Editora, 2011. v. 1, p. 111-134.

LOUSADA, E. **Entre o trabalho prescrito e o realizado**: um espaço para a emergência do trabalho real do professor. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, 2006.

_____. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho***:* uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. p. 271-298.

MACHADO, A. R. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. **Veredas on line – ensino**, Juiz de Fora, v.2, p. 22-40, 2007.

_____. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A. MOTTA- ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros:** teorias, métodos, debates*.* São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 237 – 259.

_____. Trabalho prescrito, planificado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. **Scripta** (PUCMG), Belo Horizonte, v. 6, p. 39-53, 2002.

_____. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. **D.E.L.T.A**., São Paulo, v. 16, n.1, p. 1-25, 2000.

_____. **O diário de leituras**: introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998**.**

_____.; BRONCKART, J. P. (Re-)Configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Linguagem e educação**: **o trabalho do professor em uma nova perspectiva,** 2009, p. 31-77.

_____.; CRISTOVÃO, V. L. L. Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009, v. 1, p. 117-136.

_____.; _____. A Construção de Modelos Didáticos de Gêneros: Aportes e Questionamentos para o Ensino de Gêneros*.* In: **Linguagem em (Dis)curso***.* Gêneros textuais e ensino-aprendizagem. Tubarão: Unisul, v.6, n.3, p. 547 – 573, set/dez. 2006.

_____.; _____. Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E TRABALHO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, COMPETÊNCIAS E TRAJECTÓRIAS PROFISSIONAIS. In: **Anais** ... Aveiro, Portugal, 2005.

_____. LOUSADA, E. G. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do "métier". **Linguagem em (Dis)curso**, SC, v. 10, n. 3, p. 619-633, 2010.

MARQUES, C. A.; PEREIRA, J. E. D. Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. **Educação & Sociedade**, v.23, n. 78, abr. 2002.

MARQUES, J. L. Formação de professores reflexivos em serviço. In: PONTES, A. et al**. Educação e formação de professores-** reflexões e tendências atuais. São Paulo: Zouk, 2004.

MATÊNCIO, M. L. M. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do interacionismo sociodiscursivo. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 51-63.

MATTOS, P. L. C. L. Pensata – Nós e os índices – a propósito da pressão institucional por publicação. **ERA,** v. 48, n. 2, 2008, p. 144-149. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v48n2/v48n2a08.pdf>. Acesso em: 15 maio 2011.

MAZZILLLO, T. M. F. M. *O* **trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem***.* Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

_____. O trabalho do professor de língua estrangeira: representações e avaliações em diários de aprendizagem. **Cadernos de Letras** (UFRJ), v. 24, p. 45-58, 2008.

MCDONOUGH, J.; MCDONOUGH, S. **Research Methods for English Language Teachers.** London: Arnol, 1997.

MESSA, R. M. A cultura desconectada: *sitcoms* e séries norte-americanas no contexto brasileiro. **UniRevistas***,* São Leopoldo: Unisinos, v. 1, n.3, jul. 2006.

MIKOS, L. **Film und Fernsehanalyse**. Stutgart, UVK Verlagsgeselschaft, 2008.

MILLS, B. **The *sitcom***. Edinburgh: Edinburgh University Press. 2009.

MOITA LOPES, L. P. Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In: GIMENEZ, T. N. ; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Orgs.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas, RS: EDUCAT, 2005, p. 49-67.

_____. **Oficina de Linguística Aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, Mercado de Letras, 1996.

MORREALE, J. ***Critiquing the sitcom: a reader.*** Syracuse/New York: Syracuse University Press, 2003.

MOUTON J.-C. **Le conseil pédagogique**: analyse du travail et développement de l'expérience professionnelle, Tese (Doutorado em Science de l'Education) - Université de Provence, 2007.

MULDER, M. P.; NIJHOLT, A. **Humor research**: state of the art. 2002. Disponível em: < http://wwwhome.cs.utwente.nl/~anijholt/artikelen/ctit24_2002.pdf>. Acesso em: 23 set. 2010.

NASCIMENTO, E. L. A dupla semiotização dos objetos de ensino: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. **Signum.** Estudos de Linguagem, v. 14, p. 421-445, 2011.

_____. Gêneros textuais e formação do professor: construindo experiências. 2007. **Anais** ... Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_199.pdf> Acesso em: 20. nov. 2011.

_____. Gêneros em expressão oral: elementos para uma seqüência didática no domínio do argumentar. **Signum.** Estudos de Linguagem, Londrina - PR, v. 1, p. 131-159, 2005.

OLIVEIRA, R. M. C. **Diários públicos, mundos privados**: diário íntimo como gênero discursivo e suas transformações na contemporaneidade. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura Contemporânea) - Universidade Federal da Bahia, 2002.

ORTENZI, D.; MATEUS, E.; REIS, S.; GIMENEZ, T. N.; Concepções de pesquisa de futuros professores de inglês. In : GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas.** Londrina: UEL, 2002. p. 157-179.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil.** Brasília: UnB, 2003, p.

53- 84. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/ensino.htm>. Acesso em: 18. jan. 2011.

_____. O novo perfil dos cursos de licenciatura em letras. In: TOMITCH, L. M. B. (Orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês.** Florianópolis: UFSC, 2005a. p.345-363.

_____. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M. M; ABRAHÃO, M. H. V; BARCELOS, A. M. F (Orgs.). **Lingüística aplicada e contemporaneidade.** Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005a, p. 135-153.

_____. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTASIOU, E. B. A.; MALHEIROS, M. R. T. L.; FIGLIOLINI, M. C. R. (Orgs). **Tendências contemporâneas em Letras,** Campo Grande: UNIDERP, 2005b. p. 127-140.

_____. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M. M; ABRAHÃO, M. H. V; BARCELOS, A. M. F (Orgs.). **Lingüística Aplicada e Contemporaneidade,** Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005c, p.135-153.

PANIZ, C. M. **O diário da prática pedagógica e a construção da reflexividade na formação inicial de professores de ciências biológicas da UFSM**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

PARANÁ. Secretaria da Educação do Estado do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Curitiba: Línguas Estrangeiras Modernas, 2008.

PEREIRA, M. A. **"Amei essa aula!": um estudo interacionista sociodiscursivo sobre vozes em diários dialogados de professoras de língua inglesa.** 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba.

PETRECHE, C. R. C. **A sequência didática nas aulas de língua inglesa do ensino médio e o desenvolvimento de capacidades de linguagem**. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina.

PEYTON, J. K.; REED, L. **Dialogue journal writing with nonnative English speakers: A handbook for teachers***.* Alexandria, VA: TESOL.1990.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática?. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006. v. único.

_____.: ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Editora Cortez, 2ª Edição, 2005.

_____; GHEDIN, E. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez, 2002.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. E GHEDIN, E. (Orgs.), **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo, SP: Cortez, p. 17 – 52, 2002.

_____.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis,** v. 3, n. 3-4, p.5-24, 2005/2006.

_____.; _____. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface** (Botucatu), Botucatu, v. 1, n. 1, aug. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831997000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 fev. 2011.

PORTUGAIS, J. **Didactique des mathématiques et formation des enseignants***.* Berna: Peter Lang, 1995.

PURANDARE, A.; LITMAN, D. Humor: Prosody Analysis and Automatic Recognition for Friends. **Proceedings Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing** *(EMNLP),* Sydney, Australia, 2009. Disponível em: <http://www.cs.pitt.edu/~litman/emnlp06-final.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2010.

QUAGLIO, P. **Television dialogue**: The sitcom "Friends" versus natural conversation. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2009.

QUATREVAUX, A. Les pratiques langagières en formation initiale et continue [Article] Pratiques diaristes em Formation. **Repères**, n. 30, p. 203-217, 2004.

QUEVEDO-CAMARGO, G. **Avaliar formando e formar avaliando o (futuro) professor de língua inglesa: elementos para um construto**. – Londrina, 2011. 360 f. Tese (Estudos da Linguagem) - Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

RABARDEL, P. Le language commme instrument, elements pour une théorie instrumentale élargie. In: CLOT, y. (Ed.) **Avec Vygotsky**. Paris: La dispute, 1999, p. 241-265.

_____. **Les hommes et les technologies.** Approche cognitive des instruments contemporains. Paris: Armand Colin, 1995.

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

_____. Professores-em-construção: reflexões sobre diários de aprendizagem e formação docente. **Signum**, v. 10, n. 1, p. 109-126, 2007.

_____. **Reflection as a social practice: an in-depth linguistic study of teacher discourse in a dialogue journal.** Tese (Doutorado em Letras, opção Linguística Aplicada) - Pós-Graduação em Inglês, UFSC, 2001.

REIS, S. Reflexões sobre uma jornada com destino à pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada,** 2006, v. 6, n. 1, p. 101-118.

RICHARDS, K. **Qualitative inquiry in TESOL**. Hampshire, UK: Pallgrave – Macmillan, 2003.

RICHARDS, J. C.; HULL, J. PROCTOR,S. **Interchange:** English for international communication. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

ROJO, R. H. R. Modelização didática e planejamento: Duas práticas esquecidas do professor? In: Ângela B. Kleiman. (Org.). **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001. v. único, p. 313-335.

_____.; SCHNEUWLY, B. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 3, set./dez. 2006.

ROMERO, T. R. S. Construindo a inclusão de futuros professores de inglês. In: SILVA, K. A. et al. **A formação de professores de línguas**: novos olhares. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 173 - 198.

SALES, F. F.; LIMA, L. C. As representações sociais do aluno de escola pública partilhadas por professores de língua inglesa que ensinam em escolas públicas e particulares de Teresina. **Atos de pesquisa em educação –** PPGE/ME FURB, v. 2, nº 1, p. 106-122, jan./abr. 2007.

SANTOS, M. Análise psicológica do trabalho. **Laboreal,** n. 2, v. 1, p. 34-41, 2006.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista do Centro de Educação**, v. 30, n. 2. 2005. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/a1.htm> Acesso em: 12 jan. 2011.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho.** Londrina: EDUEL, 2004. p. 3-34.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 12 jan. 2011.

SCHELLER, L. Transformations organisationnelles, conflits générationnels, clinique de l'activité: le cas d'un atelier industrie. **Activité Revue Eletronique,** v. 7, n. 1, p. 62,74, 2010. Disponível em: <http://www.activites.org/v7n1/scheller.pdf> Acesso em: 23 jan. 2012.

SCHNEIDER, I. **Die ewige Wiederkehr des Immergleichen?** Invariante Strukturreproduktion oder Strukturtransformation in Sitcoms. Eine Falluntersuchung anhand der Eröffnungs- und Schließungsfolgen dreier Sitcoms. Diplomarbeit, Universität Wien, 2009.

SCHNEIDER, M. P. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica**: das determinações legais às práticas institucionalizada. 2007. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2007.

SCHNEUWLY, B. L'objet enseigné. In: _____; DOLZ, J**. Des objets enseignés em classe de français.** Rennes Cedex: Presse Universitaire de Rennes, 2009a. p. 17 - 28.

_____. Le travail enseignant. In: _____; DOLZ, J**. Des objets enseignés em classe de français***.* Rennes Cedex: Presse Universitaire de Rennes, 2009b. p. 29-44.

_____. **Vygotski, l'école et l'écriture***.* Genève: Cahiers de la section science de l'éducation Université de Genève, 2008a.

_____. Les sciences de l'éducation: produit de tension. Reponse a une lecture romantique de l'école et pure la science. **Revue suisse des sciences de l'éducation,** v. 30, n. 1, p. 83-92, 2008b. Disponível em: <http://szbw.ch/Downloads/articles/2008/2008.1/SZBW_8.1_Schneuwly.pdf>. Acesso em: 1. dez. 2009.

_____. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: _____. DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 129-148.

_____. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: _____. DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 21-40.

_____. **La tâche: outil de l'enseignant. Métaphore ou concept ?** Actes du 8ème colloque international de la DFLM, Neuchâtel, 2002.

_____. Les outils de l'enseignant – Um essai didactique. **Repères,** 22, p. 19-38, 2000.

_____. Le développement du concept de développement chez Vygotski. In: CLOT, Y. (Org.). **Avec Vygotski.** Paris: La Dispute, 1999, p. 267-280.

_____.; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français**. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative. Rouen : Presses Universitaires de Rouen, 2009, (550 p.).

_____; _____. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHÖN, D. A. **Educating the reflective practitioner:** toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey Bass, 1987.

SHIROMA, E. Educação profissional e profissionalização de educadores. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 18, n. 33, p. 77 - 91, jan./jun. 2000.

_____.; MORAES, M.C.M. A reforma como política educacional dos anos 1990. In: SHIROMA, E. O.; MORAES, M.C.M. **Política educacional**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 87-135.

SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros catalisadores: letramento & formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVA, A. A. **O Trabalho do Professor de Língua Inglesa na Formação Inicial**: um estudo de representações. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, 2008.

SILVA, L. H. A Relação Escola-Família no Universo das Experiências Brasileiras de Formação em Alternância. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambú. **Anais…** Intelectuais, Conhecimento e Espaço Público - CD Room, 2001.

SMITH, E. **Writing television sitcoms.** New York: The Berkely Publishing Group, 1. ed., 1999.

SOCIALIZATION. In: **Oxford Dictionary of Sociology**, *London: Oxford University Press,* 2009. p. 714.

SOUZA-e-SILVA, Maria Cecília Perez de. O Ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Raquel (org). **O Ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. Londrina/BRA: Editora Eduel. 2004. p. 81-104.

STUTZ; L.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. Revista **Signum**: Estudos da Linguagem., n. 14/1, p. 569-589, jun. 2011.

SZUNDY, P.T.C.; CRISTOVÃO, V.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, p. 115-137, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. (Orgs.). **Formation des maîtres et contexts sociaux**. Perspectives internationals. Paris: PUF, 1998.

TÁPIAS-OLIVEIRA, E. M. A construção da identidade profissional do professor e sua produção diarista. In: KLEIMAN, A.; MATENCIO, M.L.M. (Orgs.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 165-180.

_____. **Construção identitária profissional no ensino superior**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

URBANO, H. Marcadores conversacionais. In: PRETI, D. (Org.) **Análise e textos orais.** Projeto NURC/SP. São Paulo: FFLCH/USP, 1993, p. 81-101.

YVON, F.; JOIN-LAMBERT, R. Un cadre d'intervention à l'épreuve du réel : développer l'activité d'un groupe de formateurs d'enseignants. **ACELF**, v. 35, n. 2,

2007. Disponível em: <http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/ACELF_XXXV_2.pdf.>. Acesso em: 3. mar. 2011.

VANHULLE, S. **Des savoirs en jeu au savoir en je**. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation. Berne/ Neuchâtel : Peter Lang, 2009a.

_____. Dire les savoirs professionnels: savoirs de référence et logiques d'action. In : HOFSTETTER, R. ; SCHNEUWLY ; B. (Orgs). **Savoirs en (trans)formation.** Au cœur de l'enseignement et de la formation. (p. 245-264) Bruxelles : De Boeck, Coll. Raisons Éducatives, 2009b.

_____. Favoriser l'émergence du «je» professionnel en formation initiale: une étude de cas. **Revue des sciences de l'éducation,** v. 31, n. 1, p. 157-176, 2005.

_____. L'écriture réflexive en formation comme une inlassable transformation de soi. In: TREIGNIER, J.; DAUNAY B. (Orgs.) Les pratiques langagières en formation initiale et continue, **Repères**, 30, 13-31., 2004.

_____. La manipulation creative des connaissances par l'ecriture, entre implication et distance. ***SPIRALE*** - ***Revue de Recherches en Éducation*** – 2002, n. 29, p. 123-143. Disponível em: <http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/6_Vanhulle_Spi29F.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2011.

_____.; MERHAN, F. ET RONVEAUX, C. Du principe d'alternance aux alternances en formation des enseignants et des adultes. In: MERHAN, F.; RONVEAUX; C.; VANHULLE, S. **Alternances en formation** (p. 7-45). Raisons éducatives (11). Bruxelles : De Boeck. 2007.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H., BARCELOS, A.M.; FREIRE, M.M. (Orgs.). **Linguística aplicada e contemporaneidade***.* Campinas, Pontes, 2005, 352 p.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WIRTHNER, M. Le resume d'un texte informatif s'ensigne-t-il? Des outils sémiotique pour l'enseignant. In: SCHNEUWLY, B. THÉVENAZ-CHRISTEN, T. (Org.). **Analyses des objets enseignés:** Le cas du français. Bruxelles: De Boeck & Larcier S.A., 2006. p. 159-177.

_____. Les outils de l'ensignant au service de la construction de l'objet. **Actes** du 9^{éme} colloque de l'AIRDIF, Quebéc, 26 au 28 août, 2004.

ZABALZA, M. **Diários de Aula:** Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

_____. **Los diarios de classe.** Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S. A., 1991.

_____. **O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004. 239 p.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “REFLEXÃO” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc. Campinas***,* v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 abr. 2010**.**

ANEXOS

ANEXO A - Sequência Didática – Friends

Nesta Sequência Didática vamos trabalhar com o seriado de TV Friends. Também vamos discutir as diferenças culturais, fazendo um paralelo entre a nossa cultura e a cultura americana. Observaremos as formas de relacionamento e o convívio social. Estudaremos os elementos específicos dessa série, além disso, vamos aprender mais sobre o uso do *present continuous*.

F·R·I·E·N·D·S

1.What kind of relationship do you have with your friends?

a) Do you trust them?

_____

b) Can you count on them at anytime?

_____

2. Do you have many friends? _____

3. Do you have conflicts in your family? Do you think it is normal?

_____

_____

How much do you know about your classmates?

4. Now choose a classmate that you don´t know very well. Ask about him/her:

Family	y/n	**School**	y/n
Do your parents let you smoke?		What is your favorite subject at school?	
Do they let you drink alcohol?		What are your future plans?	
Are you free to talk about any subject with them?		Which college do you want to go to?	
Do they let you travel alone?		Which course do you want to study?	
Do they let you have parties at home?		**Work**	
Friends		Are you working? Where?	
How many friends do you have		What kind of job would you like to have?	
How often do you see each other?		Will you work after high school?	

Is it easy for you to make new friends?			
Free time			
What are your hobbies?			
Do you like sports?			
What is your favorite movie?			
What do you do on the weekends?			
What do you like to read?			

5. What do you think about pregnancy in the adolescence? Is it difficult when it happens? Why?

_____

6. How about adoption? Do you agree with it or not? Why?

_____

Do you know what a TV series is?
A **television series** is intended to be broadcast a finite number of episodes and is usually called a miniseries. A single instance of a program is called an episode. The show's creator develops the show's elements, consisting of the characters, the crew and various actors.

Source: http://en.wikipedia.org/wiki/Concept

Friend's series information:

Created and written by: David Crane & Marta Kauffman.
Executive Producer: Kevin S. Bright, Marta Kauffman & David Krane.
Characters: Jennifer Aniston, Courteney Cox Arquette, Lisa Kudrow, Matt LeBlank, Matthew Perry and David Schwimmer.

Synopsis

Friends tells the story of siblings Ross and Monica Geller, Chandler Bing, Phoebe Buffay, Joey Tribiani and Rachel Green.
The relationships are a little complex. Ready? Rachel and Monica were high school classmates, while Ross and Chandler have been friends since college. Joey and Phoebe seem to have met the gang a bit later on. At some point, Ross has loved Rachel, divorced three times and had a son with his first wife, who's a lesbian. Monica dated her dad's friend, the eye doctor, she had to wear fake boobs for a waitressing job and eventually married Chandler. Chandler's dad is a drag queen. Joey's an actor whose greatest roles have been as a doctor with an evil twin on "Days of Our Lives". Phoebe sings bad folk music, works as a masseuse. Finally, Rachel took forever to get a real job, fell in and out of love with Ross, and then had his baby.
Friends debuted in 1994 and proceeded to become one of the highest-rated shows on television. Lisa Kudrow and Jennifer Aniston were both Emmy winners for their work on Friends, and the show won the Emmy for outstanding comedy series in 2002.

Source: http://en.wikipedia.org/wiki/Concept

7. Can you tell me where the TV series was produced? What city does it take place?

8. Who is the target public? When did the TV series Friends begin?

9. How can the TV series Friends be seen? *It can be seen on tv or dvd*

10. Answer the following questions?
    a) Who are the TV series creators?

    b) What kind of film is it? You can choose more than one alternative.

( ) Horror ( ) Suspense ( ) Adventure
( ) Drama ( ) Comedy ( ) Love Story

    c) Who are the main characters?

    d) What is the "Finale" about?

    e)

Now let´s watch parts of the "Series Finale" of *Friends*. And practice some listening.

After watching the scene sequence, let's answer the questions below!!

11. What is the main scenario for the Friends TV series?

12. Could you tell the difference between the tv series speech and a written text?

CENA 1

13. Listen to the conversation between Chandler and Monica, then answer the questions below (acompanhar com o vídeo) .

Chandler: Can I see you for a second? What do we do?
Monica: What do you mean, "What do we do"?
C: Twins! Twins!
M: Chandler, you´re panicking.

C: Join me, won´t you? What do you say we keep one and then just have an option on the other one?
M: We can´t split them up.
C: Why not?

C: We could give each of them half a medallion. And years latter they will find each other… and be reunited. I mean that´s a great day for everybody.
M: What if the person who adopts the other one is horrible?
C: What if they are not? What if it´s adopted by a king?
M: Yeah. Because I hear the king is looking to adopt.
C: Monica we aren´t ready to have two babies.
M: That doesn´t matter. We have waited so long for this. I don´t care if it is two babies. I don´t care if it is three babies. I don´t care if the entire cast of the "Eight is enough" comes out of there. We are taking them home because they are our children.
C: Okay, ok

14. Searching words – Vocabulary!

a) Twins! Twins!
b) What if the person who adopts the other one is horrible?
c) What if it´s adopted by a king?
d) Monica we aren´t ready to have two babies.
e) That doesn't matter.
f) We are taking them home because they are our children.
g) We can´t split them up.

T	D	A	C	H	A	N	S	P	L	I	T	L	U
W	W	D	R	B	Z	O	T	C	Q	F	K	J	Y
Y	L	O	P	E	X	S	P	O	N	G	Y	B	D
T	S	P	N	C	X	O	K	I	N	G	D	C	A
F	J	T	D	A	Y	B	D	V	N	M	S	H	E
H	F	S	K	U	P	E	R	S	O	N	U	I	R
O	S	I	Z	S		Z	L	T	Y	W	M	L	D
N	F	R	I	E	N	M	S	H	I	P	M	D	Z
M	L	A	D	V	X	V	A	T	V	V	E	R	X
I	Z	K	H	Y	T	H	I	T	E	G	R	E	T
L	T	A	K	I	N	G	R	H	T	I	V	N	P
T	X	C	Z	N	X	Y	C	L	K	E	B	W	X
T	W	I	N	S	B	D	A	L	N	C	R	R	D

15. Complete the sentences with the words from the box.

a. _____ to adopt.
b. We are _____ them home.
c. Start _____ again now.
d. I am just _____ to speak with you.
e. I am _____ you.
f. You are not _____ her tonight.

taking – going – getting – taking – pushing – leaving – going – seeing – telling – trying – looking

g. I know you are _____ tonight.
h. I am not _____ on the plane.
i. I will be _____ her again.
j. She is _____ to meet somebody.
k. I am _____to go after her.

GRAMATICA

Present Continuous (Source: http://www.englishpage.com/verbpage/types.html)
FORM

[am/is/are + present participle]
Examples:

- You **are watching** TV.
- **Are** you **watching** TV?
- You **are not watching** TV.

USE 1 Now

Use the Present Continuous with Normal Verbs to express the idea that something is happening now, at this very moment. It can also be used to show that something is not happening now.
Examples:

- You **are learning** English now.
- You **are not swimming** now.
- **Are** you **sleeping**?
- I **am sitting**.
- I **am not standing**.
- **Is** he **sitting** or **standing**?
- They **are reading** their books.
- They **are not watching** television.
- What **are** you **doing**?

USE 2 Longer Actions in Progress Now

In English, "now" can mean: this second, today, this month, this year, this century, and so on. Sometimes, we use the Present Continuous to say that we are in the process of doing a longer action which is in progress; however, we might not be doing it at this exact second.

- I **am studying** to become a doctor.
- I **am not studying** to become a dentist.
- I **am reading** the book *Tom Sawyer.*

- I **am not reading** any books right now.
- **Are** you **working** on any special projects at work?

1. PRESENT CONTINUOUS FORMS

Positive	Negative	Question
• I **am speaking**. • You **are speaking**. • We **are speaking**. • They **are speaking**. • He **is speaking**. • She **is speaking**. • It **is speaking.**	• I **am not speaking**. • You **are not speaking**. • We **are not speaking**. • They **are not speaking**. • He **is not speaking**. • She **is not speaking**. • It **is not speaking.**	• **Am** I **speaking**? • **Are** you **speaking**? • **Are** we **speaking**? • **Are** they **speaking**? • **Is** he **speaking**? • **Is** she **speaking**? • **Is** it **speaking**?

Normal Verbs

Most verbs are "Normal Verbs." These verbs are usually physical actions which you can see somebody doing. These verbs can be used in all tenses.

Normal Verbs

to run, to walk, to eat, to fly, to go, to say, to touch, etc.

Examples:

- I **eat** dinner every day.
- I **am eating** dinner now.

Non-Continuous Verbs

The second group, called "Non-Continuous Verbs," is smaller. These verbs are usually things you cannot see somebody doing. These verbs are rarely used in continuous tenses. They include:

Abstract Verbs

to be, to want, to cost, to seem, to need, to care, to contain, to owe, to exist...

Possession Verbs

to possess, to own, to belong...

Emotion Verbs

to like, to love, to hate, to dislike, to fear, to envy, to mind...

Examples:

- He **is needing** help now. ***Not Correct***
- He **needs** help now. ***Correct***
- He **is wanting** a drink now. ***Not Correct***
- He **wants** a drink now. ***Correct***

Os gerúndios dos verbos no Inglês são constituídos da partícula "**ING**" no final, seguindo algumas regras:

- Verbos com uma sílaba, terminados com **VOGAL+CONSOANTE** , dobram a última consoante e depois adiciona-se o **ING**: stop = stopping , cut = cutting.

- Verbos dissílabos terminados em **VOGAL+CONSOANTE**, e que a sílaba tônica seja a última, dobra-se a última consoante e adiciona-se o **ING**. Exemplos: prefer = preferring , begin = beginning . **Se a primeira sílaba for a tônica**, apenas adicione o **ING** no final: enter = entering.

- Verbos terminados com **E** perdem o **E** e ganham **ING**: write = writing. Os terminados em **EE** não perdem nada e só ganham o ING: agree = agreeing

- Verbos terminados com **VOGAL+L** , dobram o **L** e ganham ING: travel = travelling (no inglês britânico, pois no americano existem algumas excessões)

- Verbos terminados em **IE** perdem o **IE** e ganham **Y+ING**: lie = lying , die = dying

Interrogações

Para transformar uma frase afirmativa do **present continuous** em interrogativa, basta trocar o sujeito e o verbo TO BE de posição (e coloca-se o "?" claro!). Exemplos:

- Afirmativa: I am writing | He is crying
- Interrogativa: Am I writing? | Is he crying?

Negações

Basta adicionar o **NOT** depois do verbo TO BE:

- I am not (ain't) writing (eu não estou escrevendo)
- He is not (isn't) crying (ele não está chorando)

http://www.infoescola.com/ingles/presente-continuo-present-continuous

16. Exercise I

Using the verb in the present continuous, put the frase into negative, interrogative or positive.

1 .Monica is going to the hospital.

*Interrogative*_____

Negative _____

2 .She is having a baby.

*Int.*_____

*Neg.*_____

3. Monica is not adopting the children.

*Pos.*_____

*Int.*_____

4 .Are Monica and Chandler talking?

*Pos.*_____

*Neg.*_____

17. Exercise II

Read the text from the scene I and look for words or verbs that can be changed into the present continuous.

Ex: See = Seeing

_____

_____

_____

CENA 2

18. According to the scene two, let's discuss:

a. Where does this scene take place?

_____

b. What is the situation of this scene?

_____

c. In your opinion, will Rachel stay or leave?

_____

d. What would you do if you were them?

_____

19. Dialogue. Complete the sentences using the words from the box:

going – please – stay – love – God – was– you – plane – Miss – know – am – me – have – waiting – now – I – am – What – go – you – sorry – am – waited – right – know – telling

Rachel: _____? What Ross? Okay, you´re scaring me. What´s _____ on?

Ross: Okay... Thing is...

Ra: Yeah.
Ross: Don´t _____.
Ra: What?
Ross: Please, _____ _____ with me... I _____ so in _____ with _____. Please don´t _____ .

She: Oh my _____.
He: I know. I _____. I shouldn't have _____ till now to say it, but... that _____ stupid, okay? I'm _____. But I am _____ you now. I love _____. Do not get on this _____.
Man: _____, are you boarding the plane?
He: Hey, hey. I _____ you love _____, I know you do.
Man: Miss...
She: I... I _____ to get on the plane.
He: No, you don't.
She: I do. They're _____ for me, Ross. I can't do this _____ _____. I am sorry. I _____ sorry.
He: Rachel,
She: _____ _____ so sorry.

CENA III

20. Ross comes home and there is a message in his answer machine. It is Rachel telling him that she was surprised to see him at the airport, and that she loves him too.
Let's watch the last scene of the episode, and see what is going to happen between Rachel and Ross.
Ross: Oh my God!
Rachel: Okay, excuse me.
Stewards: Miss, please sit down.
Rachel: No, I´m sorry. I´m really sorry, but I need to get off the plane. I need to tell someone that I love them.
Stewards: I can´t let you off the plane.
Ross: Let her off the plane.
Stewards: You have to take your seat.
Rachel: Oh please, miss. You don´t understand.
Ross: Try to understand.!
Rachel: Come on miss, isn´t there any way that you can just let me off the… ?
Ross: No, No!! Oh my God… Did she get off the plane? Did she get off the plane?
Rachel: I got off the plane.

Let´s practice the dialogue with a friend!!

21. What do you think, it happened ?
_____

22. Did you like the end of the series? In your opinion what would you change on the Friends finale series?
_____

23. Describe the scene below:

(Colocar a cena do Ross no apartamento)

24. Fazer amigo secreto

25. Explorar a música tema do Friends.
Dialogue II
Rachel: What? What Ross? Okay, you´re scaring me. What´s going on?
Ross: Okay... Thing is...
Ra: Yeah.
Ross: Don´t go.
Ra: What?
Ross: Please, please stay with me... I am so in love with you. Please don´t go.
She: Oh my God.
He: I know. I shouldn´t have waited till now to say it, but... that was stupid, okay? I´m sorry. But I am telling you now. I love you. Do not get on this plane.
Man: Miss, are boarding the plane?
He: Hey, hey. I know you love me, I know you do.
Man: Miss...
She: I... I have to get on the plane.
He: No, you don´t.
She: I do. They´re waiting for me, Ross. I can´t do this right now. I am sorry. I am sorry.
He: Rachel,
She: I am so sorry.

26. How old do you think they are?

Rachel _____ Chandler _____
Ross _____ Monica _____
Joey _____ Phoebe _____

27. Do they have a close relationship?
_____

28. What are their feelings at the moment of the scene?
a.

0:14
b.

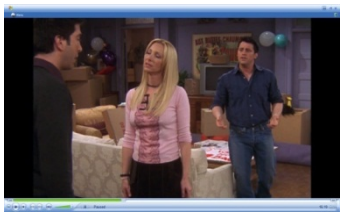
( ) sadness

( ) happiness

( ) disappointment

( ) excitement

0:25
c.



16:19
d.

18:01

29. Now comes the toughest part of the review... I decided to rate the 6 characters as to who are my favourites.

6 : Actual this was the toughest. All of them are so good , its hard to rate some one as the last, but someones gotta be it...and it goes to Rachel Green. The character played by Jeniffer Anitson. She is the Ms. Attitude of the lot, shows (only shows) a lot of attitude, loves gossiping and is the sexiest amongst the female friends. She is also Ross' love interest who keeps playing hide and seek in this love game.

4/5 : Its a tie between Mr and Mrs Sensible : Chandler Bing(Mathew Perry) and Monica Gellar Bing(Courtney COx). They are most sensible of the lot, love pulling legs of their rest (still are the most sensible). Monica is a chef and Chandler is half the time unemployed. Their romance started in season 5 and later get married. They are their very best when together

3 : This goes to Mr. confused Ross Gellar (David Shcwimmer).... He is a Scientist, works for a mueseum, and his passion is Dianosour. He is also Monica's brother and is Rachel's love interest.... but is always confused about his love life. He gets married twice (not with rachel) and then divorced. Has a son with his ex wife who turned out to be a lesbian. Also he gets provoked pretty easily and is easiest to tame

2 : Who else... Ms Arbit, Phoebes ... She is the most arbittary character of the 6. Always does the unexpected. Gets angry at the silliest things and stays calm when anyone else would get crazy. She adds a lot of fun and cant imagone friends wit]hout her. Her passion is Guitar, fav song smelly cats composed by herself.. and was brought up in the streets.

1 : Of course Mr. Foolish, Joe Tribiani (Matt de Blanc).. he is the lifeline of f.r.e.i.n.d.s. He is an aspiring actor who has done some side rolls in a few serial in his acting character. He is crazy about food and sex. His best friend is Chandler . In two word Joe is too much. He gets fooled easily, cant keep things to himself and is the center of most of the happening on friends.

Also I love the title track ''I ll be there for u''

After so many pros... lets talk about cons... actually there is only one I can think of...

F.r.i.e.n.d.s is over. We are not going to get new episodes of friends any more and I dont know how long we will have to wait for something as big as this.

Anyways... I heard there are some special Joe flicks that have been shot. Any ideas where I can download these from.
Source: http://www.mouthshut.com/review/Friends-68099-1.html

30. Match the words on the left with the sentences on the right

1. pessimistic	a practical person, not basing decisions on emotions.
2. sensible	a person who is not polite toward others
3. sociable	a person who is always looking on the dark side of things
4. sensitive	a person is not calm
5. easygoing	a person who is easily hurt by what people say or do
6. reliable	a person who is relaxed in attitude toward others or him/herself
7. rude	a person who likes to be in the company of other people
8. tense	a person that may be trusted
9. intelligent	a person who refuses to do or accept anything that is not good enough
10. perfectionist	a person who learns and understands things easily

31)

a) How did it go with you guys last night? She seemed pretty pissed at you. O1 0:06:15
b) Are you guys getting back together? Oh, I don't know. 1 00:06:38
c) But do you want to back together? I don't know. 1 0:06:43
d) You guys might get back together. 1 07:09
d) How did you sleep? Good. I'll bet you did. 1 07:37
e) I know. It was just… It's just the perfect way to say goodbye. 1 08:31
f) Chandler you don't want to miss this. This is the birth of our child. 1 09:04
g) We can't split them up. 1 11:59
h) Well, you can't just give up. 1 13:25
i) It is just like my name. Sun of a gun, it is. 1 16:14

ANEXO B

Socialização de Diários

)
Gravação 1 (dia 12 de maio de 2008)
Gravação 2 (dia 29 de julho de 2008)
Gravação 3 (dia 12 de agosto de 2008)
Gravação 4 (dia 26 de agosto de 2008)
Gravação 5 (dia 09 de setembro de 2009)
Gravação 6 (dia 16 de setembro de 2009)

Gravação 1 (Socialização de Diários - ALDO)
Dia 12 de maio de 2008.
Tempo de gravação: 29:05
Estavam presentes nove APLIs:
Liza, Aline, Mary, Kelly, Aldo, Rose, Francis, Camila, Vanda,

Relato do diário do Aldo – Aulas produtivas do estágio, interação com o grupo, contribuem para o desenvolvimento da SD;
Aline – o trabalho desenvolvido no quarto ano, os gêneros e as SDs contribuem para modificar os cursos de idiomas;
Liza – as experiências de 2007 aprimoraram o conhecimento das SDs de 2008.
Mary – período final das observações nas escolas, as diferenças das duas escolas, alunos mais educados na escola rural;
Kelly – carência de trabalhos na escola com laboratórios de informática;
Aldo - Observações no colégio C – turma de meio ambiente – alunos jogam baralho, joguinho de celular durante as aulas de inglês;
Vanda – diferença das turmas de observação – uma mais quieta e outra mais agitada; a interação e auxílio da APLI nas aulas;
Mary – turma de observação muito grande, bom relacionamento com os alunos; um aluno não tem material e sai da sala sem permissão;
PF – sugere mudar o aluno de lugar, entregar tarefas no final da aula para ter a atenção dos alunos;
Liza- sugere monitorar os outros alunos;
Fran – alunos querem chamar atenção;
Kelly – professora regente atenciosa, alunos prestam atenção às suas aulas, turma inquieta, mas faz todas as atividades propostas. Comparação da postura das professoras regentes em que observou as aulas.

23:15

Rose	O que eu gostaria de dizer assim que eu escrevi no meu diário também ... é que eu não gostaria de fazer eles passa lá ... chega fazer a chamada e eu queria deixa alguma coisa porque os professores tem que tenta ensinar e marcar de alguma maneira. Então igual a a Aline comentou que tem esses professores que durante esses anos que chegaram malmente deu a aula e ficou Em vez de chegar lá e ser só um número... só bate o cartão e fez o estágio e (?) dizer que não tem nada marcado ... sem aprender alguma coisa ... não só sobre a matéria ... mas de vida mesmo de de experiências de vida quem sabe ... nossa esse professor essa pessoa ensinou a ... tipo a né além da matéria ela deu algo a mais pra gente ... assim a desejar. Da vontade de sair chorando de raiva então eu não gostaria que acontecesse isso com a gente. então ... EU gostaria que acontecesse isso comigo sabe ... de dize assim olha ... que essa professora ta ali pra ensina mas também tem algo além disso ... não é só chegar aqui e despejar a matéria e sabe então
PF	Como que a gente pode fazer isso? Como que nós ... como que nós ... todos nós colocando todos nós no mesmo ponto ... todos nós somos professores ... não é vocês estão assim há poucos meses de se formar ... né é serem realmente professores ... (?) alguns já são professores ... Mas como que a gente pode fazer isso?

Francis	Acho que a proposta do gênero que está sendo desenvolvida dá um diferencial ta sendo um diferencial. Acho que é uma proposta que tá marcando a presença
Liza	Eles notam a diferença...
Francis	... Não tem nem comparação da aula solta e a sequência... eu acho que não precisa nem complementa (risos) essa é a minha opinião ...
Liza	Eu acho assim que esse trabalho com as sequências dá pra gente saí da mesmice ...
PF	Que que é saí da mesmice?
Liza	(Explica que é não ficar pulando de um conteúdo gramatical pra outro e que envolve muito mais coisas do que apenas ensinar a gramática. Relata o interesse de alunos de 4ª série ao trabalharem com contos de fadas e a satisfação que este trabalho lhe rendeu.)
PF	Então vocês acreditam que a própria sequencia didática vai dar esse diferencial?
Keila e Liza	Afirmam . Que o próprio tema de trabalhar com contos de fadas já é muito interessante, e no caso da Keila e Mary estão pensando em trabalhar com o tema Hackers .
PF	Que bom saber que realmente a gente está conseguindo fazer a diferença na faculdade fazer com que se acrescente alguma coisa na vida de vocês como profissionais...

GRAVAÇÃO 2

Dia 29/07/08
Tempo de gravação: 43:55
Socialização de diário de Francis
Presentes na sala: Aldo, Kelly, Anny, Sandra, Liza, Karla, Francis, Rose, Vanda,

Aldo e Kelly tecem críticas sobre a conduta de pouco comprometimento dos professores regentes.
PF – o cansaço a sobrecarga do professor, alunos pouco interessados,
Aldo – maleabilidade do professor, conduta negativa da professora regente,
PF – concorda que é preciso que a aula seja desenvolvida.
Anny – Dentro disso ... uma das maiores dificuldades é a indisciplina ... então nem sempre depende SÓ do professor ...
PF – hmmm exatamente
Anny – a própria turma (faz sinal com a mão) não sei se talvez a maneira dele lidar ...
Kelly - // mas eu acredito que a indisciplina ... nesse caso que a gente tava falando ... é gerada justamente pelas aulas serem assim ... porque teve um aluno que falou assim ... ah inglês é importante mas com essas aulas que a gente ta tendo é melhor procurar um cursinho fora ...
Anny – mas casos e casos ... não dá pra gente generalizar
PF – //generalizar e dizer que todos os professores são daquele jeito né ....
Kelly. //não
Anny: exato
PF: é verdade
Anny: tem os dois lados ...
Aldo: esse tipo de comentário a gente nem precisa fazer ...
Sandra: professora muito comprometida, inglês bom, mas as aulas tradicionais,
PF: as condições pouco favoráveis para o trabalho do professor
Kelly. – a licenciatura dupla que era a formação desses professores também influi neste trabalho.
Anny – então você vê como um ponto positivo... essa mudança pra da... pra lecionar somente inglês?
Kelly – sim eu acho eu creio que o professor tem que se preparar pra fazer pra ter uma coisa muito bem preparada para ... mais voltado ... direcionado pra uma disciplina ...
Aldo – o aluno é condicionado a fazer as duas licenciaturas
Sandra – se pensar no mercado de trabalho, as duas graduações são positivas ... a dupla licenciatura não proporciona bons resultados
PF – mesmo na licenciatura única ainda temos muitas deficiências ... com relação a língua, as disciplinas,
Sandra – o curso vai melhorar, a mudança recente de licenciatura única
Liza – professores com lic. dupla priorizam o português e busca mais atividades extras na LM mas na LE trabalham só a gramática seguindo o livro é mais fácil,
Sandra – as aulas que os professores regentes assistiram com a proposta da SD

Fran – os professores saíram assustados, que a SD não vai dar certo, os alunos não vão aprender//

Karla – //os alunos não tem vocabulário

Fran – depende do desempenho do professor, não se fala inglês dentro da sala, o pensamento é os alunos são incapazes

Anny – eu tenho uma dúvida... essas sequências didáticas são uma tendência ... éh digamos assim por parte do governo?

PF – por parte do governo sim... ele já começa com ... pra desenvolver sequências didáticas já começou com os PCNs .. então já houve essa proposta dentro dos PCNs ... e agora tem tem uma olimpíada de língua portuguesa que ... não sei .... tem o projeto folhas né ... mas tem uma olimpíada ... conversei com a professora Claudia ... que precisa eh desenvolver sequência didática .. mas pra língua portuguesa vai ficar bem diferente ... aí eu falei ... claro cada língua com suas especificidades ...

Rose – mas daí em português vai ficar mais fácil .... porque não tem aquelas variantes que tem na outra língua

PF – você acha que é mais simples que fazer em inglês ...

Rose - eu acho que é .... português eu acho que não vai ter tanto problema .... tenho certeza que vai ser uma coisa bem mais ....

Liza – mas por outro lado pode que seja mais curioso, mais significativo pro aluno ...

Francis – falta de preparo das aulas... a SD demanda trabalho antecipado do professor ... mas durante várias aulas depois você não ver ter o trabalho de preparar a aula ... //você tem a sequência pronta ...

Sandra: // é isso que eu acho que as pessoas tem que se conscientizar né dá trabalh enquanto você tá confeccionando que você ta planejando a aula .... mas quantas vezes você não vai poder utilizar esse material//

Rose: você vai ter condição de usar muitas vezes ... mas o que você fez também vai vai ficar velho também ...vai ... vai ter que renovar .... //

PF: vai ter que modificar né ...

Sandra: //o esqueleto tá lá ...

Rose: //sim

Sandra: // eu acho que você vai ter que talvez trocar algum assunto... algum acontecimento mais recente .... mas o esqueleto ta lá ...

Francis: e você vai com uma aula muito mais bem preparada ... você vai mais bem preparado pra sala de aula ... se um aluno perguntar alguma coisa sobre a sequência didática que você construiu ... você vai saber responder ...

Anny: mas o professor que dá quarenta aulas por semana não vai ter condições deh ficar preparando ...

PF: sequência didática

Francis://mas tudo depende

Rose: mas você tem que ter um ...

PF: tem que ter um suporte né?

Rose: sim

Francis: eu acho que tudo depende porque quando eu dava aula no estado ...eu tinha quatro quintas séries de manhã ...e sextas séries... então quer dizer que eu podia trabalhar com uma sequência didática com todas as quintas séries ... e aí dá uma diferença ... dá um trabalho de confeccionar ... mas você poderia usar nessas quarenta aulas ....

Anny: um ponto era esse e o salário do professor ... ele vai trabalhar mais mas muitas vezes ele não tem o suporte ... ela vai trabalhar mais ... mas e daí o salário dele ? ...

PF: como fica né?

Anny: como é que fica? ...

PF: Hmmm ... então você é ...

Anny: a pergunta que não quer calar ...

PF: é a pergunta que não quer calar e eu acho que ela é muito pertinente .... pro .. pra nossa discussão ...

Anny: porque a gente sempre critica o professor ... ele não prepara ... ele não .... mas então ele tá ganhando esse salário ... se ele trabalhar mais horas fora ... fora da escola ... ele vai tá ganhando sobre isso?

PF: eu acho que é uma situação bastante difícil, né? Mesmo você Francis quando você foi lá trabalhar né ... você tinha sequência porque eu também tinha desenvolvido sequência agora se você ... eu poderia dizer por exemplo no curso de química esse ano ... eu consegui desenvolver UMA sequência ... porque eu não tive mais tempo ... não dava tempo ... então o que que acontecia eu acabava voltando pra um ensino muito mais voltado pra linha cogntivista ... porque não dava tempo de eu estudar muito a fundo os gêneros pra conseguir éh desenvolver uma sequência inteira ... uma nova sequência além daquela ... então aquela sequência eu desenvolvi quando ... eu desenvolvi nas férias ... na época em que eram as minhas férias ... não porque ou claro eu sou suspeita a falar mas eu gosto de sequência né .... e aí eu vi que as aulas foram muito melhores com sequência do que sem ... do que levando os textos e m

Sandra: e eles ficaram bem interessados... você achou ...

PF: com a sequência sim com a sequência sim e depois eu acho que eu trabalhei s assuntos que eu precisava trabalhar ... eu trabalhei só textos voltados pra área deles ... mas eu acho que poderia ter sido melhor ... se eu tivesse conseguido amarrar mais as coisas e a sequência ... ela dá esse ... essas amarras mesmo né .... mas ela não é simples e 40 horas do professor ... eu concordo plenamente com as questões que você colocou ...

Liza: o professor tem 4 horas atividade ainda é pouco e os horários são fragmentados.... aí tem um trabalhinho... fechar notas ... correção ....

Kelly: Os professores já tiveram estagiárias que trabalharam com sequências?

PF: não

Kelly: Será que eles não se assustaram por ser uma coisa nova... por ser uma coisa diferente ... porque eles nunca tentaram ... eles não fizeram ...

PF: é eu até pensei que .... até senti eles um tanto quanto assustados ... mas eu não tive tempo depois de ir pra escola e conversar com cada um separadamente .... então esse é um trabalho que eu quero ver se eu consigo fazer semana que vem .... de ir pra escola ... não sei se eu vou conseguir chegar próximo dos professores porque eles estão em conselho de classe e fechando mil notas ... é um trabalho assim ... extremamente cansativo ... extremamente pesado ... fim de semestre é pesado né ...

Rose: não é dos professores ... mas a gente teve a ... a nossa experiência no Colégio X com a sequência didática que a gente ficou desenvolvendo lá ... foi super positiva ...nossa né teve um dia assim ... nossa que... que pena

que a gente não tem mais né porque já era nos últimos dias assim que realmente ... sabe eles ... é tudo em inglês ... a gente é fez tudo em inglês ... é quinta série ... e eles fizeram ... e o vocabulário tá difícil assim né ... com palavras assim bem novas ... e a gente passava pelo vocabulário ... outro dia a gente perguntava ... eles sabiam direitinho ... sabe ... eh:: ... eu acho que então a gente surpreendeu bastante o pessoal da classe inteira assim ... então acho assim ... se numa quinta série ... a gente teve sucesso ...no terceiro ano do segundo do ensino médio .... tal será que a gente não não vai ter sucesso também .... eu acho assim que .... que tem condições .... éh::: só ter paciência ... e aí com dez aulas ... a gente teve só seis ... então passou rápido ... sabe foi gostoso (gesticula com as mãos) a interação com alunos .... realmente entraram no mundo da nossa das historinhas e tal ... então foi bem positivo ... a gente se surpreendeu bastante com eles ....

PF – Então foi melhor que a experiência com sequência do ano passado //...

Rose - // Nossa mil vezes ...

PF - Porque que foi melhor?

Rose – bom ... uma é os alunos ... os alunos são uns anjos ... (risos)

Kelly – uma realidade diferente também ... lá do Colégio X e aqui do Colégio C ...

PF – elas são diferentes né?

Liza – e talvez pelo domínio que agora as meninas já tinham né ... um pouco mais de domínio sobre ... pela forma de como trabalhar com a sequência também ....

Rose – éh também .... mas foi principalmente a disciplina //

PF – // foi a disciplina //

Rose – foi assim oh ... não tinha um pio na sala ... você entra eles realmente prestam atenção ... se algum conversa ... só de olhar assim eles já sabem ... a disciplina lá era assim... é dez ... então o problema maior o ano passado foi a indisciplina ... se não fosse a indisciplina ... a gente teria ... lógico teve dificuldades a gente passou por alguns problemas ... né foi a gente readaptou tal a ... a sequência //.

PF - //sim

Rose – mas a disciplina que realmente era um problema na nossa sala ...

PF – é e era uma turma difícil né ...

Rose – era ...

Aldo – os alunos olha ... eles não deixavam você dar aula ... você começava dar aula ... eles já começavam ... um rolo lá outro aqui .... quer dizer que você começava pegar o jeito da ... você atrapalha tudo ...

PF – é

Aldo – né ... então você tentando conversar ... não gritando lá no meio ... não vai ... não tem jeito ... e ai você ta aqui estudando e ... rádio ligado do outro lado ... e alguém do outro lado ...

PF – não vai né ....

Aldo ... realmente o ano passado a gente sofreu bastante só por causa da indisciplina ....

Sandra – pois é ... mas sabe o que nós pensamos ... eu e a Inês pensamos ... nós pensamos com relação a essa questão de de fazer com que eles

participem da aula .... trabalhar com coisas que sejam realmente pra chamar a atenção deles ... que eu acho que é o caso de todas as sequências desse nosso ... do ano agora do quarto ano ... que todas agora estão bem interessantes né.... porque eu acho pra idade deles .... no ensino médio é pegar pelo interesse deles mesmo ... eu acho que nós todos escolhemos //

PF – o interesse ... a necessidade de aprendizagem ....

Sandra – o que vai de encontro com às necessidades deles ...

PF – isso

Sandra – da realidade deles... mais perto deles ....

PF – humhum ...

Aldo fala que mesmo trabalhando com poesia que pode ser chato Colégio C sobre comic strips que eles poderiam se interessar mais mas não, a indisciplina tirava toda a atenção ...

Vanda, PF, Keila – os problemas sociais que envolvem a comunidade do Colégio X e os sonhos dos alunos. Interesse da Mary é em trabalhar com esse público de dificuldades e carências.

Anny – eles são incentivados a ter respeito ... foi o que a gente percebeu por parte da direção ... então o diretor ... digamos assim ... ele chama a atenção dos professores ... pra éh:: ... prestar atenção nesse aspecto .... de terem respeito .... quando o pro... alguém entra ... eles levantam ... eles cumprimentam ...

Sandra – //nossa isso foi assim um máximo ...

Anny – //eles aí acabam respondendo

Sandra – todo mundo em pezinho assim e quietinhos não fazendo algazarra .... eu fiquei de queixo caído

Anny – mas e que a quinta séria então eles vão levando essa esse respeito pras séries seguintes .... se eles não aprendem assim no Colégio C ... talvez não foram ensinados ... então eles não vão fazer ....

PF – é eu acho que são diversos fatores que contribuem ... e o que é interessante ... as vezes é mostrar essas diferenças pros professores com quem vocês vão estar juntos .... a PF sugere conversar com os professores e mostrar os exemplos positivos e ver se é possível adequar a outras escolas ... a direção da escola e os professores podem contribuir para o bom andamento da escola ...

Vanda devido as diferentes classes sociais e dá se muita voz aos alunos no Colégio C...

PF – então essas são questões que podem e devem ser trabalhadas na escola ...

Rose – tem também professora a questão da escola tradicional ... que eu acho assim que o tradicional ainda está prevalecendo ... não não adianta dizer assim ... ai porque é o modernismo .... porque o aluno tem que ter voz ... tem que ter voz até certo ponto ... a gente tava vendo aquilo lá ...

Vanda - //O professor é desrespeitado

Rose - o professor é autoridade .... então ... e deveria ser assim ... eh:: e eu acho que eu sou da opinião que eu sou sou bem conservadora ... nesse sentido ... eu acho assim que .... que a disciplina tem que existir ... o professor tem que ter autoridade na classe porque se não realmente desanda ... e eu acho assim que éh:: ali no Colégio CPF ... por exemplo ... igual ela

falou ... os alunos tem muita voz ... eles não dão suspensão ... eles não ... a diretora não ... não sei se é diretora ou diretor ... não é firme ... e no Colégio X ... o diretor ele era um... ele era um militar ... então ele trouxe o mesmo sistema ... regime ... vamos dizer assim pra escola ... e ta dando certo ... eu não sou contra ... eu acho assim... igual você falou ... ta dando certo é ... (risos) não no sentido mal ... eu acho que .... sabe vocês estão dando risada mas éh .. éh ele é de punho firme ... ele ganho lá o:: ... o:: bairro ... o respeito do bairro ... e os pais respeitam ... ele como pessoa ... e o que ele fala as pessoas acatam ... não ele ta dando certo ... não então eu acho que é por aí ...

PF – pela própria... pela própria ... eu acho que pela própria as pessoas respeitam mas ele deve ter um trabalho de vários anos ali ....

Rose – sim ... com certeza ...

PF – então não deve ter muita rotatividade ... né esse diretor deve estar muitos anos na escola se ele tivesse um ano ou dois .... pouca coisa ele conseguiria fazer .... né então eu acho que esse é o outro ponto ... se eu começo com a quinta e vou até o ensino médio e tenho propósitos claros ... e a sequência didática ajuda nisso

Vanda – medo dos professores em ver os estagiários trabalhando com esse tipo de aula proposta pela SD. ... eles sabem as aulas que eles estão dando ... eu acho que um pouco foi isso ...

Rose – e a gente tem dupla ... a gente é dupla ... os DOIS... então também tem esse diferencial ...

Vanda – porque ... eu escutei a professora comentar com a outra ... é mais quero ver tempo pra fazer isso ou coisa parecida ... só que depois foi falado ... você vai passar o material pra eles ... tudo né ... então é uma questão deles ir se adaptando também ... só que eu acho ... só que eu acho assim que eles tem o medo ... mesmo de ... como ela falou os estagiários eles sempre perguntam e quando que vem de volta ... é porque eles gostam de propostas diferentes ... porque eu acho assim que de quinta a oitava série e no segundo grau eles sempre tão aprendendo a mesma coisa ... a mesma coisa ... e qualquer coisa diferente que você leva ... tanto que eu tava trabalhando com cores ... daí eu tava conversando com a Inês ... a Inês me deu uma ideias pra mim fazer ... eu recortei todas as cores ...que existia ... eu colei... daí trabalhei na quinta ... a sexta série queria também (material concreto faz com que eles prestem atenção) que eles gostem da aula ...

PF solicita sugestões para conversar com os professores regentes semana seguinte.

Vanda – a sequência é um começo pra eles.... e vai depender deles...dar continuidade ....

Rose – e que a gente não está também pra criticar com a sequência ... e que esse éhh...

PF – esse é o meu medo ... hmmmm

Sandra- ser criticada?

PF – não de nós estarmos éhh:: criticando muito ...

Rose – sim ....

PF – o trabalho dos professores néh:: porque eles não são bobos ... ninguém é bobo... eles sabem né.... que muitas vezes a visão que não a

universidade ou nós temos mas ... do sistema inteiro tem essa visão ... lembram que eu comentei o que saiu num dos relatórios do banco mundial? Que o professor ganhava muito bem ... e que ele não trabalhava melhor porque ele não queria ...

Vanda: - então tudo vai influenciar ... eu acho que a quantidade de alunos que você tem ... e quantas aulas que você tem ... que eu acho que chega uma hora que quanto tempo faz que esse professores estão lá...

PF: //eles estão cansados

Vanda://porque chega uma hora que é fácil .... você falar ... não tem que ser dessa maneira ... a gente criticar os professores ... só que daí na realidade a gente não vê o outro lado como que eles estão... a quantidade de aulas que eles empurram em cima do professor ... não é só a matéria dele ... ele tem que acabar pegando matéria de outros que ele não tem nem que ele tem pesquisa pra conseguir dar aquela aula.... eu acho que tudo isso ai também tem que levar em conta né... porque é fácil de criticar mas a gente não ta no lugar deles ...

PF: então eu acho importante a nós termos essas coisas em mente.

Rose: Então como eles falaram que tem uma turma de 50 né, imagina?

PF: Sim

Rose: ninguém merece.

PF: //50 alunos em sala pra você ensinar inglês ...

Rose: //50 alunos nossa

PF: I think that's impossible...

Francis e Vanda falam das dificuldades com as turmas.

Rose: a nossa

PF. a de vocês também era difícil...

Rose: a nossa eram dez... eram dezoito alunos ... quer dizer...

PF: mas eram terríveis ...

Vanda compara uma turma de 50 alunos

PF pergunta sobre o trabalho com a SD

Vanda expõem que a aula é diferente com a SD, proporciona maior segurança e rendimento.

Rose: ta mas digamos que você tem uma sequência que não foi você que elaborou e que é um assunto que você não domina muito bem ...//

Vanda: //só que você tem que estudar né...//

Francis: //Você tem que preparar .... //

Rose: //então é o fato de ter preparação mas mas... digo os professores ... por exemplo ... não tão tendo tempo pra preparar ... ai chega e joga ali 40 ... 30 sei lá quantas sequências pra eles olharem ... tem sobre informática né ... que cada sequência é uma ... eles vão ter que dar uma boa de uma olhada ... pra se inteirar do assunto no caso ... pra conseguir

PF: tem

Vanda: mas eu acho que eles vão ter mais tempo se você passar a sequência e eles procurarem .... que é coisa mais ou menos assim básica //

Sandra: // mas é melhor do que eles terem que fazer ....

Vanda://do que eles terem que preparar//

Rose: //não ...

Vanda: // pra dar a aula ... porque de qualquer maneira eles vão ter que preparar uma aula ... eles não vão ter que procurar tudo aquilo ... quer dizer você está entregando pronto na mão deles ... tanto que já tem até a resposta .. então vai depender do professor ir procurar e estudar um pouco ... mas eu acho que já por ser professor (...)

Rose: Não com certeza ... digamos assim da minha ... minha sequência do ano passado ... que era anúncios de jornais e tinha muitas abreviações lá ... que tem muita gente que não vai saber ... eu p.. eu não fiz de propósito... aconteceu né... e eu conheci ... eu conhecia porque eu era uma louca lá ... mas foi por pura coincidência ... mas agora eu passo uma sequência lá pra uma professora que não sabe ... o que que aquilo lá é ... m

Vanda: mas se ela for esperta... ela vai perguntar pra você ...

Rose: não o que to dizendo é que também tem tem tem ...

PF: tem esses lados ai ....

Rose: tem essas coisa ...

PF: nada é perfeito ... né

Rose: nada é perfeito ... exatamente ....

Sandra: será que o professor ... e a gente tem que aceitar isso que esse professor não tem tempo e é um coitado que trabalha quarenta horas ...

Francis: ah eu já to bem quietinha aqui mas vou ter que falar ...

Sandra: e ganha pouco e é ... a gente vai ter que se conformar com isso ... nós somos uma geração que estamos saindo formados agora no final do ano ... nós vamos também nos entregar ao sistema desse jeito? Eu não sei . .. eu não consigo pensar numa aula ... assim tão assim matada ... sabe que dó dos alunos...

Rose: não eu também não ... nossa ... eu acho que é um crime ...

Sandra: sei lá eu assim.../// eu sempre me coloco no lugar dos meus filhos ...

Francis: // então assim tem uma coisa que eu escrevi no meu diário ... que eu gostaria de ler ... que eu até li pra Karla hoje... mas é que já que a gente tá falando disso ... eu sou muito crítica nesse ponto .... e eu particularmente não consigo aceitar uma aula matada e daí os professo... os professores saindo falando mal do sistema ... o sistema falando mal dos professores ... e os alunos falando mal dos professores ...

Francis: só que tem uma coisa ... o professor que não prepara uma aula ... pelo amor de Deus gente ... eu vou ler isso daqui ... 04 do 04 de 2008. .. a professora esqueceu o giz enquanto os alunos ficavam pro lado de fora da sala ... isso demorou quinze minutos ... e quinze minutos da aula foram perdidos ... ta ... enquanto a professora passava um texto no quadro ... sobre ... acho que até a Keila estava junto comigo naquele dia

Kelly : hmmm

Francis critica a conduta da professora e dos alunos, Kelly complementa esse pensamento. A professora não tem a atenção dos alunos, falta de comprometimento do professor, se não gosta do trabalho de professor mudar de profissão ...

Rose: inclusive teve um dia ... acho que é essa mesma professora ... que ela sempre pedia pra eu ler... os textos e ... tipo tem 40 e poucos alunos ... peça pra eles eu não tô aí pra fazer leitura ... ai um dia um menino falou assim: - Ah deixa que eu leio ... (faz sinal com a mão e ri) – Não ... ela falou assim ...

	(risos) É rapidinho não precisa .... pediu pra eu ler ... eu fiquei tão indignada (risos) ... mas daí eu fiquei assim ... mas eu não to aqui pra ficar fazendo leitura... é aula deles ... ela ela tem que dá graça que alguém se prontificou de ler ...

PF – o que que nós poderíamos fazer pra modificar essa postura ...
Vários alunos falam sobre a aceitação da crítica por parte da professora....
Termina a aula ....

GRAVAÇÃO - 3
Discussão dia 12.08.08
Tempo de gravação: 30:14
Estavam presentes Aldo, Anny, Gisa, Kelly, Camila e Aline

A gravação inicia com o relato de um acontecimento durante a aula do Aldo -

Aldo - frequentemente os alunos chegam até 15 minutos atrasados para as aulas e na aula desse dia todos gazearam, o portão do colégio estava aberto. Conversa com a pedagoga para falar sobre o ocorrido. A pessoa responsável pelo portão deixa os alunos saírem sem autorização da direção.

Aline: Os problemas não foram resolvidos quando ainda eram menores e agora recaem sobre uma das turmas de estagiários, aluno-professor quando em sala é o responsável pela situação,

PF: as implicações que este problema trará, os atrasos já haviam ocorrido na aula anterior com os alunos da Rose, alunos entram na sala quando a aula está acabando, o descaso dos alunos com as estagiárias e o preparo da SD.

Aline: postura mais rígida do professor em outra escola não dá margem para atrasos dos alunos,

PF: a postura de todos os professores precisa ser parecida para que os alunos tenham um direcionamento.

Anny: então é a postura dela ... (risos) pontualidade da professora ...

PF: acho que é um problema muito sério... tanto na pontualidade//

Aline: ela é pontual?

PF: não

Anny: é

Aline: Ela não é pontual, foi isso que você perguntou?

Anny: não sei se você observou ...

Aldo: ela não é pontual ...

PF: ela não ...

Aldo: eu presenciei que ela não é pontual //

Aline: Então como é que você vai querer cobrar do aluno se você não é pontual ...

PF: vocês fizeram estágio de observação no primeiro semestre com ela ... ela era pontual?

Anny: é as vezes sim e as vezes (risos) não...

Kelly: as aulas que a gente assistiu ela chegava atrasada e dava a desculpa de que estava esperando a gente né Aldo.....

PF – relato da situação com a direção devido a falta dos alunos.

Aldo: depois de 20 minutos de atraso os alunos voltaram para a sala e aula começou ...com 5 alunos em sala ....

Keila : a SD ficou legal será que nada vai chamar a atenção dos alunos

Aldo; a questão é a postura da professora e como modificar as ações depois que os alunos já estão tão acostumados a aulas de inglês que não funcionam... é só tradução ... a gente chega e vai falar mais em inglês com eles ... e além disso modifica uma estrutura toda, o portão aberto a postura do professor ...

Aline: falta respeito e comprometimento inclusive por parte de algumas pessoas que estão na coordenação pedagógica... os alunos tem dificuldades mas participam ... o trabalho em grupo que no Colégio C não funcionou, lá foi muito bem ... a resistência do professor perante a aula da Vanda; alunos novos e o professor não se deu conta; despreparo do professor para receber estagiários;

Kelly: A professora S é toda receptiva e mostra o que ela vai trabalhar, bom relacionamento com os estagiários....

Anny: mas a C.... não é assim também ... ela é toda receptiva ... até hoje ela tava dando uma dica ... que eu tava escrevendo uma coisa errada ... daí depois corrigi por cima assim... em vez de apagar ... ela falou assim ... seria interessante apagar e depois escrever de novo ... se não na prova ... eles erram ... e talvez eles concertam depois ... eles concertam e daí eles dizem ... ah mas aqui ... mas tava assim como que eu posso ...

PF: então ela tem boa vontade ...

Aldo: tem sim ...

PF: em várias coisas a gente vê que ela tenta ajudar mesmo ....

Gravação 4

ESPAÇO DE DEBATES 6
26 de agosto de 2008
Tempo de gravação: 30:09
Estavam presentes --- APLIs – Inês, Sandra, Anny, Camila, Francis, Karla, Vanda, Laura, Liza, Mary, Kelly, PF

Inicia-se a aula com a leitura do diário da Sandra e os conteúdos temáticos são: utilização do Pen drive e as imagens ficaram pequenas, recepção morna dos alunos, PF sugere ajudar mais os alunos, os alunos estão meio perdidos, angústia da APLI por não poder falar em inglês com eles, condicionamento da APLI que as aulas tem que ser todas em inglês.

PF elogia o relato e solicita que o grupo se posicione.

Kelly: os alunos não estão habituados a ter as aulas todas em inglês e nessa situação ficam bloqueados, escola privada fica mais fácil de falar inglês fluentemente, na escola pública os alunos não tem conhecimento da língua fluente.

Francis reforça as colocações da Kelly e dá um exemplo da aula do Aldo onde os alunos reclamaram dele por não entender pequenas frases em inglês. A falta de aulas de inglês, os alunos ficaram 3 anos sem inglês na escola. Mesclar o inglês com o português.

Kelly/Laura – a inserção de pequenos vocábulos todos os dias contribuem para familiarizar os alunos com a língua,

Gisa – Concorda com Kelly e distingue a escola pública da particular, os alunos não vão entender nada se chegar falando em inglês, na escola pública tem que facilitar o ensino, tem que ficar revisando, revendo o que aconteceu, porque o sistema de ensino cobra quando tem um alto índice de repetição ...

Liza – eles acham que uma prova totalmente em inglês se torna uma prova muito pesada pro aluno ....

Francis – os alunos reclamaram de uma prova ser toda em inglês

Laura – prova toda em inglês, direção da escola solicita diminiur o grau de dificuldade da prova,

Sandra – agora já estou na sexta aula e parece que já tem uma diferença do começo, a APLI se sente menos perdida e os alunos participam mais, já reconhecem as perguntas, vocabulário mais recorrente já está na ponta da língua ...

Francis o aluno vai pegando o jeito do professor, os alunos que não tem conhecimento tanto na escola pública ou privada se não tiver conhecimento da L2 precisa inserir gradativamente...

Sandra – resiste a utilização da L1

Francis sugere o uso de mímicas

Laura – uso de palavras chave para descobrir o significado, os alunos já estão mais habituados devido a própria sequência, que toda aula retoma-se o conteúdo que eles já viram.

Francis – fala que preferia não ler o diário, que a aula foi uma frustração total, turma muito inquieta, a APLI relata a bronca que deu nos alunos e depois ninguém participou da aula, intervenção da PF na aula, Francis estava desolada. Agora na quarta aula já tem maior participação, adicionou todos

os alunos no Orkut, alunos mais receptivos e melhor interação entre APLI e os alunos.

PF a hora que eles tiverem bem afinados acabou as aulas ... fase de adaptação que é comum com qualquer professor e aluno ... a turma da Rose ... a Rose não está mas como era difícil nas primeiras aulas e agora nas últimas aulas como eles já estão se modificando mais ...

Anny: é ... é verdade

PF: tua turma sempre foi mais participativa né?

Anny: sempre foi ... mas eu percebi uma discrepância muito grande ... têm aqueles que sabem bem e têm aqueles que não participam ... aparentam não conhecer muito ... e até a Francis tava falando ... lembrei duma ... duma menina ela era bem bagunceira ... a mais bagunceira no meio ... mas ela era bem esperta assim ... então as vezes você tem um contato maior com o aluno ... e ele passa te olhar de maneira diferente ... eu fui aqui na exposição ... e ela estava lá

Francis: exatamente

Anny: ... até então não tinha assim tido contato mas eu já vi que era meio .... danadinha... daí ela tava com o namorado ... cheguei e cumprimentei ela ... e ela tava toda diferente ... parecia ... quase não reconheci ... daí falei pra ela: ai que chique você de namorado ... tá toda bonita e tal ... a partir de então parece que ela começa a participar das aulas e ... sempre tá respondendo ... sempre ta .... então é o contato que ...

PF – hm o contato ajuda muito ...

Anny: exato

Francis – é porque você começa a fazer eles gostarem de você né?

Anny - você ganhou uma pessoa ... nunca mais vai ser o mesmo ....

Francis – acho que eles pensam assim ... ah não vou querer decepcionar ela ... porque ela é legal ...

Anny : é mas eles ... veem que a gente respeita...

PF – é eu acho que é uma questão de respeito ... essa proximidade mostra que você ... eh: tem eles como indivíduos únicos que estão ... naquela sala e que precisam de ajuda... que todos nós precisamos de alguma forma .... embora o professor não possa trabalhar como o médico de forma individual mas pode mostrar que cada um é importante...

Sandra: saber equilibrar a amizade com a questão de respeito em sala de aula ... eles confundem um pouco as coisas ...

Karla: eles acham que vão poder ser favorecidos com isso...

Sandra: dificuldades no ensino superior na Fac. em que trabalhou ... se você sai com os alunos eles parece que pressionam vc por melhores notas para poder entrar atrasados ...

No Colégio C tinha a questão do boné... a APLI solicitou que tirassem os bonés já que era norma da escola ... uma aluna elogiou dizendo: Parabéns professora é a primeira professora a pedir . Os alunos foram se habituando a tirar o boné....

PF – postura do estagiário, vir para somar com a escola, de acordo com as normas, vestuário adequado, atitudes sensatas. ...

Sandra - eles estão vendo que a gente vai atuar como professor de verdade ... não apenas como um faz de conta.... APLI chama a atenção dos alunos que não trazem material e atrapalham a aula. Não teve recorrências ...

Francis- alunos sem material ficam perdidos na aula

PF – é porque daí não acompanha né ...

Francis –os alunos não tem o material porque eles gazeiam toda aula ...

PF – não tem compromisso com aquilo...

PF – vocês fazem parte das notas que eles precisam alcançar e eu acho que isso influencia muito na postura deles também ... nossa ... então a professora também vai avaliar ... ela não tá aqui só pra fazer um joguinho com a gente ... ela vai avaliar ... ai você acaba fazendo parte do sistema ... você não fica a margem ... você tem .... tem que trabalhar junto ....

Francis: falta de comprometimento dos alunos do Aldo com as aulas ... os meus levam o material e colam no caderno ...

Laura : os que faltam aula pedem o material ...

Sandra: nossa isso é muito valioso quando eles pedem o material porque não vieram para a aula ...

PF: isso é maravilhoso ...

Francis reforça com exemplos de alunos que faltaram e que solicitaram o material

Karla: eu quero falar da minha turma, pra falar a verdade eu acho que com o estágio eu me superei ... eu mesma ... não esperava que a turma foss reagir bem ao material e as aulas .... acho que esse ano eu também estou bem mais segura com a s aulas em relação ao conteúdo ... só que .... em seis aulas ... hoje foi a primeira vez que eu tive que ser MAIS ... enérgica com eles ... sabe ... eles estavam muito ... muito agitados assim e .... relata a situação de uma aluna que na aula anterior desobedeceu e a APLI mudou ela de lugar ... tem muita panelinha ... alunos ficam conversando ... separar os alunos ... para evitar conflitos ... não fez nada ... os alunos ficam contentes de receber mais material ... um aluno que parece ter vindo a primeira vez ... o aluno não tinha mais ... não tem problemas de não trazer o material ... pede que os alunos sempre tragam material ... mas hoje foi difícil lidar com eles ... são os que mais participam e os que mais conversam ....

PF: coloca sua questão quanto às aulas ... assiste o máximo possível mas todas não é viável ... verificar os horários ... e finalização e recados sobre as aulas dos dias seguintes ... devido a olimpíada de matemática provavelmente não teria aula no dia seguinte.

Finalização da aula ...

GRAVAÇÃO 5

DISCUSSÃO: 09.09.08 (LEITURA DE DIÁRIOS)
Estavam presentes na sala: Francis, Liza, PF, Mary, Clara, Kelly, Anny
Tempo de gravação: 44:43

Francis inicia com a leitura do diário da observação da aula do Aldo. (Relato da última aula). Não teve aula porque havia reunião com os professores até 10:30 e depois os alunos foram reunidos no pátio para comemoração cívica. Alunos dispersos; poucos cantam o hino. Francis conversa com o professor de português que diz ter postura firme com os alunos. Francis comenta com a orientação pedagógica sobre os problemas da aula ocorridos com duas alunas que sugere tomada de decisões e maior autonomia por parte da APLI.

Francis: Relato da aula do dia 09 na sala do Aldo – os alunos participam, cooperam. Solicitação do laboratório para desenvolver os vídeos e agendamento de datas para apresentação de trabalhos. Na aula da Francis – quase todos os alunos estão dispersos, só dois participam. Francis descreve uma situação ocorrida na aula em que duas alunas a desacatam e ela solicita que se retirem. O resto da aula correu bem... a professora regente não se posicionou quanto ao problema de indisciplina na sala.... provavelmente não viu por ser final de bimestre e estar corrigindo atividades de outras turmas ...

Francis relata a situação e o que falou para os alunos ....

PF: autonomia da professora

Liza: os alunos precisam respeitar as APLIs,

Francis: falta de postura mais firme da professora regente, mostrar aos alunos que a APLI tem postura diferente da professora regente.

PF e Francis: Quanto aos conteúdos os alunos já estão conseguindo acompanhar bem. Reforçar os elementos do vídeo anúncio institucional para a produção do vídeo deles. A instituição pode ser o 4º ano, criação do nome...

-------- os alunos podem postar no *youtube*

PF – elogia as idéias...

Clara – o estranhamento da não interferência da professora regente em algumas situações de indisciplina na sala A APLI não sabe como chamar a atenção dos alunos... Intenção de trabalhar com os alunos de forma diferenciada apresentando uma proposta de mudança também para a professora regente. A SD demanda trabalho mas tem recompensas a professora regente também está sempre atenta aos nossos trabalhos. Conversa produtiva com sugestões da professora regente, ajuda a Gisa nos trabalhos. A Gisa tem dificuldades de participação dos alunos. A aula de hoje não foi como eu esperava porque fiquei até de madrugada fazendo mais uma parte da SD mas havia esquecido que ainda tinha uma parte para corrigir ... que levou a aula toda ... um ponto positivo foi o trabalho de comparação entre os vídeos ... trabalhamos com os elementos do vídeo (personagens, diálogo, cenário) que a APLI reforça com positivo ... o ponto negativo é que hoje encerram as 10 aulas de estágio ... so que a gente ainda não conseguiu concluir a SD ... tinha intenção de já ir

finalizando mas a aula não rende ... sabe ? as respostas eram discursivas e demandavam mais tempo ... explicou a forma que trabalhou a SD ... houve participação dos alunos apesar da conversa ... alunos agitados por falta de professor na primeira aula .... alunos não tinham feito as atividades de tarefa de casa ... e ficaram fazendo paralelamente na aula ... medo de chegar atrasada ... impressão desconfigurou ... medo de errar e perder a credibilidade com os alunos ....

Kelly – na última aula foi tudo muito bem e agora a sala estava repleta parece que estavam os 42 .... os alunos muito agitados, vários não tinham vindo na aula anterior e pediram os materiais ... um aluno saiu da sala sem permissão ...

Mary – com a distração da professora regente e as duas APLIs o aluno sai da sala ... a professora regente foi resgatar o aluno...

Kelly - os alunos apesar de serem muito agitados acompanham muito bem os conteúdos e explicações ...

Francis ... alunos pedem o material por não comparecerem na aula anterior ...

Kelly - em uma aula trabalhou 4 folhas da Sequência didática ... por serem aulas geminadas ... na Mary vai uma por aula ... os alunos tem mais dificuldades ...

Francis – expõe a mesma situação os alunos do Aldo têm muito mais dificuldades que a turma da Francis ....

PF – uma é quarto e a outra é terceiro ...

Kelly - como trabalhar com os alunos que faltaram a aula passada ... sendo que os outros tem que continuar ...

PF sugere fazer uma aula de tira dúvidas mas verifica que não é viável ... eles tem o horário fechado ...

Kelly – outra possibilidade é deles levarem o material e trazerem feito na aula seguinte ....

PF – pode ser ou ver o que não conseguem fazer pedir pra Mari ajudar ...

Kelly – explica o procedimento que adotou para fazer com que os alunos fizessem a leitura ... alunos muito queridos mas com muita indisciplina .. a professora S. disse que é normal ....

Francis – os alunos do Colégio C apesar de ser ensino médio ... eles são muito infantis ...

Mary – eles vão fazer vestibular e vão vir assim pra faculdade ...

Anny: mas professora eu fico pensando ... o comportamento deles né que as vezes eles ficam aí bagunçando ... e estão atrapalhando aqueles que querem aprender ... qual é o aproveitamento ... qual é a validade deles assim ....

Francis: mas sabe que ...

Anny: isso é um resultado de vários fatores .... da direção ... de várias coisas ...

PF: qual é o aproveitamento que tem ... muito boa colocação tua ...

Francis: tá mas os que ficam quietos são os que não participam da aula ... os que conversam são os que participam ... são os que falam .... os que participam ... as meninas que sentam no canto que são super quietinhas ... elas não abrem a boca pra falar nada ....

PF – e também não fazem nada ...

Keila – diz ter o mesmo problema ... tem alunos agitados que conversam mas fazem as atividades e tem outros que esperam o professor passar as respostas no quadro para copiar...

Francis – mudança de tática ficar mais próximo das alunas que não participavam ... e as alunas começaram a responder ....

Anny – o ambiente propício ... as vezes tá uma bagunça que não dá nem pra ...

PF: você lembra lá na sala da ... da Rose ... aqueles alunos ... lá no fundo que quase não participavam .... aí numa das últimas aulas eles estavam fazendo tudo ... estavam lendo em voz alta junto com os outros ... fazendo as atividades ... né ... então as vezes a forma como você aborda .... o aluno ... né ... você pode a se levantar a se melhorar ... ou ... ficar do jeito que já estava ou piorar a forma de trabalhar ...

Liza: o mais falante e o mais quieto relata a experiência que teve com alunos do ensino médio em 2007. Os meninos mais desinibidos com maior facilidade de se expressar, mais acessíveis, menos encabulados e sempre participavam

Francis: um aluno sempre participa a leitura alguns alunos já participaram ... a gora eu falo very good ... eles não sabiam ... agora eles já sabem que está certo ... as respostas das meninas eu deixei elas fazerem em português porque se não não fariam....

PF: maior harmonia na sala melhor relacionamento com os alunos ...

Kelly: dificuldade em pedir que os alunos façam as atividades em casa, apesar de estar em um curso técnico em informática muitos alunos sabem só o básico ... acho que devido à falta de acesso aos computadores .... que tem lá um laboratório maravilhoso na escola .... tem o sistema linux e tudo só que eles não podem usar porque eles não são cadastrados ... ta daí pra vc conseguir usar o laboratório ... você tem que ir lá e reservar .... daí eu não sei como eles fazem com esse cadastro dos alunos ... já que a professora falou que eles não têm cadastro no laboratório ...

PF: gente eles são alunos de informática ... não são alunos de meio ambiente

Kelly: Nós não vamos mais usar vou apenas pedir que criem um logotipo ... pra trabalhar o vídeo assim eu vi ali que tem muitos que não sabem muito não tem muito conhecimento de como lidar com o computador .... se a gente fosse levar eles no laboratório pra fazer o vídeo ... a gente ainda ia ter que ensinar eles a usar o oh movie maker ...

Adiantamento de aulas da professora regente... verificar o que fazer .... aplicar uma prova, fazer atividades dos comparativos ...

PF : avisá-los que vai ter avaliação tal dia ....

Clara: a escola vai fechar na semana do dia 23 em diante ... essas aulas serão repostas em cinco sábados... para alojar alunos de outros municípios ...

Francis: Alunos faltam aula para participar do Jogos.

Keila A sugestão da nota 50 pontos para a prova e o resto 20 pontos para as outras atividades ...

PF: sugere diminuir esses valores pra não ficar assim que o que vale é o produto final...

Francis: mas isso é o comum no estado atribuir uma nota maior para a prova e diminuir nas outras atividades ...

PF sugere negociar com os professores esses valores .... mas se não houver acordo deixar as atividades como os professores querem...

Discussão sobre as pontuações das atividades e avaliações ...

Finalização da aula.

GRAVAÇÃO 6
Discussão dia 16/09/2008
Duração de gravação: 48:03
Presentes na sala: Clara, Aldo, Rose, Anny, Gisa, Mary, Laura, Kelly

Clara faz leitura do diário: só dois alunos vieram para escola, dia de encerramento das atividades do estágio, faltou ainda avaliar e terminar de verificar atividades anteriores, trabalhou com os dois alunos. Demonstra tristeza pela falta dos alunos e surpresa pelo comparecimento de dois alunos que não participavam muito nas aulas. Nova aula será ministrada na semana seguinte para terminar atividades e questionário.
Kelly: A professora poderia ter avisado que não haveria aula
Clara: Ela avisou os alunos na última aula que teriam aula normal mas eles não vieram. O estágio está se prolongando e atrapalha as aulas da professora regente.
Clara: dificuldades em fazer os alunos compreender os comparativos. A APLI foi severa com os alunos.
PF: Os alunos precisam respeitar a APLI que já está na 14ª aula.
Aline: Aluna faltosa na escola. Aula de laboratório na Univ. foi bem mas não tem o *movie maker*, os alunos fizeram a seleção da música, as imagens e digitar o texto das frases que eles vão usar. Falta só fazer o vídeo e é interessante que eles façam o vídeo. Na escola não tem o programa e ninguém pode usar o laboratório.
Clara: Explica a utilização do programa.
Aline: Está na 12ª aula, documentos enviados não abrem. Troca de aulas com a Vanda que havia faltado, parte da avaliação é a produção do vídeo. Agora é preciso terminar isso.
PF: solicita Rose e Anny para falarem.
Rose: não foi muito boa a última aula ... ahn... passei dois diálogos pra eles ... mas eu tava aquele dia assim ... nervosa que ... eu ... não tava legal ... eu não ... eu tava na sala mas não tava ... né ... até a professora falou assim calma ... relaxe ... respire fundo... ai sim que deu vontade de chorar (risos)
PF: ah então se eu tivesse ficado quieta ...
Rose: éh: ... mas não mas eu ... não tava bem ... tinha não sei pouquíssimos alunos ... era sexta-feira ... ninguém queria aula ...
PF: nossa difícil ...
Rose: éh ... tinha eu acho que ... nem vinte ... nem vinte alunos ... de quarenta e três ... eu tive bem pouquinhos alunos ... e a gente né ... eu fiz os diálogos ... mostrei pra eles o vídeo que era dos dois últimos diálogos .... mas não foi ... eu acho assim não sei como foi ... dei aula e tal mas eu particularmente não entrei na aula ... não consegui assim ... não tava de bem comigo ...
Aldo: na verdade é essa preocupação que a gente tem ... pela formação que a gente tá tendo ... você vai dar uma aula você vai ... você quer dar uma boa aula ... você não quer ir lá e passar um tempo e né ... que nem muitos professores pensam ... ah hoje ele não tá interessado na aula né melhor pra mim ... se não tá interessado ... mas então eu fico procuran.... mas então eu fico pensando ... na verdade ... ah dá pra aprender bastante... a Keila falou né ... quanto ela ficou nervosa e se preocupou ... se desmanchou ... só faltou chorar ... que nem a Francis aquela vez chorou na sala de aula ... talvez ... porque viu que os alunos não tavam interagindo ... não queriam aula na verdade .... e você ...

Francis: na verdade você fica chateado ...
Aldo: na verdade eu fico assim oh .... ( ) e me espelhar em vocês porque vocês ficam assim tão preocupadas ... quando um aluno não tá interessado na aula ... quer dizer ...
Laura: mas ah ...
Aldo: a gente vai lá pra passar pra eles eh.... fazer uma boa aula ... queira ou não queira ...
Karla: dá qualquer coisa e tá bom .... hoje também só faltou chorar porque né ...
PF: O empenho para fazer as atividade... da turma toda ...
Clara: as vezes frustra um pouco porque você se pergunta o que será que aconteceu ... daí você fica tentando entender o motivo ... daí você escuta aquelas assim: Ah largue mão eles não querem nada com nada ... nem todo mundo gosta de inglês como você gosta ...
Francis: mas não é eu acho que o aluno muitas vezes não tem vontade ...
Laura: os alunos as vezes não demonstram estar interessados ... mas nos questionários eles elogiaram bastante o trabalho ...
Kelly: e adolescente tem muito isso ....
Francis: uma aluna fala que tem muita dificuldade com o inglês e medo de falar errado ... depois de conversar com a APLI a aluna participou mais da aula...
PF: é o que a Anny já tinha falado uma vez eles tem receio ...
Anny: é ...
Francis: é diferente de criança ...
Aline: até alguém dar risada deles né ...
Francis: é eles nessa idade não mais de adolescentes mas de jovens são todos encabulados ...
Rose: até no quadro ...
PF: no quadro ...
Rose: daí falam não porque eles têm vergonha porque a letra é feia ... ou por algum motivo ... mas aos poucos né ... da minha turma tinha uns que não participavam ... e aos pouquinhos né eles conseguiam fazer no quadro ... então ... eles têm assim vergonha de se expor ... //
PF: //sim eles têm ...é próprio da idade né
Rose: eles não gostam ...
PF: então a gente tem que pensar em atividades que ... ou que não exponham eles tanto mas que eles realmente participem de outra forma ... ou se você tem a turma a longo prazo ... você consegue retirar esse medo ...
Karla: eu acho que dez aulas as vezes é pouco né ...
PF: é ...
Anny (...) no caso meu pelo menos ... é muito difícil de saber do aluno... as vezes você colocava uma atividade fácil... parece que era muito fácil ... faziam assim ... (torce o nariz) não participavam ... isso quer dizer que está muito fácil ...
PF: aham .... não tá nem ai ...
Anny: ai que bobeira né ... aí você coloca outra atividade de um grau de dificuldade maior ....
PF: não fazem...
Anny: não fazem ... fiquei ... eu quase chorei assim na prova de desgosto assim de ver
PF: aham de ver

Anny: é present progressive e daí dar uma resposta ... com o verbo to be ... então tinha lá por exemplo ... I ... não éh:: não éhh::: ... IS SHE ... is she daí tinha as palavrinhas ... éh:: reading …. pra completar né …. a book. Yes … e daí pra completar … com com o present progressive ….

PF: Yes she is ...

Anny: por exemplo reading ... daí tava Yes she is ... daí tava perguntando com He is ...

PF: e não saiu ...

Anny: pois olha não saiu ...

PF: //quantos que fizeram ...

Anny: //eu não vi ainda quem que acertou ...

PF: Você já... você já corrigiu as provas?

Anny: eu ainda não corrigi ... eu não sei ainda ... mas pelo que eu vi ... muitos assim a maioria ...

Clara: aí é bem esse o meu medo

Francis: mas eu acho que ... (...)

PF: mas gente ... não essa é uma atividade que foi trabalhado por elas ... bastante ....

Anny: //eles leem ... só que eles não refletem ... eles não pensam ... eles colocam qualquer coisa ali e pronto .../

Gisa: //a participação dos meus alunos (....) melhorou muito

Francis, Gisa, Aline e PF falam sobre participação dos alunos

Rose: eu acho que a dificuldade dos alunos da sala da Anny é que tem um aluno que sabe muito...

PF: o Roby né ...

Rose: aí ele destrata porque é ... é sempre é ele que que

PF: que responde

Rose: //responde ... o pessoal fica sem jeito... daí ele sabe tudo ... daí eles querem copiar dele ... então ele faz e passa pros outros ... então na verdade ...

Clara: então tipo .... ah ele sabe mais então eu nossa ... que que eu sei né ...

PF: é mas na última aula ...

Anny: se subestimam

PF: é se subestimam ...

Clara: se intimidam eu acho

Rose: é isso mesmo ai ele é o Deus ali ... eu acho ... daí a gente chegou a conclusão de que ele não deveria assistir a aula de inglês ...

PF: e o resto fica ...

Rose: ele deveria fazer um teste de inglês ...

PF: ele deveria ter uma atividade extra né

Rose: ele deveria ter uma atividade extra pra ele ... porque ele na verdade ...ele prejudica ... ele ... ele sabe demais ... e ele tira a atenção do resto ... e todo mundo pede as coisas pra ele ... e ele faz as atividades de todo mundo e daí acaba ficando no:::///...

Aldo: minha classe teve um problema assim também ... tem um guri lá que sabe tudo//

PF: que sabe bastante é...
Aldo: daí só ele responde ... pergunta alguma coisa ... eles já dizem ... ah pergunta pra ele ... ele sabe ... e ele já ta ficando chateado ... ele já fica bravo e as vezes não quer participar da aula ...
PF: já não quer mais né ...
Aldo: porque só eu respondo né?
Francis: e aí outra coisa se o Aldo fica insistindo muito assim pros outros alunos responderem//
Aldo: é
Francis: ... tipo ... ele fica fazendo uma cara de ai ai que saco ...
Aldo: é
Francis: aí ele pega vai e responde ... eu vou responder de uma vez pra
PF sugere conversar separadamente com esse tipo de aluno, levar atividade extra.
Aline, Clara e Gisa concordam. Gisa conta de um aluno da sua sala
PF: é ou faz esse aluno ser o monitor assim ... leva uma atividade mais difícil ou vai fazer ele ajudar ...
Rose: é ... mas na minha sala tem uma (...) ... uma menina que senta mais na frente ... tem uma uma ... que sempre é ela que responde também ... e aquele casal que fica lá ...
PF: isso
Rose: mas também eles fazem tudo (estrala com os dedos) ...
PF: mas também eles não chegam a intimidar os outros né ...
Rose: não ... aquele casal não ... é que ... // eles ficam lá na deles ...
PF:// é diferente das ... da situação do Roby ...
Rose: é
PF: da situação daquela menina que tem lá na tua sala ... do menino lá que fica entediado ... porque ela parece que ta sempre disponível ... querendo ajudar ...
Rose: sim
PF: né
Rose: é
PF: então as vezes é a postura do aluno com relação à ...
Rose: é ...
PF: a esse trabalho
Rose: que nem o Roby ... as vezes chegava a ser meio arrogante assim né....
PF: é ...
Rose: é ... ele é bem arrogante assim ...
PF: é difícil ....
Rose: eu sei eh::: ...
PF: eu to na área ...
Rose: é
Rose: ... então já ... a própria atitude dele ... já intimida os outros colegas ...
PF: exatamente ... e aqui ... ainda não escutei a voz da Mary da Kelly.... contem um pouco da experiência de vocês ... eu soube que a Mary já terminou as aulas dela ...
Mary: vai aplicar o questionário no dia seguinte, entregar as atividades e conversar com os alunos ... compara a turma dela que é mais lenta com a da Kelly ... talvez pelas aulas dela serem geminadas ... a professora Sílvia explicou que outra turma tem maior rendimento... tem um aluno que eles chamam de Internet humana ... que

responde tudo ... Mary gostou de trabalhar com a SD mas ainda quer ver os resultados dos alunos ...
PF solicita que todos guardem os questionários ... as avaliações para verificar até onde as SDs conseguiram contribuir para o desenvolvimento ... a avaliação para o professor fazer de vocês ... fala sobre alguns alunos que acompanhou menos ...
Karla expõe que são 50 alunos no livro de chamada mas muitos já desistiram ... então deve ter uns 40 alunos ... na aula anterior tinha 22 na sala .... ela estava muito nervosa ... mudança de horário ...
Clara avisa que a escola está revendo a questão de servir de alojamento ... e provavelmente as aulas continuarão normalmente .... pelos cursos técnico seria muito difícil para os professores reporem no sábado ... estão lutando pra não precisar mas foi adiado pra novembro a princípio... foi graças a isso que a gente vai conseguir semana que vem finalizar as atividades ...
PF: direcionamento para desenvolver o relatório ... apontar os problemas, sugestões utilização da literatura vista durante os dois anos de estágio ... fazer reflexões, recorrer a literatura para verificar como ela pode ajudar nos problemas existentes
Laura: o compartilhar de informações contribui para que surjam novas possibilidades de desenvolver as atividades ...
PF: a partir dos comentários que vocês fizeram hoje quantas sugestões não foram surgindo ... quantas coisas que nós fomos colocando ....
Rose: eu acho assim que no quarto ano ... é ... deixa muita coisa ... éh::
PF: é TCC
Rose: acumula sabe//
PF: é estágio
Rose: e daí você fica assim muito estressado ... você não está bem pra chegar numa sala de aula e dar aquela aula ... você tem mil coisas além daquilo ... então ... é
PF: tem que repensar essa grade ...
Rose: poderia sei lá ir dividindo essas aulas sei lá no primeiro e segundo ano ... já começar os estágios no ... pra não chegar no último ano e ficar no ... tudo no último ano ...
PF: eu também acho...
Rose: é tudo ... nossa é
Rose: é é bem cruel ... eu acho assim que é muita atividade pra um ano só ...
PF: hm ... eu concordo
Aline: eu quase comecei chorar porque achei que era ontem que tinha que entregar o TCC. Eu não entreguei... eu não entreguei e choro.... mas o pai falou ... o que que você tá ... eu tinha que entregar pelo amor de Deus ....
PF: é o desespero ...
Aline: daí ele já ficou nervoso também ... e ficou contando ... ah é dia 19 ....
PF: é o cansaço ... na verdade é o cansaço extremo né...
Rose: exato ... daí aquele dia que você começou a falar pra eu respirar fundo e você sabe o que você está fazendo ... calma ... você notou que eu não tava bem
PF: claro ...
Rose: mas eu já tipo assim por mim já (risos) tinha vontade de chorar ....
PF: já foi a gota d'água... que nem na aula da Francis né ... fui falar com ela ... meu Deus ... agora ela desmonta ... de uma vez

Francis: é mas a culpa e tua teacher ... se não tivesse mexido comigo eu tinha segurado (gargalhadas da turma) Francis continua explicar o dia que chorou em sala e como a PF contribuiu para acalmar e também os alunos que a acalmaram ...
PF: eu tenho que aprender a deixar as aulas de estágio menos traumáticas né (risos)
Francis: os alunos não respondiam e por situações anteriores que a APLI foi ficando nervosa ...
PF: foi que nem no caso da Rose ...
Clara: a dificuldade de separar a vida pessoal e o trabalho na sala de aula, elogios da professora regente (Cândida) sobre o trabalho desenvolvido ... o nosso trabalho também serve para que o professor reflita sobre suas práticas ... a professora está pensando em modificar suas práticas no ano seguinte ... pegar só informática mas ela acha muito difícil da fazer isso com turmas variadas ... pega um de meio ambiente ... um de... de informática, outro de administração ... que fica muita coisa assim... ela comentou que é difícil professor dar aula de informática em inglês se nem ele mesmo entende do negócio ... e mesmo o professor indo atrás do conteúdos nem tudo ele entende porque ele não tem o convívio com o mundo da informática ... ela já tá planejando de mudar o material pro ano que vem ...
PF: gente isso dá um trabalho de mestrado lindo... sério ... como as aulas de estágio influenciam no trabalho da escola e dos professores com quem você estão trabalhando ... aqui especificamente as nossas com sequência didática ...
Clara: ela disse que o material é trabalhoso ... o ano inteiro arrumando e preparando e consertando aqui ... mesmo que termine a sequência antes de chegar e dar aula você modifica alguma coisa...
PF: é a própria Anny e a Rose também ... eu olhava em casa ... mas acho que amanhã elas vão trabalhar isso ... chegava na sala de aula lá ... opa ...mas não tá assim ... né ... tá diferente opa ... acho que elas não ... elas devem ter repensado e modificaram ... né porque é o processo natural né ... isso acontece mesmo ... de a gente modificar devido a diversos fatores
Anny: uma delas é o tempo né ... trabalhar os três diálogos ...
PF: não dava tempo né ... de trabalhar tudo
Anny: é o início ... o meio e o fim ...
PF: isso ... deixa eu só fazer uma pergunta ... aquelas atividades do quadro que vocês fizeram ... elas estão na sequência? Que você me mandou?
Anny: não
PF: é eu preciso delas .... na sequência ... se você puder digitar elas//
Anny: // acho que eram duas ...
PF: oi
Anny: eram duas né?
PF: eu não lembro ... as atividades que vocês escreveram no quadro ...
Anny: do vocabulário ....
PF: // teve acho que atividades diferentes na tua e na tua ...
Rose: quais?
Anny: é eu tenho lá ...
PF: e você tem lá no teu caderninho né e você eu acho que tem umas outras atividades lá e então se ficou diferente ... a tua da dela ... arrumem lá bem certinho ... como ela ficou pra eu poder ... éh:: éh:: ter esse material ...
Clara: aquelas frases que a gente fez diferente lá ... eu e a Gisa ...

PF solicita a inclusão na versão final ....

ANEXO C

Transcrição da Extensão ao Coletivo

PF 1 : Então esse trabalho ... acho que realmente é inviável de fazer com mais duplas. .... ã ... ao mesmo tempo... tá? Talvez se tivesse feito uma dupla no primeiro semestre... e outra no segundo... né? Poderia... mas assim é é muito trabalho... Então elas vão apresentar o que foi desenvolvido ... né? é ... as escolhas são delas .. eu não cheguei a ver o que elas desenvolveram ... né? ... é .... é isso acho que tá dando um frio na barriga né? (risadas) Mais eu tenho certeza que vai sair assim um trabalho bem interessante. E eu sei e a e a a ... a Rose ... principalmente a Rose que pediu ... a Anny também ... que vocês fossem tomando nota tá? Do que vocês estão vendo e dos questionamentos que vocês gostariam de fazer a respeito dos vídeos ... dos materiais que vocês vão ver aí ... não tem vídeos né mas tem algumas coisas que vocês vão tentar trabalhar em cima. Então esses questionamentos ... eles vão nos servir ... para é ... fazer o debate depois do grupo grande... tudo bem? Então é isso que eu gostaria de solicitar pra todos vocês ... que vocês é... reflitam bastante em cima do que vai ser colocado né? É podem pensar nas situações se elas estão sendo realizadas por vocês ... ou não ... né? E aí depois a gente faz aquela ... aquele nosso debate que já é de costume que a gente faz o ano todo aqui... Tá? Então vamos lá...

Rose 1 : Bem, é... quando a professora falou pra nós na sala de aula... quem que gostaria de fazer esse trabalho ... a gente se voluntariou... mas igual ... a gente não sabia que seriamos escolhidas e seria ali só nós a dupla. Então a gente... várias pessoas falaram que não teria problema né que ela poderia filmar ... então a gente ... pra nós foi assim normal .. só que ela pediu pra nós bem... acho que quase...

PF 2 : Em cima da hora..

Rose 2 : É ... em cima da hora... porque quando ela falou assim que a gente seria a dupla ... pra fazer o trabalho e a gente perguntou se teriam outras duplas, ela falou que não que seriam só nós ... então foi uma surpresa. A gente, eu não sabia e foi assim, tipo, então tá né ...

PF 3 : Na verdade...

Anny 1 : ... Estávamos atrasadas ainda em relação a SD

PF 4 : É, a maioria, é assim, a idéia era ter mais duplas mesmo né? Mas não é possível.. pela extensão do trabalho, vocês viram(..)

Anny 2 : É, aham ...

Rose 3 : É ... foi no decorrer dos últimos dias que ela chegou e falou ó vocês duas vão fazer.. tal ... e a gente... foi uma surpresa e... e foi assim bem é.. no início... difícil... porque a aula antes seria na primeira e eu seria a segunda... E... logo na primeira aula com a Anny né ... nossa ... a câmera ali em cima ... então .. foi bem complicado... a gente ... eu cheguei pra vocês ... olha por favor ... vai mata a gente com essa câmera .. porque foi bem constrangedor assim ... pra sala também ... inclusive a gente vai mostra aqui .. o que que os alunos .. eles não falavam ... mas a gente É ...

nós... achamos que não seria assim tão complicado ... mas eles não tinham um nível é coerente com aquilo que a gente estava apresentando ... então a gente teve que ... em algumas aulas retroceder ... é ... voltar... rever vocabulário... pra que eles pudessem acompanhar ... porque realmente a gente percebeu que eles não tinham conhecimento da língua. pôde perceber assim que eles também ficaram constrangidos pela câmera .. na sala

Anny 3 : Só não na hora da bagunça né ... aí você tava filmando e eles conversando (faz gesto com se estivesse filmando).

Rose 4 : Mas a participação deles foi assim ... eu acho ... cheguei a conclusão que ... eu acho depois do período de trabalho e vendo as fitas ... que provavelmente eles não participavam pelo motivo de estarem sendo filmados... então a gente vai mostrar assim o que ... foi pra gente e os pontos positivos, negativos né? A gente chegou a conclusão também depois que a gente é ... nós .. conversamos bastante e ... assistimos o filme ... que a sequência didática realmente estava acima do nível deles... A gente tentou ... igual eu coloquei ali né ... se aproximar deles de várias maneiras. E a maneira que eu encontrei na minha sala, foi dar os pirulitos. E ... foi assim bem recebido ... eles perguntavam no dia já: “ai tem pirulito?” e eu dizia: ”tem” aí eles, eles participavam mais. É ... em relação assim em muitas coisas a gente viu que ... é ... na minha sa na minha sala principalmente ... tinha uma uma frequência muito baixa, eram quarenta e poucos alunos, quarenta e três alunos, e geralmente tinham apenas vinte e poucos alunos.... então no inicio eles saiam demais, saiam entravam, eles não tinham uma disciplina assim ...) a falta de horário e a gente tinha dificuldade de estar no meio de uma aula e eles ficarem entrando e saindo... e... aos poucos a gente foi tentando fazer com que eles chegassem mais no horário e né prestassem mais atenção nas aulas então essa foi a dificuldade assim que a gente encontrou ...

Anny 4 : Antes de você passar o slide pra frente, ali, pra frente... Só gostaria de comentar que... que eu na na minha sala também aconteceu a mesma coisa... no início ... então eles até iam né ... a maioria da turma ... aí e começavam a entrar ... chegar atrasados e tal ... e mais pra frente ... então aqueles que chegavam atrasados também já começaram a faltar e ... né ... não compareciam... A gente tava comentando que até ficava mais tranquilo né a hora que eles faltavam *(risadas)* que aí a aula ia mais assim ... claro que isso não é bom né ... mas é isso que acontecia né... os faltosos e aí depois vocês vão ver que no dia da prova aí né ... tava aquela sala repleta.

Rose 5 : É o lado bom é em relação a dupla é que sempre que acontecia um imprevisto ... a outra sempre tava ali ajudando é ..., sempre ... né ... é ...bem ... disposta a fazer tudo o que fosse necessário pra que a aula andasse... Então isso é uma coisa assim que a gente comentou né que seria ótimo se o professor pudesse ter sempre um alguém do lado... né? Então seria ótimo se ele tivesse um ajudante. Alguém, nem que fosse estagiário mesmo né que seria uma coisa assim que precisaria né ... as vezes da problema com o ... com ... com a televisão ou com o DVD... então sempre uma tava ajudando a outra e ... isso é realmente importante pra dupla você sempre ter uma ... uma ... é ... uma boa bom

relacionamento também ... então isso acontecia com a gente ... por exemplo assim a gente só se olhava .. já sabia o que que precisava... então isso é uma coisa importante pra gente... aqui são ... na minha sala ... é...

(*Rose mostra uma cena com os alunos que sentam perto do quadro*) então sempre tinha alguns alunos que o nível deles estão assim, estavam né, mais alto do que os outros... era um ou outro ... então a gente percebeu que é difícil de manter o nível igual, porque que... as vezes a gente dava um exercício ... e aqueles que tinham nível alto... respondiam... faziam as as questões e participavam mais e daí inibiam os outros porque ... é ... aqueles que tinham pouca fluência ... ou quase nada ... eles sempre iam na sombra dos alunos que sabiam mais... Então pra você não ter sempre aquele que participava mais só ele participando... as vezes ele ficava meio que do lado então ele sentiu um tanto ... então um dia que a gente começou ... uma colega uma menina que estudava ali na frente( ) que falou: “aii ... ela não me dá atenção...(-/) ela sentiu é ...

Francis1 : (/-)é que ela começou a responder, daí uma hora a Rose olhou pra ela .. fez um sinal que escutou ... mas repetiu a pergunta .... Aí a menina olhou e falou: “ai também não vou mais responder...

Kelly 1 : Se sentiu inferior né

Francis 2 : porque ela nem da bola mesmo” ... Tipo assim:... “sou só eu que respondo ... mas ninguém tá prestando atenção mesmo ... então nem vou responder mais...”

Rose 6 : Pois é... então esse ... a gente percebeu né ... que é um problema né que ... você quer que todos participem ( ) á então tá não basta ouvir que isso é difícil ... Mas o pessoal .. e o resto? Então, é::: muitas vezes eles não não ajudavam... eles não::: não abriram a boca ... então (-/)

Anny 5 : É um fator inibidor também. Porque daí aquele que não tem tanta segurança já vai ficar com vergonha né: “Não eu vou erra né, olha, ela sabe tanto, eu não sei nada, não vou nem arriscar. Então, é bem complicado”

(Rose mostra uma foto leitura da aluna que coloca o papel na frente do rosto.)

Rose 7 : Tanto que nessa foto aqui né que eu pedia assim pra que eles ajudassem, pra que eles participassem, ela leu (..) Mas, podem ver que ela tá com a folha no rosto dela assim, a outra se escondeu porque elas não queriam ser filmadas.

Anny 6 : Ficou muito escuro ali, não dá de enxergar direito*... (Rose desliga as luzes para melhor visualização da projeção.)* Mas não sei a filmadora né, se vai (-)/

PF 5 : Não... tá tranquilo...

Rose 8 : Tem luz também, mas eles tinham então, toda aquela vergonha de participar por causa da::: da câmera provavelmente, quando eles falavam, falavam meio baixinho e tal...

Anny 7 : Então esse é o terceiro “C”né...

Rose 9 : É, era a / era a minha classe. *(Procura parte da projeção para ser mostrada.)*... Aqui nós duas novamente né, só pra vocês terem uma idéia de como que(...)

(As duasAPLIs conversam sobre a projeção)

Rose 10 : Aqui, também é problema no DVD né. *(risos)* Sempre tinha alguma coisa, inclusive na::: na aula que a Francis foi filmar a gente, não funcionou o::::::: o DVD, a gente teve problema, mas eu tinha outros (/) outro material, a gente passou no quadro. Então também é uma coisa (/) cheguei a conclusão que tem, sempre tem que ter uma solução por que se alguma coisa não funciona, no caso ali a televisão, o DVD não funcionavam,(/) não funcionou... A gente já tinha esse exercício. Então (...) é importante o professor sempre ter algum material extra pra levar, porque se não você pode de repente ficar na mão.(.....)

(*Rose mostra uma imagem da sala com muitas carteiras vazias e poucos alunos sentados)* Ó, aqui era um dia típico assim, que vinha poucos alunos, e geralmente a sala era cheia...

(*Rose mostra uma imagem da sala repleta de alunos no dia da prova*). Então aqui tem um dia que tem poucos alunos e daí aqui é nos dia de aula (/) da prova ó.

Francis3 : Aí foram todos.

Rose 11 : Daí foi todo mundo.(.....) É:::: outra coisa que a gente percebeu é eles estavam mais acostumados com esse estilo de (...) de aula (mostra imagem da professora passando atividade no quadro) Eles(..) logo após a gente passar no quadro uma atividade, eles copiavam, ficavam em silêncio, participavam mais, daí a gente pedia, eles vinham no quadro, eles respondiam, então eles estão acostumados com o ensino tradicional (...) E a gente levava material já feito, dava pra eles só responder, aí eles conversavam e não faziam. Então na verdade eles continuam com aqueles métodos né que eles querem copiar e fazer eh dava certo daí (..) nesses métodos assim eles :::::

Anny 8 : Funcionava.

Rose 12 : Funcionava né.

Anny 9 : O método antigo deles, aí eles iam que era uma maravilha.

Rose 13 : E quando já tava tudo prontinho eles já tinham (/) não tinham assim tanto interesse. E::: (..) igual quando tinha vocabulário eles não tinham( ) por mais que eu tentasse, é::: quebrar uma frase, fragmentar, e::: dar palavra por palavra (/) e a gente perguntava, se isso é isso e isso é aquilo, então juntas as duas, o que que, o que que, o que que dá? Eles não, (/) Não montavam a frase. Então a gente né,

Anny 10 : É compartimentalizado é fragmentado né é um modo do pensamento deles é fragmentado, né. Eles não conseguem ter uma certa independência com o uso da língua ( ).

Rose 14 : É (..) é então isso foi uma das coisas assim que inclusive acho que foi numa aula tua né do them lá

Anny 11 : Á sim, eles não sabiam que que era “them”

Aldo 1 : Não sabiam o que que era o que?

Anny 12 : “THEM”, eles, (...)

Rose 15 : É(/) e (/) um dos erros assim ::

Anny 13 : Them

Rose 16 : Aqui daí (/) *(Rose mostra imagem de lista de vocabulário no quadro)* daí, como eu falei, voltei e::: de novo fiz o vocabulário. A gente (/) trabalhou bastante no vocabulário. E aí deu (/) aí ajudou bastante. A gente voltou, e começou a dar vocabulário pra eles e trabalhar vocabulário, rever, e

revisar, aí a gente sentiu assim que melhorou bastante. Que até então eles (..) não acompanhavam muito. (...)

(Rose mostra a imagem de um aluno) Aqui eram os alunos né, que inclusive, acho que foi esse aluno que::: que participou, ele leu, só que os outros riam... Então isso também é um fator que se alguém tentava ajudar e ler, os outros amigos deles davam risadas por causa da pronúncia (..) , Então acho que isso também desincentivava eles a a... participar das aulas. (.....)

(*Rose mostra uma imagem com exercícios no quadro referente ao conteúdo gramatical*). Aqui na gramática, nós demos o::: era o:: "Pre(/) Present Continous" que foi a o::: que a gente trabalhou com eles. E:::: nós tiramos frases da própria ... sequência pra trabalhar com eles... E:::: eu (/) a Anny sempre tinha uma aula anterior a minha (..) é (/) pra frente quer dizer... Então, eu percebi que na aula dela não deu certo.

Anny 14 : É, a::: a gramática, embora a gente nos tenhamos tirado dos textos, ã... as palavras né, tem essa, essa fase pessoal que eles já tinham, não que não funcionou bem a questão da regra, então, a :: só depois que a gente falou, olha, entreguem essas folhas que vai valer nota e tal... Aí aqueles que não assim, os faltosos né, ai ficavam desesperados: "não mais como que é aqui não entendi" tal... Mais daí já não tinha mais tempo, também né não podia fica tudo ali ( ) Tava vendo que a maioria tava conversando... Por causa daqueles ali que estavam faltando... E aí a gente acabou passando pra outra mais não::: não funcionou muito bem né. E a Rose, a hora que ela foi dar a aula dela, passou por cima né. Mais aí eu tinha pensado assim: Mas aí o aluno ... vai ver depois ... porque que aqui dobra a consoante e porque que aqui não dobra, então, isso que eu tinha pensado... Pelo menos dar uma noção pra ele, pra ele saber que algumas serão dobradas e porque. Não necessariamente depois, decorar aquela regra... Eu tinha em mente isso né... ele saber discernir(-/)

PF 6 : (/-) Só qual que era o:: ponto gramatical? ...Só saber né...

Anny 15 : Era::: o uso do I-N-G né... quando que você vai dobrar a última consoante, né é isso daí. Entra aquelas regrinhas lá, que vocês (..) que vocês que todo mundo já conhece... (risos)

Rose 17 : Tá, então, ai também a gente chegou a conclusão que... os problemas que tem na escola (/)nas salas de aula não são só com o professor. Que, a gente detectou né as aulas (/) observação. Depois disso todo mundo chegou: a porque o professor é isso aquilo e tal e, né a gente, primeira pessoa que você vai e critica é a professora, então a gente, (/) quando nos estávamos lá como professores, a gente via as coisas de um outro ângulo e::: a dificuldade de um professor diante de quarenta e poucos alunos, que não estão interessados, porque a gente percebeu que a maioria não estava, é complicado. Então, a culpa não:: ( ) não é inteiramente do professor, a gente sentiu isso (/) teve um momento que eu suava frio que eu pensava: meu santo, tô aqui e ninguém fala nada ... né ... porque ninguém dizia nada ... aí eu dizia (/) tentava puxar, conversar, pra falarem alguma coisa. Então, a sequência didática, ela falava bastante sobre assuntos atuais, sobre gravidez, sobre o que teus os pais não deixam você eles beber, os seus colegas, fumar, então seria assim assuntos que (/) logo no início (/) do dia a dia deles. ( ) Mas mesmo

assim eles quase não participavam, então, a gente viu assim que por mais que a gente tentasse a participação deles era bem pouca. Então é fácil de a gente culpar o professor mas também o aluno tem a:::::: a::: (-/)

Anny 16 : (/-)A parte de culpa...

Rose 18 : A parte de culpa também de (..) não participar e não estar interessado no que o professor está ali pra:, pra falar. Inclusive, é teve várias (/) é não várias vezes, mas algumas vezes, que eu percebi das minhas experiências de ter morado fora, de como que é (.) e eles não demonstraram nenhum interesse. Eu falando sobre as minhas experiências ou não falando pra eles, deu pra ver assim eu notei assim que foi indiferente. Inclusive que o Friends eu comentei que (...) que eu escolhi essa sequência porque eu havia assistido o show, eu vi Realmente eles ( ) que foi interessante, que foi super, (/) nossa pra mim foi: (.) SS foi uma coisa super legal, eu vi a gravação do "Friends". E eu queria compartilhar com eles essa experiência, mas ninguém me falou nada. (Risos) Né, então tá. Que que eu vou fazer? Aí também em relação a ter é ... ah nossa primeira (/) é diálogo da série... Era num quarto de hospital a moça vai dar a luz, e ela vai dar né essa criança pra adoção. Então eu comentei que eu também havia tido o filho lá e eu que o que a gente vê é a no quarto é aquilo. Que você só pode ter pessoas da tua família no quarto que, não é você ir sair né, no: num:: (/) no centro cirúr cirúrgico, que você fica ali, a não ser que seja uma cirurgia, uma cesária (/) mas caso contrário você fica no quarto, na enfermaria, enfim onde você puder ( ) Eu também compartilhei com isso, isso com eles, e também, não houve assim nenhuma reação. Então, assim você vai desanimando né, tinha que dizer sei lá: "nossa::"... (-/)

Anny 17 : (/-) Apático né...

Rose 19 : É, apático... Porque você não:::: tinha o que contentasse eles, fizesse participar. É, outra coisa que seria o fator externo né, que:: se você não está bem, você também não consegue passar uma boa (/) ter uma boa:: uma boa:: é aula vamos dizer assim... Então teve momentos, e não só pra mim, mas pra Anny também, que eu to assim, nervosa, aconteceu alguma coisa em casa então ( ) do meu marido como vocês sabem... Então essa questão assim de:: de tudo (/) Teve dias assim, antes de ir pra aula, no dia nove né, um dia antes de acabar, que eu tava super nervosa, comecei a errar no quadro:: sabe daí a professora falou, a Lídia falou assim: Calma, 'relax, breath in, you know what you're doing. Tipo né então, quando você não está bem, você não consegue concentrar e::: e dar matéria:: como deveria, como você normalmente fa: (/) faria.

Anny 18 : Ali só retomando, não sei se você comentou ali o enunciado em inglês, que eu coloquei ali a intimidade com o modelo. Às vezes parece que eu eles expressam uma preguiça de escrever, olham assim aquele enunciado extenso, já dá aquela preguiça de tentar entender o que está escrito ali. E:: (.)mas talvez seja pelo modo mesmo de como eles já trabalharam né. Tipo né, uma expressão, você tava explicando assim o que era dali alguns segundos: não mais o que que tá escrito aqui mesmo que que é isso? Você explicando aqui alguns lá conversando, né. Não ficavam ali antenados com o que eu estava falando.

Rose 20 : Tá então, é::(-/)

(As APLIs conversam sobre a apresentação e/ou projeção entre si).
Anny 19 : (....) você já comentou da sequência ... de gramática também...
Rose 21 : É, de gramática a gente tentou mais não foi muito produtivo, a gente:: tentou, é::: e aí como eu comentei, eu mudei a minha tática na minha sala porque eu vi que na na da Anny não havia dado certo... Então aí eu:: dei deixei (-/)
Anny 20 : E aqui só pra gente exemplificar essa diferença de níveis, então o:: o aluno na minha sala que sabia mas, ele sabia todas as regras. Sabia decor assim sabe a:: É impressionante assim terceiro ano ao passo que tinha uns que nem sequer sabiam do que se tratava, ele sabia tudo. ...Essa parte né...
Rose 22 : É, é difícil né, na sala da Anny por que:: igual esse rapaz, provavelmente fazia inglês fora, (-/)
Anny 21 : Ele era poeta, né, ele escrevia poemas em inglês. (...)é sim eu li os poemas dele...
Laura 1 : Gente, Nossa
Anny 22 : (...)é sim eu li os poemas dele...
Rose 23 : É ele era bem assim é::: "metidinho" ele até(/)se se achava. Então, é::: as vezes quando dizia, ai o Roby responde, e ele dizia: "ai não sei se vou responder agora."
(Risos e comentários/.) Dependendo
Anny 23 : Ah não vou mais responde to cansado
Rose 24 : Ah tudo eu
Rose 25 : É, ele...
Anny 24 : "Não vou responder agora..." então tinha umas coisas assim que: "olha gente pessoal ele já tá cansado, só ele, só ele, vamo vim aqui pra apresentar ( )
Rose 26 : É mas ele, tipo(/)ele se achava então era complicado por que ele tava sempre no meio(/)centro das atenções. Acho que ele gostava também né(..) daquele(/)daquela:: (..)
(*Rose muda o tópico no slide*) tá né.(.....) Aí tá gente(/)por mais que a gente saiba que você tem com frequência, que você fala algumas(/)né que não tem o:: tempo(/) né(/) alguma coisa assim, mas você vê no vídeo, então você vê bem mais acentuado então. Era:: (risos) Nos meus vídeos lá era "psh:::, psh::::" e a professora falava, olha você esta falando muito "psh psh::" pros alunos. É:: (riso) eu corto bastante os RRs. Vocês devem saber mais, Vocês devem saber mais bem do que eu, porque ouvem mais do que eu. Aí eu falava assim acho que muito baixo. Então é:: são coisas que eu percebi, e eu vivo assim né (segurando as mãos, entrelaçando os dedos) sempre nesse estado nervoso que você começa desenvolver(/) certas manias.
Anny 25 : Essas transcrições, eu fiz também uma parte né das minhas transcrições, é maravilhoso pra você ver seus erros assim... É::: você tá fazendo a transcrição, você vê mais ainda né.
Rose 27 : É
Anny 26 : Isso é excelente pra gente tentar melhorar a maneira de falar, você mesmo se percebe os seus próprios erros.
(Risos e comentários)
Rose 28 : É que aí você já ta nervosa, tem alguém te filmando, é:: e daí...

Anny 27 : (Risos) Culpa da teacher.

Rose 29 : É culpa da teacher. ã::. Tá, e apesar disso, a gente também chegou a conclusão que ia ter::: da nossa(/)questão difícil, houve bons resultados, os alunos(/)é(/) os cinquenta por cento da minha sala dos que estiveram presentes, eles foram bem nas provas, sabe então(/)é:: os cinquenta por cento dos que não foram bem eram aqueles que realmente não participavam, sabe que nem(/)nem entravam na sala de aula. Vocês perceberam ali nas fotos que a sala tava praticamente vazia, tinham poucos alunos e:::::: (..) e eles foram mal. Mas os cinquenta por cento que participavam, eles (/) houve resultado então eles(/) a gente chegou a conclusão né que mesmo sendo difícil eles foram bem, então se tivesse uma sequência didática mais no nível deles mais (/) em algo mais interessante pra eles (/) que de repente, a nossa idéia do Friends não foi brilhante pra eles não foi brilhante. Era pra gente, mas quem sabe pra eles não foi. Então de repente, se (.) fosse no nível deles algo brilhante que gostavam(/)gostassem provavelmente o sucesso seria bem maior.

Anny 28 : ( ) apresentaria um desafio né ( ) não talvez um desestímulo como para alguns foi pela dificuldade. Mais aí seria um desafio, os enunciados em inglês, se tivesse mais alguém, seria como um desafio(/)um estímulo.

Rose 30 : É aqui a gente falou né, o desnível em relação de um aluno em relação ao outro. E a tendência igual a gente observou né, de a gente teve que acabar voltando as atividades tradicionais é::

Anny 29 : Passar no quadro também né... Além da gramática(..) aí a gente começo... também não funcionava nem CD ( ) Ficavam quietinhos na sala, ficavam todos em silêncio. (.....)

Rose 31 : E como a gente também já comentou né, um certo desconforto é::: por parte dos alunos na leitura de inglês. Então eles não se sentem é::: confortáveis e:::: alter eles se sentem: ai eu vo erra então eles não querem se expor. ( ) da idade também, que estão (/) de adolescentes. Eles não (/) não gostam de se expor. (...) Igual ela já falou né, a volta de ( ) Tive que várias vezes é::: (/) fragmentar uma frase, colocar, certinho pra eles, eles não tinham (/) não (/) não demonstravam que eles conseguiam, fazer... É::: o pouco uso do inglês na sala: Tanto como os(/) por nossa parte, seria né. Que a gente, sentiu assim a que a gente gostaria de ter começado ou continuado falado (/) falando inglês. Mas também se a gente tivesse falado mais inglês a gente não iriam entender. E:: fica aquele dilema: fala mais inglês ou fala mais português? Era aula de inglês mas acabava ( ) só português. Então a gente não teve assim uma resposta, porque era dez aulas e dez aulas não dava pra você:: estuda o ritmo (..) que já ta (/)s:(/) que tão seguindo. E:: então a gente sentiu isso que é uma pena e também a gente tem que dá a resposta pra eles. Você sempre tem que tá dando a resposta, você fala uma coisa eles não entendem, o (/) o texto a gente tem que tá traduzindo... Nossa, é bem:: complicado porque:: você quer ensinar mas (/) você mas (/) tem que ficar dando a resposta. Inclusive eu coloquei aqui, daí no começo (..) o primeiro diálogo né. Então, o primeiro diálogo era esse(..)

(mostra no slide) e a gente (/) depois a gente chegou a conclusão que realmente tava meio complicadinho né. (risos) ( ) Então, meio longo e complicado então o número dois e três eram bem menores.

Anny 30 : Embora esses exercícios não foram feitos com base no diálogo todo né.

Rose 32 : É:: mais isso aqui era uma conversa que o Chandler e a Monica que estavam tendo pra adotar ou não uma criança. Que ela(/)ele:: não sabia que eram twins ( ) e aí ela:: fala que::: ela quer os dois e ele fala que não que eles não estão prontos para ter duas crianças, então a discussão, e foi esse o primeiro::: (/) o primeiro::: (...) diálogo que nos trabalhamos com eles. (..) Lógico que depois a gente trabalhou as palavras-chave, trabalhamos (/)né quebramos, tal... só que:: realmente:: foi assim bem complicadinho. Porém, a boa notícia que eu tenho, eu dei esse mesmo diálogo na prova, não ele todo, diminuí ele, e pra eles fazerem o "listening" e deixei algumas palavras (/) eu acho que até essas palavras que tão em amarelo acho que foi algumas que eu deixei pra eles completarem. E a maioria (/) quem estava na sala (.) fez, do "listening" então foi assim bem surpreendente porque:: é::: é trabalhou os vocabulários, fez o diálogo, e daí fez o "listening" várias vezes também antes e na prova também o "listening" desse(/)desse diálogo e eles acertaram. Então quer dizer que deu resultado. Mas era alguns(/) aqui na prova eu diminuí() deixei bem menor.

(*Rose mostra a sinopse*).

Anny 31 : Agora a sinopse né. Essa sinopse a gente achou que eles iam é:: (/) perguntar sobre a:: (/) essas palavras mais difíceis né, essas mais rebuscadas. E não, eles queriam saber que que era "tell", que que era:: (/) essas palavrinhas mais simples. Então aqui se a gente tivesse feito uma sinopse mais (/) mais curta, mais (/) (..) sem palavras tão difíceis né, talvez eles aproveitariam mais porque a gente não trabalhou a sinopse né a gente só quis (..) contextualizar. Só falar sobre o enredo. Mas aí não funcionou porque eles não entendiam (.) quase que nenhuma palavra. Então... (.....)

Rose 33 : É acho::: que aqui a gente já comentou... Aí deixa eu mostrar as fotos das

(As duas conversam entre elas sobre a projeção.)

Anny 32 : Eu não queria colocar foto minha. (...)Então, essa aí era minha turma. (...) aqui não sei se eu coloquei (/) deixa eu ver aqui. Oh essa é a minha gramática, a gramática aqui. Aí nós tínhamos tirado né as palavras do texto e, e iríamos colocando em cada regrinha cada palavra né. Então aqui a gente também, (/) a Rose que era meu anjo da guarda lá que enquanto eu tava lá naquele tumulto né, quarenta alunos ali, quer dizer, não é quarenta né eram uns vinte e cinco trinta né dos que iam né, aí ela ia lá arrumando pra mim. Se não não tinha jeito.(....) Então aqui, esse dia era o dia da prova né Rose? Que era o eu tava, que tinha mais gente.

Rose 34 : Será que é?

Anny 33 : Mais em geral a que que é esse o meio aqui?

Rose 35 : Essa é a Claudia.

Anny 34 : Ah essa é a professora né, a gente queria mostrar a professora. Que alguns não (/) não conhecem né. (..) Deixe eu ver aqui... Ó (risos) as carteiras daquele lado das meninas, aí eles ficavam lá. Aqui, então nos estávamos lendo a (/) aquela parte da gramática, então tinha uma parte em português(/) aí quando era pra ler em português né o pessoal sempre se voluntariava. E aí tinha uma frasezinha ali. Como é que era? Era... "I`m reading (..) Brascubas" né () Memórias Póstumas de Brascubas. Aí ela leu

tranquilo ali e a hora que chegou nessa frase ela levou um susto assim. Parece que deu um medo nela. Aí ela tento ali arriscou ler, leu assim erradinho, mas...

(*Anny vai até o computador e com o mouse busca as outras imagens)*

Rose 36 : ( )

Anny 35 : É, é assim né. O negócio é que eles parecem que tem um medo daquilo, eles tem um medo de usar assim, ler uma sentença, falar. (...) Aqui a "teacher" Lidia,(-/)

Aldo 2 : Quem que é essa grandona?

(Risos)

Anny 36 : Olha aqui a sala né... (..) Depois a gente começou a fazer o semi círculo né, daí parece que funcionou mais., melhorou mais assim, em questão de... (/) aqui a "teacher" de novo, e aqui que é o dia da prova ( ) quando estavam todos em sala.

(*as duas conversam entre elas sobre a projeção*)

Anny 37 : Então a gente tava comentando, se nós fossemos fazer hoje, com certeza a gente ia mudar muita coisa... Que isso foi um aprendizado enorme pra gente né, em termos de (/) de experiência né, o que que a gente mudaria, principalmente: Os alunos que não conheciam o seriado que foi trabalhado. E a gente não, (/) nós não passamos o seriado todo pra eles, também era:: um episódio bastante longo, então fico assim fragmentado, eles não tinham noção do que que era o início, (/) nós pegamos uma (/) uma parte do início, do meio, e do fim. Mas eles não conseguiram, eles não:::conseguiram ter uma (/) fazer uma sequência(..) lógica, ficou muito solto né, então (.) por eles não conhecerem, agora se fosse uma coisa que eles conhecessem né, então não precisaria nem, (/) nem passar todo (.) o episódio, né... (..) É::, não exploramos os cenários, por que tinha vários cenários ali né, como que era, apresentado, não deu tempo de(/)de(/) de explorar, trabalhamos de forma segmentada, então como eu falei né, muitos alunos não compreenderam o enredo e:: talvez se a gente tivesse feito também uma apresentação dos personagens, os personagens ficaram meio assim, em segundo plano, se tivesse colocado, talvez a foto deles, falado: "á esse é o tal, esse é o tal...", e explicado um pouco de cada um deles, talvez(..) ficasse um trabalho mais interessante. Mas porque tudo isso porque ficou ela ficou um pouco longa (.) a sequência, se talvez tivesse sido mais enxuta né, mostrando mais esses pontos chaves assim, e(.) pontos positivos né, seria o (/) o material autêntico, e a linguagem tinha que (/) no nosso (.) principal objetivo ao qual (..) (/) fazer uso desse material, seria por causa da linguagem do cotidiano e tal, uma linguagem simples, e também por que tinha (..) (/) tinha humor, isso ( ) talvez eles não entenderam. Mas eles até no final, que tinha aquele episódio lá, eles até que(.) se descontraíram um pouquinho... Então, baseado nisso né que(..) a gente escolheu(/) tinha escolhido essa(/)essa(/) esse seriado. E talvez pra idade deles não não foi muito "condizente" né com a idade, seria um seriado mais adulto assim. Mas enfim, talvez se a gente tivesse, é:: obedecido ali esses pontos ali, antes ali né (/) embora ele sendo mais pra adultos eles iriam se interessar, mais... (...)

Rose 37 : Bem, é::: e a gente chegou na conclusões assim (/) devido a motiv(/) ter assistido várias vezes, quando depois a professora né, deu pra gente os DVDs, a gente assistiu, teve as (/) a (/)autoconfrontações, então, eu penso que se a gente não tivesse feito as autoconfrontações, a gente ia acha que á foi bom, a gente fez as aulas e:: (.....) não não teria assim, visto os pontos que a gente(-/) chegou

Liza 1 : (/-)Com mais clareza...

Rose 38 : Com mais clareza, exato, porque:::::: depois de várias conversas e tip.(/) olhar as cenas e (.) repensar, o que que poderia ser melhor aqui:: o que que deu certo... a gente chegou as conclusões ... então pra gente foi:: (/) foi assim bem válido ( ) apesar de nós nós termos (/)digamos feito uma escolha não muito::: (..)

Anny 38 : Feliz (risos)

Rose 39 : Feliz, mas houve né, resultados, sabe, é:::: e errar é humano a gente (/) né a gente está aqui pra aprender, ano passado era uma turma diferente, era, sexta série, então sexta série pro terceiro ano, foi um grande:: salto, e nós tentamos trazer pra eles assim algo é interessante, diferente e:: eu acho assim que foi válido, poderia ter sido melhor, mas, é::: todo mundo erra, e:: a gente fez o nosso melhor. Então, é::: só pra a gente finalizar, a gente (/) eu queria passar aqui pra vocês, a gente vai passar uma "musiquinha", um vídeo, (.....)e depois a gente pode fazer comentários em relação a isso.

(Inserção da música - We are the world)

Rose 40 : Então, segundo o que a música diz, o que que nós temos? Nós temos escolha? Não temos? (/) We have a choice. To make what? To make a better place for those who need(.) help. And who needs help? In our department in our section (-/)

(Risos)

Rose 41 : They say there are people dying, but there are people dying of need, of culture and lear(/)learning so we need to give them hope, to make them learning more. Not just give up, so we cannot give up we have a choice to make a life (..) better, and we have to remember that, children future are now in our hands. ( ) Então, assim como essa música fala que têm crianças(/)as pessoas morrendo de fome também tem as crianças morrendo de fome de outra maneira. Então nós aqui somos as pessoas que vamos levar essas crianças (/)na:: ( ) (/) uma ajuda, um "hope" e pra que eles tenham um "better day". E:: aqui ele fala assim que, não adianta viver e fazer isso pra que alguém faça a mudança, a mudança está dentro de nós. Nós que temos que levar essa mudança (..) pra lá e acreditar que eles podem mudar. É igual nós comentamos que nesses quatro anos nós tivemos dificuldades com professores, eu tive que aprender a calar, se calar, porque::: já está de repente ( )aos professores e ao departamento. E a gente errou, porque não é por aí, a gente tem que acredita que a gente pode mudar, e:::::::: se a união faz a força. Eles falam assim que: "they will come together, so if everybody comes together as one, than we give any change". Ãm::: Então nossa mensagem seria essa, a gente pede pra vocês que (....) vai se vê ainda mais algumas vezes no ano que vem. Más eu espero que vocês tenham gostado, a experiência foi essa, teve momentos difíceis, teve momentos que eram bons, mas foi uma

experiência válida, e espero que a gente oferecido pra vocês alguns pontos desapontes ( ) e se tiverem perguntas, a gente está aberto para a "discussion"( )

Grupo: APLAUSOS – FIM!

PF 7 : Então a gente abre a sessão para questionamentos, pergun perguntass que surgiram ou que não que não foram talvez contempladas, algumas respostas que vocês esperavam, não sei né, que a gente nunca sabe o que o aluno espera totalmente, então eu sei que vocês fizeram várias anotações e é::::: aguardamos agora questionamentos de vocês.

Aline 1 : Eu sei que a Anny falou que teve dificuldade com a parte gramatical né (.) porque eu tive também (*sorri, balança a cabeça e olha para a Anny*).

Anny 39 : Também?

Aline 2 : Ontem quando eu fui fazer o relatório, a análise final eu pus bem isso(.) que foi difícil elabora um exercício (...) daquilo que o professor queria (.) porque eu não consegui tira do vídeo a parte gramatical. E na hora que eu trabalhei com eles ficou só a gramática (.) então as últimas aulas ficaram só a gramática e os alunos acharam chato (.) eu achei chato (.) e daí depois na prova ficou só aquela coisa assim (..) (gesticula com as mãos) quando que usa o simple present? Sabe não teve (.) não foi significativo (.) então essa parte assim que foi bem a mais difícil (Olha para a Anny) gramatical (.)

Francis 4 : Aqueles exercícios de gramática que vocês falaram que vocês tentaram vocês fizeram junto com eles ou vocês entregaram o exercício e pediram pra eles fazerem?

Anny 41 : Não a gente foi fazendo junto (.) Eles na verdade a gente primeiro deu alguns exemplos né e tal e daí depois a gente foi lendo e fazendo.

Rose 42 : (Rose levanta da carteira e vai para a frente na sala para dar a explicação). É eu dei mais simples porque os meus exercícios de gramática eu dei o:::: negative, o positive, e o interrogativo (.) daí eu mudei as frases e pra outro Na minha classe foi melhor do que o que não tinha dado certo com as da Anny então eu (.) eu dei uma mudada assim exercícios (.) pergunta resposta perguntas é positivo e::::: negativo (.) Então como ficaria o negativo do ING. I'm not goING (.) éh::::: éh (.) Chandler and Monica are adopting a child. Daí they are not adopting a child. Éééhhhh Are they adopting a child? Então só mudou a pergun néh a forma mas ele na minha aula ele foi melhor. Mais simples porque não dei não dei regras nenhuma

(?)

Aldo 3 : Quando ... quando esse aluno que vocês falavam que tinham mais facilidade que os outros né ... qual que é a posição de vocês... vocês fizeram alguma coisa pra contornar a situação pra não deixar só aquele aluno pra não constranger os outros ... vocês tiveram assim uma idéia de como resolver aquele problema lá ... porque ... eu pergunto porque né porque na minha classe tinha um aluno que era mais tinha um nível mais melhor mesmo ... daí só ele respondia ele lia né mas então tinha um certo momento nas aulas que pô só eu que leio só eu que né ... só que no dia da prova ele me deu uma decepção tão grande... que eu eu fui obrigado a dizer ... garoto você ta fazendo tudo errado ... preste atenção

... retirando informação do próprio texto errada ... daí eu eu fiquei fiquei pensando assim que que inteligência é essa que esse menino tem (...)

Francis 5: (...) Daí de repente tem uma hora lá que cara acha que sabe tudo daí vai fazer ah eu sei tudo e (...) daí de repente aqueles que tem mais dificuldade vão melhor que

Aldo 4 : (...) Justamente né que saber é esse né... é isso que me deixa intrigado porque digo assim que saber é esse desse menino

Anny 42 : Precisa ver quais dificuldades ele tem (...)

Aldo 5 : (...) Você adotaram assim algum método com esses alunos que método (...)daí ali pra

Rose 43 : Então ... é que nós durante a sequência didática ... percebeu que tinha uns que sabiam mais e que tinha alunos que não sabiam ... só que a gente não teve essa consciência atééh.. depois pra pode ajudar entende? a gente sabia que existia mas não sabia como lida com o problema ... então como o pessoal chegou a conclusão assim ... que sabia que existia mas a gente não teve tempo de parar e pensa o que que a gente podia fazer com esses alunos ... que que poderia ser feito pra eles ... então a gente também passou pelas mesmas dificuldades mas a gente não teve (...) não teve como estuda o caso o caso deles desse caso e resolver essa situação

Aldo (51:00) : Não teve

Anny 43: Não teve (...) A gente sempre incentivava né os outros a .... a participarem ... daí na minha sala teve um momento que ele parou um pouco de participar era só realmente ele mesmo e aí alguns outros começaram a participar .... mas também eram os de melhor nível

Aldo 6: Ai entra muito ahhh: o professor né ... tem que joga as respno as responsabilidades né ih... deveres pros que menos interagem pra tentar trazer esse aluno ... porque senão cada vez ele vai se retraindo vai acabar criando um (...) bloqueio né

Rose 44 : É nos comentamos isso ainda hoje a tarde que gente terminou a última autoconfrontação ... de repente éhhh balancea né oh os exercícios mais difíceis um dia os mais fáceis pra que os que tem nível menor não fiquem tão prejudicados (...)

Aldo 7 : (...) Isso (...)

Rose 45 : Em nem um nem outro então de repente balancear né os exercícios para que possam ser para que todos possam ter as mesmas vantagens né ... participação ... mas no momento da das aulas a gente não tinha não sabia como lidar com isso...

Liza 2 : E quanto aqueles alunos faltosos que vocês tinham ... como que foi assim o rendimento deles ... vocês fizeram alguma avaliação? Vocês tiveram um rendimento bom? ... e quando vocês começavam a aula esses alunos que faltavam vocês faziam a ah revisão sobre o conteúdo ou tinham que revisa e faze tudo por causa desses alunos assim que não vinham ali?

Rose 46 : Bem ... na minha sala vocês perceberam que tinha geralmente uns ... 50% mas sempre os 50% que tinha eram os mesmos ... então eles acompanhavam praticamente a sequencia inteira e os que não foi só no dia da prova... então não houve essa necessidade porque a gente foi levando a sequência normal ... e quem estava estava e quem não estava ... não tinha como ser diferente .... mas a gente fez a avaliação éh::: com

eles eh::: foi bem visível ... assim os 50% de quem estava foram super bem então por igual eu comentei ... por mais difícil que tenha sido a sequência .... os 50% dos que participaram das aulas eles foram super bem ... e os outros 50 % que não ... eles ficavam assim olhando um a prova do outro (*Rose reproduz os gestos dos alunos*) ... e agora o que que a gente vai faze? Então eles não sabiam ... eles não tinham idéia ... porque eles não participaram ... então tinha pessoas ali no dia da prova que a gente nunca tinha visto

Várias alunos : Nossa ... que coisa ....

Kelly 2 : Rose ... mas esses que faltavam e chegavam no dia da prova não resolviam cobrar (....) oh eu não vim

Rose 47 : (...) não não eles não falavam nada ... daí inclusive naquela avaliação ... naquele:: a pesquisa que passou né... tinha vários que diziam assim ah eu não vim nas aulas ... tava jogando futebol eu tava na cancha ... éh::: então éh:::: não tinha como revisar o conteúdo porque daí a a gente não não nem sabia como (...)

Francis 6 : É eu não sei se

Anny 44 : Além de não tinha como (?)

Francis7 : Eu não sei se é só nessa escola ... eu dava aula numa escola lá e a gente não tinha problema de aluno gazeando aula assim ... porque a servente era bem severa assim ela nem perguntava assim se o aluno saiu da sala ... ai no Colégio C tem muito aluno que gazeia a aula ... e a gente saber que a omissão (....) a gente sabe que a omissão vem da própria

Sandra 1 : (?)

PF 8 : direção

Francis8 : não da coordenação ... das serventes (...) porque teve um dia que a gente presenciou uma coisa ali que olha ... a gente ... sabe ... nossa eu fiquei que a servente chegou pra ... os alunos perguntaram pra ela .... tia você vai abri portão? .... ai ela falou .... eu vou quem quiser ir gazear que aproveite pra gazear agora e ela sabia que era aluno que não sabe ... que chamou pra ir embora e era aluno nosso ... sabe e como que você vai chegar pro aluno e dizer ... você não vai gazear.. sendo que a servente tá ... né.

Laura 2 : É ... é coisa do colégio acho mesmo porque eu vi as aulas da Karla também tem aluno chegando pra segunda aula tem aluno chegando pra terceira aula ... sem autorização ... sem bilhete nenhum da secretaria ... então eu acho que isso vai muito da organização do colégio mesmo .... porque lá na ... lá na nossa escola no Foz do Jordão (....) o aluno chegou dez minutos atrasado ... cinco minutos atrasado ele tem que ir na secretaria pegar o bilhetinho... a autorização pra entrar... aconteceu três vezes chama o pai .... o que que ta acontecendo com teu filho ... e se você vê que algum aluno tá atrasado também tipo se gazeou a aula (....)

Mary 1 : Tem que pegar a autorização

Francis 9 : (...) mas acho que tá certo que a escola é grande é bem maior que a escola do Foz do Jordão (...) mas... eu acho assim quantas serventes têm ali ... umas dez doze

Laura 3 : (...) mas mesmo assim (...) Não é só das serventes ... o papel ali tem quantas pedagogas (..) tem umas três eu acho (...) tem o diretor o que que eles fazem? Por favor... NE

Mary 2 : (...) Tem a direção ... mas que direito tem a servente de abrir esse portão (...) a servente vai lá abri o portão (faz cara de espanto)
Francis10 : Tem os próprios professores todo mundo se omite... (...) aham ... a terceira aula ... uma vez era a terceira aula a gente chegou pra da aula e tinha o portão escancarado ... um cara com um caminhão lá dentro e os alunos lá saindo pra fora da escola e ninguém fazendo nada ... sabe então eu acho que é em um problema que acaba afetando a educação também do aluno (...)
Rose 48 : (...) sim
Francis11 : (...) porque que os meus alunos faltavam .... porque sabem que gazear aula ali é muito fácil é muito simples que nada vai acontecer (...)
Sandra 2 : Que não vai ter responsabilização nenhuma
Francis12 : ... então vão gazear mesmo ... e essa idade é tipo eles não tem percepção assim do que que eu to fazendo agora que isso vai afeta o meu futuro ... eles nem pensam no futuro né ... muito difícil
Rose 49 : É ... percebeu que eles não têm muitos sonhos que não se preocupam com o que vai acontecer com eles.
Anny 45 : Nós como estagiárias tínhamos que que conviver com isso né .... com os atrasos ... isso é uma coisa que vem (...)
Francis13 : (...) é
Inês 1 : (...) Na minha sala tinha a professora que sempre controlava quem chegava atrasado ... ela mandava de volta pra pedagoga ... só que uma das falhas (...) é
PF 9 : Então a postura é do professor
Inês 2 : Só que a pedagoga trouxe duas vezes ... já passou por lá ela abriu a porta tá e fez o aluno entrar ... então né não adiantou .... a professora falava não cheguem atrasados ....né ela não deixava .... (direciona a fala para a APLI da frente que fez a regência com a mesma professora que ela) cinco minutos ainda entrava .... mas dez não entrava mais mesmo ....
Sandra 3 : É depende do ????
Rose 50 : É na nossa aula nós era constantemente nos primeiros dias assim estava sempre
Sandra 4 (...)
Anny 46 (...)
Francis14 (...)
Laura 4 : Que aula que era? Era a primeira?
Rose 51 : Não não era a primeira era a segunda a terceira
Laura 5 : Era depois do recreio?
PF 10 : Quem teve sexta feira a última aula hmmmm
Mary 3 : Nós fizemos estágio lá ... eu e a Keila e não era assim ... e a minha aula era sempre a primeira aula ... a gente nunca teve esse problema (...)eu acho que alguma .... algum problema de manhã então.... porque eu não vi esse problema
Francis15 : E os nossos alunos na aula do Aldo que toda aula a gente tinha que ir no pátio busca os alunos gente é um absurdo isso ... professor ter que ir no pátio (....) no pátio na cancha do colégio pra buscar os alunos
Kelly 3 : É mesmo a tarde e olha que nossas turmas era bastante né
Mary 4 : É

Kelly 4 : Nunca teve problema com ... quer dizer ... nas minhas aulas tinha um aluno que a gente teve que busca e faze volta pra sala ...
Mary 5 : Tinha um sim (fez sinal com a mão) tinha um aluno fujão mas mesmo o fujão a gente fazia entra pra sala
Sandra 5 : Mas eles eram de níveis diferentes esses alunos né ... era o que era de ensino médio também?
Kelly 5 : Sim eram de ensino médio
Mary 6 : Sim primeiro ano do ensino médio de informática
Sandra 6: A é?
Mary 7 : Bastante alunos
Kelly 6 : Minhas aulas eram geminadas então eram sempre depois do recreio ... a única tipo é quando eles entravam ... é que eles ficavam entrando ... sempre entrando até a professora (risos) na verdade não existia
Mary 8 : Mas entravam todos
Kelly 7 : A gente nunca teve problema de ter que ir buscar aluno lá fora
Sandra 7 : Pois é então é eu acho que eu comentei já não sei se foi na aula passada ... é::: que:::: escreve-se muito comenta-se muito a respeito da má qualidade do professor ... do desinteresse do professor ... e como as aulas são mas porque que não se pesquisa não se escreve mais a respeito justamente daquilo que cerca o professor ... sobre o que poderia dar realmente um ... um suporte melhor para o professor ... parece que ninguém escreve muito sobre ... não sei eu não vejo muitos artigos a respeito de direção pedagógica da escola ... de diretor da escola ... as próprias serventes que talvez não tenham tido nem treinamento ... treinamento é uma palavra forte mas assim .... é talvez não tive. tivessem uma orientação melhor ... de como controlar ... sabe assim ... se escreve muito sobre o professor em sala de aula e muito bom é sobre aluno eu acho que já tem bastante assim a respeito de de como está difícil de lidar com os alunos hoje.... vocês começaram a falar a respeito de da falta de interesse deles ... depois vocês chegaram a conclusão que primeiro não foi o material que talvez ... não tinha interesse pra eles... que talvez a aula um pouco acima do nível da média que talvez eles conseguissem .... mas é:::: eu ainda acho também que um pouco também por falha deles também ... eles é que não faziam questão de não se.. de não se interessarem pelas aulas... porque o assunto é bom... imagina eles assistirem um seriado gente ... não é legal? ... eu acho muito legal pra idade deles né.... eles não são adultos mas eles tão se interessando por assuntos de adultos ... e se sentindo pelo menos né .... um pouco mais adultos .... mas me surpreende assim de trabalhar com Friends e não chamar a atenção deles... porque eu acho que os alunos gostam de
Rose 52 : É
Francis 16 : É mas de repente eles tão também numa fase que nada conta (....) que nada presta..
Kelly 8 : (...) nada presta ... nada agrada
Francis17 : (...) Nada presta tudo o que você faz é ruim ... você chega na sala qualquer coisa que você chegar lá é ruim
Kelly 9 : Eles reclamam que eles tem que copiar do quadro e reclamam também se tem muitas coisas pra você pra eles responderem... então o que vai fazer ou vocês copiam ou vocês pegam o exercício pronto... só pra responder

Francis18 : Vocês não trabalharam com dinâmicas né? Tem algumas dinâmicas ai ... foi o que deu certo na minha aula estágio foi ... no nosso caso foi quando a gente tipo aplicou ... nos meus alunos principalmente por que eles eram muito quietos ... sabe não tinha condições eles não me respondiam né teacher ... ah Deus o livre ... isso devido a um comportamento que foi meu que eu acho que eu não devia ter tomado ... a atitude que eu tomei mas tudo bem ... e daí eu resolvi com uma dinâmica na minha sala ... e eu acho que a partir de depois que fiz a dinâmica o comportamento deles melhorou muito assim ... participação em aula ... parece que eles se sentiam mais a vontade sabe... tinham mais vontade de participar na aula ...

Rose 53 : O que eu usei um dia foi música ... eu levei um dia foi eu levei música pra acalma pra melhorar o ambiente eu dava os pirulitos... então também foi uma maneira de prender eles na minha sala eu não tinha tantos problemas de disciplina quanto a Anny ... então também porque o número da minha sala acabou ficando menor ... mas eles tavam mais tavam mais flexíveis eh::: mais dóceis depois que eu comecei a dar o pirulitos ... eu levei música e tal...

Francis 19 : Tá mais tipo .... Eu fico pensando assim ...até eu anotei aqui .... (?) mas já que você falou vou tocar no assunto ... eu não sei até que ponto levar o pirulito pra sala de aula é bom .... porque se você for vê ... quando você for o professor mesmo lá de verdade não vai poder levar um pirulito toda aula que você for ... porque tipo assim quando eu dava aula eram trezentos e lá vai cacetada ... você vai leva três pacotes de cem pirulitos cada vez que você vai lá ah... você vai a falência .... né

Laura 6 : Meu Deus.

Rose 54 : Não com certeza ...

Francis 20 : Tá talvez pro estágio até que foi bom mas eu fico pensando assim que de repente você deu o pirulito pra eles ... e agora será que a professora não tá lá sofrendo com eles (risos) não dá

Rose 55 : Eu até ... Mas tinha que ... eu achei que podia::: estraga eles ... ela agora vai por ordem ... (?) risos ela tá .... eu precisava de 10 aulas ... eu queria brindar minhas aulas com o silêncio deles colaboração então eu usei as armas que eu tinha pra essas dez aulas ... é lógico que se fosse uma turma minha provavelmente eu não iria chegar e dar pirulito sempre ... mas eu precisava de dez aulas e eu consegui as minhas as dez aulas .... então talvez não seja a maneira correta ou sei lá ... mas inclusive teria outros acordos quem sabe

PF 11 : É algum outro questionamento que vocês levantaram?

Mary 9 : Teve aquela parte que a Rose comentou sobre aa::: a Anny aqueles comentários sobre o enunciado pronto é dáh o enunciado em inglês e eles tem preguiça de pensar eles querem ter sempre tudo pronto ... porque eles historicamente os professores têm trabalhado assim .... eles dão e eles mesmos traduzem ... e eles mesmos dão a resposta ... então pra nós chegar lá e faze com que eles fa querer exigir isso deles ... eu que eu senti essa dificuldade... a Kelly sentiu eu acho que todos sentiram essa dificuldade .... porque eles querem pronto e a gente buscava a tentava fazer a reflexão pra fazer a discussão dos vídeos com eles ... e a gente acabava tendo que dá a resposta entende? Porque eles tinham preguiça

de fazer isso ... é complicado .... eu não sei se todos mas eu ouvi comentários de outros colegas que também tiveram essa mesma dificuldade

Francis 21 : É eu acho que se fosse.. se fosse trabalhado de uma forma diferente desde o princípio com os alunos ... talvez fosse mais fácil de trabalhar ... mas em dez aulas ninguém vai conseguir fazer milagre com o aluno né ... que que a gente vai consegui fazer com dez aulas.... Quase nada (....) alguma coisa

Mary 10 : (...) Quando você entrega uma folha e vê que (...) sim (...)

Aldo 8 : (...) É o pensamento é esse ... é o pensamento é esse eles já tão que esses alunos querem é ter tudo mastigado de como isso tá lá ... como pode você querer adotar uma coisa nova ... porque porque uma coisa nova eles tem que ter interesse em aprender em ver como se faz como que se realiza aquela ação né então ... éh::: que nem ela falou são poucas as dez aulas ... certo .... claro que são ... no momento que você começa a mudar aquela concepção de né ... daquele estilo do que eles estavam acostumados a fazer dia após dia pra você consegue começa mudar esse esse pensamento as aulas acabam ... termina as aulas no no dos professores estagiários ... ai eu pergunto né aqui no caso vocês eles não eles não se interagiram né não gostaram do seriado Friends mas é porque? Por causa disso porque eles tavam acostumados com uma coisa agora vem uma coisa nova ...

Diversas pessoas falando ao mesmo tempo : (...)

Aldo 9 : por que depois de todo o esforço ... agora eu pergunto....será que não vai voltar tudo ao normal como era? Aulas mastigadas? Professores (....)regentes das turmas vão fazer diferente uma atitude?

Francis 22 : (...)Talvez em alguns casos não porque uma colega minha falou que uma professora falou que fez refletir bastante na atitude dela tal tal tal e tal e tal que a professora falou assim que as aulas dos estagiários serviram pra ela pensar na atitude dela como professora ... que ela já tava pensando em troca as disciplinas ... acho que uma comentou isso com você não comentou...não comentou ... que a professora tava pensando em pega tipo só ou só de meio ambiente ... ou só de informática .... pra ela pode trabalha com sequência didática e voltado ao específico ... sabe ... então eu acho que a gente tem que pensa em pelo menos duas coisas que a gente conseguiu atingi né .

Aldo 10 : Na verdade é que a gente tem dez aulas (...)pra conquistar um público de anos que vem daquele sistema (...)

Rose 56 : É nós ficamos numa posição

Francis 23 : (...) e aqueles professores (...) e aqueles professores que já tão se aposentando

PF 12 : Só um de cada vez se não eu não consigo transcrever Inês ask your question

Inês 3 : Eu queria saber se essa sequência foi apresentada a eles colorida ou preto e branco

Rose 57 : Colorida

Inês 4 : Porque nós trabalhamos as montagens em cima de cores ... porque o adolescente é visual ... tudo é visão então nós trabalhamos com um monte de cor um monte de logotipo ... que acontece .... quando a gente

dava a primeira montagem ... exatamente pro aluno se descontrair ... ah esse eu conheço... aquele eu não conheço... daí ... desse jeito teve cooperação

Rose 58 : Ah ta ah não foi preto e branco tá certo foi a sequência da (?)... que foi preto e branco

Inês 5 : Que eu lembro que foi a tah aqui nossa é esse aqui... e eles participavam muito porque chamou a atenção deles

Rose 59 : É igual a gente comentou assim com relação ao questionamento do Aldo ali ... inclusive acho que no último dia ali ... aquele pessoal que havia participado bastante ... nossa acabou que pena ... lembra né a gente tava indo embora ... nossa como foi bom ... então quem se interessou ... gostou e aprendeu ... sabe então a gente não pode generalizar ... foi 50% ... aproveitável ... porque os 50% que ficaram na sala de aula ... eles participaram aprenderam ... tiveram resultado e sentiram que a gente tava indo embora ... nossa acabou ... que pena ... a gente gostou tanto ... então .... tem um lado positivo e teve aproveitamento

Sandra 8 : É muito positivo ... saber que pelo menos que a metade que você atingiu nossa (...) nossa é excelente

Aldo 11 : (...) gostei (?) dez dias ... dez aulas ...

Inês 6 : Qual o momento que você percebeu ... nossa consegui deu certo ... consegui pegar a turma aqui ... quando que foi?

Rose 60 : Ai eu acho olha difícil ahh .... (risos) porque teve dias (...) os dias ... (...) não óh o dia da música ... que eu coloquei assim foi nossa ... a música que tocava aquele musical gostoso .... o pessoal tava fazendo o trabalho ... sabe ... foi foi um dia assim bem gostoso ... o dia que a Fran foi lá pra filmar ... e o vídeo acabou de não funcionar eu dei o exercício no quadro eles participaram eles foram no quadro responderam ....

Inês 7 : (...) ai era porque a atividade era diferente ou porque eles tavam de bom humor mesmo?

Rose 61 : Eu não sei te dizer

Laura 7 : Têm dias que eles tão mesmo pra escrever ... responder

Inês 8 : Têm certas atividades que chamam mais a atenção deles ...

Anny 47 : Ah que nem no meu caso ... no meu caso foi o diálogo ... então o primeiro diálogo foi um desastre ... eu tava comentando ... tem que ter uma uma evolução lenta ... eles vão acostumando né com o ouvido ... então no terceiro diálogo ... eles já estavam mais acostumados com esse tipo de exercício ... então .... no último ... nossa ... ai tava ... ai primeiro eu passei sem som ... então eles já não tinham mais aquela obrigatoriedade de tentar entender o que tão falando ... eu falei ... prestem atenção no que ta acontecendo ... tentem entender .... sem som ... então aí eu vi que eles prestaram atenção ... não ficavam conversando nada ... ai depois né eu coloquei o som e a terceira vez pra eles completarem né e ai que fez um bom aproveitamento ... a maioria completou ... claro que eu coloquei as palavrinhas num num box né (risos) ... mais ai eu senti que eles conseguiram entender as palavras ... foi um dos momentos que eu senti que eu consegui prender a atenção deles ... (...) raros momentos

Rose 62 : É por que você conseguia ... (...) é você conseguia a atenção deles em um dia e no outro já não tanto ... então sempre tinha os altos e baixos ... erahh:: não foi assim sempre éhh::: (faz sinal com a mão de estabilidade)

a partir do momento que você conseguiu conquistar a atenção deles e foi até o final... então mas o momento assim igual eu falei diminuiu muito .. a frequência dos faltosos ... então ajudou muito o fato de ter 50 só 50% dos alunos ... e aqueles 50 % estarem interessados... então já foi tipo

Laura 8 : Vocês não passaram né o seriado todo?

Rose 63 : Não

Laura 9 : Talvez também daí isso seria ... já que eles não conheciam né ... então se vocês tivessem mais tempo ... a sugestão é era pra vocês passar inteiro né pra eles conhecerem ... assistirem tudo junto ...

Inês 9 : 20 minutos

Rose 64 : É ... não não dava era ... uma hora e meia ...

Inês 10 : Ah tá

Rose 65 : Então éh::: igual a gente conversou hoje ... que a gente passa a gente faz dez horas de observação dez aulas de observação e daí dez aulas de de regência ... então se fosse assim cinco de observação e quinze de (risos)

Diversas APLIs falam juntas e risos: Ainda bem que essa sugestão só veio agora a gente já passou

Rose 66: (risos e põe a mão no rosto) não deixa pra lá

PF 13 : We still have time we can go back ...

Rose 67 : Não porque no começo … meu santo dez aulas … é muito mas depois a gente viu assim éh::: eu acho assim cinco aulas a mais dev deveria ter desenvolvido um trabalho melhor ... porque dez aulas parecem ser muitas mas na realidade não

Inês 11 : Agora ah minha foi geminada e a dela não (aponta para a Sandra) a diferença de ritmo nossa na minha aula eles não conseguiam eles não tinham tempo de esquece (risos) evoluía mais né Sandra ... na próxima aula você tinha que dá retomada (...) se esquecia (....)

Laura 10 : (?) porque ahh é sozinha é sempre perde 10 minutos pelo menos da aula perde no começo ou no final e a aula geminada já tem uma sequência

Sandra 9 : A questão de falar ou não falar em inglês na sala de aula acho que é uma questão (?) que foram assim os pontos que mais eu senti assim falar ou não falar em inglês ... explicar a gramática bem assim bem tradicionalzinho ou não explicar ... essas são algumas dúvidas assim que me acompanham assim durante esse trabalho ai

Rose 68 : É complicado

PF 14 : Eu acho que se é que nós estávamos comentando a parte de inglês ... quer dizer quanto mais tempo você tiver com eles ... mais fácil você vai ter pra colocar mais a língua inglesa em sala e a gramática da mesma forma né ... eu acho que trabalhar com sequência didática ... éhhh: não deve ser a gramática não é vista pra você trabalhar a gramática pela gramática ... mas sim ela como parte de toda uma situação ... então se ela for trabalhada dentro de toda uma situação ... onde ela tem o seu valor ... não tem porque de não colocar ... né o próprio .. a especificidade que a Anny tentou fazer ... mostrar quando que vai dobrar ou não a última consoante com o ing ... ela é importante também ... não deixa de ser importante ... só que eu acho que no caso da Anny eles não tavam muito preparados pra tudo isso ... né ... acho que era isso .... mais algum ponto ... vocês não

tem mais nenhum nenhuma outra coisa que elas comentaram que vocês queriam colocar ...

Sandra 10 : A questão das directions ... se umas determinadas directions serem muito longas que isso eles têm preguiça de ler tá isso é muito comum isso a gente vê a gente trabalha também .... isso deveria

Inês 12 : De vez em quando

Sandra 11 : Assim quando tem um homework que tem uma direction mais longa eles dizem ah eu não sei fazer ... eu não entendi ... ai eu não sei fazer ... a gente sempre fala assim oh pelo menos directions você tem oh qualquer coisa que você não entende você pega um dicionário oh ou melhor ... vocês não vivem com o computador ligado ? vai no dictionary online e pronto mas eles sempre falam oh não entendi o que tinha que fazer eu achei muito difícil ... (...) mas assim com muito custo sim ...

Inês 13 : Que os ... deram risada de uma aluna por questão do erro ... aconteceu isso comigo no momento que rirem ... Não ligue! ... Continue! ... Terminou? Muito bem? Parabéns ... um ponto pra você! ... todo mundo ahhh... quietinhos ... pela coragem dele .... porque o inglês deles era (...)

Sandra 12 : De se expor né ....

Inês 14 : Se expor por isso. Falei parabéns por isso. Agora ele é o primeiro, no jeitinho dele ele lê.

PF 15 : Ótimo. Ótimo! São formas de conseguir atrair os alunos, né? Pra que a aula se torne mais dinâmica, ( )

Inês 15 : Mas daí eu falei pro aluno não pense que toda aula eu vou poder te dar um ponto (...) é (risos)

Rose 69 : (Risos) (...) não se acostume

PF : Vocês anotaram mais coisas ... vocês querem comentar mais alguma coisa?

Rose 70 : É (::::::)

Francis 24 : Eu tenho um comentário pra fazer duma coisa que a Rose falou no final. Ela falou assim: “Errar é humano e a gente errou nãnãnã... Tipo(::) eu não gostei da forma que você colocou errar é humano por que eu acho que quando vocês fizeram assim as coisas vocês não estavam erradas, vocês tentaram acertar, talvez não tenha dado certo... Então não chega a ser um erro. Foi uma tentativa, foi uma experiência e a gente como professor, a gente nunca vai conseguir acertar e a gente não vai errar. A gente vai tentar fazer duma forma que atraia os alunos mas nem sempre vai dar certo. Mas acho que a gente não tem que levar isso como um erro, porque lidar com o ser humano é uma coisa muito complicada.

Sandra 13: E com grupos diferentes ... as vezes pode... numa::/numa atividade que deu certo no ano anterior, daquele mesmo nível né que deu certo. De repente você pega uma outra turma que não vai dar certo. A gente vai ter que rever esses erros e acertos então (...)

Francis 25: Daí entra a questão que eu falei da idade ( ) Da idade assim, talvez você tenham pensado: “ai porque eu errei de ter levado o Friends porque não foi recreativo pra eles, mas acho que não é essa a questão, a questão é da idade deles mesmo... é que nem eu falei... tudo que você leva pra sala de aula eles não querem!

Francis 26: Acho que aconteceu uma coisa éh aconteceu uma coisa muito assim comigo no meu local de trabalho... que um aluno pediu pra fazer um trabalho na sala e eu falei assim: “então vamos fazer assim, na próxima

quinta feira eu trago pra vocês. Isso era uma terça. (/)Não uma quinta. Aí na terça feira eu pedi pra eles trazerem o material pra eu fazer o trabalho que eles pedi(/)que o aluno pediu pra fazer. Você acredita que que o aluno falou? “Ai eu não quero fazer isso porque isso é muito chato...” eu falei: “mas foi você que pediu...” Então é normal da idade.... isso prova que é normal da idade deles eles irem contra tudo que você traz.

Rose 71: É e que eu e a Anny a gente não tá nós não estamos em sala de aula... então ... a gente não tem experiência com o aluno... então a gente pensou puxa ... Não que a gente se sentiu assim igual fracassado, igual você comentou, é, teve resultados, e foram bons resultados. Que eu fiquei curiosa quando peguei as provas e vi assim aqueles que haviam frequentado as aulas, tiraram notas boas. Então foi ... igual eu comentei ... 50% E:: e foi as notas que surpreenderam de repente... foram bem. Os que não foram bem foram igual a gente comentou foram com outros professores.

Diversos APLIS : (...) Então não foram erros ...

Rose 72: É não foi assim um... Igual você comentou. Foi um trabalho que poderia ter sido melhor... Mas poderia ser mais longo mas foi uma experiência válida e teve quem gostasse. Muitos deles gostaram, e a gente ficou feliz também né. De ter feito e de ter passado essa experiência... por que é uma experiência nova pra mim ... fazer isso .. eu já dei aula antes mas pouco e a muito tempo atrás.

Aldo 12: É.

PF17: É a Mary tinha feito uma questão logo no inicio da aula de “a eu quero ver como que funciona... essa autoconfrontação na prática. ” Então a gente leu na teoria né, lembra que você colocou? Eu gostei muito da tua pergunta. Quem sabe você possa pedi pras meninas explicarem um pouquinho (.) mais (..) sobre o que consistiu essa autoconfrontação. Né, porque vocês mostraram mas talvez falar da experiência da autoconfrontação pra vocês. Como foi(/)Como foi esse(/) esse andar todo aí?

Rose 73: Então foi que primeiro a gente assistiu as cinco primeiras aulas.. né... E depois que a professora terminou as 5 primeiras aulas então ela chamou separadamente eu e a Anny pra gente assistir as aulas.

PF 18: Excertos das aulas né...

Rose 74: É exato. Os excertos das aulas...

Anny 48: Com as transcrições né que foi tudo com as transcrições... então foi tudo transcrito...

PF 19: Não, a primeira não tinha transcrição. Depois que a gente transcreveu né?

Rose 75: É isso ...Então depois que a gente veio assistir os excertos das aulas, eu pensei: “nossa hoje a gente vai sair daqui quase chorando né”. Aí tava lá a professora com a televisão o vídeo, porque ela fez, a gente teria que assistir as nossas aulas né, os excertos, as partes, e:::: E parar quando a gente achasse necessário pra critica o que que você viu, com relação a aquela aula ao que deu certo, o que não deu ... se autocriticar ...tah né. O que que você achou daquela aula. Aí ta. Então no primeiro nas primeiras cinco aulas a gente fez tal, só que a professora nunca ela criticou nada, nunca ela falou nada. Né é só você que vai se autoanalisar. Então é:::

PF 20: ... é o divã. Risos.

Rose 76: É, ela ficava ali, a gente assistia um pouco, daí parava, daí falava: “a essa hora não deu certo, por isso... como a gente comentou agora com vocês os erros com os alunos e tal. Então foi bem tranquilo, é:: quando eu saí, eu acho que eu fui a primeira, daí éh.. eu não lembro.

Anny 49: Não. Eu fui a primeira.

Rose 77: É você foi a primeira né. Daí não assim foi ... foi tranquilo, achei assim que a professora ia dirigir assim que ela ia fala ... olha veja bem aqui você erro, você deveria ter feito isso. Mas em nenhum momento a professora fez isso. Ela nunca dis(/) nunca mostrou os erros, ela falou quis que a gente visse ...

Anny 50: Percebesse.

Rose 78: Isso percebesse. Provavelmente existem outras coisas lá que:: estão que ela nunca falou pra gente. Quem sabe chega um dia que ela vá falar ... Risos. (...)

PF 21: ( ) depende de vocês né.

Rose 79: Ela nunca se manifestou, ela sempre esperou que a gente se confrontasse e visse os erros. Ai também partir daquela auto primeira autoconfrontação aí a gente já ficou mais tranquilas. Porque até então a gente não sabia o que esperar, a gente não sabia como que ia ser. A gente achou que a professora ia chega e fala: “ó, aqui e aqui e aqui e aqui...”. Risos... né... a gente não tinha ideia... de como seria... mas tipo assim, foi bem tranquilo... não sei como foi a experiência da Anny

Anny 51: Não, foi bem tranquilo, só que eu acho que o a gente mesmo se critica muito né, você olha lá, a primeira coisa que você vai olhar é os seus defeitos né. Ai... porque que eu fui fala assim porque eu fiz a transcrição de algumas falas minhas né. Então você fica com mais (/) você percebe mais os erros assim. Mas isso é muito válido(...) E daí um segundo momento

Rose 80: É daí no segundo momento então tá daí ela pegou as outras cinco aulas e daí a mesma situação a gente teve que assistir de novo ... ver seus erros e ... criticar novamente aquilo que você ... achou das aulas

Anny 52: fazer comentários né (...) pra você falar sobre aquele momento falar sobre o que que deu certo... o que foi bom

Rose 81: (...) É algum comentário

PF 21: É um repensar né.

Rose 82: É um repensar... ai então a segunda foi já mais tranquila porque a gente já sabia que ela não iria ... inclusive a gente terminou a primeira eu falei nossa né eu achei que seria bem diferente ... ai a gente terminou o segundo

Francis 27 : Começou a ficar sem vergonha (risos)

Rose 83: É (risos) aí seria a cruzada ... eu assisti as aulas da Anny e comentar e vice-versa ... ai a gente fez semana passada uma parte e terminou hoje a tarde a gente fez o resto aí seria eu vê as aulas dela e a gente vê o que que aconteceu ... foi no mesmo mesmo estilo das outras ....mas também não apontando assim os erros dela... a porque você isso ou aquilo ...mas dizendo ... puxa o que que poderia ter feito melhor ou essa aula funcionou essa aula assim foi boa ... essa aula aqui a gente conseguiu achar a atenção ... então foi bem tranquilo éhh::: o problema foi só a primeira que

a gente não sabia o que esperar ... da autoconfrontação ... mas as próximas ... mais foram mais tranquilas ...

PF 24: E essa explicação agora com o grupo de socializar isso ... como vocês tão vendo isso tudo? O grupo todo e vocês?

Rose 84 : Bem éh:;: eu acho assim que a gente assim tá tipo estrela assim tipo (risos)

Anny 53 : É bom porque você se identifica né acaba se identificando com alguns problemas ...

PF 24 : Problemas parecidos isso ahã

Laura 11 : Que isso é normal talvez ahm não é só um momento de vocês mas também que aconteceu com o grupo ... então ah ... é normal acontecer né ... e coisas assim né

Anny 54 : Qualquer coisa é só a gente falar né

Rose 85 : Não mas é uma conversa assim que a gente já teve em outras outras ocasiões tipo que a gente discutiu sobre as aulas e tal só que geralmente é a professora que está aqui na frente ... e direcionando e hoje é .... somos nós ... mas é lógico no início você fica nervosa ... mas depois com desenrolar das coisas... você se sente normal ... porque você conhece bem a turma ... tá junto né tanto tempo ... então não é constrangedor... também ... de admiti assim olha ... eu faço isso ... eu que fiz .. os meus cacoetes são esses o que que eu posso fazer sou eu

PF 25 : Isso mesmo ... ótimo ...

Rose 86 : Eu não posso dizer assim tô com vergonha né ... igual eu comentei assim ... vocês me ouvem mais do que eu mesma ... então vocês conhecem minha voz mais do que eu ... eehh então não não me sinto aqui constrangida de dizer assim eu não sou perfeita ... podia ser melhor mas enfim a gente nem sempre consegue

Anny 55 : É mais um momento pra gente discutir né os os acontecimentos ... os problemas ... tentar achar soluções ... de repente tem algumas sugestões né ... é mais esse espaço aberto ...

PF 26 : É Anny ...isso isso .. é um espaço aberto e assim eh:: como a escolha de ter né tentado trabalhar junto com a Rose e com a Anny poderia ter sido qualquer outra equipe né ... a escolha veio porque elas nunca tinham ... assim elas não tinham grande experiência em sala de aula ... e achei que elas tinham uma boa sintonia entre elas e que a gente podia fazer um bom trabalho nesse sentido ... né vocês já pensaram se eu tivesse alguém ai no meio e dissesse eu não vou mais fazer ... quer dizer meu trabalho ia todo por água baixo ... né você nunca sabe o que vem né mas assim ... acho que foi muito bom ... foi muito válido ... é ter vocês né ... como minhas cobaias ... (risos)

Rose 87 : Me too ...

PF 27 : Sorry não mas como acho que Real Friends né ... because it was very nice … eu sinto assim é que foi um trabalho bastante oneroso ... a Francis me ajudou muito também ... e as meninas me ajudaram muito ... eu tenho só a agradecer a vocês e ao grupo todo que pra mim é vocês eu falei isso o ano passado e eu continuo falando a mesma coisa ... vocês são um presente na minha vida ... e eu aprendi muito muito com vocês ... então é o que as vezes parece tão banal pra alguns né ... a gente diz nossa mas que tal né se mudasse aqui poderia trabalhar diferente poderia talvez

alcança outros resultados ... quer dizer ... como vocês vão pra sala de aula e aprendem ... eu sou professora igual a vocês né ... não melhor nem pior ... só numa posição diferente ... né tentando acertar que nem vocês ... então é eu seu que ... ocorreram críticas esse ano ...ocorreram problemas ... ocorreram diversas questões .... algumas provavelmente a gente conseguiu solucionar ... outras não ... talvez as vezes eu fui meio dura com alguns alunos ... ou meio né mas é o meu jeito ... é o jeito de cada um eu sou assim e eu não tenho mágoa eu não tenho nada de ninguém ... eu gosto demais de vocês ... vocês são o meu a minha extensão da mão .... né oh um beijo no coração de todos vocês... muito obrigada

Os APLIs : (Aplausos....)