



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ALESSANDRA AUGUSTA PEREIRA DA SILVA

**O TRABALHO DO PROFESSOR FORMADOR DE LÍNGUA
INGLESA E A NATUREZA DE APRENDIZAGEM NA
FORMAÇÃO EM PRÉ-SERVIÇO**

ALESSANDRA AUGUSTA PEREIRA DA SILVA

**O TRABALHO DO PROFESSOR FORMADOR DE LÍNGUA
INGLESA E A NATUREZA DE APRENDIZAGEM NA
FORMAÇÃO EM PRÉ-SERVIÇO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof^a. Dra. Vera Lúcia Lopes
Cristovão

Londrina
2015

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

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S586t Silva, Alessandra Augusta Pereira da.

O trabalho do professor formador de língua inglesa e a natureza de aprendizagem na formação em pré-serviço / Alessandra Augusta Pereira da Silva. – Londrina, 2015.

298 f : il.

Orientador: Vera Lúcia Lopes Cristovão.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2015.

Inclui bibliografia.

1. Professores de inglês – Formação – Teses. 2. Interacionismo sociodiscursivo – Teses. 3. Aprendizagem – Teses. 4. Todo e partes (Filosofia) – Teses. I. Cristovão, Vera Lúcia Lopes. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 802.0:371.13

ALESSANDRA AUGUSTA PEREIRA DA SILVA

**O TRABALHO DO PROFESSOR FORMADOR DE LÍNGUA INGLESA
E A NATUREZA DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO EM PRÉ-
SERVIÇO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Lopes
Cristovão
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Bernard Schneuwly
Université de Genève - UG

Prof^a. Dr^a. Marilda Gonçalves Dias Facci
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof^a. Dr^a. Elvira Lopes Nascimento
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Juliana Reichert Assunção Tonelli
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 11 de setembro de 2015

*Em memória de Therezinha Gomes da
Silva, minha querida e sempre amada
mãe.*

“Há que endurecer-se, mas sem jamais
perder a ternura” (CHE GUEVARA)

AGRADECIMENTOS

Meus profundos agradecimentos

Aos meus familiares, particularmente, meu companheiro e esposo Luis Carlos Santos Silva e minha filha Sandra Cristina Silva que vivenciaram e compartilharam comigo meus questionamentos, indignações, alegrias e aflições do processo de doutoramento. Obrigada, acima de tudo, pela paciência em relação às minhas ausências frequentes em atividades familiares ou pelas minhas elucubrações sobre a pesquisa em desenvolvimento. Amo vocês!

À minha sempre querida orientadora Prof^ª. Dr^ª. Vera Lúcia Lopes Cristovão, por sua orientação e amizade sempre de base desafiadora, inquieta e, ao mesmo tempo confortadora, por suas palavras e seu agir apaixonado e apaixonante por uma educação qualitativa.

Ao professor Dr. Bernard Scheuwly pelas discussões, estudos e questionamentos sobre a pesquisa, oportunizadas por meio das orientações realizadas na Universidade de Genebra a partir do Programa Institucional de Doutorado Sanduíche no Exterior.

Aos membros da banca de defesa da tese, Prof^º. Dr. Bernard Scheuwly, meu orientador no exterior, Prof^ª. Dr^ª. Marilda Facci, Prof^ª. Dr^ª. Elvira Lopes Nascimento e Prof^ª. Dr^ª. Juliana Reichert Assunção Tonelli, além das professoras Dras. Viviane Aparecida Bagio Furtoso e Lídia Stutz, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

Aos participantes da pesquisa e companheiros de trabalho que não se esquivaram em contribuir com a pesquisa.

Aos membros do Grupo de Pesquisa *Linguagem e Educação*, pelas muitas e valiosas contribuições que resultaram de nossas discussões, pela amizade, companheirismo e alegria compartilhados dentro e fora desse espaço.

À Fundação Araucária pelo período que concedeu uma bolsa por meio do Programa de Capacitação Docente das Instituições Estaduais de Ensino Superior PCD-IEES/Mod. III pela Chamada n. 10/2010.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Ministério da Educação (CAPES – MEC) pela bolsa concedida por meio do Programa Institucional de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) no primeiro semestre de 2014.

Ao colegiado de Letras da Universidade Estadual do Paraná, campus de Campo Mourão, pelo afastamento concedido para a realização parcial do doutorado.

Aos companheiros do Espaço Marx pelos estudos e contribuições trazidas para o desenvolvimento da pesquisa por meio das discussões e leituras realizadas.

Aos amigos e companheiros Luis Carlos Santos Silva e Alex Dancini pela leitura e comentários e questionamentos realizados no decorrer da tese.

SILVA, Alessandra Augusta Pereira da. **O trabalho do professor formador de língua inglesa e a natureza de aprendizagem na formação em pré-serviço.** 2015. 298 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

RESUMO

Essa pesquisa investiga a relação entre o trabalho real do professor-formador e suas implicações na natureza de aprendizagem na formação em pré-serviço de uma universidade estadual do estado do Paraná. Para isso, a análise desenvolvida se pauta em documentos oficiais, Planos de Ensino, transcrições de reuniões de área, materiais pedagógicos adotados e elaborados pelos professores formadores no decorrer do ano de 2012. A investigação tem como base o referencial teórico e metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2006; 2008; MACHADO, 1998; 2004; 2005; 2007; MACHADO & BRONCKART 2004; CRISTOVÃO & NASCIMENTO 2005) e das Ciências do Trabalho, mais especificamente, a Clínica da Atividade (CLOT, 1999/2006) e, sobretudo sob o viés marxista (MARX, 2011). Os participantes da pesquisa são professores-formadores da área de língua inglesa lotados no departamento de Letras e estudantes do curso de Letras da instituição, contexto da pesquisa. Consideramos esta pesquisa inovadora em vários aspectos, no campo teórico por desenvolver uma pesquisa, buscando as bases do ISD na teoria marxista como seu clássico mais contundente e no aspecto metodológico e prático, pelo fato de a pesquisa se delimitar a partir do campo da pesquisa e sua eventual geração de dados, além de focar o professor formador, ao problematizar quais implicações uma determinada opção teórico-metodológica pode trazer para a aprendizagem na formação de professores de língua inglesa em detrimento da discussão da natureza desse processo. Na primeira parte do texto, apresentamos os aspectos gerais da pesquisa, contextualizando-a dentro das ciências humanas e estudos da linguagem. Na sequência, explicitamos os conceitos base da pesquisa, o método e a metodologia de pesquisa. Na terceira parte, examinamos desde a particularidade do trabalho docente no Brasil até a singularidade do trabalho do professor formador da área de língua inglesa no lócus de pesquisa, subsidiados pelos focos de atenção identificados em textos de professores formadores e respectivos conceitos. Além disso, analisamos os processos psíquicos superiores potenciais identificados no material didático desses mesmos protagonistas. Algumas considerações foram apontadas como resultados da pesquisa, a saber, i. identificação de políticas educacionais da educação superior voltadas para a pedagogia das competências, particularmente aquelas advindas do neoliberalismo nos documentos oficiais e que se fazem presente na singularidade investigada, tanto no plano pedagógico quanto administrativo da instituição; ii. focos de atenção identificados nos textos produzidos pelos professores formadores articulados com as políticas educacionais, ora reiterando-as, ora refutando-as ao debater especificamente planos de ensino; processos de avaliação e exame; livro didático e metodologia de ensino impulsionando tensões praxiológicas; iii.) os conceitos elaborados nos textos dos professores formadores têm em comum a preocupação com o processo de ensino e aprendizagem, culminando em diferentes concepções de ensino e aprendizagem, incluindo concepções de língua, gênero textual, competência, abordagem temática e plano de ensino; iv) os focos de atenção e as tensões implicadas nas concepções influenciaram na escolha do

material didático para as disciplinas de língua inglesa, destacando-se a gramática isolada como conteúdo predominante, identificado nas instruções do material. Ao nosso ver, esse conteúdo foi tido como um indício de potencializador dos processos psíquicos superiores: memória e atenção. No entanto, a mobilização de memória potencializada indicava somente uma memória curta para execução de exercícios mecânicos, sem uma articulação entre outros processos psíquicos superiores, necessários para o desenvolvimento humano. Por fim, concluímos que haja emancipação do professor em pré-serviço (e do professor formador) é necessário o engajamento desses trabalhadores em ações educativas na educação com vistas a assegurar o desenvolvimento multilateral do estudante, passando obrigatoriamente por um trabalho coletivo. Em sala de aula, defendemos que as instruções precisam articular o máximo de processos psíquicos possível, considerando o conjunto de atividades baseado em uma progressão de ensino a partir de conceitos cada vez mais complexos, sempre contextualizados. O professor formador tem em suas mãos a urgência e a possibilidade proporcionada pela história de tomar decisão e agir como um reprodutor do sistema capitalista ou um sujeito revolucionário, consciente de todos os percalços que isso lhe causará, mas também de todas as contribuições que ele pode dar à sociedade singular, particular e universal.

Palavras-chave: trabalho do professor formador. Aprendizagem. Totalidade.

SILVA, Alessandra Augusta Pereira da. **The work of the professor of English language and the nature of learning in pre-service training.** 2015. 298 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

ABSTRACT

This research investigates the relation between the real work of the teacher-educator and its implications regarding the learning nature of his/her education while performing a pre-service in one of the Paraná State Universities. In order to achieve that goal, the analysis developed is based in official documents, teaching plans, area meetings transcriptions, pedagogical materials adopted and developed by the teacher-educators during the year of 2012. The research is based on the theoretical and methodological framework of the Socidiscursive Interacionism (BRONCKART, 1999; 2006; 2008, MACHADO, 1998; 2004; 2005; 2007; MACHADO & BRONCKART 2004; CRISTOVÃO & NASCIMENTO 2005) and from the Work Sciences, more specifically, the Activity Clinique (CLOT, 1999/2006) and above all, under the marxist view (MARX, 2011). The research participants are teacher-educadors from the English language field, located at the Literature and Language department and students of the same course of the institution, research context. We consider this research to be innovative in several aspects, in the theoretical aspect for developing a research, which seeks the bases of the ISD in the marxist theory as its strongest classic feature. In the methodological and practical aspects for the fact of limiting itself within the research field and its eventual data generation, besides setting the focus on the teacher-educator when considering what implications a determined theoretical-methodological option may bring to the learning process in the education of the English language teachers while discussing the nature of this process. In the first part of the text, we present the general aspects of the research, contextualizing it within the human sciences and language studies. Next, we have clarified the basic concepts of the research, the method and the research methodology. In the third part, we have examined from the particularity of teaching work in Brazil to the uniqueness of the work of the teacher-educator of the English language field at the locus of research, subsidized by the focal points identified in texts of teacher-educators and respective concepts. Furthermore, we have analyze the higher potential psychic processes identified in the didactic/teaching material of these same protagonists. Some considerations were listed as search results, namely i.) identification of educational policies of higher education aimed at teaching skills, particularly those coming from the neoliberalism in official documents and which are present in the situational context investigated in both the pedagogical level as the administrative one; ii.) attention focuses identified in the texts produced by the articulated trainers teachers with educational policies, sometimes repeating them, sometimes refuting them specifically to discuss education plans; assessment and examination processes; textbook and teaching methodology driving praxeological tensions; . iii.) elaborated concepts in the texts of teacher educators share the concern with the process of teaching and learning, culminating in different conceptions of teaching and learning, including conceptions of language, textual genre, competence, thematic approach and teaching plan; iv.) focus of attention and the tensions involved in concepts influenced the choice of teaching materials to the English language subjects, especially the isolated grammar as the predominant content identified in the

instructions of the material. In our view, this content has been taken as a potentiator hint of higher mental processes: memory and attention. However, the mobilization of enhanced memory only indicated a short memory for execution of mechanical exercises without a link between other higher mental processes necessary for human development. Finally, we conclude that to have emancipation of teacher pre-service (and former teacher) it is required to engage these workers in educational activities in education in order to ensure multilateral development student necessarily going through a collective work. In the classroom, we argue that the instructions need to articulate the maximum superior psychic processes as possible, considering the set of activities based on a progression of learning from concepts increasingly complex and always contextualized. The teacher trainer has in his hands the urgency and the possibility offered by history to take decision and act as a player of the capitalist system or a revolutionary subject, aware of all the pitfalls that may cause to him, but also all the contributions he can give to the singular, particular and universal society.

Keywords: Teacher-educador work. Learning. Totality

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Totalidade.....	23
Figura 2	– Relação dialética entre os níveis do objeto da pesquisa.....	47
Figura 3	– Categoria Trabalho.....	52
Figura 4	– Complexificação do trabalho.....	55
Figura 5	– Movimentos de focos de atenção em sala de aula.....	72
Figura 6	– Relação entre universalidade, particularidade, singularidade e o MD como um dispositivo didático que forma modos de pensar.....	74
Figura 7	– Desenvolvimento de conceitos.....	75
Figura 8	– Domínios de aprendizagem.....	113
Figura 9	– Procedimentos de análise do ISD e leitura imanente de Marx.....	116
Figura 10	– Primeiro foco de atenção nas reuniões de área.....	143
Figura 11	– Domínios de aprendizagem e focos de atenção.....	186
Figura 12	– Possibilidades de implementação de ensino de gêneros textuais/discursivos.....	248
Figura 13	– Impossibilidades de implementação de ensino de gêneros textuais/discursivos.....	249
Figura 14	– Foco de atenção na gramática.....	255
Figura 15	– Movimento de conteúdo em uma aula.....	264
Figura 16	– PPS em movimento.....	266
Figura 17	– Síntese dos resultados de análise.....	280

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Objetivos específicos e corpora da pesquisa.....	25
Quadro 2	– Síntese das teorias de aprendizagem e desenvolvimento contestadas por Vigotski	65
Quadro 3	– Perguntas específicas, dados e procedimentos de análise.....	99
Quadro 4	– Formação específica para professores de língua inglesa	105
Quadro 5	– Participantes da pesquisa	108
Quadro 6	– Plano geral do histórico.....	129
Quadro 7	– Plano geral do texto audiovisual da faculdade.....	131
Quadro 8	– Número de estudantes concluintes.....	134
Quadro 9	– Relação candidato/vaga em 2014.....	135
Quadro 10	– SOT predominantes em cada reunião de área	149
Quadro 11	– Programa Da Disciplina	167
Quadro 12	– Metodologia.....	170
Quadro 13	– Programa da disciplina de LI III.....	171
Quadro 14	– Metodologia da disciplina de LI III.....	173
Quadro 15	– Ementa da disciplina de LI IV	228
Quadro 16	– Ementa da disciplina de Língua Inglesa I	228
Quadro 17	– Tensão 1	234
Quadro 18	– Tensão 2	236
Quadro 19	– Tensão 3.....	239
Quadro 20	– Tensão 4	242
Quadro 21	– Tensão 5.....	247
Quadro 22	– PPS e INSTRUÇÕES	253
Quadro 23	– Gramática isolada e processos psíquicos potenciais no MD.....	259

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Movimento temático entre reuniões	162
Gráfico 2 – Foco de atenção identificado no material didático	209

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1	– Elementos constitutivos do trabalho docente.....	37
Esquema 2	– Instrução e focos de atenção	188
Esquema 3	– Tensão objeto e metodologia de ensino.....	217

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– SOT Plano de Ensino.....	151
Tabela 2	– SOT livro didático.....	154
Tabela 3	– SOT exame.....	157
Tabela 4	– SOT metodologia de ensino.....	159
Tabela 5	– Focos de atenção no MD de LI I.....	189
Tabela 6	– Focos de atenção no MD de LI II.....	194
Tabela 7	– Focos de atenção no MD de LI III.....	197
Tabela 8	– Focos de atenção no MD de LI IV.....	203
Tabela 9	– Focos de atenção identificados no MD.....	206

LISTA DE SIGLAS

A	–	Avaliação
DCL	–	Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras
DNFL	–	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena
CELEM	–	Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
CH	–	Carga horária
CNE	–	Conselho Nacional da Educação
EM	–	Ensino Médio
ENIEDUC	–	Encontro Interdisciplinar da Educação
FPS	–	Funções psíquicas superiores
GRAFE	–	Grupo Romano de Análise do Francês Ensinado
ISD	–	Interacionismo Sociodiscursivo
KET	–	<i>Key English Test</i>
LD	–	Livro didático
LET	–	Letras
LI	–	Língua inglesa
MD	–	Material didático
ME	–	Metodologia de ensino
MEC	–	Ministério da Educação
NAP	–	Núcleo de Assessoria Pedagógica
NURC	–	Norma Urbana Culta de São Paulo
O	–	Ocorrência
PDE	–	Programa de Desenvolvimento da Educação
PE	–	Plano de Ensino
PET	–	<i>Preliminary English Test</i>
PIBID	–	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PP 1	–	Participantes da pesquisa número um
PP2	–	Participantes da pesquisa número dois
PPC	–	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	–	Projeto Político Pedagógico

PPS	–	Professor em pré-serviço
PSS	–	Processo Simplificado de Seleção
R1	–	(2,3,4,5,6,7,8,9) – Reunião de área
SD	–	Sequência didática
SEDATA	–	Seminário de Dissertações e Teses
SEED	–	Secretaria Estadual de Educação
SOT	–	Segmentos de Orientação Temática
SP	–	São Paulo
STT	–	Segmento de Tratamento Temático
TPF	–	Trabalho do professor formador
UFPR	–	Universidade Federal do Paraná
USF	–	Universidade Sem Fronteiras
USP	–	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO 1 – PRINCÍPIOS BÁSICOS DE ORIGEM ONTOLÓGICA E METODOLÓGICA	34
1.1 CONCEITOS DE BASE DA PESQUISA	34
1.1.1 Totalidade	38
1.1.2 Universalidade, Particularidade e Singularidade	43
1.1.3 A universalidade do Trabalho e Complexos Universais	48
1.1.4 Os Complexos Fundados no Trabalho, a Divisão do Trabalho e a Divisão de Classes	54
1.2 O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O PROFESSOR FORMADOR	64
1.2.1 Conceitos Basilares para a Compreensão do Trabalho do Professor	64
1.2.1.1 Aprendizagem, desenvolvimento e instrumentos	64
1.2.2 Gênese e Desenvolvimento do Trabalho do Professor.....	80
1.2.2.1 Delimitando o trabalho do professor no Brasil e o trabalho do professor de língua inglesa.....	88
1.2.2.2 Delimitando o trabalho do professor formador.....	91
1.3 SÍNTESE DOS CAPÍTULOS 1.1 E 1.2.....	94
1.4 O MÉTODO E A METODOLOGIA DA PESQUISA	98
1.4.1 O Método da Pesquisa	100
1.4.2 O Curso de Formação de Professores no Locus Investigado	103
1.4.3 Os Participantes da Pesquisa.....	107
1.4.4 Instrumentos de Coleta e Geração de Dados.....	109
1.4.5 Procedimentos de Análise	114
1.4.5.1 Os parâmetros de análise do Interacionismo Sociodiscursivo e o materialismo histórico dialético	114
CAPÍTULO 2 – PARTICULARIDADE E SINGULARIDADE DO TRABALHO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NA IES, LOCUS DA PESQUISA	119

2.1	CARACTERÍSTICAS DO CONTEXTO DA PESQUISA E FOCOS DE ATENÇÃO EM TEXTOS PRODUZIDOS POR PROFESSORES FORMADORES	119
2.1.1	Delimitando as Características da Particularidade e da Singularidade do Professor Formador	119
2.1.1.1	A inserção do curso de Letras e seu significado	125
2.1.2	Focos de Atenção nas Reuniões de Área, Planos de Ensino e Material Didático dos Professores Formadores	141
2.1.2.1	Focos de Atenção nas Reuniões de Área	141
2.1.2.2	Focos de Atenção nos Planos de Ensino	165
2.1.2.3	Focos de Atenção no Material Didático Produzido/Selecionado por PROFESSORES FORMADORES	178
2.2	SÍNTESE DA PARTICULARIDADE E SINGULARIDADE DO TRABALHO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA	211
2.3	SINGULARIDADE DO TRABALHO DO PROFESSOR DE LI NA IES - CONCEITOS PREDOMINANTES EM TEXTOS PRODUZIDOS POR PROFESSORES FORMADORES E PROCESSOS PSÍQUICOS POTENCIAIS EM MATERIAL DIDÁTICO SELECIONADO/ELABORADO PELOS PROFESSORES FORMADORES	220
2.3.1	Conceitos Centrais Identificados em Textos Produzidos por Professores Formadores	220
2.3.2	Processos Psíquicos Potenciais Identificados no Material Didático	251
2.4	SÍNTESE SOBRE OS CONCEITOS PREDOMINANTES EM TEXTOS PRODUZIDOS POR PROFESSORES FORMADORES E PROCESSOS PSÍQUICOS POTENCIALIZADOS EM MATERIAL DIDÁTICO	267
2.5	RETORNO DAS ANÁLISES AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA E ENCAMINHAMENTOS NA INVESTIGAÇÃO	273

CAPÍTULO III – PARTICULARIDADE DO TRABALHO DO PROFESSOR FORMADOR DE LI NA UNIVERSALIDADE DO TRABALHO.....

3.1	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	275
3.1.1	Limitações, Contribuições e Encaminhamentos	283

REFERÊNCIAS.....	287
-------------------------	------------

APÊNDICE (CD-ROM)

APÊNDICE A – Transcrições das reuniões de área

APÊNDICE B – Memorial das reuniões de área

APÊNDICE C – Termo de Consentimento

APÊNDICE D – Gráfico de resultados de exames *KET* e *PET* nas disciplinas de LI

ANEXOS (CD-ROM)

ANEXO A – Planos de Ensino de LI I, II, III e IV

INTRODUÇÃO

Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (MARX)

A história da humanidade é a história dos homens, portanto, a história de suas vidas. Vidas que determinam a consciência e não o contrário. A história se desenvolve e se complexifica tal como o ser humano a faz, ao mudar a própria história. Nesse processo, atividades vão se desenvolvendo e outras são criadas. Aquelas que primeiramente transformam a natureza e aquelas que têm como finalidade a transformação de modos de pensar de outras pessoas. Essas ulteriores dizem respeito ao surgimento da religião, ciência, filosofia e escola. Emergem a religião, no Antigo Oriente entre 2.500 a.C e 2.000 a. C, a ciência, aproximadamente no século VIII a. C na Antiguidade Clássica, a filosofia como ciência, no século VI a. C. na Grécia Antiga, tida como o “berço da filosofia ocidental”, e, a escola, também na Antiguidade Clássica. Esta última como um ambiente formal e legitimado para o ensino de conhecimentos já apropriados pela humanidade.

Dessa forma, como há um lugar para morar, trabalhar e rezar, um lugar para aprender também foi designado há muito tempo: a escola. O seu surgimento é de difícil constatação já que a separação entre o que é histórico e mítico em sua origem é uma representação indeterminada historicamente, devido à tradição oral. Segundo relato de historiadores e sociólogos, a escola restrita à elite, existe desde a Antiguidade Clássica, século VIII a.C., nas civilizações da Grécia Antiga, Roma antiga, Índia Antiga e China Antiga, além da Mesopotâmia e do Egito. Sua expansão deu-se somente a partir do século XVIII, com o movimento do Iluminismo, com a premissa da democratização da escola¹.

É a escola que nossa investigação tem como *locus*, mais especificamente o ensino superior, ao tratar do trabalho do professor formador de professores de língua inglesa como língua estrangeira, no Brasil e, mais especificamente, na singularidade de uma instituição de ensino superior do estado do Paraná.

As reflexões desta tese partem da premissa de que o trabalho do professor

1

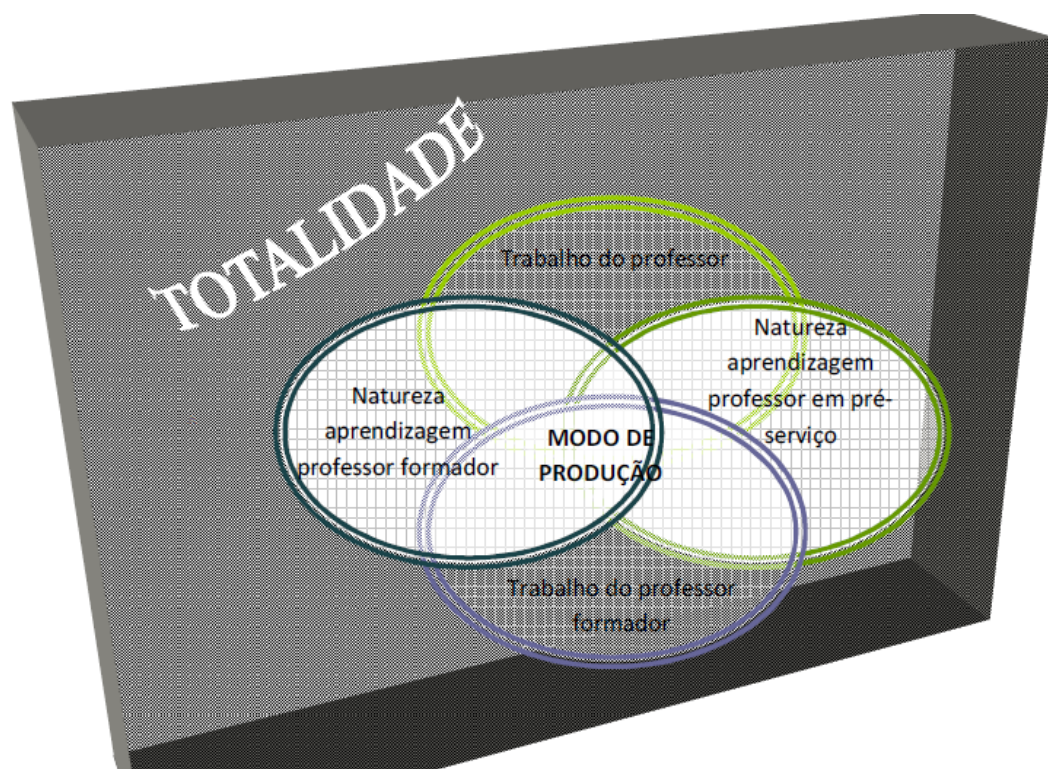
¹ Para leituras mais detalhadas sobre a história da escola, ler (VÁRIOS AUTORES) *Luzes no Oriente. História em revista*. Rio de Janeiro: Editora Cidade Cultural, 1990.

formador de língua inglesa é um complexo resultante de uma totalidade determinante e dialética, de tal modo que implica a natureza da aprendizagem na formação em pré-serviço. Defendemos a tese de que essa determinação também ocorre no contexto pesquisado, uma instituição de ensino superior específica. Assim, buscamos a compreensão da dinâmica do trabalho do professor formador no *lócus* pesquisado, à luz da sua constituição histórica, no modo de produção capitalista no Brasil.

Nessa investigação problematizamos o que é o trabalho do professor formador (doravante TFP) e a quem ou para que esse trabalho serve, incluindo qual é a formação defendida, apreçoada e vivenciada pelos seus protagonistas: os professores e os agentes responsáveis pelas políticas educacionais. Essas reflexões nos levaram ao objetivo geral que é a análise das implicações que o TPF de línguas estrangeiras realmente tem na natureza da aprendizagem dos professores em pré-serviço (PPS) no contexto da pesquisa realizada.

Tomamos como objeto de estudo o fenômeno do trabalho do professor formador a partir de documentos prescritivos, da planificação de seu trabalho a partir de reuniões de área e da materialização de um instrumento singular em seu *métier* – o material didático –, sempre articulando a natureza de aprendizagem do professor em pré-serviço e o trabalho do professor formador dentro de um modo de produção particular – o modo de produção capitalista no Brasil –, que se articula a uma totalidade mais complexa. Essa articulação é apresentada na Figura 1:

Figura 1 – Totalidade



Fonte: a autora.

A totalidade é um conceito introduzido por Marx para tratar da constituição do ser humano a partir do trabalho. Este último compreendido como a transformação da natureza pelo homem a partir da elaboração e apropriação de ferramentas. Buscamos mostrar pela Figura que, dentro dessa totalidade da formação social do homem e seu desenvolvimento filo e ontogenético, têm-se as diferentes atividades ou complexos que se originaram do trabalho, incluindo aí o trabalho do professor e do professor formador. Toda totalidade inclui, pelo menos, um complexo ou, em outras palavras, uma unidade que é constituída por outros complexos. Dessa forma, podemos investigar, por exemplo, um modo de produção em particular ou mesmo o trabalho do professor formador de língua inglesa como língua estrangeira, já que ambos, apesar de serem determinados pelo trabalho (MARX, 1873, 1968, 1982, 2011), possuem uma autonomia relativa.

Posto isso, partimos do pressuposto de que o trabalho do professor formador é um complexo dentro de uma determinada totalidade, no caso investigado, no modo

de produção capitalista no Brasil, e que há uma dialética e um percurso sócio-histórico-educacional que também implica a formação do professor formador. Há, portanto, todo um sistema em que esse professor está inserido e que também contribui para formá-lo como um profissional – o professor formador, que é formado por outros professores que também contemplam uma natureza de aprendizagem. Há uma relação dialética entre o professor que forma o professor e que é formado por esse mesmo professor. Esse professor do qual falamos não é o sujeito individual, mas genérico que, em seu interior, inclui o singular².

Para compreender esse complexo, no entanto, tomamos como ponto de partida o objeto de ensino do professor, forma mais aparente de seu trabalho, para chegarmos ao real desse trabalho.

Segundo Amigues (2004), da Clínica da Atividade, e Machado (2004), da Linguística Aplicada, o objeto de ensino do professor é organizar um meio apropriado para o aprendizado de conteúdos curriculares. Para tal, o professor se apropria de vários instrumentos, ora simbólicos ora materiais, que auxiliam na objetivação do processo de ensino-aprendizagem. Tanto o objeto quanto os instrumentos são alguns dos elementos do trabalho docente, segundo Clot (1999/2006) e Machado (2007)³. Essa constatação nos leva a investigar qual é o lugar ocupado pelo TPF dentro da particularidade capitalista no Brasil; e ainda o que é o TPF de LI, como base de nosso objetivo geral da pesquisa. Esse objetivo geral se articula com os específicos, nomeados a seguir, bem como com os instrumentos de coleta e geração de dados.

2

¹ Os conceitos sobre singularidade e demais conceitos-chave para a pesquisa serão tratados na parte 2 e 3 desta Tese.

3

¹ Conforme triângulo que representa elementos do trabalho, elaborado por Clot (1999/2006) da Clínica da Atividade, e do trabalho docente, expandido por Machado (2007).

Quadro 1 – Objetivos específicos e corpora da pesquisa

Objetivos específicos	Instrumentos de coleta/geração de dados
1. Delimitar as características da particularidade e da singularidade do trabalho do professor formador	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Documentos prescritivos: <ul style="list-style-type: none"> -Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; - Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras. - Documentos oficiais da instituição, lócus da pesquisa.
2. Identificar os focos de atenção centrais nos textos produzidos por professores formadores.	<ul style="list-style-type: none"> - Transcrição de reuniões de área (601 laudas); - Planos de ensino elaborados em 2012 na instituição – <i>locus</i> da pesquisa; - Material didático da disciplina de LI – primeiro ao quarto ano do curso.
3. Identificar os conceitos mais proeminentes em textos produzidos por professores formadores, em relação ao trabalho do professor formador.	<ul style="list-style-type: none"> - Transcrição de reuniões de área (601 laudas); - Planos de ensino elaborados em 2012 na instituição – <i>locus</i> da pesquisa; - Material didático da disciplina de LI – primeiro ao quarto ano do curso.
4. Analisar, a partir dos focos de atenção identificados nos materiais didáticos da disciplina de Língua Inglesa, quais processos psíquicos as instruções ⁴ podem potencializar?	<ul style="list-style-type: none"> - Material didático da disciplina de LI – primeiro ao quarto ano do curso.

Fonte: a autora

Apesar de esses dados serem singulares e diversos (documentos prescritivos oficiais, transcrições de reuniões de área, planos de ensino, material didático) em termos de quantidade para uma única pesquisa, Tonet (2013, p. 119) aponta para a necessidade de buscar, “no processo real, a lógica que os organiza e lhes dê sentido”.

Em si mesma, a realidade é concreta, isto é, “uma síntese de muitas determinações, unidade do diverso”, como afirma Marx. Nossa percepção, contudo, nesse primeiro momento, capta-a como um conjunto de elementos sem a concretude que lhe é própria. *Estes dados imediatos não trazem o seu sentido neles mesmos. Seu sentido só poderá ser apreendido na medida em que forem capturadas as concepções que os articulam, remetendo-os, deste modo, à totalidade à qual pertencem.* Neste sentido, assevera Lukács (idem p. 68): É somente neste contexto, que integra os diferentes fatos da vida social (enquanto elementos do devir histórico) numa totalidade, que o conhecimento dos fatos torna-se possível como

4

¹ Nessa investigação optamos por utilizar o termo instruções ou comandos para cada enunciado das tarefas, excluindo o termo consignas, já que esse termo, para nós, pode ser definido como um conjunto de tarefas e/ou orientações dadas aos estudantes. Essa definição pode ser melhor explorada em Riestra (2004) para quem “as consignas são textos orais e escritos que se produzem na interação sócio discursiva de todos os níveis de ensino, cuja coerência – desde a planificação das sequências didáticas – é analisada esporadicamente e, no geral, quando se analisa, é em função dos enunciados nas atividades realizadas pelos alunos.” (RIESTRA, 2004, p. 61 – tradução nossa). Nesse caso, as consignas são constituídas por um conjunto de tarefas, instrumentos e comandos.

conhecimento da realidade. (TONET, 2013, p. 120 – grifos nossos).

Dessa forma, os conceitos são apropriados, nesta pesquisa, como um ato de generalização em termos psicológicos, e esses conceitos psicológicos são concebidos e evoluem como significados da palavra. Essa definição é vigotskiana (1934/2009) e parte da constatação de que instrumentos psíquicos estão envolvidos no processo de conceituar algo. Da mesma forma que o ser humano elabora ferramentas para modificar a natureza orgânica a sua volta, ele também elabora instrumentos psíquicos para organizar a sua natureza social, ou seja, o próprio pensamento.

As categorias utilizadas nesta pesquisa são de base marxista, portanto, compreendem uma concepção ontológica. Elas referem-se a formas de ser, são abstrações realizadas pela consciência (cérebro) resultantes das condições da realidade social. Essa acepção ontológica estabelece uma completa diferença em relação à perspectiva gnosiológica, que parte do pensamento do homem para a realidade. Para Marx (2011), a natureza orgânica existe independentemente do cérebro humano, mas o real é a natureza modificada pela práxis humana. Portanto, para apreender uma determinada realidade, o ser humano faz abstrações por meio de suas ações psíquicas, segundo o seu grau de desenvolvimento, o que depende, majoritariamente, das condições sócio-históricas em que ele está inserido.

Assim, categorias ontológicas implicam saber que existe uma causalidade posta para sua apreensão, e não uma criação dessa causalidade dada, *a priori*, pelo cérebro humano (MARX, 2011). Esse conceito está estreitamente relacionado ao da materialidade, elaborado por esse mesmo autor. Existe um real, uma concretude, independentemente do grau de compreensão do ser humano em relação a ele. Ao mesmo tempo, essa materialidade é dialética, porque o ser social também age sobre ela e, agindo sobre ela, também age sobre si mesmo.

Para a compreensão desse real, utilizando-se do termo “atividades”, Bronckart (1999/2003/2007/2009) assinala que:

O procedimento científico deve incidir, primeiramente, sobre as características estruturais e funcionais do conjunto das ações humanas e isso implica um exame das relações que essas ações mantêm com os parâmetros do mundo social em que se inscrevem (BRONCKART, 1999/2003/2007, p. 66).

Nesse caso, para o autor, tem-se a premissa de que o trabalho de análise se inicia pela investigação do fenômeno da ação até chegar ao seu real. Desse modo,

os textos analisados nesta Tese precisam estar articulados ao “conjunto das características estruturais e funcionais do conjunto das ações humanas”, o que implica considerar o modo de produção no qual a sociedade se encontrava no momento sócio-histórico da pesquisa: o modo de produção capitalista em uma determinada particularidade.

Para esse mesmo autor, na sequência, o procedimento científico pode incidir nas “capacidades mentais e comportamentais que as ações colocam em funcionamento e, em particular, sobre as condições de construção dessas capacidades” (BRONCKART, 1999/2003/2007, p. 66). Isso implica também considerar a evolução da humanidade no decorrer da história para compreender qual a natureza, dinâmica e função social do trabalho do professor formador atualmente, considerando-se, nesta investigação, categorias fundamentais como: universalidade, particularidade e singularidade⁵.

Ao analisar a particularidade da atividade do professor formador somos levados a uma proposição de que a consciência é, em primeira instância, conhecimento dos outros para, posteriormente, haver conhecimento de si mesmo. De outro modo, como assinalou Vigotski (1925, 1994, p. 47 apud BRONCKART, 1999/2003/2007/2009, p. 65), “conhecemo-nos a nós mesmos porque conhecemos os outros e pelo mesmo procedimento com o qual conhecemos os outros, pois somos, em relação a nós mesmos, os mesmos que os outros em relação a nós”. Dessa forma, este estudo de caso se justifica na medida em que a compreensão do ser humano é permeada por uma análise de diversas práxis sociais em que esse está inserido, neste caso, o trabalho docente na formação em pré-serviço.

A relação totalidade, particularidade e singularidade, causalidade posta e apreensão da realidade social, gnosiologia e ontologia, análise de fenômeno para chegar ao seu “real”, trabalho do professor formador como um fenômeno e sua compreensão como uma das inúmeras práxis humanas são apenas algumas das questões que a pesquisa gerou em sua gênese, evidenciando a nossa ciência em relação a elas e, por conseguinte, nossa intenção de não esgotar o estudo sobre este objeto de pesquisa, já que “o conhecimento é sempre um processo aproximativo” (TONET, 2013, p. 121). De fato, as limitações objetivas de tempo e

5

¹ Os conceitos de universalidade, particularidade e singularidade serão tratados na Parte 2, capítulo I, em 1.2.

espaço e subjetivas para uma determinada investigação, sempre datada, deixam a possibilidade para outras pesquisas, por exemplo, tratarem da evolução do debate em torno do objeto de pesquisa.

Contextualizando a pesquisa: sua origem, dinâmica, função e método de exposição

A gênese da pesquisa ora apresentada deu-se ainda em nível de mestrado, pesquisa que objetivava compreender as representações de professores formadores acerca de seu trabalho. Na época, eu⁶ havia tido uma pequena experiência com a teoria marxista, em um seminário semestral realizado na Universidade Federal do Paraná, UFPR, na área de Educação, além de ter lido outros autores, marxistas e não marxistas, comentarem sobre a teoria desenvolvida pelo autor. Finalmente, havia lido o próprio Bronckart, no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) explicitando as bases marxistas da teoria proposta por ele. Apesar dessa primeira experiência, a teoria de Marx ainda estava longe de ser compreendida por mim.

Intuitivamente, não estava contente com esse modo de produção social, principalmente com a exploração do homem pelo homem. Como professora de uma instituição de ensino superior, na época ainda professora colaboradora em início da profissão, considerava imprescindível compreender a profissão do professor formador para que, após esse conhecimento, houvesse possibilidades de mudanças dentro da instituição em que trabalhava, a começar por mim. Acreditava que somente pelo conhecimento surgiria a possibilidade de emancipação humana. Emancipação tida como uma espécie de maior igualdade e qualidade entre o ensino oferecido pela nossa instituição e as instituições de ensino superior, consideradas as mais desenvolvidas possíveis. Tudo isso seria possibilidade, num primeiro momento, pela compreensão do que é o trabalho docente e, após, alavancando uma política educacional que permitisse tal igualdade em termos de qualidade de ensino-

6

O corpo da tese está mesclada, ora no uso da primeira pessoa do singular, quando falo especificamente sobre minhas experiências mais pesquisa ao desenvolver a pesquisa, ora na terceira pessoa do singular, principalmente, quando questões conceituais são discutidas. Particularmente na análise, a primeira pessoa do plural é utilizada, pois a análise passou por vários leitores e várias discussões antes de sua versão final. Dessa forma, considero que várias vozes se somam ao conjunto de asserções e conclusões das análises.

aprendizagem. Um equívoco pode ser evidenciado aí: ao acreditar que unicamente pelo conhecimento haveria possibilidade de emancipação humana, eu desconsiderava a totalidade das condições concretas da vida das pessoas.

Naquele período, não tinha consciência de que o conceito de emancipação trazida por mim ainda era uma emancipação unicamente política, portanto, conservadora e reformista. Estava ainda muito distante de ser uma busca da compreensão da realidade social para uma emancipação não somente política, mas humana (VIGOTSKI, 1934/2009), que superasse, de fato, os limites do capitalismo. Embora houvesse ímpeto para a transformação, ela não era suficiente para exercer a função de transformação na pesquisa numa perspectiva ontológica. Segundo Tonet (2013, p. 108),

Duas são, portanto, numa perspectiva ontológica, as condições essenciais para a produção de um conhecimento, o mais verdadeiro possível, em cada momento histórico: a capacidade, o empenho e o rigor de um indivíduo, de um lado e, de outro, o ponto de vista de classe. (TONET, 2013, p. 108).

Para o autor, enquanto houver exploração do homem pelo homem é necessário produzir conhecimento, sempre tendo em vista as classes sociais, já que elas têm interesses diferentes; e os conhecimentos produzidos por cada uma delas vão atender a esses interesses: ou a reprodução do modo de produção estabelecido ou a sua ruptura e superação.

Os resultados da pesquisa em nível de mestrado, embora contenham limitações, hoje por mim reconhecidas, não sendo foco do atual estudo, trouxeram, outrora, alguns resultados pertinentes para o início da pesquisa de doutorado. Naquela pesquisa, tivemos por objetivo investigar representações de professores formadores em relação ao seu próprio trabalho, a partir do procedimento de autoconfrontação (CLOT, 1999/2006; CLOT, FAÏTA, 2000,2001) realizado com duas professoras formadoras, responsáveis pelas disciplinas de Língua Inglesa (doravante LI) de um curso de Letras de uma faculdade estadual do Paraná. As professoras formadoras, ao falar de seu trabalho, reiteraram alguns problemas e dificuldades que já apareciam na literatura (HYPOLITO 1997, 1999; NÓVOA, 1992, 1995; CRISTOVÃO, 2005; PAIVA, 2003) e apresentavam propostas de processos teleológicos secundários⁷ que possibilitariam uma mudança dentro da formação em pré-serviço. Entre esses processos, destacou-se, por exemplo, a necessidade do

⁷ Processos de antecipações mais elaborados.

uso contínuo da língua inglesa em sala de aula pelo professor como componente essencial para a formação, em detrimento de outras dimensões⁸, tais como a ética e a política, saberes para ensinar, formação continuada, crítico-reflexiva, estética e cultural, avaliativa, e trabalho coletivo que apareceram periféricamente na pesquisa (PLACCO, 2006). Elas corroboraram uma perspectiva de ensino-aprendizagem

[...] muito apregoada no Brasil na década de 80, ganhando mais força na década de 90 com a Abordagem Comunicativa. Surgiu, ainda, nos meados da década de 60 com o método direto, período em que o professor usava somente a língua alvo em sala de aula. (SILVA, 2008, p.164).

Outro resultado importante para nós foi a evidência do isolamento do professor em seu *métier*, remetendo à individualização, cada vez mais acentuada e presente no capitalismo. Algumas das representações reiteradas pelas participantes da pesquisa é a sua exclusão do coletivo, o não reconhecimento e conflitos na relação de trabalho entre os pares, frequentemente gerados pelas divergências de representações.

Essas características encontradas no trabalho do professor formador de língua inglesa ainda se reproduzem, por isso as reflexões feitas a partir da pesquisa de mestrado reiteraram a necessidade de se compreender esse trabalho, mas, atualmente, em sua vinculação com a natureza de ensino-aprendizagem na formação em pré-serviço, com o desafio de ser uma pesquisa cujo método se centra em uma epistemologia ontológica. Para tal, a princípio, um estudo de caso foi proposto e, mais uma vez, as vozes de professoras formadoras da área de língua inglesa de um curso de Letras seriam o *corpus* de análise primordial para o desenvolvimento da pesquisa, na tentativa de se fazer uma síntese mais adequada sobre o objeto investigado.

A princípio, todas as professoras da área de língua inglesa foram convidadas para participar da pesquisa e todas aceitaram. A pesquisa teve início com sete professores e terminou com a mesma quantidade, porém houve uma troca de docentes devido ao pedido de exoneração de um professor colaborador e a posterior nomeação de uma professora via concurso público, no mês de agosto no mesmo ano, 2012. Dessa forma, não tivemos alteração na qualidade da geração de dados. Os professores participaram de 12 reuniões de área no ano de 2012 para discutirmos a planificação de nosso trabalho. Dessas, nove reuniões foram

⁸ O cunho do conceito de dimensões tem como referencial teórico Placco (2006).

transcritas⁹. As reuniões, intituladas pela pesquisadora de reuniões de área objetivavam a discussão da planificação do trabalho docente e aconteciam no departamento de Letras da instituição/*locus* de pesquisa.

Um *e-group* também foi criado pela pesquisadora para que debates pudessem ser realizados, além da realização da coleta de material didático da disciplina de LI, do primeiro ao quarto ano letivo, realizado ao término do período letivo de 2012, junto aos estudantes das disciplinas de LI. O material coletado totalizou 556 laudas, entre atividades realizadas em sala de aula, tarefas de casa e anotações em caderno. A coleta foi feita pelos estudantes pela impossibilidade de os próprios docentes efetivarem-na, já que eles alegaram, entre outros motivos, falta de tempo para organizar o material do ano letivo e entregá-lo à pesquisadora.

No entanto, quando uma pesquisa é proposta, entre sua gênese e o real desenvolvimento, há uma dinâmica que se constrói juntamente com a história da pesquisa, e é aqui, a meu ver, que algumas mudanças, fundamentalmente teóricas, atravessaram a pesquisa. Faço a autocrítica da proposta inicial dessa pesquisa, que tinha como pressuposto uma perspectiva gnosiológica, mesmo afirmando-se marxista, partia do pensamento para o real e não o contrário. Atualmente, a importância desse conhecimento não é negada por mim, mas ela está articulada à materialidade concreta e histórica do mundo dos homens como sua base.

Em a *Ideologia Alemã* (1932/1987/2007), Marx e Engels, ao tentar compreender a realidade alemã, estudam a ideologia dominante naquela particularidade histórica sem se prender a ela, pois, segundo Marx, “você não julga o processo histórico, a partir das ideias que os homens fazem de si próprios”. Assim, consciente dessa limitação, proponho-me a trazer, como método de pesquisa e de sua apresentação, uma proposta ontológica sobre os dois objetos de estudo postos em pauta: o trabalho do professor formador e a natureza da aprendizagem na formação em pré-serviço.

Isso nos leva à função e ao desafio desta pesquisa: tratar os objetos pesquisados a partir da ontologia proposta por Marx, pressupondo que os objetos estão em inter-relação, mas que, ao mesmo tempo, possuem uma autonomia relativa, como um complexo de complexos, considerando, portanto, que eles

9

7 Uma delas ficou ausente por problema técnico na última gravação e outra reunião foi excluída da transcrição, pois sua pauta se dava em torno da formação continuada, fora de nosso escopo investigativo.

também são parte de uma realidade maior: a sociedade e a origem do ser social. Uma totalidade social que possui tanto complexos universais quanto particulares, como é o caso de nossos objetos de pesquisa. Tonet (2012) se refere a esses complexos como linhas gerais e essenciais, por exemplo, quando explicita a possibilidade real de superação do capitalismo.

Estas *linhas gerais e essenciais* não são criadas pela cabeça de ninguém. Não são obra de imaginação, especulação ou fantasia. São abstraídas tanto do processo histórico geral (o processo de tornar-se homem do homem) como, mais imediatamente, do atual estágio da sociedade, que é o capitalismo (TONET, 2012, p. 3).

Esse desafio nos leva a resgatar a importância, mais que atual, da teoria marxiana¹⁰ para a compreensão do real e da luta por uma sociedade sem classes, a partir da abstração do processo histórico da evolução filogenética do homem e seu desenvolvimento ontogenético dentro de uma singularidade: a formação de professores de língua inglesa em uma universidade estadual do Paraná. Assim, a discussão feita nesta pesquisa conversa diretamente com outras áreas de conhecimento, como as Ciências Sociais, as Ciências do Trabalho, a Educação, a Sociologia e a Filosofia, e se propõe a contribuir com a área das Ciências Humanas, especificamente a área de formação de professores de língua inglesa como língua estrangeira, com a premissa que converge com o pensamento marxiano de que a ciência, nas palavras de Marx e Engels (1932/1987/2007, p. 32), “é a ciência da história, que engloba tanto a natureza quanto o mundo humano”.

O método de apresentação desta Tese é constituída por três partes, além da introdução. Por se tratar de uma pesquisa que é subsidiada pelas raízes do quadro epistemológico do ISD, o marxismo é o ponto de partida e de chegada de nossas pressuposições, categorizações e interpretações de nosso *corpora*, de tal modo que a primeira parte da Tese é dedicada aos conceitos de base da pesquisa, contemplando conceitos como a totalidade, universalidade, particularidade e singularidade, os complexos universais e secundários fundados no trabalho, bem como os modos de produção e os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento e instrumentos vigotskianos, radicalmente fundados em Marx. Essa não é uma parte teórica separada do objeto investigado, mas tão somente um preâmbulo necessário para aproximarmos do problema concreto analisado. Ainda na primeira parte da

10

¹ Nessa pesquisa utilizamos os termos marxista e marxiano como sinônimos.

tese, discutimos o método e a metodologia da pesquisa, evidenciando o materialismo histórico dialético como fundamental na investigação.

A segunda parte da Tese é constituída por um capítulo que trata da particularidade do trabalho docente, apresentando-se, de forma geral, as análises do *corpora* e seus resultados inseridos a partir da apresentação do contexto particular e singular da pesquisa, ao refletir, primeiramente, sobre prescrições demandadas ao professor formador via DNL e DFP e, posteriormente, investigações sobre a implementação do curso de Letras na IES *locus* da pesquisa e seu desenvolvimento no plano histórico e ideológico são explorados. No capítulo subsequente são apresentadas as análises dos focos de atenção identificados em textos produzidos pelos participantes da pesquisa, desde a reunião de área até o material didático. Por fim, uma síntese desses capítulos são inseridos para auxiliar na leitura.

Nos dois últimos capítulos da segunda parte, discutimos os conceitos identificados nos textos desses protagonistas e os processos psíquicos potencializados nos materiais didáticos selecionados e produzidos por eles.

Salientamos que, nos capítulos de análise, os aspectos teóricos investigados, adotados e expandidos são apresentados à medida que cada questão específica da pesquisa é tratada. Esse critério na escolha do método de exposição teve base na própria opção marxista e, portanto, dialética, tanto no processo de investigação, quanto, nesse momento particular, de sua exposição.

Por fim, na parte III da tese, fazemos uma retomada de nossa tese geral, ao atentarmos para a determinação do trabalho do professor formador e sua autonomia relativa, levando-nos a apresentar uma crítica ao modo de produção capitalista e à urgência da emancipação humana. Esta última, vinculada ao trabalho do professor como um complexo e, ao seu protagonista, como um mero reproduzidor desse modo de produção ou um possível revolucionário, a partir da sua própria ruptura com as condições postas pelo capitalismo alienado e alienante.

CAPÍTULO I - PRINCÍPIOS BÁSICOS DE ORIGEM ONTOLÓGICA E METODOLÓGICA

No primeiro capítulo dessa investigação apresentamos os princípios do Interacionismo Sociodiscurso, como nossa base nodular da pesquisa e os conceitos centrais que subsidiaram a pesquisa, de base marxista e vigostkiana.

1.1 CONCEITOS DE BASE DA PESQUISA

A investigação realizada em nível de doutorado surge com os estudos realizados a partir dos aportes teóricos e metodológicos do ISD, e parte da premissa que o ISD é de base marxista e vigotskiana (BRONCKART, 1999/2003/2007/2009; MACHADO, 1995; CRISTOVÃO, 2002). Desse modo, procuramos estudar os conceitos trazidos por ambas as teorias para desenvolver a pesquisa.

No seu decorrer, nos apropriamos de conceitos vários advindos das Ciências Sociais, tais como a Sociologia e a Filosofia, da Psicologia da Educação e das Ciências do Trabalho. No entanto, tivemos que, como toda pesquisa, fazer um recorte e tomarmos decisões sobre quais conceitos seriam abordados para que contemplassem, de forma mais apropriada, os nossos objetivos.

O ISD toma emprestados vários conceitos dos aportes teóricos mencionados e compactua com outras correntes, tais como a Socioantropologia (MORIN, 1977) e a Sociofilosofia de Habermas (1987). Como já mencionado anteriormente em relação aos recortes feitos para esta pesquisa, nós excluimos essas correntes, primordialmente, por não estarem diretamente ligadas ao nosso objetivo de pesquisa¹¹.

Bronckart (1999/2003/2007/2009) explicita a origem do ISD a partir do Interacionismo Social, reconhecido em diversas correntes da Filosofia e nas Ciências Humanas. Para o autor, o que elas têm em comum é a tese de que “as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de **socialização**, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos **instrumentos semióticos**.” (BRONCKART,

11

¹ Portanto, não entraremos no mérito da discussão de possíveis divergências entre tais correntes.

1999/2003/2007/2009, p. 21). Essa posição, para nós, é fundamentalmente convergente com a evolução filogenética e ontológica dos “organismos humanos, transformando-os em **pessoas**” (BRONCKART, 1999/2003/2007/2009, p. 21) as quais são responsáveis pelas modificações da própria realidade, a partir da transformação da natureza.

Os princípios basilares do ISD – o monismo, o evolucionismo e o materialismo – convergem, para nós, com os fundamentos do marxismo e de Vigotski. Para Bronckart (1999/2003/2007/2009, p. 22):

Em relação aos processos de hominização, o interacionismo inscreve-se na problemática aberta pela *Phénoménologie de l'esprit*, de Hegel, da qual conserva a demonstração do caráter fundamentalmente dialético do desenvolvimento da atividade e do psiquismo humano. Ele integra “a virada de perspectiva” introduzida por Marx e Engels e, em particular, a importância dada, nas *Thèses sur Feuerbach*, em algumas passagens do *Capital* e dos *Grundrisse* e na *Dialectique de la nature*, ao papel que os instrumentos, a linguagem e o trabalho (ou a cooperação social) desempenham na construção da consciência. [...] é sobretudo a obra de Vygotsky que constitui o fundamento mais radical do interacionismo em psicologia e é então a ela que se articula mais claramente nossa própria abordagem (BRONCKART, 1999/2003/2007/2009, p. 22-23).

Ambas as correntes conferem ao trabalho, aos instrumentos e à linguagem um papel fundamental no desenvolvimento da consciência humana. O homem nasce com características biológicas humanas, são hominizados, porém, a sua humanização se dá socialmente e depende da elaboração da sua consciência pela apropriação de instrumentos, por meio do trabalho. Nesse processo, a linguagem adquire um papel de mediação no desenvolvimento do ser humano.

O quadro teórico do ISD considera as mais diversas ações humanas, com destaque para o desenvolvimento humano. Segundo Bronckart (1999/2003/2007/2009) as atividades educativas, por exemplo, constituem um dos maiores objetos da psicologia inspirada em Vigotski. Essa perspectiva, segundo o pesquisador genebrino,

[...] implica que sejam consideradas todas as variedades de ações humanas e que uma ênfase particular seja dada principalmente às que são especificamente orientadas para o desenvolvimento e a formação dos outros seres humanos (BRONCKART, 1999/2003/2007/2009, p. 66).

As proposições teóricas do ISD derivam de uma psicologia da linguagem e são orientadas pelos princípios do Interacionismo Social. Nelas, as condutas humanas são ações significantes ou situação cujas propriedades estruturais e

funcionais são um produto da socialização. Para tal, o ISD se apropria de alguns pressupostos das ciências do trabalho, mais especificamente da Ergonomia da Atividade.

A Ergonomia nasce de um “embate” entre o Fordismo e o Taylorismo. O último buscava novas tecnologias para que a qualidade de produção aumentasse juntamente com maior quantidade, no menor tempo possível. A Ergonomia tinha o intuito de adaptar a máquina ao homem. No entanto, na França, seu objetivo maior foi o de adaptar o trabalho ao homem, e é essa perspectiva que nos interessa, a denominada por Souza-e-Silva (2004) de *Ergonomia Situada* ou *Ergonomia da Atividade*.

Segundo essa mesma autora, a Ergonomia fundamenta-se nos conceitos de trabalho prescrito e trabalho real, enquanto busca compreender o trabalho com suas características gerais e específicas. O ISD se utiliza desses conceitos ao ter o trabalho como um dos objetos.

Segundo Clot (1999/2006), o trabalho prescrito diz respeito àquilo que é prescrito ao professor ou àquilo que ele prescreve a si mesmo.

O trabalho real, por sua vez, abarca o feito e o não feito. De acordo com Clot (1999/2006), refere-se àquilo que é realizado pelo professor e, ao mesmo tempo, aquilo que, por fatores diversos, ele não consegue realizar.

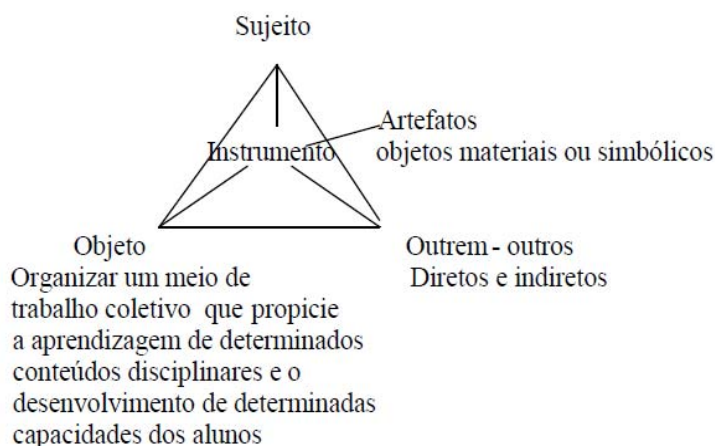
Machado (2007) menciona que o agir docente não é simplesmente uma reação a prescrições feitas para o professor. Por serem, muitas vezes, vagas, as prescrições levam o professor a redefinir para si mesmo as tarefas que lhe são prescritas, assim como a redefinir as tarefas que prescreve aos alunos.

Desse modo, pensamos que os documentos oficiais que prescrevem o trabalho do professor, ao focar a formação docente, merecem um olhar atento, já que influenciam diretamente, como artefatos e/ou instrumentos, no currículo de tantos cursos de formação e, conseqüentemente, no agir docente, portanto, no trabalho real do professor formador.

Em outras palavras, há elementos constitutivos da profissão docente que influenciam diretamente o agir do professor: este não é um reagente das prescrições feitas a ele, mas um agente inserido em determinadas condições históricas, sociais e ideológicas e, que, por isso, age segundo as condições que lhe são dadas. Por isso, ainda referindo-nos aos elementos constitutivos do trabalho do professor, recorreremos a Machado (2007), que faz uma reconfiguração de um esquema

apresentado por Clot (1999, 2006), para representar o trabalho do professor:

Esquema 1 – Elementos constitutivos do trabalho docente



Fonte: Machado (2004)

Nesta pesquisa, partimos do pressuposto de que os elementos trazidos por Machado (2004) corroboram a categoria de totalidade criada por Marx (1873/ 1968/ 1982/ 2011) para analisar a sociedade burguesa. Da mesma forma que elementos constituem a sociedade burguesa, objeto de análise do autor, há outros que constituem o trabalho real do professor formador, mesmo que essa complexidade seja inclusiva da sociedade atual – a sociedade capitalista.

Para a superação desse modo de sociedade, Marx (1873/ 1968/ 1982/ 2011) enuncia a necessidade do surgimento de um novo homem. Um homem livre, não alienado – enunciado esse trazido na base teórica de Vigotski (1934/2009) ao destacar essa mesma necessidade. Este último autor estuda a consciência humana com o objetivo de analisar como o desenvolvimento do homem se dá. Para seu estudo, os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento são permeados pelos de conceitos, mediação e funções psíquicas superiores.

Como referencial teórico-metodológico, o ISD proporciona caminhos para a análise da linguagem. Analisamos não só os textos, mas também fatores determinantes de contexto, essenciais para a compreensão das práticas languageiras. Realizamos a análise em dois momentos distintos: a análise do contexto sociointeracional de produção dos textos e a análise linguístico discursiva do texto. Os procedimentos metodológicos para análises de textos se configuram de

forma descendente (BRONCKART, 2006), ou seja, da análise do contexto para análises de unidades textuais menores, cabendo ao pesquisador, constantemente, o estabelecimento de relações entre o contexto sociointeracional de produção do texto e as escolhas linguísticas realizadas pelos seus enunciadores/produtores.

No que concerne à análise linguístico-discursiva, esses enunciados, materializados em textos de diversos gêneros, são analisados por suas “formas composicionais, a expressividade, as escolhas dos recursos lexicais e semânticos dos enunciados determinados pela interação e pela enunciação” (CRISTOVÃO; NASCIMENTO 2005, p. 44). Em outras palavras, a análise é realizada em seus níveis organizacional, enunciativo e semântico e, em cada um desses níveis, diferentes elementos são considerados.

Enfim, o conjunto desses aportes teóricos e metodológicos dá origem ao capítulo II de nossa Tese e subsidiam toda a análise apresentada no capítulo III.

O primeiro capítulo está dividido em três subcapítulos. No primeiro, discutimos conceitos no âmbito marxista e no das ciências do trabalho. No capítulo seguinte, abordamos a particularidade do trabalho docente, incluindo conceitos básicos e sua evolução histórica. Para concluir, discorreremos sobre o método e a metodologia da pesquisa. Passamos, na sequência, à discussão dos conceitos centrais da investigação.

1.1.1 Totalidade

O estudo da sociedade burguesa ocupa Marx por cerca de 40 anos. Nesses, o autor (1818-1883) inicia sua trajetória teórica em 1841, como doutor em Filosofia pela Universidade de Jena. Por volta de 1844, ele se confronta com a filosofia de Hegel e, sob a influência de Feuerbach, inicia seus pensamentos pautados no materialismo. Por fim, as formulações feitas por Engels se tornam os direcionamentos para as pesquisas de Marx. É nesse período de 40 anos, portanto, que Marx elabora as bases de sua teoria social, a partir de três linhas do pensamento moderno, a filosofia alemã, a economia política inglesa e o socialismo francês (LENIN, 1977, p. 4-27 e 35-39).

Essa teoria social confere ao método dialético um dos princípios marxianos. Método esse que, por seu fundamento, “difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto” (MARX, 1873/ 1968/ 1982/ 2011, p. 16). Essa explicação é feita por Marx, porque, para Hegel, o pensamento seria o responsável pela criação do

real, portanto, o real seria apenas uma manifestação externa do pensamento humano. Para Marx, no entanto (MARX, 1873/ 1968/ 1982/ 2011 p. 16), “o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado”. Marx reconhece a grandeza da produção de Hegel, ao mesmo tempo em que anuncia a necessidade de pô-la de cabeça para cima, para a desmistificação da dialética hegeliana.

Considerar a totalidade ao se investigar determinado objeto implica pensar em uma particularidade compreendida e desenvolvida dentro de uma universalidade que é, em essência, histórica. Nas palavras de Marx, (1873/ 1968/ 1982/ 2011, p. 16),

Se o leitor alemão, farisaicamente, encolher os ombros diante da situação dos trabalhadores ingleses, na indústria e na agricultura, ou se, com otimismo, tranquilizar-se com a ideia de não serem tão ruins as coisas na Alemanha – sinto-me forçado a adverti-lo: “De te fabula narratur! A história é a teu respeito.” (MARX, 1873/ 1968/ 1982/ 2011, p. 16).

Para o autor, o homem é o sujeito da história. Eis um elemento que constitui seu método: a história. Nele, para se compreender o menos avançado é necessário investigar o que há de mais avançado possível.

No entanto, o desdobramento de seu método sofreu desfigurações, primeiramente devido à sua complexidade pelos próprios pensadores marxistas, especialmente aqueles mais influenciados pelo positivismo e neopositivismo, como foi o caso de Plekhanov e Kautsky, por exemplo, e, segundo, por seus adversários teóricos, tais como Weber.

Os primeiros tenderam a simplificar o método, sendo um dos exemplos mais claros dessa simplificação os inúmeros manuais de pesquisa publicados no século XIX, os quais traçaram etapas ou passos para que o método materialismo dialético fosse aplicado, como se a simples aplicação do método de Marx pudesse resolver todos os problemas – a partir de uma análise econômica, bem diferente do que Marx e Engels (2010) erigiam.

Mas a nossa [de Marx e Engels] concepção da história é, sobretudo, um guia para o estudo [...] É necessário voltar a estudar toda a história, devem examinar-se em todos os detalhes as condições de existência das diversas formações sociais antes de procurar deduzir delas as idéias políticas, jurídicas, estéticas, filosóficas, religiosas etc. que lhes correspondem. (MARX; ENGELS, 2010, p. 107).

Em outras palavras, os autores já apresentavam na sua concepção de história a introdução da categoria “totalidade”, pois para se estudar um determinado

fenômeno é necessário compreender a sua gênese, portanto, partindo do exame das suas condições de existência em todos os seus detalhes.

O conceito de totalidade, elaborado, pela primeira vez na Filosofia clássica alemã como um de seus conceitos centrais para distinguir a dialética da metafísica, perpassou por outros pensadores, tais como Spinoza e Hegel, até ser apropriada por Marx. Em Spinoza, já na Filosofia moderna, o ser era *natura naturans*. Em Hegel, o Ser era tido como totalidade concreta e também plenamente intensiva. Segundo o filósofo, esse conceito foi núcleo do método dialético. Para Bottomore (1983/1988, p. 381), a totalidade é dialética e dinâmica, “refletindo as mediações e transformações abrangentes, mas historicamente mutáveis, da realidade objetiva”.

Em Marx, a totalidade tem sua gênese na questão do método e na sua teoria social, que sofreu e sofre contínuas críticas, principalmente por seu caráter revolucionário¹².

Considerar essa totalidade inclui ponderar que a dependência ontológica do homem ao trabalho é determinante na produção e reprodução de sua vida, por isso, as diversas formas de trabalho implicam diversas formas de relações sociais, mudando toda uma estrutura social, desde seus fundamentos econômicos até seus aspectos mais subjetivos – que é a formação do pensamento do homem.

Dessa forma, não somente a esfera econômica determina a vida, mas outras dimensões da vida são determinadas e também determinam (dialeticamente) a esfera econômica. Corroborando tal pensamento, Lukács (1974/2003/2004, p. 14) ressalta que “é o ponto de vista da totalidade e não a predominância das causas econômicas na explicação da história que distingue de forma decisiva o marxismo da ciência burguesa”.

Quanto aos adversários da teoria marxista, dois aspectos foram significativamente criticados. O primeiro é a suposta irrelevância dos aspectos

12

¹ Muito além delas, os marxistas sofreram *na carne* as consequências de suas opções sociopolíticas, conforme Netto (2011, p. 10) aponta, ao mencionar que, no século XX, ninguém teve seus direitos limitados por ser durkheimiano ou weberiano, com exceção de milhares de homens e mulheres, presos, torturados e mortos” por serem marxistas”. As escolhas ideológicas e políticas de Marx e seus adeptos tiveram, portanto, um preço pago em vidas para a classe dominante, que foi duramente criticada por Marx em seu desdobramento de um método que fosse possível ver a realidade assim como ela é. Essa observação contextual é inserida nesse texto, pois o trabalho de investigação de Marx não foi algo exclusivamente voltado para a Academia. Sua opção teórica foi, ao mesmo tempo um compromisso político e social ao se colocar ao lado do proletariado e debruçar toda a sua vida na investigação do modo de produção capitalista. No célebre volume I do Capital, ele revela essa opção e alerta os leitores alemães sobre a necessária participação na história que lhes pertence, conferindo a eles a responsabilidade por suas ações.

culturais e simbólicos em sua teoria e, a segunda, correlata a um determinismo em que supostamente haveria somente um fim para a humanidade: o socialismo. Como exemplificação, citamos Popper, um dos principais opositores contemporâneos da filosofia da totalidade concreta (1956, p. 80) que argumentava: “não poderemos jamais compreender a estrutura ‘concreta’ da realidade social em si mesma”.

Na contramão desse pensamento, Lukács (1948, p. 12) corrobora a acepção marxista. Para o autor,

A concepção dialético-materialista da totalidade significa, primeiro, a unidade concreta de contradições que interagem [...]; segundo, a relatividade sistemática de toda a totalidade tanto no sentido ascendente quanto no descendente (o que significa que toda totalidade é feita de totalidades a ela subordinadas, e também que a totalidade em questão é, ao mesmo tempo, sobre determinada por totalidades de complexidade superior...) e, terceiro, a relatividade histórica de toda totalidade, ou seja, que o caráter de totalidade de toda totalidade é mutável, desintegrável e limitado a um período histórico concreto e determinado. (LUKÁCS, 1948, p. 12).

Em outras palavras, a totalidade social de Marx é um complexo social, geral e historicamente determinado. Assim, as “totalidades parciais” estão relacionadas entre si, por exemplo, “A estrutura social e o Estado evoluem constantemente a partir do processo vital de indivíduos definidos” (MARX,; ENGELS, 1987/2007) como um produto sócio-histórico. Para Lukács (2012, p. 291), “A economia marxiana [...] parte sempre da totalidade do ser social e volta a desembocar nessa totalidade”. Esse mesmo autor insiste que

[...] não é o predomínio dos motivos econômicos na interpretação da sociedade que constitui a diferença decisiva entre o marxismo e a ciência burguesa, mas sim o ponto de vista da totalidade. A categoria de totalidade, a dominação geral e determinante do todo sobre as partes é a essência do método que Marx assumiu a partir de Hegel e, de maneira original, transformou na base de uma ciência totalmente nova (LUKÁCS, 1971, p. 27).

Konder(1981 apud LUCKÁCS, 2012, p. 36), por sua vez, exemplifica o conceito de totalidade como

[...] qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um todo. Em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados. Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma certa visão de conjunto deles: é a partir da visão do conjunto que a gente pode avaliar a dimensão de cada elemento do quadro. (KONDER apud LUCKÁCS, 2012, p. 36).

Transpondo a afirmação do autor para o nosso objeto de investigação

podemos inferir que o trabalho do professor formador é formado tanto por suas ações vinculadas ao ensino, pesquisa e extensão, incluindo ações de planejamento, de sala de aula, de avaliação, administrativas, burocráticas, de orientação, de escrita, de elaboração e “transmissão” de conhecimento. Ao efetuar qualquer uma dessas ações, inevitavelmente, ele se confronta com problemas, tanto diretamente quanto indiretamente, ligados à efetividade da ação. O pensamento do professor é influenciado, por exemplo, pela sua formação, pelas ferramentas (materiais e simbólicas) que têm à sua disposição, pela intensificação do seu trabalho, materializados no tempo que tem para preparar suas aulas, na quantidade de estudantes em sala de aula, no aligeiramento das pesquisas, na necessidade de enriquecer seu currículo *lattes*, entre tantos outros fatores de ordem objetiva e subjetiva. É essa noção de conjunto que permite ao professor tomar todas as decisões, até as mais pontuais, tais como “planejar uma aula”.

Netto também contribui para a conceitualização de totalidade, ao apresentá-la como uma categoria ontológica e teórico-metodológica (NETTO, 2011, p. 338). Para o autor, portanto, a realidade social é uma “totalidade que se movimenta no sentido de sua desestruturação para gerar uma nova estrutura.” (NETTO, 2011, p. 338-9). Essa afirmação do autor evidencia algumas das bases marxistas, ao investigar os modos de produção e sua compreensão do Capital Netto ainda exemplifica o conceito de totalidade, ao falar da vida do ser humano.

[...] a nossa vida não é um amontoado de pequenos segmentos: ela é uma totalidade que se insere numa totalidade maior, que é a nossa sociedade, que não existe sem a sua relação unitária (não identitária) com outra totalidade que é a natureza. São essas totalidades que constituem o ser (NETTO, 2011, p. 336).

E é sob essa base que Marx chega ao volume III de *O Capital*, “O Processo de Produção Capitalista como um Todo”, pois somente a partir de uma totalidade que situa “totalidades parciais” em seu interior e o movimento que daí decorre é que um processo pode ser compreendido em sua essência. Existe uma relação indivíduo-genericidade, singular-universal pela mediação de um contexto particular, nas palavras de Oliveira (2001, p. 3). Assim, a totalidade compreende o materialismo dialético, pela necessidade de uma investigação histórica dos fatos, diretamente articulada com os conceitos de fenômeno e essência. Conceitos esses desenvolvidos por Marx e Engels e, posteriormente, estudados por Kosik

(1926/1976/2002).

Isso significa que o conceito de totalidade só tem validade quando apreendido como uma unidade que compreende “totalidades parciais” e que chamaremos, nesta investigação, de particularidade e singularidade. Assim, temos a universalidade (totalidade) sempre em relação dialética com suas particularidades e singularidades em seu interior – nosso próximo assunto.

1.1.2 Universalidade, Particularidade e Singularidade

Uma realidade social é formada pelo conjunto de diferentes unidades. No entanto, ela não é uma simples soma de infinitos objetos totalmente diferentes. Ela está na articulação entre o que é universal, particular e singular. Desse modo, segundo Tonet (2013, p. 113), “nenhum objeto é pura singularidade e nem é algo absolutamente desconhecido”.

Marx e Engels, por exemplo, a partir de 1840, ao tratar da realidade do capital e sua possível superação, procuraram compreender a totalidade da ideologia alemã, indo da realidade ao pensamento e do pensamento à realidade. Nos anos 50, 60 e 70, da particularidade antes enfocada, ao estudar a ideologia alemã, eles se deslocam também para o estudo do movimento universal capitalista, ou seja, o movimento de universalização do capital que era essencial para compreender as possibilidades de sua superação. Esses autores, juntamente com Lenin, beberam nas fontes de Hegel em sua juventude, mas romperam com ele em sua maturidade. Marx apresenta as distinções entre o seu método e o método hegeliano:

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento [...] é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado (MARX, 1873/ 1968/ 1982/ /2011, p. 28).

Para Marx, a teoria é o reflexo do movimento real traduzido pelo homem a partir de categorias universais, particulares e singulares que compreendem a totalidade e a síntese do ser social em diferentes modos de produção ou do objeto como ele é em si mesmo, já que, segundo Marx (1974b, p. 939), “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação [a aparência] e a essência das coisas

coincidissem imediatamente”¹³.

O conjunto de características de um determinado fenômeno constitui a sua totalidade. Algumas dessas características são variáveis, outras já são condições para que aquele fenômeno continue a existir. Portanto, não importa se um capitalista tenha determinadas características variáveis e morais, tais como ser preocupado ou não com seus operários, pois a essência que compõe o fenômeno “capitalista” é a de que ele explora o trabalho de seus operários para a extração de mais-valia – e essa é a essência desse fenômeno.

Marx já mencionava a diferença entre a realidade concreta e sua aparência, ao evidenciar que o pôr do sol visto pelos homens não significa o seu necessário movimento em torno da Terra. Como a ciência já demonstrou, é a Terra que gira em torno do Sol e de si mesma. Essa constatação demonstra o quanto a ciência é necessária para o desenvolvimento da sociedade e, por conseguinte, dos homens. Dessa forma, é imprescindível articular uma dada totalidade com suas particularidades e singularidades, caso contrário, a pesquisa se torna ampla demais ou superficial, ou ainda, a singularidade sem articulação com fenômenos mais amplos resulta em uma conclusão pseudocientífica, um falseamento da realidade “assim-como-ela-é”. Em síntese, história é parte do conceito de totalidade, particularidade e singularidade.

Alguns pensadores que se enveredaram na investigação de particularidades dentro de uma perspectiva explicitamente marxista são Lenin (2004), Tróski (1930/2007), Mariátegui (2005) e Minto (2011), entre outros.

Lenin (2004) e Tróski (1930/2007) são dois pensadores da particularidade da realidade russa, do desenvolvimento capitalista nessa realidade. Lenin analisava os movimentos pré e pós-revolução russa e afirmava que todo o movimento de compreensão da realidade é sempre um processo de análise concreta a partir de situações concretas (LENIN, 1986a, p.140). Para o autor, essa compreensão só é possível a partir da investigação na base de suas contradições concretas, sua

13

¹ Konder (1981/1988 apud LUCKÁCS, 2012, p. 36) exemplifica o conceito de fenômeno e essência da seguinte maneira: “alguém observa que o capitalista X é um homem generoso, progressista, sinceramente preocupado com seus operários. Essa observação pode ser correta. No entanto, é necessário entendê-la dentro de seus limites, para não perdermos de vista o fato de que ela nunca pode ser usada para pretender invalidar outra observação mais abrangente: a de que o sistema capitalista, por sua própria essência, impele os capitalistas em geral, quaisquer que sejam as qualidades humanas deles, a extraírem mais-valia do trabalho de seus operários”. (KONDER, 1981/1988 apud LUCKÁCS, 2012, p. 36).

dinâmica própria e particular. Trotski (1930/2007), ao criticar a posição oficial assumida pelo stalinismo-soviético também ressalta a necessidade de um estudo da originalidade de cada país.

Não é verdade que a economia mundial represente apenas a simples soma de frações nacionais uniformes. Não é verdade que os traços específicos não passem de um complemento dos traços gerais, uma espécie de verruga no rosto. Na realidade, as particularidades nacionais formam a originalidade dos traços fundamentais da evolução mundial (TRÓSKI, 1930/2007, p. 41).

A tese do desenvolvimento desigual de Tróski (1930/2007), quando ele trata da realidade russa em relação aos países capitalistas, é que países capitalistas não se desenvolvem da mesma forma, apesar de fazerem parte de uma totalidade de um movimento universal, por isso é preciso buscar o movimento particular de uma dada realidade, nesse caso, de um determinado país. Se não entender as particularidades não se pode apreender o movimento geral e universal do objeto estudado.

Outro marxista, José Carlos Mariátegui (2005), foi um dos pioneiros a estudar a particularidade na América Latina. Ele estudou a particularidade capitalista no Peru. Em suas obras, a noção de caráter universal do socialismo se faz presente (MARIÁTEGUI 2005, p. 120-121). Para esse marxista, a apreensão do socialismo precisa extrapolar o nível geográfico de um país, apesar de destacar as formas históricas particulares de transição entre os modos de produção, evidenciando que os homens fazem a sua história, condicionados pelas especificidades de cada formação social (MARIÁTEGUI, 2005, p. 103-104).

No Brasil, Manoel Bonfim, nos primeiros anos do século XX, foi um dos primeiros pensadores a tentar uma análise das condições concretas da realidade brasileira, além de Caio Prado Jr. e, mais recentemente, Minto (2011), que publicou os resultados de sua pesquisa sobre a particularidade da educação superior no Brasil entre 1964 e os anos atuais. Este último pensador foi primordial para nossa escolha e delimitação dos conceitos de universalidade, particularidade e singularidade, além de nos auxiliar em relação à compreensão da constituição do ensino superior no Brasil.

A conexão indissociável entre desenvolvimento capitalista global, cujas formas determinadas conformam dinâmicas particulares nas distintas formações sociais não centrais (ou “periféricas”), e desenvolvimento educacional em todos os níveis é essencial para compreender a educação superior brasileira, bem como para compreender as visões que dela foram feitas (MINTO, 2011, p. 5).

Em outras palavras, há necessariamente que se fazer uma investigação particular articulada a uma universalidade ou totalidade (para ele o desenvolvimento capitalista global) para se compreender um dado fenômeno (para ele, a educação superior brasileira).

Esses pensadores reiteram a crítica ao aplicacionismo, a partir da qual bastaria aplicar a teoria proposta que se resolveria qualquer problema. Uma teoria geral não pode passar por cima das particularidades históricas e sociais de cada objeto analisado, se se considerar que “Cada período histórico possui suas próprias leis [...], válidas dentro dos limites históricos” (MARX, 1968 apud NETTO, 2011, p.24).

Para Chasin (1988), a particularidade poderia ter como sinônimo a ideia de totalidade determinada, porque não existe a possibilidade de estudar o abstrato, o movimento universal abstrato, mas uma totalidade determinada, a partir de realidades históricas concretas. Se não houver esse lastro histórico, a análise fica abstrata, tal como era anteriormente em Hegel, cuja teoria já estava dada e a realidade é que deveria se aplicar a ela.

Analisando a particularidade da formação do professor no Brasil, para nós, é relevante fazer um movimento de universalização do capitalismo, a partir da articulação entre a singularidade dessa formação em um contexto pontual e datado e sua particularidade no contexto de formação de professor no Brasil e suas implicações em uma relação dialética.

A totalidade de uma realidade não é auto explicável, por isso olhar para as particularidades é imprescindível. Se não se entender que há particularidades não é possível entender o movimento global da realidade capitalista. Tende-se a ficar na tese geral, mas ela não consegue se efetivar como um projeto de superação¹⁴.

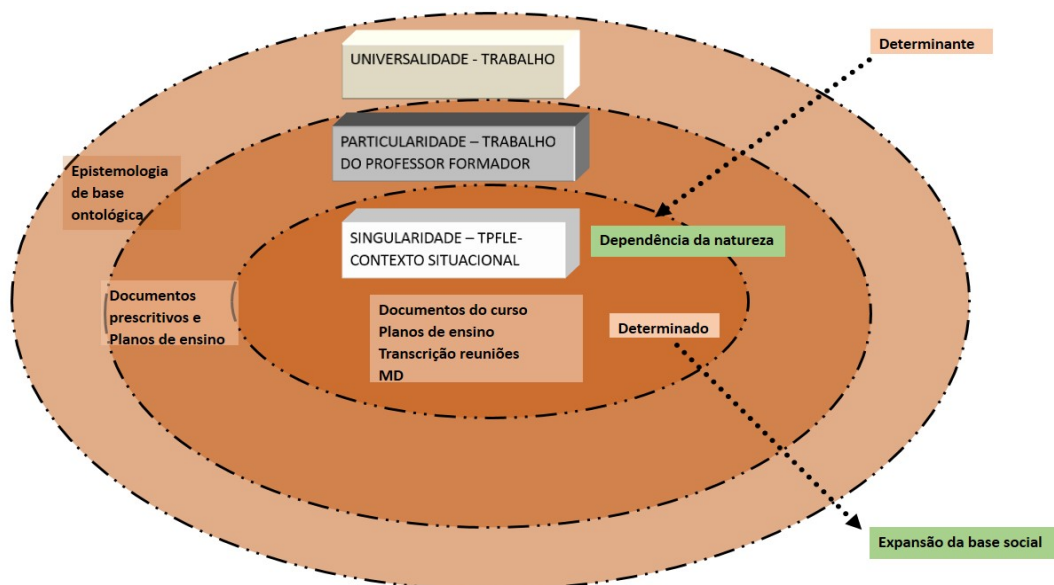
A partir dos conceitos de universalidade, particularidade e singularidade o foco recai, nesta pesquisa, sobre o trabalho como o ponto de partida para a gênese do ser social e sua complexificação em diferentes modos de produção. Além disso, adentramos na particularidade do trabalho do professor formador de língua inglesa e, por fim, na singularidade desse trabalho no *locus* de pesquisa, como a Figura 2

14

¹ Nesta pesquisa tem-se a Universalidade fundada no trabalho como necessidade e como liberdade. Dentro do capitalismo no mundo das necessidades e em um outro possível modo de produção como um mundo da liberdade. A particularidade em que nos baseamos é o trabalho do professor formador de língua estrangeira no Brasil, e a singularidade é o trabalho do professor formador em um curso de Letras no interior do Paraná e suas implicações na natureza da aprendizagem.

demonstra:

Figura 2 – Relação dialética entre os níveis do objeto da pesquisa



Fonte: a autora.

A Figura nos permite observar a relação dialética existente entre esses níveis do objeto investigado (a universalidade, a particularidade e a singularidade do trabalho do professor formador). Tomando-se como ponto de partida o trabalho, percebe-se uma dependência do homem em relação à natureza orgânica. Por outro lado, do ponto de vista da particularidade e da singularidade, é possível observar que há uma característica cada vez mais social do trabalho distanciando-se do trabalho primário ou, nas palavras de Lukács, do por teleológico primário¹⁵. Dessa forma, há uma contradição no interior do objeto estudado. Por um lado, o trabalho do professor formador é determinado pelo trabalho (primário), pois não há condições de sua existência sem a natureza, ao mesmo tempo em que o sistema de produção também o determina. Por outro lado, as ações coletivas e individuais dos professores introduzem novas práticas no sistema, reproduzindo-o, resistindo a ele ou ainda revolucionando-o.

O trabalho do professor formador como uma particularidade dentro da

15

¹ O trabalho primário, segundo Marx (1873/ 1968/ 1982/ 2011), consiste na transformação da natureza pelo homem. Nesse trabalho o ser humano precisa pensar (teleologia) em seu fim, antes mesmo de terminar a execução do trabalho. Marx exemplifica a diferença do trabalho desenvolvido pelo ser humano em relação ao animal ao comparar o trabalho de um engenheiro e o de uma abelha. O por teleológico primário refere-se à transformação da natureza pelo homem.

universalidade do trabalho é reiterado. A sua singularidade no contexto situacional da pesquisa é o objeto mais imediato da investigação. Pode-se observar que o trabalho como a essência do ser social remete à nossa opção epistemológica para caracterizar a universalidade de nosso objeto de investigação. Dada a relação determinante do trabalho na constituição do ser social e sua reprodução ao longo da história da humanidade, discorreremos, na sequência, sobre a universalidade do trabalho e os complexos universais que o constituem.

1.1.3 A Universalidade do Trabalho e Complexos Universais

[...] o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto idealmente (MARX).

O trabalho é a condição básica e fundamental de toda a vida humana, já escrevia Engels, “E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 2004, p.11). Ao afirmar isso, Engels faz toda uma trajetória histórica para compreender a gênese do ser social, a partir de descobertas de geólogos e antropólogos que trazem luz para uma época, ainda não definida, mas que somam muitas centenas de milhares de anos, sobre uma determinada raça de macacos antropomorfos, significativamente desenvolvidos em relação às demais raças.

Esses seres tinham funções diferentes para suas mãos em relação aos seus pés. Eles, por exemplo, utilizavam as mãos para saciarem sua fome, ou ainda para se defenderem ou lutarem pela ocupação de espaço, o que forçou-os, com o passar do tempo, a andar eretos. A função desempenhada pelas mãos foi decisiva para a transição do macaco ao homem, pois foi a mão que o auxiliou a produzir os primeiros instrumentos. Assim, “a mão não é apenas o órgão do trabalho; é também produto dele” (ENGELS, 2004, p. 13). Por meio dela, o ser humano passou a desenvolver diversas funções para as mãos, desde coletar frutas até esculpir detalhadamente uma obra de arte.

Em face de cada novo progresso, o domínio sobre a natureza, que tivera início com o desenvolvimento da mão, com o trabalho, ia ampliando os horizontes do homem, levando-o a descobrir constantemente nos objetos novas propriedades até então desconhecidas (ENGELS, 2004, p. 15).

Além disso, o ser humano, ao produzir um determinado instrumento, pensa

sobre o objeto que deseja construir para satisfazer suas necessidades e, em uma ação teleológica primária, objetiva o produto que antes estava somente em sua cabeça. Trata-se aqui de um pôr teleológico primário em que o homem transforma a natureza para satisfazer as suas necessidades. Esse processo teve início no momento em que o primeiro primata deu um salto ontológico em relação aos demais seres orgânicos e passou gradualmente a se tornar um ser social.

Se trata aqui da unidade indissociável entre atos que são em si mutuamente heterogêneos, mas que, em seu novo vínculo ontológico, constituem-se no complexo realmente existente do trabalho. Os atos heterogêneos a que nos referimos aqui são: por um lado, o reflexo mais preciso possível da realidade em questão; por outro, a posição correlata das cadeias causais, que sabemos, são imprescindíveis para a efetivação da posição teleológica (LUKÁCS, 1974/ 2003/ 2004, p. 82).

Esse reflexo da realidade, juntamente com a “posição correlata das cadeias causais”, o objeto em si, forma uma unidade, requisito fundamental para a posição teleológica a partir da linguagem. O trabalho como categoria ontológica do ser social implica, portanto, afirmar que já no trabalho primário há indícios de outros complexos.

Em outras palavras, há também alguns complexos universais que surgem com o trabalho, tais como a consciência que, segundo Vigotski (1934/ 2009, p. 486),

[...] se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana.

A palavra não foi o início da origem do pensamento, mas, segundo o autor (VIGOTSKI, 1934/ 2009, p. 485): “[...] No princípio esteve a ação. A palavra constitui antes o fim que o princípio do desenvolvimento. A palavra é o fim que coroa a ação”. Vigotski (1934/ 2009) menciona, com essas palavras, o processo de desenvolvimento filogenético do ser humano.

No princípio o homem fazia sons, grunhidos que poderiam se referir a vários objetos. Isso significa que a sistematização da língua teve uma longa história. No entanto, na gênese do ser humano já continham indícios desses elementos, portanto, a linguagem é outro complexo universal que surge com o trabalho. O ser humano foi obrigado a se comunicar com o outro – tornando-se cada vez mais social. Chegamos, assim, em um terceiro complexo: a sociabilidade. Sem o outro não haveria ser social. Como Vigotski (1934/ 2009, p. 486) bem expõe:

Na consciência a palavra é precisamente aquilo que, segundo expressão de Feuerbach, é absolutamente impossível para um homem e possível para dois. Ela é a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana.

Não fazemos uma discussão cronológica do que veio primeiro ou não. A discussão a que nos propomos fazer se refere à essência da gênese do ser social, a qual parte do trabalho que, ao surgir, dá origem a outros complexos que, provavelmente, concomitantes, constituem esse ser: a consciência ou o pensamento, a linguagem e a sociabilidade.

Assim, o trabalho é a categoria fundante para Marx (1873/ 1968/ 1982/ 2011), e isso não se trata do que veio primeiro, cronologicamente, mas o que determina os demais complexos. A linguagem surge no momento em que o trabalho se origina, bem como o pensamento e a sociabilidade, sendo considerados complexos universais por isso – esses são elementos fundamentais para a construção de uma ferramenta.

A ferramenta produzida pelo homem é o produto objetivado, e sua exteriorização¹⁶ faz com que o indivíduo que a produziu não tenha mais seu total controle e posse. Essa objetivação do produto o torna ferramenta para outros indivíduos que, inclusive, não somente o utiliza, mas o transforma conforme suas necessidades, havendo uma crescente complexificação do trabalho e do ser que o produz.

O desenvolvimento do cérebro e dos sentidos a seu serviço, a crescente clareza de consciência, a capacidade de abstração e de discernimento cada vez maiores, reagiram por sua vez sobre o trabalho e a palavra, estimulando mais e mais o seu desenvolvimento (ENGELS, 2004, p. 17).

Dessa forma, ao transformar a natureza, o próprio ser humano também se transforma. Sua linguagem torna-se cada vez mais complexa, como afirma Bronckart (1999), e auxilia no desenvolvimento filogenético do homem (VIGOTSKI, 1934/ 2009). É a partir de necessidades físicas que o primata elabora uma ferramenta para satisfazer basicamente sua subsistência e, portanto, a reprodução da sua vida. Ele se complexifica ao produzir objetos úteis ou, nas palavras de Marx, que tenham valor de uso.

16

¹ Significa que ao mesmo tempo em que o homem transforma a natureza, transforma-se a si mesmo. A natureza não é mais a mesma, assim como quem a transformou também não o é.

O trabalho, como criador de valores-de-uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade –, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana (MARX, (1873/ 1968/ 1982/ 2011, p. 64/65).

Nas obras marxianas, tais como *Manuscritos Econômicos-filosóficos* (1994), *a Ideologia Alemã* (2002), *O Capital* (1873/ 1968/ 1982/ 2011), *Elementos fundamentais para a crítica da economia política e Crítica do Programa de Gotha* (s/d), observamos a ratificação do trabalho como fundamento ontológico do mundo social. É a partir do trabalho que se dá a ruptura entre a dominação da natureza sobre o homem e ocorre, a partir disso, um salto ontológico, que implica, para Marx, um duplo movimento, pois, por um lado a natureza é transformada pelo homem e, por outro, o próprio homem se transforma (TONET, 2012). Marx expõe que,

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza [...]. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1873/ 1968/ 1982/ 2011 149-150).

Qualquer forma de sociedade seria inviável se não houvesse a natureza. A natureza subsiste sem o homem, mas o inverso não é possível. Marx, principalmente nas obras de sua maturidade, dialeticamente, ratifica o trabalho como central para a reprodução da vida humana na terra.

Como formador de valores de uso, como trabalho útil, o trabalho é, desse modo, uma condição de existência do homem independentemente de todas as formas sociais, uma eterna necessidade natural de mediar o metabolismo entre homem e natureza, portanto, a vida humana (MARX, 1873/ 1968/ 1982/ 2011, p. 286).

No entanto, há diferenças qualitativas, segundo Lessa (2012), entre o inorgânico e a vida, e entre a natureza e a sociedade. Por exemplo, a história da vida é o desenvolvimento das espécies biológicas, mas a história dos homens é o desenvolvimento de formações sociais em alteração significativa da espécie biológica *homo sapiens*. Na natureza, a reprodução biológica determina o desenvolvimento dos seres vivos, mas a reprodução das sociedades é um processo incluindo condições como lutas de classe, ideologia e trabalho que determina¹⁷. Assim, as diferenças são ontológicas e não apenas diferenças de graus no interior da natureza.

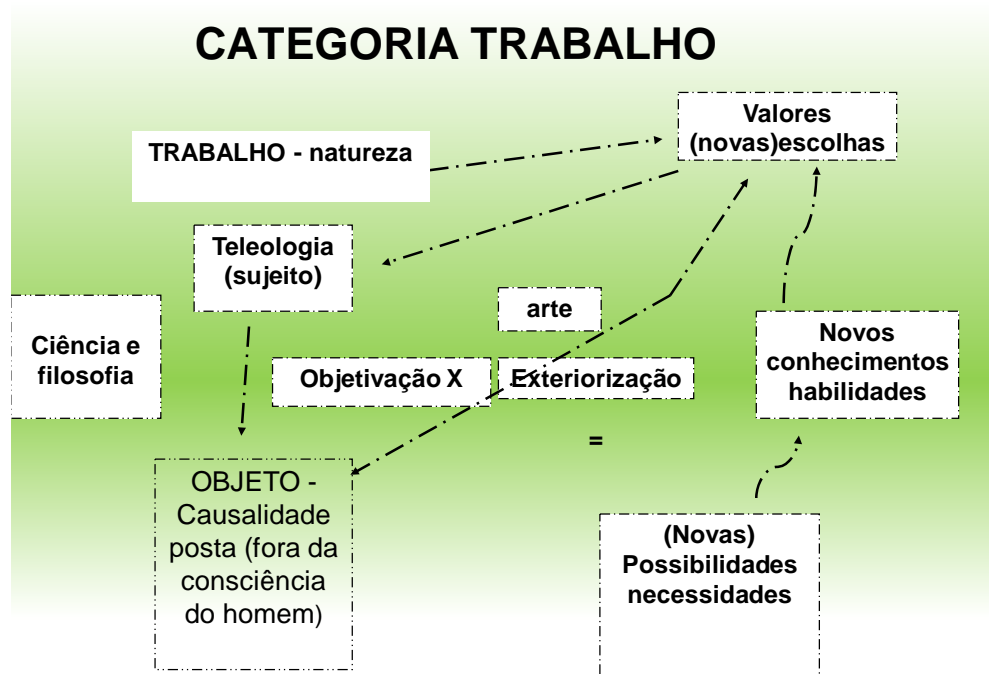
17

¹⁷ Modos de produção – modos de produzir e reproduzir a existência dos homens.

Convém ressaltar também que “Objetivamente o ser social é a única esfera da realidade na qual a práxis cumpre o papel de *conditio sine qua non* na conservação e no movimento das objetividades, em sua reprodução e em seu desenvolvimento” (NETTO, 2012, p. 28). Em outras palavras, o ser humano tem o poder de continuar a reprodução de sua espécie a partir de suas objetivações ou mesmo ser responsável pela sua própria extinção já que “A natureza é algo externo e anterior à sociedade, a sociedade resulta da própria ação deles construída por e para eles mesmos, enquanto que a materialidade da natureza impõe-se à sociedade como uma materialidade em si mesma.” (LESSA, 2011, p. 134).

Assim, há a natureza, cujo ser humano depende para a produção e reprodução de sua vida, e o ser humano que ininterruptamente a transforma para satisfazer suas necessidades, a partir de objetivações que vão se exteriorizando e implicando novas possibilidades e necessidades, além de novos valores que vão atuar sobre as formas de trabalho, como a Figura 3 demonstra:

Figura 3 – Categoria Trabalho



Fonte: a autora.¹⁸

¹ Baseado no minicurso ministrado por Lessa (2012).

A Figura 3 evidencia que o ser humano, a partir do processo teleológico, cria, em sua mente, *a priori*, as ferramentas que deseja construir e inicia um processo de objetivação que, por vezes, pode satisfazer ou não o pôr teleológico do homem e que, a partir de tentativas, elabora uma série de ferramentas que, ao serem objetivadas, podem ser apropriadas por outros homens para serem utilizadas com outras funções ou mesmo adaptadas ou transformadas em outras.

As novas possibilidades e necessidades postas pelas ferramentas criadas implicam a elaboração de novos conhecimentos e novos valores que se refletem na natureza do trabalho. Em outras palavras,

No momento em que Marx faz da produção e da reprodução da vida humana o problema central, surgem, tanto no próprio ser humano como em todos os seus objetos, relações, vínculos etc. como dupla determinação de uma insuperável base natural e de uma ininterrupta transformação social dessa base. (LUKÁCS, 2012, p. 285).

Percebemos, dessa maneira, que o trabalho é a categoria central para Marx. Trabalho como sendo a “habilidade” de transformar a natureza, no sentido ontológico. Sua função social é criar a riqueza material da humanidade, para produzir os meios materiais para a subsistência do ser humano. Somente pela transformação da natureza o homem é capaz de dar conta da reprodução da sua espécie. Nas palavras do autor, “o trabalho é, desse modo, uma condição de existência do homem independentemente de todas as formas sociais [...]” (MARX, 2012, p. 9).

O “ser social só é possível por um salto ontológico que rompe com as determinações meramente biológicas” (TONET, 2012, p. 52). Isso não nega, de forma alguma, a natureza biológica do homem, mas significa que, a partir do trabalho, é o homem, ser social, que determina sua própria história. Dessa forma, a existência social depende do trabalho.

A existência social, todavia, é muito mais que trabalho. O próprio trabalho é uma categoria social, ou seja, apenas pode existir como partícipe de um complexo composto, no mínimo, por ele, pela fala e pela sociabilidade (o conjunto das relações sociais) (LESSA, 2011, p. 25).

A categoria social mencionada por Lessa (2011) é uma unidade formada por aquelas que chamamos no início do capítulo de “complexos universais”. No entanto, a partir desses complexos universais outros vão surgindo com o desenvolvimento ontogenético do homem, o que justifica a discussão, a seguir, sobre os complexos

fundados no trabalho.

1.1.4 Os Complexos Fundados no Trabalho, a Divisão do Trabalho e a Sociedade de Classes

Com efeito, o “fazer recuar as barreiras da natureza” começava já a reduzir todas as coisas a um nível puramente social, o nível das relações reificadas do capitalismo, sem que fosse ainda possível uma compreensão clara dessas conexões (LUKÁCS, 1974/2003/2004, p. 247).

Temos, de um lado, o trabalho como categoria fundante do ser social e, por isso, a existência social depende dele (não existe sem o trabalho), mas, por outro lado, o trabalho é parte dessa existência, que inclui outras práxis,¹⁹ denominada de práxis social por Lessa (2011, p. 26), corroborando Lukács (2012, p. 287), ao afirmar que:

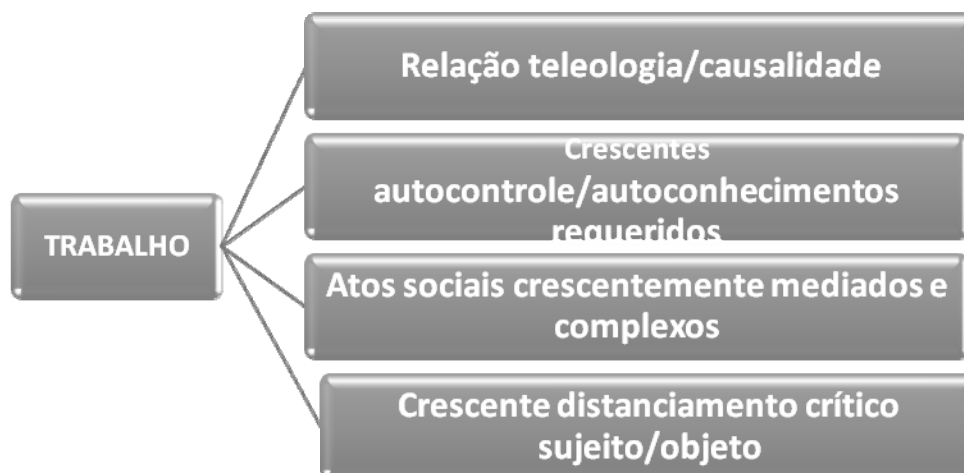
Com o ato do pôr teleológico no trabalho está presente o ser social em si. O processo histórico do seu desdobramento, contudo, implica a importantíssima transformação desse ser-em-si num ser-para-si e, portanto, a superação tendencial das formas e dos conteúdos de ser meramente naturais em formas e conteúdos sociais cada vez mais puros, mais próprios (LUKÁCS, 2012, p. 287).

Há, nesse processo, portanto, um distanciamento cada vez maior entre o homem e a natureza, e os complexos que surgem são cada vez mais sociais e muito mais enredados. A partir do trabalho e “como exigência da complexificação do ser social surgem inúmeras outras dimensões da atividade humana, cada qual com uma função própria na reprodução do ser social.” (TONET, 2013, p. 98). Lessa (2012) corrobora esse pensamento ao trazer a categoria “trabalho” e todos os seus constituintes em um movimento dialético, histórico e crescentemente social, conforme a Figura 4, elaborada a partir desse autor:

19

¹ Na filosofia marxista práxis é um conceito básico que remete à transformação material da realidade. A práxis é o fundamento da teoria vinculada à ação humana. Para Marx (2011), ela é uma atividade que se origina na interação entre o homem e a natureza. No entanto, ela só adquire seu real significado quando o homem, ao transformar a natureza, também se transforma.

Figura 4 – Complexificação do trabalho



Fonte: a autora.

A Figura enfatiza a complexificação do homem que, em seus primórdios, estaria muito mais vinculado a uma relação mais direta com a transformação da natureza e, no decorrer da sua história, baseado no trabalho, se apropria de ferramentas cada vez mais complexas para a reprodução da sua vida. Há um distanciamento cada vez maior entre o homem e a natureza e, conseqüentemente, uma maior mediação via ferramentas. Em outras palavras, conforme Lukács (1981):

As leis da natureza correspondem a uma relação “se... então” mais direta e imediata se comparadas com as leis do mundo dos homens. Neste, as leis continuam sendo relações “se... então”, todavia mediadas por atos teleológicos, pela consciência, pelas escolhas individuais e coletivas, pelas múltiplas e diversas inter-relações entre tais escolhas, de tal modo que a relação de causa e efeito se mantém, porém de modo muito mais variado, muito mais mediado e processualmente muito mais rico do que na natureza (LUKÁCS, 1981, p. 300-301).

Quanto mais distante da natureza a atividade do homem está inserida, mais árdua é a tarefa de compreendê-la, já que as relações de causa e efeito são mediações sociais e, portanto, impactadas pelas relações sociais que se estabelecem entre seus protagonistas no curso da história dessa atividade, incluindo aí, como bem pontuou Lukács, os atos teleológicos, a consciência, as escolhas e as inter-relações inúmeras de cada escolha feita. No entanto, por mais sociais que determinadas categorias possam ser, essas jamais podem se separar por completo da sua base – a natureza. Lukács (2012, p. 289) ratifica:

É preciso sublinhar, em particular, a expressão “jamais por completo”, uma

vez que a orientação de fundo no aperfeiçoamento do ser social consiste precisamente em substituir determinações naturais puras por formas ontológicas mistas, pertencentes à naturalidade e à sociabilidade (basta pensar nos animais domésticos), e continuar a explicitar, a partir dessa base, as determinações puramente sociais. (LUKÁCS, 2012, p. 289).

Assim, a educação formal e suas determinações também têm base na dependência ontológica do homem em relação à natureza, a partir da transformação da natureza para a reprodução do homem, como já discutimos no subitem anterior. Por isso, nesse viés tem-se a premissa de que, ao se mudar um modo de produção – ou seja, a forma de trabalho na sociedade – muda-se todas as relações que se estabelecem entre os homens em seu interior. Portanto, a educação não é isenta delas.

Consideramos, como Lenin (1986/ 1988), que as comunidades primitivas, escravismo, feudalismo e capitalismo, não se repetem da mesma maneira no mundo todo. Para nós, ao estudar a totalidade particular de um país, é imprescindível considerar que sua história não é o espelho do mundo (LEONTIEV, 1988, p. 9), relembando, mais uma vez, que estudamos sempre um objeto singular.

Nas comunidades primitivas, as relações de produção tinham como base as relações de cooperação. Como não havia excedente, para que a comunidade não fosse extinta, eram necessárias a cooperação e a distribuição da produção igualmente para todos os seus membros para cobrir suas necessidades mais prementes.

Um salto substancial na vida da sociedade primitiva foi a divisão do trabalho, inicialmente nas tarefas mais simples, conforme o sexo e a idade. Dessa forma, homens, mulheres, crianças e anciões tinham tarefas diferentes a serem desempenhadas para a reprodução da vida comunitária. Essas divisões foram se desenvolvendo conforme as forças produtivas também o faziam.

Em síntese, no trabalho concreto, em um momento histórico em que não havia ainda produção suficiente para saciar a fome e as necessidades vitais de todos os seres vivos, o valor de uso era a função primordial do trabalho humano. Nessa comunidade mais primitiva, o trabalho era coletivo e a comunhão dos produtos produzidos também. Somente a partir da revolução neolítica, com o desenvolvimento da agricultura e da pesca, é que o produto se tornou excedente e outro salto se deu, propiciando ao homem a oportunidade de viver mais tempo em um determinado lugar, deixando de ser um eterno nômade.

Abrem-se aí dois diferentes períodos da história da humanidade que se distinguem por seus modos de produção. Primeiramente, o escravismo e, cronologicamente, o feudalismo, culminando do que Marx e outros sociólogos, economistas e filósofos vão denominar de “a primeira revolução na história da humanidade”: a revolução burguesa.

A partir do momento em que a sociedade tornou-se sociedade de classes, a partir do escravismo, perpassando pelo feudalismo e o capitalismo, a divisão do trabalho começa a tomar outra natureza:

Claramente a divisão do trabalho ou cabeça e mão se ampliam em uma ou outra forma através de toda história da sociedade de classes e exploração econômica. É um fenômeno de alienação na qual a exploração se alimenta (SOHN-RETHEL, 1978, p. 4 – tradução nossa)²⁰.

A divisão do trabalho assume uma natureza alienante e, pela primeira vez na história do homem, inicia-se a exploração do homem pelo homem. A divisão do trabalho manual e intelectual implicou em uma divisão dentro das próprias ciências, segundo Sohn-Rethel (1978, p. 19). Surge o trabalho do professor. O intelecto não é uma propriedade exclusiva da mente, mas ele se desenvolve como uma mercadoria de troca, conforme expresso por Marx. Para Tonet (2012), por exemplo, com a divisão do trabalho e a divisão de classe, duas coisas importantes são perdidas: a categoria de totalidade e essência²¹.

No seio do capitalismo, para exemplificação, ainda existiam vestígios do feudalismo. No entanto, eles se tornavam cada vez mais periféricos, na medida em que os elementos do capitalismo se constituíam como centrais. Um exemplo de resquícios do feudalismo para o capitalismo é a ideologia do trabalho docente como uma vocação. A centralidade em um ser externo no período feudal se traduz nas relações que se dão no interior de um trabalho que, apesar de passar da tutela da Igreja para o Estado, não apaga completamente a ideologia do trabalho como uma profissão de fé.

20

¹ Versão Original: “Clearly the division between the labour of head and hand stretches in one form or another throughout the whole history of class society and economic exploitation. It is one of the phenomena of alienation on which exploitation feeds.”

21

¹ Para leituras sobre essas categorias, conferir: Lessa (2012), Tonet (2012), Lukács (2012) e Kosik (1995/2002).

As relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas. Adquirindo novas forças produtivas, os homens transformam o seu modo de produção e, ao transformá-lo, alterando a maneira de ganhar a sua vida, eles transformam todas as suas relações sociais. Os mesmos homens que estabeleceram as relações sociais de acordo com a sua produtividade material produzem, também, os princípios, as ideias, as categorias de acordo com as suas relações sociais. Assim, essas ideias, essas categorias são tão pouco eternas quanto as relações que exprimem. Elas são produtos históricos e transitórios (MARX, 2009, p. 125-126).

Nas palavras de Marx, as relações sociais se transformam conforme as relações materiais também o fazem, produzindo princípios ou maneiras de pensar dentro dos modos de produção, sempre como produtos históricos e transitórios. Assim, o princípio do trabalho do professor como uma vocação vai ficando no plano periférico para dar forma à nova natureza desse trabalho, sua “síntese” sob a tutela do Estado, como um trabalho assalariado, erigindo, eventualmente, novas formas de pensar esse trabalho. A categoria “totalidade” permite evidenciar que são as formas como se reproduzem a vida e o trabalho que modificam todas as relações sociais em seu interior. A categoria “essência” permite perceber que, no modo de produção atual, é o trabalho abstrato que é a força de trabalho, reduzida à mercadoria e sob a regência do capital, que permeia todas as relações sociais. A mercadoria é tida, portanto, como

[...] o problema central, estrutural da sociedade capitalista em todas as suas manifestações vitais. Só assim é possível descobrir na estrutura da relação mercantil o protótipo de todas as formas de objectividade e de todas as formas correspondentes de subjectividade na sociedade burguesa (LUKÁCS, 1974/ 2003/ 2004, p. 97).

Marx inicia *O Capital* expondo o conceito de mercadoria e o duplo caráter do trabalho materializado nela – o valor de uso, já exposto por nós, e o valor de troca.

As mercadorias vêm ao mundo sob a forma de valores-de-uso, de objetos materiais, como ferro, linho, trigo etc. É a sua forma natural, prosaica. Todavia, só são mercadorias por sua duplicidade, por serem ao mesmo tempo objeto úteis e veículos de valor. Por isso, patenteiam-se como mercadorias, assumem a feição de mercadoria, apenas na medida em que possuam dupla forma, aquela forma natural e a de valor. [...] As mercadorias, recordemos, só encarnam valor na medida em que são expressões de uma mesma substância social, o trabalho humano; seu valor é, portanto, uma realidade apenas social, só podendo manifestar-se, evidentemente, na relação social em que uma mercadoria se troca por outra (MARX, 873/ 1968/ 1982/ 2011, p. 69).

O significado das afirmações feitas *a priori* é de que há um reconhecimento entre ambas as partes, do trabalhador e do proprietário privado, do que cada um possui, o que cada um pode vender e o que cada um pode comprar de forma livre. O

trabalhador reconhece que sua única mercadoria é sua força de trabalho e a vende da melhor forma possível.

A continuidade dessa relação exige que o possuidor da força de trabalho venda-a para sempre por tempo determinado, pois se a vender de uma vez por todas, vender-se-á a si mesmo, transformar-se-á de homem livre a escravo, de um vendedor de mercadoria em mercadoria (MARX, 1873/ 1968/ 1982/ 2011, p.198).

Para isso, o trabalhador, objetivamente e subjetivamente, precisa concorrer com outros. Ou ele reproduz sua existência ou se remeterá à morte. Portanto, valores como individualismo são construções ideológicas que têm uma base material e não são meramente criações do pensamento. A meritocracia, por exemplo, está em todas as instâncias da sociedade e isso não é uma escolha, mas uma condição. Em outras palavras, a força de trabalho é uma mercadoria. Ela é “o conjunto das faculdades físicas e mentais existentes no corpo e na personalidade viva de um ser humano, as quais ele põe em ação toda vez que produz valores-de-uso de qualquer espécie”, conforme Marx (1873/ 1968/ 1982/ 2011, p. 197) define.

No capitalismo, o produto se torna mercadoria, compreendendo, além do valor de uso, o valor de troca. O vendedor de uma mercadoria troca-a com um comprador que o fará com outra mercadoria e, assim por diante. O trabalhador é, juridicamente, livre para vender sua mercadoria, força de trabalho. Essa é a primeira condição para a emergência do capitalismo. Já a segunda é que o trabalhador, não possuindo nenhum meio de produção, é forçado a vender sua força de trabalho para viver. As relações sociais se tornaram grandemente baseadas nessas relações de troca, na gênese, em um processo de troca simples dentro da forma simples de circulação de mercadorias – Mercadoria-Dinheiro-Mercadoria – (MARX, 1873/ 1968/ 1982/ 2011, p. 143). No entanto, há uma diferença no valor de troca dos modos de produção anteriores em relação ao capitalismo (conforme ele se desenvolve), pois nele a troca de mercadorias tem como objetivo a produção de mais-valia para o capitalista, gerando duas classes antagônicas: o burguês e o proletário.

Essa breve discussão é necessária, pois nosso objeto é um trabalho determinado – o trabalho docente –, dentro de um modo de produção específico – o capitalismo –, em um contexto também específico – o Brasil.

No modo de produção capitalista, a exploração do ser humano se acentua em um nível superior, pois o capitalista, detentor dos meios de produção, adquire, entre outras mercadorias, a força de trabalho, cujo trabalhador vende livremente.

Conforme Oliveira (2001, p. 5),

O que ocorre é que o desenvolvimento do gênero humano se tem efetivado de forma cada vez maior e mais rápido. Mas, como esclarece Marx (1983c, p. 549), com o capitalismo, isso tem se dado, contraditoriamente, isto é, a custa da maioria dos indivíduos. Em outras palavras: o gênero humano tem se tornado cada vez mais livre e universal, mas essa liberdade e universalidade não se tem verificado na vida da grande maioria dos homens singulares. Quer dizer, hoje já existem objetivações genéricas (objetivações do gênero humano) que resolveriam grandes problemas da humanidade, mas a estrutura da sociedade em que vivemos não permite que a grande maioria dos indivíduos tenha acesso a elas. Nesse sentido, esses indivíduos estão alienados frente a esses produtos da atividade humana (OLIVEIRA, 2001, p. 5).

Existe um antagonismo singular dentro da história, pois, por um lado, enquanto há um desenvolvimento do gênero humano em uma rapidez jamais vista, há o empobrecimento do ser singular de forma cada vez mais acentuada, via exploração. A luta de classes já existente nos modos de produção anteriores se acentua ainda mais, e a contradição entre elas é inegável. De um lado, o capitalista precisa de mais-valia para enriquecer seu patrimônio e, de outro, o trabalhador precisa reproduzir a sua própria vida. Assim, nesse antagonismo,

O antigo dono do dinheiro marcha agora à frente, como capitalista; segue-o o proprietário da força do trabalho, como seu trabalhador. O primeiro, com um ar importante, sorriso velhaco e ávido de negócios; o segundo, tímido, contrafeito, como alguém que vendeu sua própria pele e apenas espera para ser esfolado (MARX, 1873/ 1968/ 1982/ 2011, p. 206).

Estamos diante de duas classes antagônicas e contraditórias em si, independentemente de haver consciência disso ou não. Marx (1873/ 1968/ 1982/ 2011, p. 199) assinala que “Para ser mercadoria, o produto não pode existir para satisfazer imediatamente as necessidades do produtor”. Dessa forma, a força de trabalho, como mercadoria, serve ao capital e não ao indivíduo que, a princípio, o possuía. O produto de seu trabalho é alheio ao seu produtor. O proletário pode ser explorado e, ao mesmo tempo, estar subjetivamente formado para a reprodução do capital; e isso não é exceção, mas uma regra. A alienação do trabalho produzido pelo proletário também aliena sua subjetividade e sua vida. Ela já não mais pertence ao indivíduo, mas ao Capital. Esse indivíduo, pela sua condição, inicia um processo de naturalização dos fenômenos cotidianos, da qual a ciência moderna não se isenta.

Em síntese, três complicações surgem na história:

- 1) a divisão entre trabalho manual e intelectual;

- 2) a alienação – uns produzem outros possuem;
- 3) a naturalização das coisas.

A partir delas perdem-se duas categorias fundamentais sob o ponto de vista marxista: a totalidade e a essência; parafraseando Tonet (2012).

A totalidade é a própria realidade objetiva. Ela é “determinada”, não no sentido mecanicista, mas ontológico, pelas leis históricas de cada época. No entanto, nesse modelo de sociedade, a categoria “totalidade” deixou de ser ontológica para ser meramente metodológica. Um exemplo disso é a cientificidade moderna que nasce na empiricidade, segundo Tonet (2012). Na empiricidade a investigação de fenômenos tende a ficar na aparência, omitindo sua essência, ou seja, aquilo que é inerente ao objeto de investigação.

Essas categorias são fundamentais para, por exemplo, compreender o trabalho do professor como um dos fenômenos que surgem da divisão entre trabalho manual e intelectual, a sua inserção como um trabalho alienado e a naturalização de vários aspectos desse trabalho.

No início do século XX até aproximadamente a década de 1970 o Fordismo e o Taylorismo foram muito aplicados como modelos de produção industrial. No entanto, esses modelos, além do Toyotismo, na sequência, influenciaram, sobremaneira, na formação de novas forças de trabalho, ou seja, influenciaram na matriz curricular das escolas. O próprio Taylor (1990) defendia a divisão do trabalho:

Um tipo de homem é necessário para planejar e outro diferente para executar o trabalho [...] em quase todas as artes mecânicas, a ciência que rege as operações do trabalho é tão vasta e complexa que o melhor trabalhador adaptado a sua função é incapaz de entendê-la, quer por falta de estudo, quer por insuficiente capacidade mental (TAYLOR, 1990, p. 43).

Para Taylor (1990), era necessário que algumas pessoas ocupassem a função de planejamento e, outros, a execução desse planejamento dentro das indústrias. Assim, a formação para essa força de trabalho não poderia ser a mesma para todos os trabalhadores. Para a indústria, o homem precisava ser adestrado para repetir uma mesma tarefa durante longos anos, alheio à compreensão do processo todo e ao usufruto do próprio trabalho.

Esse modelo trouxe uma nova forma de educação, sendo que a concepção de qualidade dentro dela se associa aos princípios mercadológicos de produtividade. Várias consequências surgem desse modelo: a exigência de habilidades e competências perpassa a ideologia escolar e a competitividade se torna, cada vez

mais, um atributo necessário para a sobrevivência do trabalhador. Para Neto (2006, p. 76), “o modelo de competências articulado à ideologia da empregabilidade e vinculado à lógica do toyotismo revela o novo indivíduo e sua capacidade de se qualificar e se colocar no mercado de trabalho”. Assim, o indivíduo passa a ser o responsável pelo seu sucesso ou fracasso e não mais o modo de produção da sociedade.

Acentua-se a meritocracia. Quando há problemas na escola, por exemplo, esses estão atrelados ao indivíduo ou à escola, como se ela não fosse parte da sociedade e totalmente implicada nela. A mídia utilizou dessa argumentação durante anos para culpar a escola pública pelo fracasso na formação de força de trabalho. Essa ideologia da individualização e da meritocracia faz com que a categoria “totalidade” recaia por terra ao não considerar a escola como parte integrante da sociedade e associada à lógica do mercado.

[...] as reformas educacionais acopladas às reformas economicistas têm caráter notoriamente economicista em que prevalecem a lógica financeira e a lógica do mercado, desconsiderando-se as implicações sociais e humanas do desenvolvimento econômico. A competitividade decorrente das novas formas de funcionamento do capitalismo só pode seguir a lógica do mercado, pela qual pouco interessa considerar o desemprego, a pauperização, a degradação da qualidade de vida, a degradação dos serviços públicos (LIBÂNEO, 2004, p. 242).

As mudanças nos meios de produção produzem alterações concretas no meio escolar. A lógica acima apresentada faz com que a concorrência se dê entre os trabalhadores. No ensino superior, o docente precisa produzir artigos como se fosse produção em série. O *Just-in-time* originado no toyotismo repercute na intensificação do trabalho docente, ao limitar um tempo “x” para a produção de “y” artigos científicos. A qualidade do currículo do professor passou a ser vista pela quantidade de produção de conhecimento. Nesse caso, a produção de conhecimento, tida como sinônimo de quantidade de publicações.

O ensino superior tornou-se uma grande indústria de conhecimento por meio de acordos estabelecidos entre grandes multinacionais e universidades estrangeiras que usam nossos pesquisadores para a produção de conhecimento e impõem suas patentes como sendo de origem de seus países e jamais originadas de um país latino-americano. Como fruto de tal brutalidade, o Brasil precisa pagar *royalties* para ter acesso à mercadoria criada por um de seus descendentes.

Outra consequência do toyotismo é a descentralização da fabricação das

peças e a terceirização do trabalho. Na indústria, apropria-se de uma matéria-prima no Brasil, produz-se uma peça no Japão, outra, na Europa, e vende-se para o mundo todo o que ecoou na intitulada globalização. O capital se estende, dessa forma, a todos os hemisférios do globo terrestre com a máxima exploração da força de trabalho para a propriedade privada.

O serviço público é deteriorado em detrimento da manutenção e ampliação da propriedade privada, cada vez mais concentrada na mão de um número menor de capitalistas. Um exemplo da intensificação da precarização é o PL 4333 de 2004, em trâmite no Legislativo, que, caso aprovado pelo Congresso Nacional, irá configurar-se como uma das consequências da terceirização. Ele permite sua regulamentação sem limites, em âmbitos tais como a saúde, a segurança e a educação; serviços esses utilizados como parte do setor público pela maioria da população. Caso essa lei seja aprovada, os concursos públicos no Brasil poderão ser extintos em poucos anos. O ingresso de professores no ensino superior e na educação básica ficará cada vez mais engessado pelas demandas diretas do capital, precarizando ainda mais o trabalho docente.

Essa relação particular da educação formal no Brasil se articula com as relações sociais dentro do capitalismo no âmbito nacional e internacional, não deixando de implicar a singularidade do contexto de pesquisa investigado. A relação universalidade, particularidade e singularidade, outrora discutida neste capítulo, evidencia que o trabalho docente está inserido em uma totalidade que, em um primeiro momento, filogeneticamente, dá origem ao ser social, mas que se desenvolve dentro das diferentes maneiras de produção e reprodução da vida humana, tornando-se cada vez mais social e complexo.

O trabalho do professor totalmente imbricado nessas relações de trabalho cada vez mais fragmentadas, por ser nosso objeto de pesquisa, será nosso foco de atenção no subcapítulo 1.2 desta Tese.

1.2. O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O PROFESSOR FORMADOR

1.2.1 Conceitos Basilares para a Compreensão do Trabalho do Professor

A subseção 1.2.1 da Tese é destinada a discutir especificamente o trabalho docente. Primeiramente, apresentamos alguns conceitos específicos do trabalho abordados nesta investigação: aprendizagem e desenvolvimento e instrumentos materiais e simbólicos. Na sequência, tomamos um viés mais histórico, ao discutir o desenvolvimento do trabalho do professor no decorrer do percurso histórico e sua particularidade no Brasil, o trabalho do professor de língua inglesa como língua estrangeira, para enfim, adentrarmos no trabalho do professor formador.

1.2.1.1 Aprendizagem, desenvolvimento e instrumentos

O ISD se apropria dos fundamentos teóricos trazidos por Vigotski, ao considerar “as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas” (BRONCKART, 1999/ 2003/ 2007/ 2009, p.30-31) para a criação de uma unidade comum de análise da psicologia. Considerar as ações nessa perspectiva é considerar a evolução do ser humano no seu percurso histórico, não como ser natural, mas social, em que a aprendizagem e o desenvolvimento são conceitos nodulares.

Corroborar as concepções de aprendizagem e desenvolvimento concebidas por Vigotski (2009) implica compreender uma concepção que se distancia significativamente da tese que afirma que a aprendizagem é caudatória do desenvolvimento, bem como da teoria em que a aprendizagem e desenvolvimento se fundem, ou ainda de uma terceira teoria, eclética, que faz das duas concepções uma única unidade.

Na sequência, apresentamos um quadro da síntese das três teorias acima introduzidas, a fim de discutirmos como a escola está situada atualmente, para, em seguida, apresentarmos uma quarta concepção da relação entre aprendizado e desenvolvimento. Concepção essa defendida neste trabalho.

Quadro 2 – Síntese das teorias de aprendizagem e desenvolvimento contestadas por Vigotski

PRIMEIRA TEORIA	SEGUNDA TEORIA	TERCEIRA TEORIA
<ul style="list-style-type: none"> • Origem em Meumann e desenvolvida por Piaget. • Aprendizagem e desenvolvimento como dois processos independentes entre si. • A criança passa por estágios de desenvolvimento independentemente de estar em processo de aprendizagem. • Aprendizagem é caudatória do desenvolvimento; necessidade de maturação dos estágios de desenvolvimento antes da aprendizagem. • Os conceitos científicos deslocam os espontâneos e ocupam seu lugar, transformando-os. 	<ul style="list-style-type: none"> • Origem em Willian James. • Aprendizagem e desenvolvimento são dois processos idênticos. • O processo de formação de associação e habilidades serve de base tanto à aprendizagem quanto ao desenvolvimento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Origem em Koffka. • Posição intermediária ocupada entre as outras duas teorias (opostas) como uma unidade. • Desenvolvimento apresenta caráter duplo – por um lado, é necessário distinguir o desenvolvimento como maturação, por outro, aprendizagem é desenvolvimento.
CRÍTICA	CRÍTICA	CRÍTICA
<ul style="list-style-type: none"> • Dependência do desenvolvimento como primordial para a aprendizagem. Sem desenvolvimento não há aprendizagem. Nesse caso, a memória, atenção e o pensamento da criança não se modificam após ela aprender a ler/escrever. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção básica de toda uma psicologia velha e moribunda: o associacionismo, representado hoje por Thorndike, e a reflexologia (reflexos condicionados). 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção contraditória em sua essência, pois tenta unificar duas teorias opostas.

Fonte: a autora. Baseado em Vigotski (1934/ 2009).

Conforme o Quadro 2, na primeira teoria, o desenvolvimento é visto como processo de maturação, sujeito às leis naturais. O desenvolvimento cria as potencialidades, seno que a aprendizagem é aproveitamento das oportunidades criadas pelo processo de desenvolvimento. Na segunda, aprendizagem e desenvolvimento são processos idênticos, sinônimos. A criança se desenvolve na medida em que aprende e, na última, o desenvolvimento apresenta caráter duplo: ele é maturação e é aprendizagem.

As críticas realizadas por Vigotski em relação a cada conceito elaborado na Psicologia até a sua atualidade partem, como ainda pode ser observado no Quadro 2, da refutação de que o ser humano se desenvolve e, somente após esse processo, é que ele aprende. O autor reconhece que a criança precisa passar por alguns aspectos do desenvolvimento biológico para aprender determinadas coisas. No entanto, esse desenvolvimento não é determinante na aprendizagem, como apregoado por Meumann e Piaget.

A crítica feita à teoria elaborada por Willian James baseia-se no fato de que ela trata a aprendizagem e o desenvolvimento como sinônimos, portanto, ao mesmo tempo e à mesma medida que o ser humano aprende também se desenvolve. Essa aprendizagem está relacionada ao associacionismo e evidencia uma aprendizagem realizada a partir de condicionamentos.

Na terceira coluna, Kofka funde a primeira e a segunda teoria difundida na Psicologia. A refutação de Vigotski a ela reside justamente nessa tentativa de unificação de teorias.

Diferentemente dos conceitos trazidos no Quadro 2, Marx (1873/ 1968/ 1982/ 2011) retoma uma distinção crucial entre o homem e o animal, a qual Vigotski corrobora ao afirmar que, diferentemente da adaptação passiva e limitada do animal à natureza, o ser humano ativamente a transforma, pelo fato de que “o resultado no qual desemboca o processo de trabalho existia como ideia antes que o trabalho começasse” (MARX, 1873/ 1968/ 1982/ 2011). Há nesse conceito a premissa de que a consciência é tida “como forma social elaborada pela generalização de experiências prévias” (ÉRNICA, 2011, p. 22).

Esse conceito implica o desenvolvimento filogenético do homem, em um primeiro momento, ao elaborar instrumentos para satisfazer suas necessidades de subsistência, mas, ao mesmo tempo, se desenvolve como um ser cada vez mais social. O desenvolvimento das funções psíquicas primárias condiz com o desenvolvimento de todos os animais, sociais ou não, para dar conta da sua reprodução. O homem, no entanto, após o desenvolvimento biológico, deixa de ser um animal como os demais. Por necessidade, ainda, aprende a usar um objeto da natureza e o transforma em um instrumento. Transforma-o para satisfazer sua necessidade e, nesse momento, há uma ruptura brusca entre aquele animal que só vivia por instintos para sobreviver e esse ser, qualitativamente superior, que se torna social, portanto, capaz de aprender e superar o desenvolvimento das funções

psíquicas inferiores. Ele passa a desenvolver as funções psíquicas superiores.

Nesta investigação, defendemos que é a escola, ao pensar no modelo de sociedade que há hoje, o lugar privilegiado para que a aprendizagem ocorra. Esse é o espaço, necessariamente mediado, onde processos bem mais complexos do que a simples apropriação de um instrumento físico torna-se o foco, ou seja, é na escola que a apropriação de instrumentos simbólicos tem papel basilar na formação do ser humano. Em outras palavras, conforme Sforini e Galuch (2009, p. 125), ao corroborar Leontiev, a aprendizagem “é um processo de educação sistematizada, escolar, que exige intencionalidade e planejamento.” (SFORNI; GALUCH, 2009, p. 125). Para Leontiev (1978, p.7), o progresso de uma dada sociedade se avalia pelo desenvolvimento do seu sistema educativo e de seu progresso histórico.

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como no dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente (LEONTIEV, 1978, p. 7).

Assim, pensar no conceito de aprendizagem da maneira trazida por Leontiev não é tarefa simples, mas implica pensar em questões como o papel da escola na sociedade em que estamos inseridos e no próprio modelo de sociedade em si. Custa pensar também no porquê a escola tem assumido cada vez mais a função de assistencialismo e perdido, cada vez mais, seu papel fundamental: o ensino.

Nesse modelo de escola apresentado, é como se não houvesse reflexão, análise e generalização, conforme Sforini (2004) assinala. A escola é, nesse caso, ao mesmo tempo, tanto espontaneísta quanto tradicional, não havendo uma sequência sistematizada de conteúdos, mas uma junção de atividades, recortes de livros didáticos ou de *sites de internet*. Ao falar de todas as instâncias da educação, Sforini(2004) inclui a formação de professores, cuja tendência mundial é a “flexibilização e agilização do ensino, a formação para a prática, o desenvolvimento de competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho [...]” (SFORNI,

2004, p. 75). Desse modo, há uma formação imediata e utilitária, a nosso ver, coerente com o modo de produção capitalista.

Compreender essa mudança do papel da escola implica pensar nela historicamente. Mas custa pensá-la dialeticamente também – a impressão de que tudo está determinado pelo capitalismo no primeiro plano impede ver que, em um processo dialético, a contradição é elemento constituinte da escola. Isso significa que a escola determinada pela sociedade não deixa de ser determinante na formação dessa mesma sociedade. A contradição está no cerne do modelo de escola em que as políticas neoliberais estão muito presentes e, ao mesmo tempo, em que os sujeitos são agentes que podem superá-las. Apesar de destacarmos a escola como o lugar privilegiado para a aprendizagem de conhecimentos científicos, reiteramos que ela é uma particularidade da universalidade do Capital. Assim, a superação da

[...] estrutura do processo vital da sociedade, isto é, do processo da produção material, só pode desprender-se do seu véu nebuloso e místico no dia em que for obra de *homens livremente associados, submetida a seu controle consciente e planejado*. Para isso, precisa a sociedade de uma base material ou de uma série de condições materiais de existência, que, por sua vez, só podem ser o *resultado natural de um longo e penoso processo de desenvolvimento* (MARX, 1873/ 1968/ 1982/ 2011, p. 101 – grifos nossos).

Marx ressalta a livre associação do homem de forma consciente a um novo projeto de sociedade. Essa livre associação do homem inclui a escola, mas não exclui a totalidade da sociedade. Ela está vinculada ao surgimento de um novo homem. Vigostki, ao propor uma Psicologia Geral, faz referência a esse novo homem e ressalta em todas as suas investigações o quanto o conhecimento é importante para que uma nova sociedade possa ser possível. Para isso, são primordiais condições materiais, resultados *de um longo e penoso processo de desenvolvimento*, fruto da história do desenvolvimento histórico do homem e, portanto, da sociedade.

No campo educacional, Sforzi (2004) defende a tese de que é necessário um ensino que não se atenha ao imediatismo das exigências cotidianas e tenha como objetivo o desenvolvimento cognitivo dos alunos por meio da formação do pensamento teórico. Assim, o conceito de aprendizagem é primordial para compreender como o homem pode desencadear o desenvolvimento das funções psíquicas/psicológicas superiores (doravante FPS). Os conceitos, nesse ponto de

vista, são mediadores para que a pessoa possa agir no mundo²².

Nessa mesma direção, Facci (2004) também conceitua a aprendizagem como a apropriação do conhecimento. Segundo a autora, a partir de estudos de Vigotski, o homem nasce hominizado, e só torna-se humanizado pela educação, a partir da apropriação de conceitos espontâneos e, sobretudo, científicos. Duarte (1999) assinala que, num primeiro momento, o homem precisa do biológico para se desenvolver, mas, na sequência, é vital o social.

Para Vigotski, os processos de aprendizagem e desenvolvimento não são dois processos independentes ou o mesmo processo, sendo que existem entre eles relações complexas. Se a criança entende a linguagem oral/escrita, se a criança se apropria da língua escrita, uma revolução psíquica se dá. A partir da aprendizagem, a criança se desenvolve, produzindo novas objetivações e níveis de desenvolvimento das FPS, cada vez mais complexas.

Assim, o processo de aprendizagem é sempre mediado. O conceito de mediação que subsidia essa investigação tem como aporte Oliveira (1997), uma das estudiosas de Vigotski. Segunda a autora, a mediação pode ser compreendida como “processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (1997, p.26). Elemento esse que vai atuar na zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI 1934/ 2009) do aluno.

Uma das teses fundantes do trabalho de Vigotski para se compreender a noção de desenvolvimento do sujeito é o caráter social e histórico de formação das FPS, tais como memória e atenção voluntária, concentração e abstração, dentre outras. Assim, o desenvolvimento está relacionado à formação de ações mentais, como a análise e síntese, bem como das ações analítico-sintéticas, como os processos de abstração e generalização.

Não se descarta a base biológica, mas é a apropriação da cultura que leva ao desenvolvimento das FPS. São essas funções que nos diferenciam dos animais. Em outras palavras, as FPS tornam-se cada vez mais complexas à medida que o homem vai se apropriando de conceitos, os quais ocupam um lugar novo em cada estágio do desenvolvimento.

Ao aprender a ler e a escrever, por exemplo, acontecem verdadeiras

22

¹ Bronckart (1999/2003/2007/2009) situa o agir no mundo como um dos objetos da psicologia.

revoluções psíquicas, segundo Vigotski (1934/2009). Assim, a palavra assume o papel de uma mola propulsora de desenvolvimento, já que as mudanças (morfológicas e funcionais) são o substrato fisiológico do desenvolvimento, quer seja filogenético ou ontogenético. A linguagem é, dessa forma, um instrumento mediador, organizador do pensamento do sujeito (BRONCKART, 1999/2003/2007/2009). Assim, a análise e a síntese desenvolvem-se no pensamento como uma atividade unitária (BOGOYAVLENSKY; MENCHINSKAYA, 1991, p.44).

Para Vigotski (1934/2009, p. 338), “A questão da aprendizagem e do desenvolvimento é o centro da análise da origem e da formação dos conceitos científicos”. Por meio dos conceitos a serem assimilados, das relações objetivas entre eles e das particularidades lógicas na estrutura da tarefa é que o aluno atingirá determinadas formas de análise e síntese, segundo suas metas (BOGOYAVLENSKY; MENCHINSKAYA, 1991). Tal afirmação justifica, mais uma vez, os planos de ensino e o material didático como objetos de análise desta pesquisa, já que eles evidenciam o conteúdo do material que será utilizado em sala de aula.

Vigotski (1934/2001/2009) não faz diferenciação entre função e processo psíquico e insere, nesse grupo, a linguagem, o pensamento (por conceitos), a imaginação, os sentimentos, a imagem, a sensação, a percepção, a emoção, a atenção e a memória. Ainda, em um segundo momento, ao mencionar a formação de ações mentais, ele introduz os processos de análise e síntese e as ações analítico-sintéticas, como a abstração e a generalização, ou ainda mescla os primeiros processos com aqueles outrora apresentados, quando apresenta requerimentos para o desenvolvimento de conceitos.

O conceito requer o desenvolvimento de funções, são elas a atenção arbitrária, memória lógica, abstração, comparação e a discriminação, por isso o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril (VIGOTSKI, 1934/2001/2009, p. 247).

Nesse caso, para Vigotski, a criança não assimila o conceito, mas a palavra. Ao desenvolver sua teoria, outros autores apresentam outros processos psíquicos, tais como a inferência e o raciocínio, explorados por Leontiev (1978).

No entanto, em cada “situação prática o homem escolhe entre todos os possíveis significados dessa palavra aquele que mais se adéqua a ela” (LÚRIA, p. 22). Isso significa que o emprego da mesma palavra em situações diferentes impulsiona diferentes processos psíquicos, como Luria exemplifica: “em uns casos a

palavra “carvão” suscita uma imagem concreta (material que serve para ferver água, para fazer rascunhos), em outros, sistemas abstratos de ligações lógicas (carvão como elemento “C”), em terceiros, aflições (o carvão que sujou o vestido)”. Em outras palavras, temos, nesse exemplo, processos psíquicos como a memória visual (de um objeto), a abstração ou ainda o desenvolvimento de processos psíquicos em relação ao sentimento humano.

Martins (2012), uma autora brasileira, investiga, a nosso ver, verticalmente, as FPS e investiga mais especificamente a sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoções e sentimentos. Ela as situa no desenvolvimento filogenético e ontológico do ser humano, considerando as bases vigotskianas radicais e marxistas. Bases essas que comungam com nossa investigação.

Essa autora elenca funções primárias no desenvolvimento humano, como a sensação, a qual implica a formação da percepção que se origina dos reflexos incondicionados aos condicionados, fazendo formar, para o sujeito, a imagem do objeto. Assim, algumas dessas funções são comuns aos demais animais. O ser humano começa a se diferenciar quando começa a desenvolver a linguagem. A partir de muitos “estímulos”, ou seja, pela interação com outros homens, o ser humano começa a desenvolver a atenção involuntária, em um primeiro momento, até tornar-se voluntária, quando consegue se concentrar conscientemente em um conteúdo específico.

Em nossa vida adulta, no entanto, há milhares de fenômenos cotidianos que chamam a nossa atenção e, ao se concentrar em conteúdos determinados, deixamos os demais no periférico, implicando diferentes níveis de atenção. Para esclarecer essa afirmação, introduzimos, a seguir, a Figura 5 simbolizando um estudante em uma sala de aula e os diferentes níveis de atenção que ele tem em diferentes objetos.

Figura 5 – movimentos de focos de atenção em sala de aula



Fonte: a autora²³

O fato de o aluno se concentrar em determinado conteúdo em um dado momento, ainda permite que ele consiga articulá-lo com demais focos de atenção que fizeram com que uma imagem seja formada em seu pensamento em relação a diferentes conceitos. Portanto, mesmo que um estudante esteja mais concentrado no conteúdo de ensino da aula, via material didático (conforme aparece no centro da Figura 5), outras atenções podem se intercalar em diferentes momentos da aula. Em alguns momentos, ele foca a atenção no professor, em outros, nos colegas, e, em outros ainda, até em recordações ou fenômenos da sua vida cotidiana, como o trabalho ou relacionamentos, por exemplo. Ele torna isso possível por meio da memória, fazendo com que um ou outro objeto seja foco de atenção em diferentes momentos de uma mesma aula, ocupando lugar central no psiquismo do estudante. Assim, a memória é imprescindível, pois é ela que traz à tona a imagem por evocação.

¹ Agradecimentos especiais ao estudante de letras da UNESPAR Tiago Hauagge pelo desenvolvimento da figura no computador.

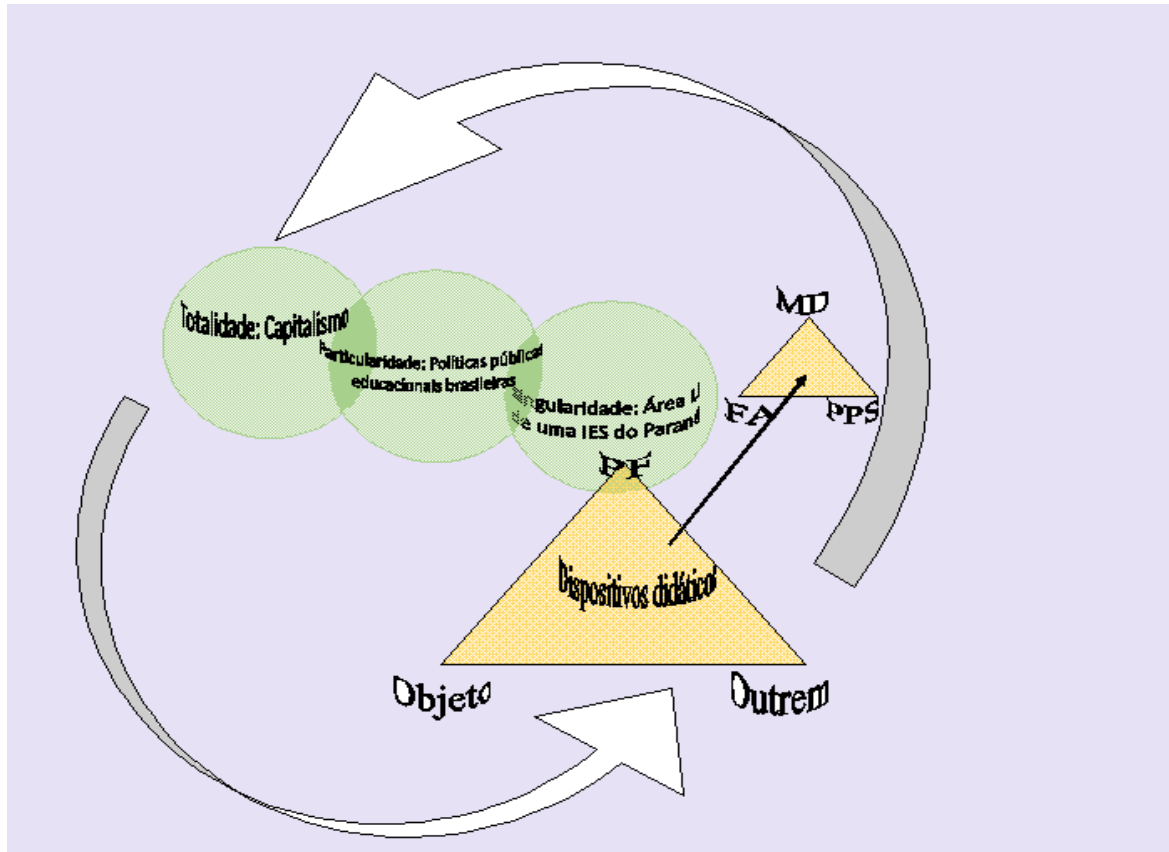
As imagens como forma psíquica se transformam em sistemas de signos, desenvolvendo a linguagem, ou seja, desenvolvendo o processo de comunicação entre os seres humanos por meio das palavras e implicando interação de ideias que fazem parte dos conteúdos do pensamento humano. Esse fato representa o grande salto qualitativo do homem em relação aos demais animais.

Assim, Martins (2013) apresenta operações lógicas de raciocínio, como a análise e síntese, a comparação, a generalização e a abstração, e argumenta que o desenvolvimento de conceitos científicos corresponde a transformações de operações de raciocínio.

A autora ainda introduz outra função psíquica, a imaginação, e a classifica com base em um caráter analítico-sintático tão complexo quanto o pensamento. Bem, se é de caráter analítico e sintático, implica processos de análise e síntese por parte do ser humano.

Além disso, essas FPS internas estão em relação e implicadas por fatores externos. Em outras palavras, não é possível explicar os processos psíquicos com base nas ligações internas orgânicas, mas somente pelo social, ou seja, pelos fatores externos. Nesse caso, se tomarmos, por exemplo, um conteúdo linguístico (meio externo) como um objeto social introduzido por meio de uma tarefa, a atividade do cérebro é dirigida a esse objeto externo, influenciando psicologicamente a conduta do homem, ao mobilizar suas FPS tais como a memorização, abstração, dentre outros. Esses dispositivos sociais, externos ao homem, influenciam na formação de seus modos de pensar. Assim, quando falamos de FPS, falamos primeiramente de um fenômeno externo, social, pois, antes de se tornar função, ela foi primeiramente produção de uma relação social entre, pelo menos, duas pessoas. Assim, o material didático selecionado pelo professor é um dispositivo que atua como uma relação social entre o aluno e o objeto a ser ensinado. Nesse caso, temos, o material didático como um instrumento que em suas instruções se constituem por comandos que delimitam alguns focos de atenção para sua resolução implicando na potencialidade de alguns PPS. Esse fenômeno está atrelado a fatores externos de ordem mais universais, de forma indireta, ou ainda de ordem singulares, diretamente articulado com a produção e ou seleção do MD, conforme figura 6 evidencia.

Figura 6 – Relação entre universalidade, particularidade, singularidade e o MD como um dispositivo didático que forma modos de pensar



Fonte: a autora

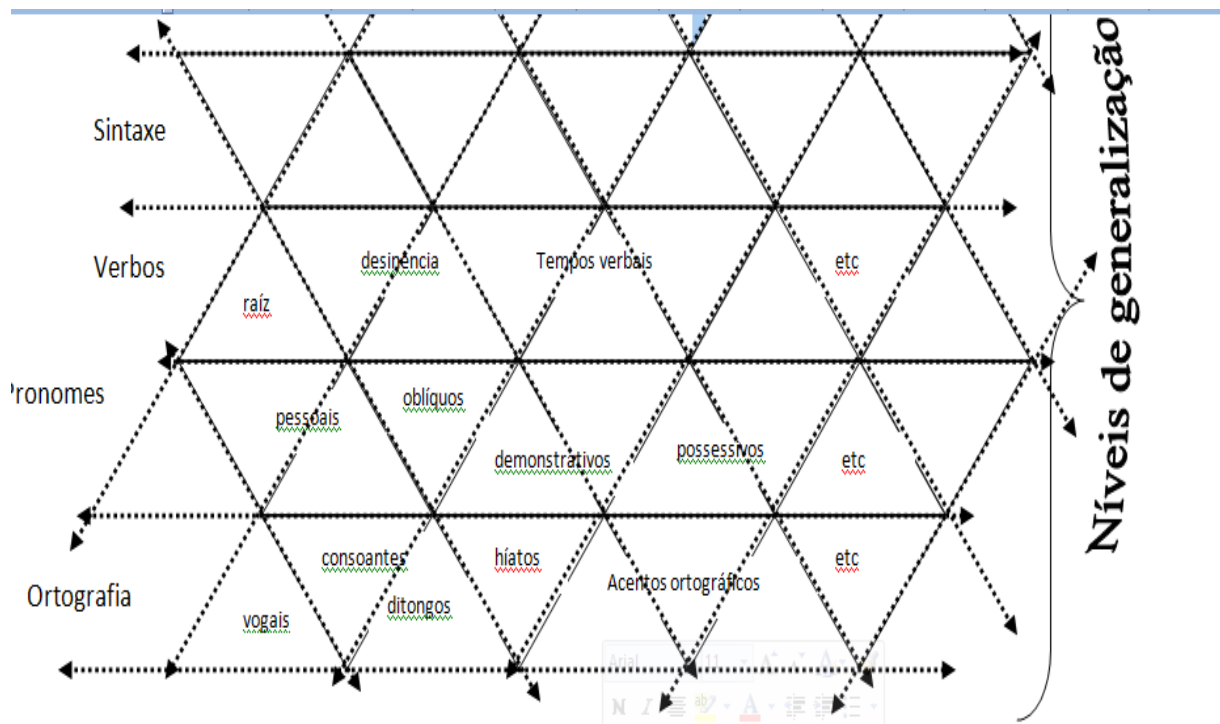
A Figura 6 apresenta um dispositivo didático, o MD, como uma ferramenta específica no interior da singularidade do trabalho do professor, no nosso caso, formador da área de língua inglesa. Temos uma relação de um contexto mais amplo, o Capitalismo, como uma totalidade em um determinado contexto histórico que se articula com uma particularidade, nesse caso, com a educação formal, por meio das políticas públicas educacionais brasileiras que, enfim se relacionam com a singularidade, outrora apresentada. O material didático tem a condição de potencializar alguns focos de atenção a partir das instruções contidas nele e, eventualmente potencializar também alguns processos psíquicos superiores.

Desta forma, não ensinamos conceitos, mas conteúdos, sendo que é a partir destes que o estudante pode desenvolver os conceitos. O que ensinamos, são, portanto, objetos de ensino. Reiteramos que a escola é o espaço social legitimado para que os conceitos abstratos sejam ensinados, desde as primeiras letras que a

criança começa a se apropriar até os conceitos mais complexos e distantes dos fenômenos empíricos existentes.

Os objetos de ensino variam em grau de menor complexidade e mais imediatos, portanto, mais próximos à vida cotidiana do estudante em relação à sua gradual progressão para objetos mais complexos. Esses objetos de ensino são constituídos de conteúdos elaborados/trazidos para a sala de aula. Assim, ao um objeto de ensino como a ortografia é possível pensar em como o conteúdo pode ser organizado didaticamente. Dessa forma, o que o professor traz para a sala de aula não são conceitos, mas conteúdos didatizados para se desenvolver determinados objetos de ensino. Ao elaborar qualquer sistema de dispositivos didáticos para o ensino-aprendizagem, o processo desencadeado é altamente complexo e toma sempre como ponto de partida a zona de desenvolvimento real do aluno. Esse é o grande desafio da escola, ao selecionar os conteúdos de ensino para cada disciplina. Esses conteúdos podem implicar (indiretamente) o desenvolvimento de conceitos pelos estudantes, como a Figura 7 evidencia.

Figura 7 - Desenvolvimento de conceitos



Fonte: a autora

Cada conceito é, em si, um sistema de conceitos e comporta certo grau de

generalidade, sistema esse que está articulado e baseado em conceitos menos complexos. É como uma cadeia de conceitos que se articulam: para se chegar a um conceito mais abstrato, é necessário ter como base conceitos menos abstratos. Na figura 7, por exemplo, o conceito de “pronome” inclui, minimamente, os conceitos que formam o de ortografia, bem como os que estão na mesma linha horizontal que o conceito de pronomes, tais como os pronomes pessoais, oblíquos. A formação de cada um desses conceitos tem como base conteúdos que têm instruções com foco, por exemplo, em práticas de leitura e produção oral e escrita, tais como a elaboração de paráfrases cujo objetivo é substituir o sujeito-referente por um pronome pessoal ou a identificação de elementos referenciais ²⁴(anáforas)²⁵. Um elo na cadeia sempre depende de outros anteriores para que haja progressão de generalidades na formação de conceitos, cada vez mais complexos. Em outras palavras, a generalização é a formação de um conceito superior (VIGOTSKI, 2011, p. 292).

No entanto, Sforni (2004) alerta para a ausência de reflexão, análise e generalização na educação formal. Sua crítica sobre uma formação, tanto espontaneista quanto tradicional, ao aprender por meio da observação da repetição da palavra, de forma assistemática e intuitiva, converge com o que Leontiev (1978) defende ao mencionar a necessidade de um trabalho sistematizado e intencional.

Essas afirmações também convergem com o que ocorre em nossos dados: por exemplo, fragmentos de instruções de livros didáticos diversos são utilizados, e, por isso, não há uma sequência sistematizada de conteúdo.

Tendo esses dados como pano de fundo, há que se ressaltar o papel da mediação pedagógica e a cognitiva ou de dupla mediação (professor, aluno e a dos conceitos). Se isso não for entendido no campo da didática, fica-se a ideia de que “é

24

¹ Para Marcuschi (2001), os elementos referenciais ou referentes têm como função textual a introdução de novos referentes e a continuação da relação referencial global. Os elementos correferenciais são constituídos de elementos linguísticos que estabelecem uma relação entre o elemento anafórico e seu antecedente. Um exemplo é a anáfora direta, tida como uma espécie de substituto do elemento por ela retomado. No entanto, segundo o autor, nem sempre há congruência morfosintática entre a anáfora e seu antecedente. Como referentes, ele relembra o caso do pronome no seu uso dêitico e anafórico, ao mencionar Halliday e Hasan (1976), para os quais o dêitico tem uma referência exofórica, ou seja, extralinguística, sendo que o uso anafórico tem uma referência endofórica, isto é, intratextual.

25

¹ Nesta investigação, utilizamos o termo “anáfora” segundo a definição dada por Marcuschi (2001, p. 219). Para o autor, “Hoje na acepção técnica, a anáfora anda longe da noção original e o termo é usado para designar expressões que, no texto, se reportam a outras expressões, enunciados, conteúdos ou contextos textuais (retomando-os ou não) contribuindo assim para a continuidade tópica e referencial”.

o professor que tem que mediar”, como se ele fosse o único mediador. É lógico que essa afirmação não dispensa o fato de que o papel do professor precisa ser pensado – pois ele precisa planejar seu trabalho de uma maneira em que o conceito possa ser um instrumento para o aluno agir. A essência não é focar exercícios mecânicos e repetitivos – é fazer o aluno pensar.

Sforni (2012) explicitou, a partir de textos de alunos, que a mediação sujeito/conceito/objeto está cada vez menos enfatizada na escola. A escrita está sendo cada vez menos mediada pelos conceitos de língua portuguesa, está mais intuitiva. O professor fica preocupado somente com o tema, como se estivesse trabalhando somente com uma linguagem oral. Diferentemente do que Vigotski (2009) propõe, ao afirmar que na produção escrita há um grande salto no desenvolvimento, pois a pessoa precisa tomar consciência da língua quando se apropria dela.

E na língua estrangeira essa questão é ainda mais complexa, pois, se há um grande salto qualitativo na apropriação da escrita da primeira língua (materna), somamos a isso o fato de que na apropriação da língua oral também há esse salto, já que estamos discutindo o ensino de uma língua estrangeira e, portanto, partimos, desde o início, com o ensino baseado em conceitos científicos, portanto, abstratos. Na aprendizagem da língua estrangeira o aluno precisa, desde o início, tomar consciência do que está aprendendo para, somente depois, se apropriar do conteúdo e tornar suas ações operações. Ou seja, nesse segundo momento ele não precisa mais pensar em cada parte de sua ação ao, por exemplo, escrever um texto autobiográfico.

No processo de apropriação dessa escrita, por exemplo, o aluno toma consciência da ortografia da língua estrangeira, suas regras ortográficas, suas regras morfológicas e sintáticas, sua fonologia em relação à sua ortografia. O produtor do texto, geralmente, testa essas características da língua. Esse exame se dá a partir das regras mais gerais em analogia aos equívocos por ele cometidos e pela mediação dos dispositivos didáticos que o professor, também mediador, elabora. O aluno dá saltos de um nível conceitual a outro, portanto, em níveis de generalizações cada vez mais complexos.

Ao falar de níveis de generalização, retornamos aos processos psíquicos que podem ser mobilizados ao se efetuar uma determinada ação externa, como na nossa investigação, quando o estudante responde às instruções dadas pelo

professor formador, via material didático.

Antes de iniciarmos a discussão dos resultados de nossos dados, apresentamos uma definição de cada processo psíquico considerado em nossa investigação, a partir de nossos estudos, calcados, principalmente, em Vigotski, Brossard, Schneuwly e Martins.

Para Martins (2012), ancorada em Vigotski, os processos psíquicos são categorizados em processos psíquicos inferiores e superiores, os quais se desenvolvem a partir da criança, em seu pós-natal até o fim da sua vida adulta. A criança depende mais de processos biológicos e, por isso, assemelha-se mais a um animal irracional, pois suas funções ainda são primitivas.

A sensação é a mais primitiva das funções, graças à qual as propriedades isoladas dos estímulos são captadas por ação do substrato neurofisiológico denominado como analisadores. Tais propriedades são, então, unificados por meio da percepção, a quem compete a formação da imagem totalizadora do objeto (MARTINS, 2012, s/p).

Segundo a mesma autora, a percepção desenvolve-se por meio de uma transição entre os reflexos incondicionados e os condicionados. A articulação das diversas sensações, nesse caso, promove o desenvolvimento do sistema nervoso central, pelo estímulo das sensações.

No entanto, o sujeito está sempre exposto a diversos estímulos perceptuais e, por isso, a captação de todos seria impossível, o que resulta o desenvolvimento da atenção. Segundo a autora, é graças à atenção que “determinados influxos percebidos são selecionados e seus concorrentes inibidos possibilitando, assim, a concentração em um conteúdo específico” (MARTINS, 2012, s/p). Assim, uma imagem é criada.

As imagens seriam comprometidas se não deixassem vestígios quando não são o foco de atenção. Assim, urge a memória, a quem cumpre a formação de imagem por evocação daquilo que no passado foi sentido, percebido e atentado. A atenção e memória involuntária, ao longo do desenvolvimento cultural, adquirem novas possibilidades de expressão, complexa, isto é, voluntária.

Martins (2012, s/p), no entanto, esclarece que “do processo ontogenético pelo qual o homem se diferencia essencialmente dos demais animais decorre uma conquista ímpar: a conversão das imagens psíquicas em signos e a construção do sistema de signos denominado linguagem”.

O nexos entre os processos psíquicos (VIGOTSKI, 2001, p. 91) “ocorre no

transcurso do desenvolvimento, na medida em que a comunicação passa a demandar o pensamento e ele, a se manifestar por meio da linguagem”.

Reiteramos, mais uma vez, que esses processos são resultados da mediação feita por conceito ou, em outras palavras, esses processos agem a partir de conceitos apropriados; e conceitos também são condições para novos saltos de generalização (VIGOTSKI, 2011; BROSSARD, 2013).

No entanto, não podemos nos esquecer de que o professor não é alheio à sociedade em que vive e se apropriará dos planos de ensino somente segundo suas condições objetivas e sociossubjetivas. Em outras palavras, é a práxis que pode ser capaz de superar o modelo de sociedade imposto. Aí entra o papel das atividades educativas por meio de instrumentos de ensino elaborados ou apropriados pelos docentes.

O professor se apropria de instrumentos materiais e, primordialmente, semióticos, que visam à transformação de outros homens; e a escola se torna o lugar legitimado para o aprendizado sistematizado de conteúdo. Nesse espaço, desenvolve-se todo um sistema cada vez mais complexo de regulamentos, diretrizes, métodos de ensino-aprendizagem e elaboração de instrumentos, tanto materiais quanto simbólicos, com o objetivo subliminar de apropriação de conhecimentos pré-construídos pela humanidade.

Mas o desenvolvimento do conceito científico começa justamente pelo que ainda não foi plenamente desenvolvido nos conceitos ao longo de toda a idade escolar. Começa habitualmente pelo trabalho com o próprio conceito como tal, pela definição verbal do conceito, por operações que pressupõem a aplicação não espontânea desse conceito. Portanto, podemos concluir que os conceitos científicos começam sua vida pelo nível que o conceito espontâneo da criança ainda não atingiu em seu desenvolvimento. (VIGOTSKI, 1934/2009, p. 345).

Isso requer do sistema escolar uma sistematização organizacional e estrutural que tem como ponto de partida os conceitos que a criança ainda não adquiriu, mas que pode se apropriar pela mediação do professor e dos instrumentos que ele elabora para tal fim.

Marx já evidenciava que, no processo de trabalho, a atividade se efetua com a ajuda de ferramentas de trabalho para a transformação desejada de um objeto (MARX, 1867/1976/2011). Esse é um texto base para Vigotski, que faz referência explícita ao tratar da objetividade dos instrumentos e ao lembrar da transformação que se passa entre o homem e a natureza, além dos três elementos que compõem o

processo de trabalho:

1. a atividade pessoal do homem, ou trabalho propriamente dito;
2. o objeto sobre o qual o trabalho age;
3. Maneira pela qual ela age (SCHNEUWLY, no prelo, p. 137 – tradução nossa).²⁶

Nesse último elemento (maneira pela qual ela age) o homem utiliza as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas para fazê-las agir sobre outras coisas, segundo as finalidades que ele possui (MARX, 1957/1974, apud SCHNEUWLY, no prelo, p. 208). Esse meio de trabalho, ou seja, o instrumento, é sempre o produto histórico de uma sociedade dada: um instrumento entre o homem e seu objeto de trabalho ou entre o homem e outros homens (SCHNEUWLY, no prelo, p. 02).

Os instrumentos utilizados em sala de aula se baseiam em um processo de dupla semiotização, segundo Schneuwly (no prelo), pois se presentifica, de um lado, por diferentes procedimentos de ensino, tais como textos, folhas, situações-problema e, de outro, com o objeto a "semiotizar". Segundo o autor (SCHNEUWLY, no prelo, p. 4), "Os sistemas semióticos são precisamente os instrumentos ou ferramentas que agem sobre as funções psíquicas de outros"²⁷.

Em outras palavras, os instrumentos potencializam novos significados que os alunos podem e devem elaborar. O conteúdo é um objeto sobre o qual o ensino guia a atenção dos estudantes por procedimentos semióticos diversos, modificando e provocando seu desenvolvimento.

1.2.2 Gênese e Desenvolvimento do Trabalho do Professor

Para discutirmos o trabalho do professor tomamos como principal pressuposto que o ser humano, inserido em uma sociedade determinada, dentro de específicas condições sociais, econômicas, culturais e políticas, desenvolve sua consciência a partir delas. Contudo, ao mesmo tempo em que essa sociedade é determinante na

²⁶

¹ Versão original: 1. l'activité personnelle de l'homme ou travail proprement dit; 2. L'objet sur lequel le travail agit; 3. Moyen par lequel il agit." (SCHNEUWLY, no prelo, p. 137).

²⁷

¹ Versão original: Les systèmes sémiotiques sont précisément les instruments ou outils qui agissent sur les fonctions psychiques des autres (SCHNEUWLY, no prelo, p. 5).

vida do ser humano, ele também a determina. A vida, nesse sentido, se refere a todas as atividades que o ser humano concretamente desenvolve para se reproduzir.

Para chegarmos à tese de que a educação formal é um complexo fundamentado no trabalho, reiteramos três critérios imprescindíveis que, para nós, servem de base para conceituar qualquer atividade humana, segundo a base marxista: origem, natureza e função social (no sentido ontológico e não gnosiológico). Conceituar não é “definir”, não é imprimir/elaborar várias definições, mas saber que esse objeto não nasceu pura e simplesmente do pensamento de alguém, mas do processo histórico e é a partir dele que nascem as definições e, eventualmente, os conceitos.

Compreender o trabalho docente é compreender o que essa atividade exerce na reprodução do ser social; e isso remete ao processo histórico. Como é que tal atividade teve origem, como foi ganhando certa natureza e que função social adquiriu. É preciso recorrer a um pressuposto histórico-ontológico. Histórico, porque explica como é que as coisas foram se constituindo ao longo do tempo. Ontológico, porque se refere a algo que é essencial, portanto, a relação entre essência e aparência é fundamental, sendo importante articular os elementos aparentes com os que não aparecem.

Assim, reiteramos algo essencial para entender a totalidade social do trabalho do professor, que é a categoria trabalho. A partir dele surgem todas as outras categorias/dimensões sociais. É o trabalho que funda a realidade social e se articula com todas as dimensões sociais.

Se o trabalho é a categoria fundante da reprodução humana, qual é a relação dessa categoria com a categoria “educação formal”? O trabalho docente é resultante da categoria “trabalho”, não excluindo, no entanto, sua natureza e função social própria (TONET, 2012, p. 52) em uma autonomia relativa.

Daí porque, entre o trabalho e as outras categorias, existe uma relação de dependência ontológica e de autonomia relativa, de todas elas em relação ao trabalho, bem como uma relação de influência recíproca entre todas elas, agora incluído o trabalho. (TONET, 2012, p. 52).

Dessa forma, o trabalho do professor é uma unidade dentro de outras unidades, um complexo de complexos ou ainda uma totalidade dentro de uma totalidade mais ampla, que é o trabalho como gênese do ser humano. Portanto, é uma unidade dentro de um modo de produção específico e que muda conforme ele

se altera.

Conforme já explicitamos no capítulo I, a divisão do trabalho implicou também em uma divisão entre o trabalho intelectual e manual e, posteriormente a divisão de classes. Dessa forma, inicia-se o trabalho alienado sob várias formas, pois há aquele que executa o trabalho e aquele que elabora e planeja o que deve ser feito, além do fato de que o operário não usufrui dos frutos do próprio trabalho. No segundo caso, há um distanciamento cada vez maior entre o trabalho primário e o trabalho secundário. No primeiro momento a prévia ideação²⁸ recai sobre o objeto a ser transformado – geralmente a própria natureza e objetos já transformados a partir da natureza. No segundo, há a necessidade de um pôr teleológico secundário em que a prévia ideação recai sobre a ação de outras pessoas – esse é o caso particular do trabalho do professor.

A história da carreira docente foi fundamentalmente estudada por Nóvoa (1995), que tenta demonstrar que os problemas enfrentados atualmente são resultantes de uma história carregada de incertezas, conflitos, divergências, e também de lutas. Segundo o autor, a profissão docente se legitimou no século XVIII, com a intervenção do Estado. Até então o professor era subordinado à Igreja, não como um profissional, mas como um vocacionado. Sob tal perspectiva, o educador tinha como obrigação dedicar-se em tempo integral à comunidade, à Igreja e ao ensino – como uma vocação.

Além disso, ainda sendo subordinada à Igreja nos primórdios do capitalismo, segundo Enguita (1989), a educação era legitimada pela sociedade, pelo fato de incentivar a aprendizagem da leitura/escrita com o objetivo de divulgar textos religiosos. Desse modo, o clero era responsável pelo ensino, ministrado principalmente nas próprias igrejas.

A influência da Igreja sobre a educação deixou marcas que persistem ainda hoje, tanto na sociedade, de modo geral, como no interior do sistema educacional. Uma dessas marcas diz respeito ao fato de a profissão docente ainda ser tida por muitas pessoas como uma vocação. Exemplo disso é o discurso do magistério como profissão feminina, pelo fato de se acreditar que a mulher tenha mais paciência para educar. A sensibilidade e a paciência com o próximo são vistas como virtudes

28

¹ Ato de antecipar no pensamento a ação a partir do fim objetivado. Outro termo utilizado por Luckács é teleologia ou pôr teleológico.

próprias (portanto, natas) da natureza da mulher e, supostamente, a ajudariam no exercício da vocação de professora. Esse discurso é privilegiado, inclusive, pelos próprios docentes, apesar de o Estado ter colocado a educação sob sua tutela. Isso explica, em parte, o baixo salário da classe profissional docente, já que essa é formada majoritariamente por mulheres, as quais, historicamente, são marcadas pela desvalorização profissional, porque, novamente, teriam como trabalho primordial “o cuidar da família”. Nessa condição, diferentemente da atual, a mulher não era a principal fonte de renda familiar.

Pelos fatos históricos analisados até este momento, percebe-se que o profissional docente inicia seu trabalho, primeiramente, de forma mais assistemática, ou seja, sem preparação formal para tal. Em outras palavras, a prática precedeu a teoria, embora, com o passar do tempo, a teoria tenha adquirido grande importância na formação docente, como afirma Arroyo (1985). A teoria se tornou requisito apenas quando a profissão do professor foi estatizada e ele se tornou um trabalhador assalariado, com “um salário regulado pelo valor socialmente definido da força de trabalho” (ABREU; SOUZA, 2003, p.36).

Conforme o capitalismo foi se estabelecendo, a industrialização e o êxodo rural foram se tornando uma realidade, e o clero já não era suficiente para atender à demanda, tornando-se necessário que leigos assumissem a tarefa de ensinar. Essa tarefa, no entanto, não podia ser exercida por quaisquer leigos, como afirma Kreutz (apud HYPOLITO, 1997 p. 13): eles “deveriam fazer previamente uma profissão de fé e um juramento de fidelidade aos princípios da Igreja”. Em outras palavras, a Igreja ainda tinha grande poder sobre a educação.

É claro que a passagem da educação da tutela da Igreja para a do Estado não ocorreu de forma linear e harmoniosa. As contradições entre a visão sacerdotal e a profissional de docência apareceram mais acentuadamente com a difusão do liberalismo e a consolidação do Estado Republicano. Assim, no interior dos conflitos entre Igreja e Estado e no efervescer do capitalismo é que se constituiu um sistema público de educação, no qual teve início o processo de “funcionarização do professorado” (HYPOLITO, 1999 p. 84). Esse trabalhador assalariado, conquanto não seja considerado diretamente produtivo, ainda exerce uma profissão cada vez mais precarizada.

O trabalho docente tem sido submetido a formas de controle e de

proletarização que reduzem sua autonomia pedagógica. Simultaneamente, o trabalho de ensinar tem passado por profundas transformações – tais como o processo de feminização, fortemente entrelaçado com os processos de profissionalização, desprofissionalização e proletarização. (HYPOLITO, 1997, 1999, p.86).

De acordo com esse mesmo autor, professores, juntamente com outros grupos, têm sido vítimas de exclusão social e estão imersos em relações desiguais dentro das dinâmicas de classe, raça ou sexo, por isso a profissionalização docente não pode ser compreendida paralelamente a essas dinâmicas. Por exemplo, a proletarização e os processos de intensificação do trabalho docente são, em boa medida, definidores do processo de trabalho docente; muito concretos no dia a dia escolar e relacionados à posição de classe do professorado (APPLE, 1989, 1985 apud HYPOLITO, 1999 p. 87).

O trabalho do professor parece cada vez mais intensificado ao acumularem-se as pressões que são exercidas sobre eles e ao multiplicarem-se as inovações sob certas condições de trabalho que não coincidem com o ritmo das mudanças, ficando até mesmo, defasados em relação a elas. Desse ponto de vista a retórica do profissionalismo limita-se a seduzir os docentes para que aceitem sua própria exploração (HARGREAVES apud DIKER, 1997, p. 224).

Vivemos em um mundo globalizado, no qual o desemprego é uma constante, forçando as pessoas a assumirem trabalhos autônomos e abrir mão das conquistas trabalhistas, tão caras aos trabalhadores e tão pesadas para os empregadores, incluindo o Estado. Diante desse fato, o desempregado procura atender às novas necessidades que lhe impõe o capitalismo, tentando se requalificar. Disso surgem, então, os programas de formação continuada, que fizeram e fazem sucesso e que, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2005, p. 128), transformam “a educação em um grande mercado.”

Em outras palavras, a profissão docente apresenta algumas marcas históricas, como a interferência da Igreja, a desvalorização, a proletarização, além de ser exercida majoritariamente por mulheres. Esse trabalho ainda é tido como uma vocação, para cujo exercício o dom nasce com a pessoa, é congênito, mantendo-se o senso comum de que “como está, está bom, nada precisa mudar”.

Essa história faz com que a identidade da profissão docente [seja tida] como um “que-fazer” de baixa aspiração profissional, a ser desenvolvida por pessoas generosas que, portanto, mesmo que ‘reconhecidamente’ merecedoras, contentam-se com pouco (baixos salários, condições de trabalho modestas...)” (GUIMARÃES, 2001 apud PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

Além disso, as dificuldades específicas da profissão docente contribuem para um amadorismo nas atividades do professor. Disso se pode inferir que essa profissão se encontra em uma situação paradoxal: por um lado, a vemos marcada pelos fatores abordados anteriormente e, por outro, busca-se uma maior qualificação do docente, mas com elementos contraditórios, como, por exemplo, o aligeiramento da sua formação.

Com base no que foi discutido até agora, podemos concluir que o trabalho docente tem sido extremamente contraditório, pois, por um lado, temos a busca pela profissionalização como uma busca pela autonomia pedagógica e, por outro, como tentativa de controle sobre o trabalho docente, corroborando as ideias de Hypolito (1999, p. 82), para quem:

A luta por profissionalização tem-se confundido com a busca de fortalecimento e ampliação das práticas de autonomia docente e, simultaneamente, tem, num sentido mais amplo, embasado as práticas de resistência aos processos de proletarização do trabalho docente. (HYPOLITO, 1999, p. 82).

Outros autores que vêm estudando o tema “trabalho docente” são Clot (1999/2006), Amigues (2004), Saujat (2002), Machado (1998, 2004, 2005, 2007, 2009) e Machado e Bronckart (2008), para quem o trabalho, de modo geral, mesmo que em situações diferentes, está sempre inserido em um contexto social específico, mas, ao mesmo tempo, mantém relação com uma situação mais abrangente, que é o contexto sócio-histórico mais amplo.

Clot (1999/2006, p. 94), pesquisador da Clínica da Atividade, filiada à escola russa de psicologia fundada por Vigotski, define o trabalho como uma “atividade dirigida em situação real”. Para o pesquisador, o trabalho é tríade, pois incorpora sempre o trabalho realizado pelo protagonista da tarefa, o trabalho real e o prescrito. A prescrição é um objeto descolado ou simplesmente anterior ao trabalho realizado pelo trabalhador. Segundo esse autor, o trabalho é:

[...] o resultado de outras atividades, o resultado “esfriado” das atividades de gestão e de concepção (CLOT 1994, DANIELLOU 1996). A tarefa fixa na maioria das vezes, os compromissos firmados entre os projetistas e os gestores no tocante a representações que eles formam do real e dos operadores (CLOT, 1999/2006, p. 95).

Ao tentar gerir o trabalho por meio de prescrições, seus atores o fazem a partir de representações que formaram sobre o trabalho. Sua prescrição é sempre

histórica e hierárquica por meio de subordinações sociais. Segundo Clot (1999/2006, p. 93-94),

O real é a ação de realização – jamais totalmente previsível – que põe o sujeito em contato com as realidades objetivas do mundo das coisas e dos homens, ocasiões para, e obstáculo ao seu desenvolvimento. Essa demarcação entre real e realidade recebeu uma formulação semelhante em Lave (1988, p.149-152), que propõe distinguir duas faces na situação: a arena [o conexão global], ambiente espacial e social objetivo que representa a situação como dada, e os setting [o contexto local], parte do ambiente marcada pela ação, que representa a situação como produto da atividade. (CLOT, 1999/2006, p. 93-94).

O real engloba tudo aquilo que é e não é realizado pelo trabalhador, já que comporta determinações do contexto global e local. Determinações que nem sempre são suplantadas pelo ele.

Entendemos, assim como Clot (1999/2006), que para definir o trabalho é necessário voltar às pesquisas já realizadas sobre ele, para compreender as contribuições de problemas não resolvidos ou ainda de problemas mal formulados. Por isso, o autor, ao desenvolver sua perspectiva teórica na Clínica da Atividade, investiga as pesquisas desenvolvidas sobre o trabalho e, a partir delas e sua posterior adoção à escola de Vigotski, toma como objeto e objetivo nuclear o desenvolvimento do trabalhador.

Saujat (2004) faz um panorama das pesquisas realizadas sobre o trabalho do professor. Algumas delas com foco no professor como o único indivíduo responsável pelo processo, marcado por concepções cognitivas. O autor mostra como esse modelo foi desestabilizado por vários fatores que influenciam na tomada de decisão dos docentes Segundo Clark e Peterson (1986), esses fatores impedem que consideremos a “decisão racional como sendo a base de atenção de ensino” (SAUJAT, 2004, p. 10). Outras pesquisas ainda evidenciaram o caráter behaviorista como chave do processo de decisão do professor, ou ainda ecológico, tal como Tardif e Lessard (1999, p. 323) exploram, ao elaborarem um modelo que articula a investigação sob o ponto de vista professor-processo-contexto-tempo. Saujat (2004) ainda evidencia pesquisas de práticas em contexto, ao contemplar aquilo que realmente é e não, o que se poderia considerar desejável. Nessa perspectiva, Bru (1994/1997) conclui que a prática do professor não poderia ser redutível à aplicação de um método.

Saujat (2004) ressalta que, embora o ensino seja um objeto de pesquisa

muito explorado, nada sabemos sobre o “ensino como trabalho” (SAUJAT 2004, p. 19). Isso porque pesquisas foram desenvolvidas, segundo o autor, “fora dos quadros e das tradições de pesquisa da análise do trabalho” (SAUJAT 2004, p. 19), por isso ele aponta as pesquisas em ergonomia e em didática, referindo-se às investigações de Plane e Schneuwly (2000), Leontiev (1971, 1984), Leplat (1997), entre outros. “O trabalho do professor consiste em transformar modos de pensar, de falar, de fazer com ajuda de ferramentas semióticas.” (SCHNEUWLY, 2002, p. 23).

Amigues (2004, p. 39) retoma a teoria da atividade a partir de estudos vigotskianos e define o trabalho docente como uma atividade instrumentada e direcionada, cujos objetivos constitutivos inserem: a prescrição, os coletivos de trabalho, as regras do ofício e as ferramentas. O autor também explicita que o trabalho do professor é o trabalho de concepção, de organização e de regulação do meio de trabalho dos alunos.

Bronckart e Machado (2004, p. 136), ao tratar da análise do trabalho do professor, explicitam que, do ponto de vista metodológico, os pesquisadores inseridos no quadro teórico-metodológico do ISD analisam dois tipos de dados:

[...] de um lado, das ações e dos textos produzidos no interior de uma situação de trabalho *stricto sensu* (*linguagem no/como trabalho*); de outro, dos textos produzidos em situações mais externas, sobretudo, dos textos que prescrevem, planejam, avaliam e interpretam as ações desenvolvidas na situação de trabalho *stricto sensu* (*linguagem sobre o trabalho*)(BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 136).

Assim, temos dois tipos de dados nesta investigação, a partir da definição dada pelos autores citados. Primeiramente, a linguagem em sala de aula (por exemplo, a linguagem investigada por meio das instruções utilizadas no MD das disciplinas de LI, tida como linguagem no/como trabalho) e, por fim, a linguagem utilizada nas reuniões de área, tomada como linguagem sobre e no trabalho.

Para esses mesmos autores, os textos são analisados a partir do contexto sociointeracional de produção, dos seus aspectos globais, incluindo a infraestrutura textual, organizada em seu plano global, tipos de discurso e sequências linguísticas e, do plano enunciativo – índices de pessoa, vozes e modalizações –, além da análise semântica. Este último nível de análise foi introduzido por Machado e Bronckart (2008).

Além disso, o trabalho é interacional, mediado por instrumentos, interpessoal e impessoal, ao mesmo tempo, e também transpessoal. Nesse contexto de embates,

surge o profissional docente de língua estrangeira, mais especificamente, neste trabalho, o professor de LI, nosso próximo assunto.

1.2.2.1 Delimitando o trabalho do professor no Brasil e o trabalho do professor de língua inglesa

Em 15 de outubro de 1827 é decretada a educação oficial no Brasil pelo imperador D. Pedro I. No documento era demandado que "todas as cidades, vilas e lugarejos tivessem suas escolas de primeiras letras". Em razão desse fato é que se comemora o dia do professor nessa data, como um ato festivo, oficializado no ano de 1963.

Na primeira metade do século XIX, para os poucos que tinham acesso à escola ou tinham aulas particulares em casa, o método era monotorial. Em outras palavras, o professor ensinava conteúdos aos alunos que tinham mais facilidade e esses repassavam aos demais.

É importante salientar, no entanto, que naquela época a escola no Brasil ainda era restrita às famílias ricas e, somente na década de 30, é que o ensino público gratuito começou a se desenvolver. O Estado Moderno tomou para si a responsabilidade da educação formal das crianças. Foi nesse contexto que as primeiras escolas de formação de professores em licenciaturas surgiram.

Em 1979, com os resquícios não distantes da ditadura, as políticas neoliberais invadiram a educação formal, abrindo as portas para uma política de privatização.

Nos anos 80, no entanto, com o Estado Moderno já desenvolvido e a escola inserida totalmente sob sua égide, salários já desatualizados e uma inflação incontida muitos docentes a abandonar o emprego ou assumir mais de um emprego para sobreviver, causando o aumento de professores não diplomados e em precárias condições para ensinar. Além disso, o sistema educacional passou a enfrentar as novas demandas trazidas à escola em face dos problemas sociais causados pela inflação, dentre outros. Essas demandas geraram um maior investimento do Estado em programas de capacitação de professores, investimentos perdidos por falta de continuidade desses programas. Os programas eram de governo e não de Estado.

Em relação ao ensino de uma língua estrangeira, sua necessidade de aprendizagem vem desde muito tempo, a partir da urgência do homem em se

comunicar com falantes de outras línguas. Fatores diversos, tais como econômicos, sociais, turísticos, militares e comerciais geravam a necessidade do ensino da língua estrangeira. Assim, inicialmente, a aprendizagem de uma língua estrangeira se dava pelo contato direto com o estrangeiro, de maneira informal.

Aos poucos, com a implantação da escola, a língua estrangeira foi inserida nos currículos, sempre tendo em vista os fatores mencionados.

No Brasil, o ensino de língua estrangeira data de 1837. Nas escolas, a língua francesa, pela reforma Capanema de 1942, era preconizada, até os Estados Unidos assumirem uma importância econômica e política mundial e a língua inglesa, como língua estrangeira, ser inserida na grade curricular. No início ela era considerada uma disciplina do eixo comum das grades, até que, em 1961 (Lei de Diretrizes de Base), ela se tornou facultativa, limitando o trabalho docente às representações, muitas vezes trazidas pelos estudantes e comunidade escolar, de que a disciplina não era fundamental como um conjunto de conteúdos que serviria para a formação do aluno. No entanto, nas palavras de Vigotski (1934/2009, p. 357-358),

Como se sabe, o aprendizado de uma língua estrangeira a escola pressupõe um sistema já constituído de conhecimentos da língua materna. No aprendizado da língua estrangeira, a criança não é levada a tornar a desenvolver a semântica da língua ou a formar outra vez os significados das palavras, a assimilar novos conceitos sobre objetos. Deve aprender novas palavras, correspondentes ponto por ponto ao sistema de conceitos já adquirido. Graças a isto surge uma relação inteiramente nova da palavra com o objeto, diferente daquela existente na língua materna. A palavra estrangeira, aprendida pela criança, não se relaciona com o objeto nem direta nem indiretamente, mas de forma mediatizada pela palavra da língua materna. (VIGOTSKI 1934/2009, p. 357-358).

Em direção oposta àquele currículo, Vigotski evidencia como a aprendizagem de uma língua estrangeira implica uma relação inteiramente diferente daquela tida com a língua materna, sendo mediatizada por ela. Para ele, “a língua estrangeira se mostra fraca em situações em que se manifesta a força da língua materna e forte onde a língua materna revela sua fraqueza.” (VIGOTSKI, 1934/2009, p. 356).

Assim, ao aprender uma língua estrangeira, os conceitos científicos são requisitados tornando-se fortes, na medida em que na língua materna são os conceitos primários que assim o são. Em outras palavras,

Em um caso, o da língua estrangeira, projeta-se ao primeiro plano o aspecto externo, sonoro e físico do pensamento verbal, em outro – o caso do desenvolvimento dos conceitos científicos – projeta-se o aspecto semântico desse mesmo processo. Neste caso, o aprendizado da língua estrangeira evidentemente requer, ainda que em menores proporções, o domínio do

aspecto semântico da fala do outro, assim como o desenvolvimento dos conceitos científicos exige, ainda que em menores proporções, esforços de assimilação da linguagem científica, da simbólica científica, que se manifesta com nitidez especial no processo de assimilação da terminologia e dos sistemas simbólicos como, por exemplo, da aritmética (VIGOTSKI, 1934/2009, p. 357).

Essas afirmações mais uma vez revelam a relevância de se aprender uma língua estrangeira na escola, não com o objetivo aplicacionista, mas para promover o desenvolvimento cada vez mais acentuado dos conceitos científicos pelos estudantes.

Em 1976, a língua estrangeira moderna finalmente é inserida como um componente das disciplinas bases do currículo escolar do segundo grau. Paiva (2003, s/p) avalia a disciplina de LI no currículo escolar a partir da análise da LDB:

É surrealista que um documento do próprio MEC reafirme a má condição do ensino no país e que se acomode a essa situação adversa em vez de propor políticas de qualificação docente e de melhoria do ensino. O texto dos PCNs, além de negar a importância das habilidades orais e da escrita e ignorar as grandes modificações advindas da era da informática, reproduz o mesmo discurso do parecer 853/71 de 12/11/1971. Justificando a opção pela leitura através de uma generalização sobre a ineficácia do sistema educacional, como se as condições adversas de muitas de nossas escolas fossem motivo suficiente para negar a todos o direito à educação que lhes é garantido pela Constituição Federal no artigo 205: *A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho* (PAIVA, 2003, s/n).

Atualmente, no Brasil, a média de carga horária semanal destinada a essa disciplina é de 2 horas semanais. Em vários contextos, as aulas são ministradas por alunos em formação (em nível de graduação) ou ainda por professores formados em licenciaturas não específicas da área de Letras.

No estado do Paraná esses professores são seletistas, contratados via Processo Simplificado de Seleção (doravante PSS), além de professores concursados restritos à área de formação. Atualmente, há professores formados na área, mas ao mesmo tempo há a ausência de contratação via concurso público. O último deles foi realizado em 2013, sendo que os aprovados ainda não foram totalmente convocados para nomeação.

1.2.2.2 Delimitando o trabalho do professor formador

No ano de 1827, a educação superior é assumida pelo governo imperial a partir de D. Pedro I e, da mesma maneira que aconteceu com a educação básica, no ensino superior não foi diferente: ela era dirigida para a formação das elites e, somente no início do século XX, na década de 30, os primeiros cursos de licenciatura para formação superior de professores foram estruturados, concentrando-se apenas nos grandes centros urbanos da época. A partir de 1960 é que a educação começou a ser democratizada e mais pessoas civis tiveram acesso a ela.

A educação é uma atividade que tem como função social a mediação. Mediação entre os conceitos que o estudante já domina com aqueles conhecimentos mais desenvolvidos disponíveis na humanidade.

No entanto, conceituar o TPF e do professor, de uma forma geral, não é defini-lo como um trabalho direcionado pura e simplesmente ao ato de lecionar.

O TPF, como parte da humanidade, só pode ser resultado da história da humanidade. Portanto, conceituar o trabalho significa fazer um resgate histórico de sua gênese e seu movimento real dentro da história. O trabalho docente hoje é diferente dele em sua gênese? O docente deixou de pertencer a uma classe social para fazer parte de outra? São questões que, de certa forma, precedem e auxiliam a responder o que é o TPF, de fato.

Para responder a essa pergunta, necessitamos retornar a alguns clássicos, particularmente Marx, bem como autores modernos que têm se detido no estudo desse objeto – o trabalho do professor – e, por fim, àqueles que têm estudado o TPF. Os dados coletados nesta pesquisa são utilizados como exemplificações do que esse trabalho é, na atualidade.

A partir de nosso estudo, corroboramos Machado (2007) pelo fato de o TPF ser constituído de alguns elementos, mas também ressaltamos que ele é também resultado de múltiplas sínteses que o determinaram como estrutura, dinâmica e movimento.

Os dados empíricos de nossa pesquisa revelam somente o fenômeno “trabalho docente”, mas sua análise mais profunda evidencia indícios do trabalho real, ou seja, trabalho real do professor aqui definido como a síntese histórica dessa

profissão e sua dinâmica. Essa concepção corrobora a definição de Clot e Faïta (2000) de trabalho como tudo aquilo que é realizado ou não, devido a vários fatores. O trabalho real do professor não está voltado para um único indivíduo, não é criação única dele. Muitas vezes, aquilo que não é realizado pelo professor não depende de suas condições pessoais, mas sociais. Quem é que determina as políticas de ensino? É o professor? Qual é a participação dele nessas políticas? Qual é o seu papel dentro delas?

Somente para iniciar essa problematização, ressaltamos que o professor, nos documentos, além de ser idealizado, é aquele que deve fazer tudo. Não é necessária uma leitura muito apurada para perceber que o professor é tido como executor em alguns documentos oficiais. Não estamos nos referindo ao professor de uma única instância de ensino: o professor universitário, representado nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena* também se transforma num grande executor das políticas postas no documento. Esse é o seu único papel a partir de uma visão exclusivamente capitalista.

Apesar de as oportunidades de emprego terem aumentado e ainda virem aumentando, devido à abertura de inúmeras instituições de nível superior em todo o país a cada ano, principalmente particulares, os trabalhadores ainda devem se submeter a camisas de força metodológicas, e, muitas vezes, precisam assumir mais de um emprego. Os trabalhadores, literalmente, vendem suas aulas, reiterando, mais uma vez, a ideia da educação concebida como mercadoria.

Nos anos 90, o profissional docente da educação superior entrou, finalmente, em pauta, ganhando espaços em universidades e pesquisas, difundidas no Brasil, principalmente, por Nóvoa (1992), buscando uma melhor compreensão desse trabalho e a valorização da profissão. Muitas pesquisas centraram-se na valorização das crenças, valores e sentimentos do docente para compreender o seu fazer, sendo levantadas questões baseadas em uma perspectiva hermenêutica ou reflexiva em oposição a perspectivas tradicionais ou tecnicistas.

Pimenta e Anastasiou (2005, p. 131), no entanto, observam que:

[...] a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão nas reformas educacionais dos governos neoliberais transforma o *conceito* de professor reflexivo a um mero *termo* [...] à medida que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, que se traduziria em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria

das condições escolares. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 131).

Concordo com as autoras, pois a amplitude com que se divulgou, do ponto de vista conceitual, a perspectiva da reflexão fez com que essa assumisse vários sentidos, os quais são apagados por uma apropriação generalizada, sendo também apagado o profissional docente dentro de sua história. Outro problema que as autoras ressaltam é uma “deterioração da profissão docente mediante a política de competências” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 132), levando a uma simplificação dos processos formativos, quando elas definem a profissão docente como “amplo conjunto de habilidades técnicas a serem adquiridas”.

Segundo Hypolito (1999), uma formação cada vez mais elevada é requerida para o exercício do magistério, mas os cursos de formação docente têm sofrido um processo de enfraquecimento e desqualificação, pelo aligeiramento da formação docente em cursos de curta duração ou à distância, sem a infraestrutura necessária à formação. Além disso, as condições precárias de trabalho docente interferem no que se entende por formação e profissionalização, ou seja, há aspectos subjetivos e objetivos que constroem e são construídos no processo do trabalho e que determinam muito mais as práticas docentes do que a formação inicial (HYPOLITO, 1999, p. 91).

Em outras palavras, não é somente a formação dita inicial que influencia a formação do professor. Johnson e Freeman (2001) também corroboram essa ideia e argumentam que o curso de formação de professores toma apenas uma parte da formação. Assim, Hypolito (1999, p. 97) insiste que:

A profissionalização é o resultado da melhoria da formação, que depende não só de condições para se desenvolver, mas também de processos de formação docente que socializem o conhecimento e a produção pedagógica disponível, articulando essa produção com os diferentes contextos socioculturais e com a experiência docente do cotidiano escolar. (HYPOLITO, 1999, p. 97).

Há, assim, envolvido no processo de formação do professor, o curso de Letras em si, mas que é tomado como uma parte da história do estudante. Essa asserção corrobora mais uma vez a nossa tese, de que o trabalho do professor formador é um complexo dentro de uma totalidade social. Isso significa que não somente o contexto de formação forma o professor, mas a sociedade também o forma, desde seu papel social ocupado em sua família desde sua infância, as diferentes atividades das quais participa e os grupos sociais em que está inserido.

1.3 SÍNTESE DOS SUBCAPÍTULOS 1.1 E 1.2

Neste subcapítulo, apresentamos os aportes teóricos e metodológicos que subsidiam a seleção e adoção dos conceitos-chave da pesquisa. Iniciamos com a explicitação da convergência dos fundamentos de cada opção teórica e metodológica, sendo elas: o ISD e seus empréstimos das Ciências do Trabalho, o marxismo e a teoria vigotskiana.

Iniciamos, na sequência, com o debate acerca do conceito de totalidade, conforme apareceu pela primeira vez na filosofia clássica alemã, como um de seus conceitos principais para distinguir a dialética da metafísica, perpassando por outros pensadores, até chegar em Marx e sua teoria social. Sustentamos que tal compreensão faz-se necessária diante da dependência ontológica do homem ao trabalho, a qual é determinante na produção e reprodução da sua vida. Essa dependência implica as diversas formas de relações sociais. Portanto, a totalidade é determinante na vida do ser humano, ao mesmo tempo em que, dialeticamente, esse ser age sobre ela. Essa relação é dialética porque a implicação de um sobre o outro tem naturezas qualitativamente diferentes, do universal para o singular e vice-versa.

O conceito de totalidade engloba a substância “universalidade” e não ignora a existência de complexos em seu interior, intitulados nesta investigação de particularidade e singularidade. É imprescindível articulá-los para evitar leituras de uma realidade abstraídas de sua concretude ou demasiadas superficiais, podendo acarretar conclusões pseudocientíficas.

Vimos, neste capítulo, também, que, por meio do trabalho, deu-se a origem do homem e o desenvolvimento da sociedade ao longo da história à medida que este transformava a natureza e criava instrumentos para tal. A produção de ferramentas para transformar a natureza para satisfazer a necessidade humana faz o homem refletir sobre o objeto que quer produzir e a desenvolver seu pensamento. Podemos, assim, perceber que a linguagem, o pensamento e a sociabilidade surgem junto com o trabalho, sendo considerados, portanto, complexos universais.

Para Marx (1873/1968/1982/2011), é por meio do trabalho que o homem deixa de ser meramente determinado por questões biológicas e passa a determinar sua própria história como um ser social. À proporção que o homem se desenvolve, ele se distancia da natureza, sendo cada vez menos determinado por ela, existindo,

portanto, uma autonomia relativa quando tratamos de complexos secundários, tais como a educação formal.

A passagem histórica das comunidades, tidas como primitivas para as demais, a partir da revolução neolítica, faz com que, pela primeira vez na história, haja produto excedente e as relações sociais se tornam cada vez mais mediadas pela exploração do trabalho alheio. A cada modo de produção, escravismo, feudalismo ou ainda capitalismo, as relações sociais são alteradas.

A divisão do trabalho intelectual e manual assegura cada vez mais a alienação do trabalho em que alguns planejam e muitos executam, influenciando, inclusive, na estrutura escolar, na qual há diferentes graus de ensino para cada público, segundo as necessidades do capital, a produção de mais-valia.

A educação formal, não obstante, também é reduzida à mercadoria sob a regência do capital. O trabalhador, por sua vez, passa a reconhecer que o trabalho é sua única mercadoria e tenta vendê-la da melhor maneira possível, tendo que concorrer com os demais trabalhadores, formando, desse modo, valores ideológicos como o individualismo, por exemplo. As relações sociais se tornam basicamente relações de troca, cuja exploração do homem pelo homem fica mais evidente e as lutas de classes se acentuam.

Em 1.2 discutimos basicamente o trabalho docente, desde alguns conceitos específicos sobre a relação aprendizagem e desenvolvimento, passando pelo viés histórico de que como se dá o desenvolvimento do trabalho do professor e, mais especificamente, do professor de língua inglesa, até adentramos no trabalho do professor formador.

Fizemos uma rápida passagem pelos aportes teórico-metodológicos do ISD, uma vez que essa perspectiva está pautada nas teorias de desenvolvimento de Vigotski, e sob a luz dessa perspectiva, discutimos como está a escola atualmente. Essa discussão sobre o desenvolvimento, passando pelo desenvolvimento biológico até o social das FPS nos levaram a concluir e a defender a ideia de que é a escola o ambiente propício para que o aprendizado ocorra, embora a escola tenha assumido outros papéis, como o assistencialismo, em detrimento do seu principal papel que é o ensino.

Vimos que a mudança do papel da escola compreende um encaixe dela no modo de produção capitalista, e com ela toda a contradição que esse engloba em seu sistema. Assim, ao mesmo tempo em que a escola é dialeticamente

determinada pela sociedade, também é determinante na formação da sociedade.

Apresentamos a noção de vários estudiosos acerca do desenvolvimento das FPS, desde Vigotski (1934/2009) até Martins (2012), o qual diz que o ser humano começa a se diferenciar dos animais quando começa a desenvolver a linguagem e, por conseguinte, consegue se concentrar conscientemente em um conteúdo específico, conforme imagem da página XXX. Vimos também que o grande desafio da escola é formar o currículo, tendo como ponto de partida a zona de desenvolvimento real do aluno no que se refere à aprendizagem e elaboração de conceitos. Defendemos, assim, que o papel do professor precisa ser repensado de tal maneira que o conceito passe a ser um instrumento pelo qual o aluno possa agir e pensar, e não só repetir exercícios mecânicos.

Expusemos no Capítulo que, segundo Martins (2012), o desenvolvimento da atenção passa a ser decisivo para a transição dos reflexos incondicionados aos condicionados, possibilitando, assim, a concentração em algo mais específico. Além disso, com a atenção dá-se o desenvolvimento da linguagem e do ser. A escola, por sua vez, é legitimamente o lugar apropriado para a elaboração de conceitos e o aprendizado de conteúdo, e é onde se desenvolvem ferramentas para a apropriação de conhecimentos já construídos pela humanidade.

Quanto à gênese e o desenvolvimento do trabalho do professor, tomamos como principal pressuposto que o ser humano desenvolve sua consciência a partir da sociedade, a qual ao mesmo tempo em que determina o sujeito é determinada por ele. Compreendemos, dessa forma, que a educação formal não foge dessa lógica, que em suma também é a lógica do capital e do seu modo de produção. Assim defendemos que para compreender o trabalho docente é necessário compreender a totalidade dessa lógica em que ele está inserido como uma unidade. Há que se considerar toda a história da carreira docente, desde sua gênese como uma vocação até sua tutela pelo Estado. Tutela essa que tem fins puramente mercadológicos, que sofre formas de controle por mecanismos criados pelo próprio Estado, com o propósito de servir ao mercado. Esta lógica delega à escola o mesmo tipo de situação que se pode encontrar na sociedade capitalista – exclusões, pressões sociais, relações desiguais, entre outras –, além de acarretar no amadorismo da profissão devido às precárias condições de trabalho. E dentro desse contexto todo é que se encontra o professor de língua inglesa.

O ensino de língua estrangeira no Brasil inicia no início do século XVII e, o

ensino de LI, em meados do mesmo século, devido à importância econômica dos Estados Unidos no cenário global (A lógica do capital). Vimos também que o ensino de LI ficou legalmente facultativo até 1976 quando foi finalmente inserido no currículo escolar; e hoje se encontra com uma carga horária média de duas horas semanais.

Quanto ao trabalho do professor formador, especificamente o professor formador em LI, pudemos ver que ele converge estruturalmente e fundamentalmente com o do professor de outras áreas. Assim, a educação segue sendo uma atividade que tem como função social a mediação entre os conceitos que o aluno já domina e outros mais desenvolvidos, mesmo na disciplina de LI. Nessa convergência estão as políticas de ensino que idealizam o trabalho do professor e atribuem-lhe funções para além das quais ele foi formado. Vimos neste Capítulo que dentro dessa política, somente na década de 90 o trabalho do professor formador entrou em pauta com suas singularidades.

Tendo posto isso, iniciamos o Capítulo metodológico de nossa Tese.

1.4 O MÉTODO E A METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste subcapítulo, apresentamos algumas questões sobre o método de nossa investigação, bem como os procedimentos metodológicos adotados a partir das perguntas geradas pela pesquisa. Elas têm como pano de fundo o objetivo geral compreender o TPF (de LI como língua estrangeira) e sua relação com a natureza de aprendizagem na formação em pré-serviço ou, em outras palavras, investigar qual o lugar ocupado pelo trabalho do professor formador dentro da particularidade capitalista brasileira. É relevante salientar que as definições das perguntas específicas da pesquisa foram se alterando, pois elas estavam embasadas nos dados gerados e corpora coletado. A versão final das questões de pesquisa é reapresentada, a seguir, juntamente com os instrumentos de coleta dos corpora e geração de dados e a proposta de análise.

Quadro 3 – Perguntas específicas, dados e procedimentos de análise

Perguntas específicas	Instrumentos de coleta/geração de dados	Procedimentos análise
1. Quais as características da particularidade e da singularidade do trabalho do professor formador?	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Documentos prescritivos: <ul style="list-style-type: none"> - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. - Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras. - Documentos oficiais da instituição, lócus da pesquisa. 	<p>Análise contextual: relações entre texto e o contexto social e histórico em que ele está inserido. Análise do Plano Geral: decomposição do texto em suas unidades significativas mais elementares (SOT e STT).</p> <p>Análise enunciativa: modalizações e articulação do texto numa teoria, tese ou hipótese a partir de busca de pressupostos até a análise imanente à finalidade de cada questão da pesquisa.</p>
2. Quais são os focos de atenção privilegiados identificados nos textos produzidos pelos professores formadores?	<ul style="list-style-type: none"> - Transcrição de reuniões de área (601 laudas). - Planos de ensino, elaborados em 2012 na instituição, <i>locus</i> da pesquisa. - Material didático das disciplinas de LI. 	<p>Para as questões 3 e 4 acrescentamos à análise a categoria de atenção (terceira questão) e a categoria “processos psíquicos” (quarta questão).</p>
3. Quais conceitos são centrais nos textos produzidos pelos professores-formadores?	<ul style="list-style-type: none"> - Transcrição. - Planos de ensino. - Material didático da disciplina de LI – primeiro ao quarto ano do curso. 	
4. Quais processos psíquicos o material didático pode mobilizar?	<ul style="list-style-type: none"> - Material didático da disciplina de LI – primeiro ao quarto ano do curso. - Planos de ensino. - Transcrição. 	

Fonte: a autora

As questões de investigação contidas no Quadro 3 tiveram como base epistemológica, em um primeiro momento, o ISD, o qual se aprofunda com a

retomada feita pelo próprio Bronckart (1999/2003/2007/2009) às fontes marxistas para o desenvolvimento de uma teoria que, segundo ele, seria uma teoria do humano. Desse modo, retornamos ao materialismo histórico dialético, não como um método que se aplica, conforme explicitamos a seguir, mas como um método que contribui para a apreensão da realidade segundo uma leitura baseada no que há de mais concreto, social e histórico nos fenômenos que se apresentaram na pesquisa.

Para tal, dividimos esse subcapítulo em duas seções. Na primeira parte, discutimos o método de investigação que constitui nossa pesquisa. Na sequência, discutimos toda a metodologia da pesquisa, subdividida na apresentação de: a) contexto da pesquisa, b) participantes da pesquisa, c) coleta e geração e dados e d) procedimentos de análise.

1.4.1 O Método da Pesquisa

Marx reconhece uma só ciência, a ciência da história, que engloba tanto a natureza quanto o mundo humano (LUKÁCS, 2012, p. 285).

Segundo Marx, a teoria é o movimento ideal do movimento real do objeto pelo sujeito da pesquisa e ela será “tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto” (NETTO, 2011, p. 21). A partir da tese defendida por Marx, podemos concluir que ele parte do plano material, daquilo que concretamente existe e segundo o qual o conhecimento teórico pode ser produzido.

Em outras palavras, o real existe independentemente do investigador. “O ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado (MARX, 1873/1968/1982/2011, p. 28). No idealismo, tem-se a perspectiva de que é a ideia que cria o real. Nessa vertente, o real antecede o investigador, ele já existe e, o investigador, por meio de metodologias específicas, é quem busca apreendê-lo. É preciso compreender, no entanto, a relação dialética que existe entre a realidade posta (objeto) e o sujeito (pesquisador), pois o investigador também faz parte dessa realidade e age sobre ela, portanto, ele também constitui a realidade, modificando-a, ao mesmo tempo em que a apreende.

Esse plano material constitui um dos princípios do ISD. Dessa forma, o materialismo considera a concretude como base de investigação de qualquer fenômeno (BRONCKART, 1999/2003/2007/2009). Para tanto, quando temos como

objeto de investigação, a atividade docente, por exemplo, sua materialidade é conceituada, como Machado (2005, p. 249) afirma, como o “agir que implica as dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas por um coletivo organizado” (MACHADO; BRONCKART, 2009). Em outras palavras,

Cada atividade é constituída de ações, condutas que podem ser atribuídas a um agente particular, motivadas e orientadas por objetivos que implicam a representação e a antecipação de seus efeitos na atividade social (MACHADO, 2005, p. 249).

Portanto, a materialidade considerada pelo ISD implica considerar o agir humano a partir de seus motivos e tendo como base objetivos que pressupõem uma antecipação de ações. Nas palavras de Luckács (2012), um pôr teológico que auxilia o ser humano a antecipar suas ações. Assim, há implicado o materialismo a própria história do desenvolvimento humano.

Na década de 40, século XIX, Marx e Engels já concebiam a ideia “de que não se pode conceber o mundo como um conjunto de coisas acabadas, mas como um conjunto de processos” (MARX-ENGELS, 1963, p. 195). Vigotski (1934/2009) e Bronckart (1999/2003/2007/2009) seguem os mesmos pressupostos. Para Bronckart, por exemplo, as relações que os homens desenvolvem entre si são frutos de uma longa e complexa história, portanto são processos que se realizam por meio do agir humano que sofreu uma longa e complexa evolução, a partir de sua origem filogenética, o trabalho, conforme Marx apresenta, e sua história ontogenética, a partir das diferentes relações que os homens constroem em diferentes momentos históricos. Portanto, as relações dos homens são como produtos históricos e, ao mesmo tempo, transitórios (MARX, 1982a).

Ora, se o que investigamos são processos, não são imutáveis, portanto. Isso significa que um determinado fenômeno é como “um texto”, datado e único, por isso, o método marxista e do ISD são históricos.

São históricos, pois partem de um fenômeno sob o conhecimento – estado da arte mais avançado possível – para se entender o menos avançado. São movimentos históricos e, ao mesmo tempo, dialéticos, porque estão diretamente interligados com as relações sociais de produção, ou seja, com o modo de produção de determinada sociedade. Essas produções influenciam a cultura de cada povo, principalmente no que diz respeito aos instrumentos e signos. Os signos produzem

significados para um povo e sentidos para cada pessoa²⁹. Assim,

Os mesmos homens que estabeleceram as relações sociais de acordo com a sua produtividade material produzem, também, os princípios, as ideias, as categorias de acordo com as suas relações sociais. Assim, essas ideias, essas categorias são tão pouco eternas quanto as relações que exprimem. Elas são produtos históricos e transitórios (MARX, 2009, p. 126, p. 35).

Em outras palavras, o indivíduo, inserido em um determinado modo de produção, vai operar em sua realidade. É um processo, além de materialista e histórico, dialético, pois o indivíduo é produzido (determinado) pela sociedade e, ao mesmo tempo, produz (determina) a sociedade.

Na concretude do trabalho do professor formador é que a origem dessa tese se embasou, considerando-se fenômenos recorrentes neste contexto, tais como o isolamento do trabalho do professor formador, seus conflitos, ideologias e o modo como a disciplina de LI se constituía dentro do curso.

O cunho qualitativo de nossa pesquisa relaciona-se com o fato de procurarmos, além de desenvolver a pesquisa, agir no próprio *métier*, a fim de desacomodar e potencializar mudanças qualitativas em seu entorno, por meio das discussões realizadas em reuniões, nas confrontações que se faziam presentes, nos embates teóricos e metodológicos, nas tomadas de consciência sobre algum elemento. As reuniões visavam, por fim, implantar novas práticas nesse meio como, por exemplo, a consolidação de práticas mais coletivas para planificação do próprio trabalho, via reuniões de área ou qualquer outro dispositivo apropriado pelos docentes. Esse objetivo pessoal, não acadêmico, embora outrora mencionado, não tem espaço para debate nessa investigação, pois ele só pode ser respondido por meio de pesquisas futuras e longínquas.

Tal realidade não está dada como sua aparência fenomênica, e é por isso que é necessária uma busca rigorosa e árdua pelo investigador para a apreensão de sua síntese. O fenômeno é somente um nível da realidade, caso contrário, não haveria necessidade de análise. As coisas seriam dadas como suas aparências realmente são. Como exemplo, Marx (1873/1968/1982/2011) menciona a aparência de um pôr do sol. Todos os dias o veem pondo-se, mas a ciência já comprovou que o real é que o Sol não se põe, mas é a Terra que gira em torno dele. Sabemos que houve um

29

¹ Pasqualini (2004) investiga a educação escolar infantil a partir da Psicologia histórico-Cultural e traz algumas contribuições acerca dos estudos de Vigotski, Leontiev e Elkonin sobre significado e sentido e motivos para agir sobretudo no que concerne ensino e desenvolvimento.

momento na história da humanidade que, para o ser humano, o Sol realmente se movia, segundo o conhecimento da realidade que existia na época. Assim, conforme a ciência se desenvolve, ou seja, o conhecimento teórico se complexifica, distancia-se também a artificialidade com que o homem conhece a realidade e, assim, podemos nos aproximar cada vez mais do conhecimento do real.

Em síntese, homem e objeto são históricos. Assim, analisá-los dialeticamente significa partir do concreto caótico (fenômeno) até chegar ao real pensado (concreto pensado), sempre atrelando o Universal (gênero humano e a sua totalidade) ao Singular (indivíduo ou conjunto de indivíduos) e ao Particular (um determinado contexto).

Aristóteles já mencionava que a essência e o fenômeno não se coincidem, para apreendê-lo, portanto, é necessário analisar sua concretude e buscar sua essência; o que é essencial e o que é periférico; o que, sob todos os testes possíveis permanecem e os que não permanecem. Isso justifica os conjuntos de dados de naturezas diversas que constituem essa pesquisa: documentos oficiais prescritivos (trabalho prescrito), transcrições de reuniões de área (trabalho prescrito, realizado e real), documentos oficiais históricos e material didático (trabalho realizado). Investigamos todos eles para compreender o que é a essência do trabalho do professor formador no modo de produção capitalista brasileiro, mesmo tendo consciência de que “no domínio científico, toda conclusão é provisória, sujeita à comprovação, retificação, abandono” (NETTO, 2011, p. 26).

1.4.2 O Curso de Formação de Professores no *Locus* Investigado

O curso de Letras, licenciatura dupla, da universidade *locus* de pesquisa, era constituído, no início do período de geração de dados, por 15 docentes. Seis da área de língua materna, três das subáreas de literaturas de língua portuguesa e brasileira, cinco da área de língua inglesa e um da subárea de literaturas de língua inglesa. Os professores de cada área se subdividem também para desenvolver as disciplinas de estágio e práticas de ensino no curso, bem como as atividades administrativas que têm aumentado significativamente depois que a faculdade se tornou universidade, no ano de 2010.

O curso de Letras foi criado em 1974 e passou por poucas reformulações oficiais desde então. Sua criação culmina com a implantação da instituição no ano

de 1972.

Em relação ao Projeto Político Pedagógico (PPP/PPC) do curso, esse teve uma significativa alteração no ano de 2004 e sua última aprovação deu-se no ano de 2011 para atender às exigências de peritos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na avaliação do curso, oportunidade em que ocorreram apenas algumas adequações para atender às exigências do Ministério da Educação (BRASIL, 2002) no que diz respeito à oferta da disciplina de Libras no curso e a inclusão da temática "literatura africana", bem como de carga horária de prática de cada disciplina.

Os docentes do curso se responsabilizaram, naquele período, em reformular toda a matriz curricular, juntamente com o PPP/PPC, a partir de 2011. Por isso eles têm se reunido para a avaliação e apresentação de propostas para o curso, repercutindo em discussões sobre várias de suas problemáticas. Apesar das várias reuniões realizadas, até o presente momento ainda não foi realizada nenhuma alteração no PPP/PPC. As discussões têm recorrentemente focado em problemáticas de uma licenciatura única ou dupla para a região e a necessidade de conhecimento e pesquisa de documentos oficiais e PPC de outras instituições, para que o curso tenha, de fato, um PPC favorável ao seu desenvolvimento, não incorrendo, portanto, em um retrocesso das conquistas, caras ao curso.

Na área de língua inglesa, a discussão constante tem sido o que fazer para melhorar a qualidade do ensino na formação dos estudantes, considerando que o curso de Letras é noturno e oferece, do total de 3680 horas, apenas 792 voltadas para a área de língua inglesa. As disciplinas de língua portuguesa também constituem a formação do professor de língua inglesa. Mas queríamos ressaltar a carga horária ínfima para as disciplinas de LI no curso.

A formação específica para professores de língua inglesa está dividida entre as disciplinas de LI e afins, em períodos letivos anuais. Elas são:

Quadro 4 – Formação específica para professores de língua inglesa

SÉRIE/ANO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL
Primeiro ano de Letras	Língua Inglesa I	04
	Psicologia Aplicada à Linguagem	02
	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	02
	Libras – Introdução à Língua Brasileira de Sinais	02 (contraturno ou sábado)
CARGA HORÁRIA GERAL: 20	CARGA HORÁRIA ESPECÍFICA DA ÁREA	10
Segundo ano de Letras	Língua Inglesa II	04
	CARGA HORÁRIA ESPECÍFICA DA ÁREA	04
Terceiro ano de Letras	Língua Inglesa III	04
	Literaturas de Língua Inglesa I	04
	Estágio Supervisionado de Língua Inglesa e Literaturas	05 (contraturno ou sábado)
	Metodologia e Técnicas e Pesquisa	02
CARGA HORÁRIA GERAL: 20	CARGA HORÁRIA ESPECÍFICA DA ÁREA	15
Quarto ano de Letras Total: 17	Língua Inglesa IV	04
	Literaturas de Língua Inglesa II	02
	Prática de Ensino de Língua Inglesa e Literaturas II	04
	Estágio Supervisionado de Língua Inglesa	05 (contraturno ou sábado)
	Didática	02
CARGA HORÁRIA GERAL:	CARGA HORÁRIA ESPECÍFICA DA ÁREA	17

Fonte: a autora. Baseado na matriz curricular do curso de Letras da IES, *locus* de pesquisa.

O curso de Letras, contexto da pesquisa, é noturno e inicialmente tem como carga horária semanal de atividades de ensino 20 horas/aula. No entanto, como pode ser observado no Quadro 4, há disciplinas no curso que são realizadas em contra turno ou aos sábados.

Uma das preocupações dos professores formadores da área de língua inglesa é a carga horária ínfima para a formação específica desses professores. No primeiro ano, como se pode observar no quadro anterior, por exemplo, de 22 horas semanais de aula, apenas quatro são dedicadas à língua inglesa especificamente. A disciplina de LI do primeiro ano letivo foi dividido em duas partes; compreensão e produção

oral e compreensão e produção escrita.³⁰ Essa divisão ocorreu após resultado de exames aplicados em todas as turmas para verificar a proficiência, no mês de abril. Os professores deliberaram pelos exames em reuniões de área.

As demais seis aulas são para o professor de línguas de uma forma geral, e os 10 restantes se concentram na especificidade da formação do professor de língua materna e respectivas literaturas. Isso fez com que os professores da disciplina de LI tivessem uma necessidade de que essa disciplina contemplasse o ensino da língua inglesa e de outros aspectos da formação do professor – como pode ser observado em Silva (2008). No entanto, essa questão ainda é vaga e aparece em nossos dados atuais, especificamente nas reuniões de área e nos planos de ensino.

No segundo ano, a carga horária ainda é menor. Apenas quatro aulas, de 20 horas semanais.

No terceiro ano de Letras, além da disciplina de LI, há a inserção da disciplina de Literaturas de LI I que tem como foco o ensino de literaturas britânicas. Outra disciplina é a de Estágio Supervisionado de LI I, em que tendências teóricas e metodológicas de ensino são contempladas. Além disso, os alunos, na maior parte dessa disciplina, precisam ir às escolas de Ensino Fundamental e Médio para observações de seu funcionamento, desde a parte administrativa, a infraestrutura da escola, o perfil dos docentes e alunos, além da prática pedagógica. Essa é uma disciplina contemplada aos sábados, pois extrapola a carga horária de 20 horas semanais, noturnas.

O quarto ano de Letras, além das disciplinas de LI IV e de Literaturas de LI II, com foco nas literaturas de base americana, contempla as disciplinas de Prática e de Estágio. Na disciplina de Prática de Ensino de LI, há uma continuidade da disciplina de Estágio de LI I, no entanto, com o propósito de sustentar o trabalho que o aluno desenvolve com os orientadores no Estágio Supervisionado de LI II. Na disciplina, há a formação teórica e metodológica em relação a planos de ensino, preparação de material didático, avaliação, dentre outros. A disciplina de Estágio Supervisionado de LI II é realizada por meio de orientações com um docente da área, em contra turno. Nessa disciplina, o aluno deve realizar algumas etapas, tais

30

¹ A divisão das turmas na disciplina de LI I não havia sido inserido na tese. Essa contextualização foi realizada como resultado de reunião realizada ao final da pesquisa, como retorno das análises às participantes e a professora Tuka solicitou para inserir essa informação.

como: a elaboração de um projeto, a observação, registro (ou diário), planejamento e regência de aulas, a produção de um artigo e um relatório final de estágio que contemple todas as etapas realizadas, além da escritura de um texto avaliativo de seu estágio. Todas as etapas da disciplina são realizadas em contra turno. A disciplina de Didática é ministrada por um professor do departamento de Educação que, em nossa instituição, tem como foco a alfabetização de alunos. A ementa da disciplina se encerra no “Estudo da Didática como uma ciência ligada à reflexão da prática educativa voltada à transformação social, enfatizando a formação política do professor dentro da concepção filosófica do projeto político pedagógico do curso” (PPP, 2011, p. 141). Há apenas duas aulas para a formação didática do professor de línguas e respectivas literaturas.

Para a área de língua inglesa, as disciplinas de LI são, portanto, a espinha dorsal da formação de professores de língua inglesa no curso, pois são essas disciplinas que contemplam maior carga horária da área e se encarregam formalmente de, além de desenvolver as capacidades linguístico-discursivas dos alunos, prepará-los para serem professores de língua inglesa como língua estrangeira. Em outras palavras, essa disciplina tomou para si uma responsabilidade de se diferir de qualquer escola de idiomas, já que é um curso de formação de professores. Assim, os professores tentam incluir materiais teóricos sobre o que é a língua inglesa, o que é aprender, ensinar, etc., dentro das condições objetivas que os docentes têm.

Na instituição, houve muitas mudanças significativas, desde a sua origem em 1972 como um instituto municipal privado até sua estadualização e sua posterior transformação de faculdade para universidade. Essas mudanças implicaram também transformações no trabalho do professor formador do curso de Letras. A discussão pontual dessas mudanças se dará na parte IV, em 1.1, por se tratar, a nosso ver, de uma parte da análise do contexto de pesquisa.

1.4.3 Os Participantes da Pesquisa

Esta pesquisa tem dois grupos de participantes da pesquisa (PP). Os PP1 são professores formadores da área de língua inglesa (professores da disciplina de LI, Literaturas de LI, Estágio Supervisionado de LI e Prática de Ensino de LI e Literatura) lotados no departamento de Letras da universidade, *locus* dessa

pesquisa. Os PP2 são professores em pré-serviço (alunos) do respectivo curso.

Em relação ao PP1, o número de docentes participantes, no período de geração de dados (2012), se limitou ao corpo docente que constituía a área de língua inglesa do departamento e ao seu aceite em participar da pesquisa, totalizando seis professores no início da pesquisa, incluindo a pesquisadora, que é membro efetivo do grupo. A heterogeneidade do grupo se refere ao tempo de serviço na instituição e perspectivas epistemológicas assumidas. Um professor colaborador da área participou do processo de geração de dados até o mês de agosto de 2012, quando pediu exoneração. Nesse mesmo período, uma professora da área foi nomeada, assumindo suas funções institucionais e aceitando, sem restrições, a participar da pesquisa. A seguir, apresentaremos uma síntese da formação e área de atuação de cada professor formador, participante da pesquisa, primeiramente a partir do seguinte quadro:

Quadro 5 – Participantes da pesquisa

Pseudônimo	Sigla	Formação	Tempo de trabalho/ano na IES
Bia	B	Mestra: UFPR – Letras	10
Marília	M	Doutora: PUC – Estudos da linguagem	15
Ana Paula	A	Doutora: UNICAMP – Linguística Aplicada	22
So	S	Mestre: UEL – Estudos da Linguagem	15
Laura	L	Mestre: UEL – Estudos da Linguagem	03
Leka	LE	Mestre: UEM – Literatura	01
José	J	Mestre: UEM – Literatura	01
Tuka	T	Mestre: UNICAMP – Linguística Aplicada	00

Fonte: Formulário aplicado aos participantes da pesquisa.

Como pode ser observado pelo Quadro 5, a maioria dos docentes tinham como formação completa o mestrado. No entanto, a maioria já estava cursando o doutorado e somente duas haviam concluído. Os docentes com 10 anos ou mais de trabalho na instituição passaram por praticamente todas as disciplinas da área de língua inglesa em momentos para suprir ausência de suplentes.

A participante Bia é proponente dessa pesquisa, doutoranda do programa de

pós-graduação em Estudos da Linguagem e professora assistente na universidade em que a pesquisa foi desenvolvida, com 10 anos de experiência na instituição, no curso de Letras e Turismo e Meio Ambiente, nove anos de experiência em ensino em escolas de idiomas e dois na Educação Básica da rede estadual de ensino. Coordenou o Núcleo de Pesquisa Multidisciplinar da instituição, responsável pela gestão do programa de iniciação científica e iniciação científica júnior, como também a primeira pós-graduação (gratuita) em Estudos da Linguagem da instituição.

Os alunos, na sua maioria, são trabalhadores, estudaram em escolas públicas, sendo que o curso de Letras, para a maioria, não foi a primeira opção. Aproximadamente metade deles é oriundo de outras cidades vizinhas da instituição. A delimitação da seleção dos alunos foi feita, a princípio, a partir da assiduidade dos alunos nas disciplinas e, na sequência, por seu aceite. Dos 130 alunos do curso, 10 aceitaram participar dos fóruns da pesquisa e, de 24 alunos convidados, 7 aceitaram entregar todo o material pedagógico das disciplinas de LI do curso, produzido no decorrer de 2012, inclusive as anotações feitas em seus cadernos.

1.4.4 Instrumento de Coleta e Geração de Dados

[...] todo pesquisador deve esforçar-se por conhecer este acervo, [instrumentos/técnicas de pesquisa], apropriar-se dele e dominar a sua utilização (NETTO, 2011, p. 26).

A geração e a coleta de dados ocorreram na universidade já mencionada, com foco nos professores formadores da área de língua inglesa, em primeira instância, e nos alunos, periféricamente. A pesquisa teve como tempo para coleta e geração de dados os dois primeiros anos de doutorado.

Os dados compreendem desde documentos oficiais que prescrevem a atividade do professor formador e a formação em pré-serviço, textos produzidos em reuniões de área de língua inglesa, textos produzidos por meio de fóruns em *e-groups* por professores formadores e estudantes do curso de Letras e materiais pedagógicos produzidos e/ou adotados no decorrer do ano de 2012 nas disciplinas de LI.

Os instrumentos de coleta e geração de dados foram, portanto, gradualmente se constituindo a partir do objetivo geral da pesquisa e se ampliando no decorrer das reuniões de área. Num primeiro momento, no ano de 2010, a investigadora iniciou um estudo sobre os documentos prescritivos oficiais para a formação de professores

e, no mesmo ano, convidou as professoras formadoras para participarem de reuniões, intituladas, nesta pesquisa de reuniões de área. Apesar de todos os professores apontarem a relevância dessas reuniões, no ano de 2011 nenhuma reunião foi realizada, apesar de tentativas do grupo.

Ao final do mesmo ano, a investigadora reiterou o convite, desta vez, formalmente, para que os professores formadores participassem da sua pesquisa de doutorado. Mais uma vez, os professores aceitaram, destacando que as reuniões não poderiam ser realizadas em detrimento da pesquisa, mas pela necessidade que o trabalho de formação se impunha. Ao mesmo tempo, elas evidenciaram que, desta vez, as reuniões teriam que acontecer, pois tinham assumido um compromisso com a pesquisadora, apontando como um aspecto positivo esse compromisso.

Como as reuniões seriam gravadas e filmadas para análise, o projeto de pesquisa foi apresentado no início do ano letivo de 2012 para que as participantes pudessem tomar consciência das possíveis implicações para sua jornada de trabalho e do que se tratava a pesquisa. Assim, os passos da pesquisa foram explicados e algumas alterações foram sugeridas pelos docentes, o que resultou nas seguintes etapas e regras:

- questionário pessoal de cada participante para auxílio da contextualização da pesquisa;
- reuniões de área previstas para cada 15 dias;
- gravação em áudio e vídeo de reuniões da área;
- gravação em vídeo (teriam somente como finalidade o suporte para transcrições);
- pseudônimos dos participantes para garantia do anonimato nas transcrições e nos resultados de análise;
- readequações de cronograma para as reuniões de área seriam feitas segundo necessidade das docentes;
- discussões realizadas nas reuniões seriam demandadas pelas emergências do trabalho docente.

Assim, pela primeira vez, no ano de 2012, 12 reuniões de área foram realizadas. A primeira reunião foi gravada parcialmente, pois a investigadora apresentou seu projeto de pesquisa ao grupo para que eles pudessem conhecer seus objetivos e ter mais um momento para formalmente aceitar ou recusar o

convite. Vale destacar que as reuniões de área eram agendadas e reagendadas diversas vezes conforme a disponibilidade dos professores formadores. A demanda surgia a partir dos professores participantes ou, por vezes, da própria investigadora, como membro do coletivo de trabalho.

O terceiro conjunto de dados, a princípio proposto pela investigadora, como um dos instrumentos de geração de dados, foi a escritura de diários das reuniões, pelos professores formadores. No entanto, após deliberação do grupo, as professoras optaram pela criação de um espaço virtual em que fóruns pudessem ser realizados. A sugestão das participantes criou uma expectativa positiva na investigadora, pois ela acreditou que essa inserção poderia alterar qualitativamente seu conjunto de dados, já que o meio virtual poderia ser utilizado como um espaço de interação do grupo, não somente em relação aos fóruns, mas a outros aspectos de trabalho.

Um quarto conjunto de dados foi inserido pela investigadora ao final do ano letivo, pois ao tratar do próprio trabalho, as participantes sempre destacavam, de uma forma ou de outra, o trabalho de ensino. Assim, a investigadora solicitou às professoras o material didático utilizado no curso, nas disciplinas de LI. Elas aceitaram, mas, por vários motivos, ditos pelas próprias professoras, especialmente pela ausência de tempo, elas não puderam entregar. Em uma última tentativa de reunir esse material, a investigadora solicitou aos participantes a permissão para pedir o material didático dos professores em pré-serviço, tendo uma resposta positiva.

A seleção do material recolhido se deu a partir do critério “frequência dos alunos”, nas aulas das disciplinas em que o material seria recolhido. Buscamos convidar os estudantes que tinham grande assiduidade nas aulas para conseguirmos atingir o maior nível de completude de material para a investigação. Dessa forma, 24 alunos foram convidados, sendo que somente sete entregaram efetivamente o material para ser fotocopiado pela investigadora e devolvido a eles.

Além do *e-group* elaborado para os professores formadores, a investigadora também criou um para os professores em pré-serviço para que os mesmos temas discutidos em fóruns com os professores formadores fossem também debatidos com os estudantes. Em um curso com mais de 100 estudantes, somente 10 se inscreveram no *e-group*, uma participação ínfima.

Em relação aos *e-groups* criados, a partir de suas leituras iniciais,

percebemos um silenciamento tanto dos professores formadores quanto dos professores em pré-serviço. Assim, a partir desse silenciamento e da ampliação de um conjunto de dados, o material didático, optamos por sua exclusão no processo de análise, pela quantidade e heterogeneidade dos dados.

Dessa forma, os *corpora* de análise dessa investigação são constituídos por quatro conjuntos de dados: 1) três documentos oficiais prescritivos – as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras e documentos históricos oficiais da universidade e do curso de Letras; 2) planos de ensino das disciplinas de LI; 3) transcrição de 09 reuniões de área e; 4) material didático adotado/elaborado no ano letivo de 2012 nas disciplinas de LI.

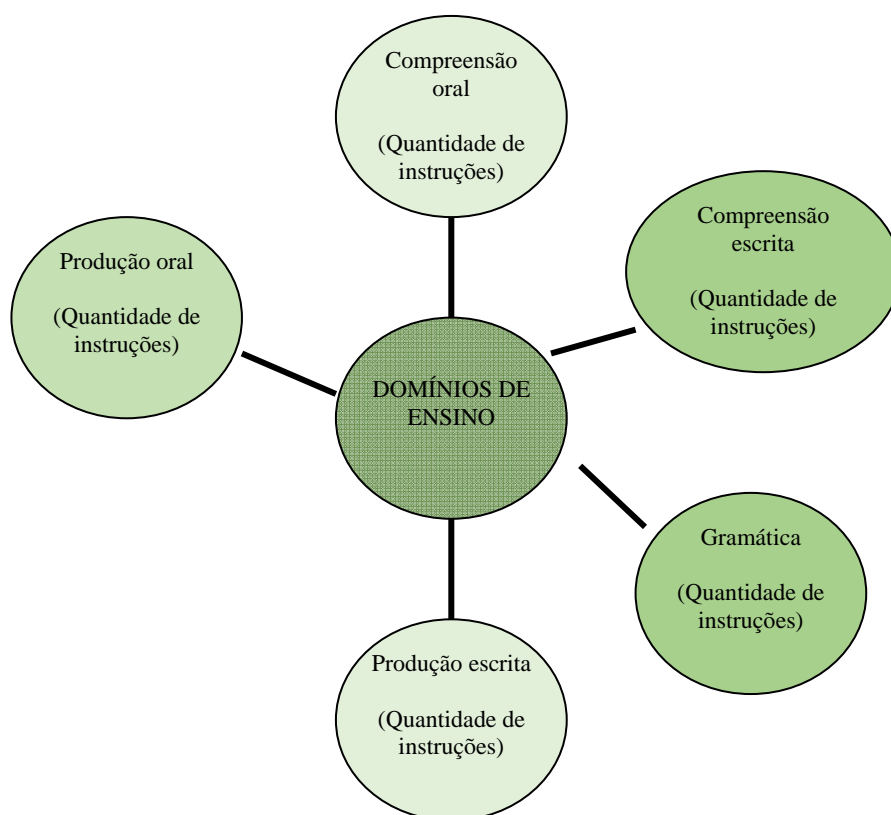
A organização dos dados foi mais complexa nos terceiro e quarto conjuntos. Em relação às reuniões de área, fizemos sua geração a partir da demanda por reuniões feitas pelos próprios professores. Houve também bastante intervenção da investigadora para agendamento e pauta das reuniões, principalmente em relação ao primeiro aspecto, já que era sempre difícil agendar uma data em que todos ou a maioria dos professores pudessem participar. A partir do mês de junho de 2012, os docentes solicitaram que a investigadora fizesse um memorial de cada reunião, assim aqueles que estavam ausentes poderiam acompanhar as reuniões, mesmo que parcialmente. Dada a solicitação feita, um conjunto de textos, intitulados “memoriais”, foi disposto aos participantes da pesquisa, após cada reunião. A partir do segundo semestre, as transcrições preliminares também foram disponibilizadas no *e-group* para todas as participantes.

No decorrer da geração desses dados, a sua transcrição já foi sendo realizada pela própria investigadora. As normas para transcrição foram adotadas a partir de regulamentos criados pela NURC – USP/SP. No ano de 2013, as transcrições foram revisadas.

Em relação ao material didático, optamos por organizá-lo, em um primeiro momento, pelas capacidades de linguagem. Na revisão realizada, após apresentação no Seminário de Dissertações e Teses (SEDATA) em 2013 e 2014, modificamos sua organização a partir de domínios de ensino que se apresentavam no material. Os domínios utilizados foram: gramática, compreensão e produção escrita; compreensão e produção oral. Ao final, ainda acrescentamos as anotações

produzidas pelos alunos em seus cadernos, o que nos auxiliou na identificação da organização temporal do material trabalhado em sala de aula. As anotações feitas nos cadernos, constituídos de instruções ou respostas às instruções demandadas em outras folhas impressas ou fotocopiadas, foram inseridas nos domínios de ensino. Na Figura 8 apresentamos o modelo elaborado para evidenciar o plano geral do material didático das disciplinas de LI.

Figura 8 – Domínios de aprendizagem



Fonte: a autora

Conforme Figura 8, a organização do material didático, no primeiro momento, nos auxiliou na obtenção de um plano geral e mais sintetizado dos dados, com enfoque nos objetos de ensino das disciplinas. A partir dela é que a análise do material pode ser decomposta com base nas categorias “focos de atenção” e “processos psíquicos”.

1.4.5 Procedimentos de Análise

Os procedimentos de análise envolvem o levantamento de informações sobre o contexto sócio-histórico de produção mais amplo e os micro aspectos da instituição em que as professoras participantes estão envolvidas, bem como as condições de produção em que os textos estão imersos. A análise dos textos é organizada em análise organizacional e enunciativa. Esses procedimentos de análise advindos do ISD foram relacionados a algumas categorias criadas por Marx e outros foram elaborados a partir da análise dos dados. Em outras palavras, nós adotamos o procedimento de análise do ISD em consonância com uma leitura imanente do texto, conforme apresentado no Quadro 7, na sequência desta exposição.

1.4.5.1 Os parâmetros de análise do Interacionismo Sociodiscursivo e o materialismo histórico dialético

A metodologia compreensiva global preconizada pelo ISD se dá em relação “às ações de linguagem e aos textos que as materializam” (BRONCKART, 1999/2003/2007/2009, p. 67), cuja análise do estatuto “e de suas relações de interdependência com o mundo social, de um lado, e com a intertextualidade, de outro”; seguido da análise da estrutura textual, considera a “arquitetura interna dos textos e do papel que nela desempenham as características próprias de cada língua natural” e a análise da “gênese e do funcionamento das operações mentais e comportamentais implicadas na produção e no domínio dos textos”.

Esses enunciados, materializados em textos de diversos gêneros, são analisados por suas “formas composicionais, a expressividade, as escolhas dos recursos lexicais e semânticos dos enunciados determinados pela interação e pela enunciação” (CRISTOVÃO; NASCIMENTO 2005, p. 44).

Trabalhamos com dois níveis de análise textual: o pré-textual e o textual. O primeiro refere-se à análise das condições de produção, incluindo os papéis sociais dos locutores e os objetivos da produção. O segundo remete à elaboração do plano textual global, elencando os seguimentos de orientação temática (SOT) ou conteúdos temáticos e seus desdobramentos, o qual Bronckart (2008) intitula de

seguimento de tratamento temático (STT). Ainda nesse nível de análise está disposta a identificação de tipos de discurso e sequências linguísticas que não são explicitados, pois não os utilizamos nesta pesquisa. O terceiro nível de análise é o enunciativo, constituído pela análise de índice de pessoas, vozes e modalizações, além de escolhas lexicais. Dessas análises nos limitamos à das modalizações, ou seja, analisamos a partir de escolhas linguísticas, advérbios e verbos principalmente, como as avaliações sobre os SOT são realizadas. O último nível de análise, expandido por Machado e Bronckart (2009), trata do debate social emergido das análises anteriores.

Esse procedimento de análise, a nosso ver, está estritamente relacionado à proposta de uma leitura imanente, tendo origem no materialismo histórico dialético de Marx (1873/1968/1982/2011) e expandido por seus estudiosos mais atuais. Lessa (2011) afirma que “o texto não é real”, portanto, a investigação puramente exegética nas relações internas do texto não consegue ir para além da sua mera exploração formal, pois todo texto é escrito tendo em vista um objeto externo a ele (e.g. outro texto) e é apenas na referência a esse objeto exterior que a lógica imanente do texto pode receber seu verdadeiro significado.

Há uma ação responsiva ao objeto externo do texto sempre em uma relação eu-outro, ou seja, em uma relação de alteridade. Para Bakhtin (2003), não há ação sem sujeito, um sujeito entendido em termos de responsabilidade ética e de responsividade ética aos outros sujeitos. Para o autor, é comum o eu sair de si e ir em direção ao outro e, vice-versa e, retornar para si. A responsabilidade tomada por cada sujeito por seus atos é intitulada de “sujeito situado” (SOBRAL, 2005, p. 22). O sujeito sempre considera o outro em suas enunciações, sejam elas uma ‘resposta’ ao interlocutor ou mesmo enunciação futura como uma pergunta lançada, considerando o outro como um parceiro, “colaborativo ou hostil” (SOBRAL, 2008, p. 231). É nessa relação eu-outro ou vice-versa que o agir languageiro se constrói, ou seja, nessa arquitetônica de alteridade em relações concretas de uma produção textual é que os significados são elaborados, reelaborados e conceitos são desenvolvidos de tal modo que os procedimentos de análise considerando as relações de alteridade e, todo o conjunto das condições de produção, além dos aspectos linguístico-discursivos de um texto é que a elaboração de significados em um texto podem ser compreendidos em seu plano real, ou seja, a partir de uma

leitura imanente do texto, nas palavras de Netto (2011).³¹

Na sequência, fazemos uma breve analogia entre as duas propostas de análise: do ISD e do próprio Marx e atuais marxistas, a partir do Figura 9:

Figura 9 - Procedimentos de análise do ISD e leitura imanente de Marx



Fonte: a autora

Como pode ser observado na Figura 9, a potencial diferença entre as duas propostas de análise é que Bronckart (1999/2003/2007/2009) propõe uma análise descendente dos textos e, Marx e atuais marxistas, uma análise tanto descendente quanto ascendente. No entanto, para ambos os autores, a análise inicia-se pelo fenômeno da ação, até chegar ao seu real. No topo de cada coluna da Figura 9 inserimos os níveis de análise propostos no ISD, desde a análise das condições de produção até a análise semântica. Se observarmos o interior das mesmas colunas, há a proposta de leitura imanente do texto, feito principalmente pelo atual marxista Netto (2011) em que o movimento das análises parte, por exemplo, tanto de um movimento da decomposição do texto em suas unidades mais significativas; ou seja, mais elementares (coluna 3) e perpassa por outros níveis de análise tanto no sentido ascendente como descendente, representado pela flecha, localizada na base da

31

¹ Leitura Imanente do texto nessa investigação é tomada como um tipo de leitura que considera a essência do texto em sua totalidade. Para os autores marxistas, essa leitura implica considerar as condições de produção do texto tanto em termos situacionais quanto o lugar que ocupa na história.

figura. Ou seja, a análise não começa necessariamente na coluna 1, mas em mais de um momento ela precisa perpassá-la.

Dessa forma, com base na articulação que há entre as propostas metodológicas de análise, utilizamos nessa pesquisa, os termos cunhados no ISD, considerando que em seus níveis de análise estão contemplados aqueles propostos no marxismo.

A seguir apresentamos as etapas de procedimentos de análise de cada conjunto de dados que constituiu nossos *corpora* de investigação.

A análise dos documentos prescritivos teve os seguintes recortes e procedimentos de análise:

- contexto sócio-histórico mais amplo e situacional;
- análise dos conteúdos temáticos por meio da identificação de SOT e STT³²;
- análise de modalizações por meio da identificação de verbos, advérbios e escolhas lexicais axiológicas.

A análise dos documentos históricos oficiais da instituição teve como objetivo contextualizar a pesquisa sócio historicamente em seu eixo organizador, por isso limitou-se às mudanças e continuidades históricas, tanto de seu ponto de vista físico quanto ideológico, a partir da identificação do plano global de cada documento.

Os planos de ensino tiveram como procedimentos de análise:

- contexto sócio histórico (documentos oficiais e literatura disponível) e situacional (reuniões de área);
- organização geral e conteúdos temáticos, por meio da identificação de SOT e STT;
- modalizações, por meio da identificação de verbos, advérbios e escolhas lexicais axiológicas.

As transcrições de reuniões de área foram dispostas nas seguintes etapas de análise:

- contexto sócio Histórico (documentos institucionais históricos) e situacional;
- organização geral e conteúdos temáticos, a partir da categoria de foco de atenção;
- modalizações, articulando com a categoria de “conceitos”.

32

¹ SOT refere-se a segmento de orientação temática e, STT, a segmento de tratamento temático. Ambos os procedimentos advêm do ISD (BRONCKART,2008; BULEA BRONCKART 2014).

O material didático foi analisado da seguinte forma:

- parâmetros do contexto de produção;
- organização geral, a partir da categoria 'foco de atenção';
- processos psíquicos potenciais de cada instrução, a partir da identificação dos focos de atenção majoritários, cujas categorizações são: atenção, memória, raciocínio, percepção, criatividade, abstração, análise, síntese e generalização.

CAPÍTULO 2 - PARTICULARIDADE E SINGULARIDADE DO TRABALHO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NA IES, *LOCUS* DA PESQUISA

2.1 CARACTERÍSTICAS DO CONTEXTO DA PESQUISA E FOCOS DE ATENÇÃO EM TEXTOS PRODUZIDOS POR PROFESSORES FORMADORES

Nesta parte apresentamos parte de nossa análise, a partir do contexto situacional da pesquisa, considerando os documentos oficiais brasileiros e o curso de Letras na universidade cuja pesquisa foi desenvolvida, além dos resultados da análise dos focos de atenção em textos produzidos por professores formadores. Iniciamos com a discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (DNFP), das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras (DCL) e dos documentos institucionais do curso de Letras da universidade investigada.

2.1.1 Delimitando as Características da Particularidade e da Singularidade Do Trabalho do Professor Formador

No meio educacional, um fato que implica a atividade docente são as prescrições, sejam elas atribuídas por meio de documentos, interações verbais, pares, sociedade em geral ou até mesmo pelo próprio trabalhador, conforme Saujat (2004) afirma, ao apontar para a existência de aspectos do trabalho que nem sempre são perceptíveis, mas que o constituem. Por essa razão, primeiramente, apresentamos um breve relato sobre o estudo inicial das DNFP, como parte do contexto mais amplo da pesquisa.

Sua análise, segundo Szundy e Cristovão (2008, p. 117), auxilia-nos a compreender as “figuras interpretativas sobre o professor em seu *métier*”. Em outras palavras, a prescrição não age somente sobre as ações do professor, mas em toda a sua atividade, inclusive sobre suas figuras interpretativas. As prefigurações dos documentos prescritivos elaboram as suas próprias prescrições segundo cada contexto situacional.

Um estudo inicial da Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002, que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*, revelou uma inter-relação entre as prescrições já apresentadas nos demais documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Nacionais para o Curso de Letras. O plano geral da Resolução acima apresentada é constituído por: cinco laudas, iniciando-se pelo preâmbulo da instituição das Diretrizes; 19 artigos, limitando-se aos princípios que devem reger os cursos de licenciatura; e objetivos e competências a serem desenvolvidos. O documento termina com a assinatura do presidente do Conselho Nacional de Educação, Ulysses de Oliveira Panisset.

Rios-Registro (2010) menciona em seu estudo as análises realizadas por Machado e Cristovão (2005) nas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica em Cursos de Nível Superior (BRASIL, 2000) e na Resolução de 18 de fevereiro de 2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e os resultados aos quais as autoras chegaram. São eles:

Várias considerações são levantadas, das quais salientamos: i) a figura do professor como não-capacitado para reformular os pré-construtos sociais, i.e., de construir novas propostas e leis para o sistema de ensino; ii) os projetos pedagógicos que o professor desenvolve precisam estar adequados às prescrições e orientações normativas das diretrizes; iii) as práticas de formação anteriores são postas como ineficazes sendo, portanto, ignoradas; iv) o real trabalho do professor é pouco mencionado enquanto que os processos cognitivos se sobrepõem (RIOS-REGISTRO, 2010, p. 20).

Desses resultados trazidos pelas autoras, ressaltamos a sobreposição dos processos cognitivos sobre o trabalho real do professor, fazendo com que outros aspectos desse trabalho fiquem na periferia do documento. Há a ilusão da passagem direta das prescrições para a atividade docente como se não existissem a mediação docente e a intervenção discente, como se outros fatores, como as condições de trabalho e a formação do professor formador, fossem anulados.

Esse fenômeno se repete quando analisamos o princípio central das DCL, a partir das escolhas lexicais levantadas. Observamos a recorrência de 26 vezes do termo “competência” em um total de seis (06) páginas que compreende o documento todo. Para nós, esse é o princípio central evidenciado no documento: “a competência como concepção nuclear na orientação do curso”. Isso se revela, a

partir de uma modalização assertiva, o que indica o grau de obrigatoriedade de regras sociais para o cumprimento de um papel social como o do futuro professor, além de apontar que ele deverá desenvolver competências e habilidades (Art. 3º, II, b) necessárias à sua formação e posterior atuação no mercado de trabalho, acentuando o grau de complexidade e as dificuldades que caracterizam a situação de trabalho atual no quadro do Ensino Superior.

Teria essa formação, nesses moldes, apenas o intuito de formar um “profissional” para atuar no mercado de trabalho, independentemente das implicações da qualidade³³ dessa formação? Acreditamos que seja essa a questão. Uma evidência disso são os termos utilizados no documento, que fazem referência explícita à lógica de mercado, tais como: “competências e habilidades, necessárias ou específicas”; o que revela um trabalho de formação voltado a uma Pedagogia das Competências de forma descontextualizada e, primordialmente, idealizada. A mesma ênfase aparece ao longo das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras.

A ação do professor é voltada à execução das prescrições demandadas. E isso não é uma escolha, é uma condição. Ou o professor faz ou ele é penalizado de alguma maneira. Dessa forma, os documentos se tornam instrumentos de convencimento e, os próprios pares, dentro de um capitalismo mais desenvolvido, às vezes, são os que os reforçam, inclusive, coagindo aqueles que se atrevem a questionar ou agir de outra forma. Uma vez convencidos, eles são usados como instrumentos de coerção em relação aos próprios pares.

Não estamos afirmando também que esses últimos seriam revolucionários ao agir de outra forma. Na maioria dos casos, a ação fica no plano do conservadorismo ou do pós-modernismo, somente usando palavras, em sua maioria, encantadoras no primeiro momento, mas que, em uma análise mais detalhada, revela confusão teórica e metodológica e, mais uma vez, um agir reprodutivista do sistema posto.

Ora, não poderia ser diferente. Um trabalho docente dentro do sistema capitalista só pode ser um trabalho abstrato, alienado e alimentador pelo mesmo sistema.

Em se tratando da singularidade do trabalho do professor de língua inglesa na IES, *locus* da pesquisa, para compreendê-la, discutimos a inserção do curso de Letras nessa IES e algumas implicações para o curso atualmente, a partir da teoria

33

Nessa investigação, qualidade implica uma substância ou natureza.

Histórico-Cultural, ancorada primordialmente em Vigotski (1989); Leontiev (1978) e Marx e Engels (1985).³⁴

Os instrumentos coletados para esta reflexão foram cinco documentos oficiais da instituição relacionados direta ou indiretamente à inserção, implantação e história do curso de Letras, e foram analisados considerando-se os temas (SOT) e subtemas (STT) dos documentos, objetos da pesquisa, numa relação com o contexto sócio histórico nacional e regional em que os documentos foram publicados. Dessa forma, teve-se como intuito se apropriar da Psicologia Histórico-Cultural, bem como dos princípios metodológicos do ISD para uma análise que diverge das bases mecanicistas e/ou idealistas que tanto permeiam a nossa grande área – a área da Educação – bem como a da Linguística. A proposta metodológica de análise do ISD é extensa e complexa, no entanto, por limitação temporal e espacial, nos limitamos à análise de condições de produção e do plano global dos textos, conforme Bronckart (1999/2003/2007/2009).

A profissão docente é uma atividade e, como tal, ela apresenta um sistema complexo e organizado, fazendo com que a sociedade a reconheça como uma atividade específica. O curso de Letras é parte desse sistema, criado para atender a demanda de formação de novos profissionais em um campo do saber específico, dentro da particularidade capitalista brasileira. Assim, discutir que significado a inserção de um curso de Letras dentro de um determinado contexto tinha para aquela sociedade, assim como que significado tem, atualmente, é justificável, primordialmente, porque os docentes desse mesmo local têm discutido o curso, com o objetivo de apresentar possíveis propostas de mudanças para seu PPP/PPC. Ora, quando se busca mudança é porque existe algum tipo de demanda para isso, seja pela insatisfação das pessoas de seu entorno com o estado em que esse se encontra, seja por fatores externos, como, por exemplo, modificações de ordem política. No entanto, partimos da hipótese de que, para que uma transformação radical e revolucionária realmente aconteça, é necessário compreender porque o curso está nas condições em que se encontra atualmente, e, para que isso aconteça

34

¹ No contexto em que estou inserida, a princípio como estudante e, na sequência, como professora de um curso de Letras, os estudos feitos em nível de mestrado, aqueles empreendidos dentro dos grupos de pesquisa Linguagem e Educação e Linguagem, Educação e suas Relações, bem como as disciplinas que tenho participado em nível de pós-graduação têm me conduzido, cada vez mais, a uma leitura mais complexa desse contexto e, ao mesmo tempo, a uma inquietação em relação a sua especificidade dentro da totalidade social.

é necessário buscar entendimentos de suas raízes, ou seja, sua origem.

Tendo como intuito provocar reflexões, faz-se necessário tornar claro qual é o significado de reflexão para esta pesquisa. Ela é entendida como “ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. E examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado” (SAVIANI, 1996/2004, p. 16). Essa retomada não exclui considerar outros fatores que não aparecem explicitamente nos dados, na busca da totalidade do objeto da pesquisa, num incansável trabalho metodológico de sistematização do problema. Em outras palavras, é por meio de fatos e não pensamentos abstratos que a análise é efetuada e, fatos entendidos como fatos da história das ciências.

[...] a palavra [reflexão] vem do verbo latino “Reflectere” que significa “voltar atrás”. É, pois, um re-pensar, ou seja, um pensamento em segundo grau. Poderíamos, pois, dizer: se toda reflexão é pensamento, nem todo pensamento é reflexão. Este é um pensamento consciente de si mesmo, capaz de se avaliar, de verificar o grau de adequação que mantém com os dados objetivos, de medir-se com o real. Pode aplicar-se as impressões e opiniões, aos conhecimentos científicos e técnicos, interrogando-se sobre o seu significado (SAVIANI, 1996, p. 16).

Esse autor, ao falar sobre a reflexão, revela alguns princípios convergentes com Marx, bem como com os da psicologia vigostkiana – uma psicologia radicalmente enraizada em Marx. Segundo Facci (2004, p. 65), Vigostki “[...] desenvolveu seu trabalho com base marxista e era ‘radical’, por querer ir à raiz de todos os problemas e por se manter fiel a um método de compreensão do psiquismo humano.” Marx estendeu a noção de dialética contemplada até aquela época sócio-histórica, ao considerar a história do homem como requisito para compreender qualquer fenômeno, ou melhor, compreender sua essência, nas palavras de Kosik (1995/2002). Assim, Vigostki postula o materialismo histórico dialético como método para se compreender a humanidade. Na psicologia, o desenvolvimento da humanidade perpassa as atividades em que as mediações sociais se inserem.

Leontiev (1978) postula que a atividade humana determina a formação de capacidades, motivos, finalidades e sentimentos, dentre outros aspectos. Em outras palavras, a atividade “engendra um conjunto de processos pelos quais o indivíduo adquire existência psicológica” (MARTINS, 2004). Ao refletir sobre determinada atividade, é necessário entender que “o conhecimento se realiza como separação de fenômenos e essência, do que é secundário e do que é essencial, já que só através dessa separação se pode mostrar a sua coerência interna, e com isso o caráter

específico de cada coisa” (KOSIK, 1995/2002, p. 18). Assim, além da descrição, precisamos analisar e interpretar os fenômenos, buscando pelo método histórico dialético, sua essência.

Segundo Vigostki (1999), essa compreensão só pode acontecer por meio da historicização. Esse termo foi cunhado em Marx, que defende que entender o modo de produção de uma determinada sociedade implica entender também a história do homem. Em outras palavras, do próprio Vigotski (1999, p. 216), “Dessa maneira, quando buscamos um princípio explicativo saímos dos limites da ciência particular e nos vemos obrigados a situar esses fenômenos num contexto mais amplo”. A explicação, nesse entendimento, tem fundamento em Marx que, metodologicamente, ao analisar a economia política capitalista, parte do concreto caótico; procura abstraí-lo – as abstrações essenciais (mediações) – e volta ao real (concreto pensado), evidenciando o processo dialético do método. Um método que é, ao mesmo tempo, material histórico³⁵ e dialético. A dialética é a “ciência das leis mais gerais de todo devir” (VIGOSTKI, 1927/1999, p. 247).

Esses princípios partem de uma ciência que procura evidenciar o real a partir do materialismo histórico dialético, como já mencionado *a priori*. Esse método também subsidia o quadro teórico e metodológico do IISD, que tem como principal precursor Bronckart (1999/2003/2007/2009). O ISD pressupõe a análise do estatuto das ações semiotizadas e de suas relações de interdependência com o mundo social e intertextual; da arquitetura interna dos textos, seu papel, características, e enfim, da gênese e do funcionamento das operações mentais e comportamentais implicadas na produção e domínio dos textos. Essas análises são divididas didaticamente nos planos contextuais, organizacionais, enunciativos e semânticos. Limitamo-nos, por ora, a apresentar somente a análise contextual e organizacional, foco desta parte da pesquisa.

A análise das condições de produção de um determinado texto, segundo Bronckart (1999/2003/2007/2009), pressupõe uma análise pré-textual e intertextual no sentido macro do termo, considerando-se parâmetros do mundo físico, social e sociossubjetivo, aspectos sociais e históricos a partir dos quais um determinado texto foi produzido. No plano organizacional, tem-se a constituição do plano global

35

¹ Vigotski (1927/1999, p. 388) ressalta que “[...] a pedra angular do materialismo é a tese de que a consciência e o cérebro são produto e parte da natureza e refletem o resto da natureza”.

de um texto, por meio da identificação de temas e subtemas apresentados e desenvolvidos no texto, além da análise de tipos de discurso, sequências linguísticas e cadeias coesivas. O foco de análise desta parte da pesquisa fica somente no plano contextual e plano global do texto.

2.1.1.1 A inserção do curso de Letras e seu significado

Na época em que o curso foi inserido, alguns documentos oficiais foram produzidos e estão à disposição na instituição ainda hoje. No entanto, há uma ausência de datas e assinaturas em alguns dos documentos, não permitindo saber, pontualmente, quem foram seus agentes produtores, bem como quando foram produzidos. O que é possível observar, por meio de algumas marcas linguísticas, é, aproximadamente, quando foram publicados. São essas datas aproximadas que utilizamos neste texto. Os documentos são formados por cinco textos, intitulados, sequencialmente: a) Histórico do curso de Letras (1997?); b) Histórico (1991?); c) Texto Audiovisual da Faculdade (1995?); d) Parecer 022/90 CNE (1990) e; e) Regimento Interno da Faculdade de Ciências e Letras de Campo Mourão (1974).

Apesar da não datação e assinatura, por meio de sua leitura é possível mapear como o curso foi constituído. Fazemos a discussão dos resultados em relação a cada documento analisado, iniciando pelo Histórico do curso de Letras.

O Histórico do curso de Letras é constituído de três partes. A primeira tem como tema central o histórico do curso, a segunda trata dos docentes e a última tem foco o aluno. Nesse documento foi possível observar que o curso de Letras foi um dos primeiros cursos, juntamente com Estudos Sociais e Pedagogia, a serem criados na instituição, em 1974. Naquela época, a instituição ainda era vinculada ao município como uma fundação; somente em 1976 o curso foi reconhecido. A instituição tinha um caráter privado, já que a fundação era de natureza privada e o curso era somente de licenciatura curta em primeiro grau, tornando-se licenciatura plena somente em 1983.

Embora o curso tenha se iniciado em 1974, em vários anos não houve alunos concluintes, como, por exemplo, nos anos entre 1984 e 1986, fazendo com que, com base no trabalho dos protagonistas daquela época, houvesse uma busca do aumento da demanda pelo curso dessa licenciatura (e de outros cursos de licenciatura da instituição na mesma situação). Esse processo durou alguns anos até

sua consolidação. Em 1983 é que o curso, licenciatura plena, foi reconhecido pelo MEC.

Outra mudança significativa que se deu na instituição e teve implicações contundentes no curso foi a criação do Decreto nº. 398 de 27/04/87. Foi naquele momento que oficialmente a instituição passou a ter caráter público, tornando-se, então, uma faculdade estadual, embora, segundo os documentos institucionais, isso somente tenha ocorrido em 1991.

Esses fatos no interior da constituição do curso levam-nos a compreender alguns fenômenos que se apresentam ainda hoje na instituição. Um deles merece a nossa atenção: os princípios de privatização no seio de uma instituição pública. Muitos professores, horistas naquela época, são do regime de trabalho Tempo Integral de Dedicção Exclusiva (TIDE) atualmente. Naquela época, era comum o fato de o professor estar vinculado a mais de uma instituição ou até mesmo ser proprietário de uma empresa. O trabalho horista não somente trazia essa possibilidade, mas, mais do que isso, forçava o professor a procurar outros meios de subsistência, além do trabalho na instituição. Mesmo após a institucionalização de um *locus* público, laico e gratuito, muitos professores ainda trabalhavam em regime de trabalho T-20 ou T-40. A direção da instituição, naquele período, firmou convênios com institutos de pós-graduação e cursos de extensão, tanto oriundos do município como da região, até a criação de um instituto no interior da instituição ser consolidado: o Instituto de Ensino, Pesquisa e Extensão da cidade.

Esses institutos, sem exceção, tinham como objetivo gerar financeiramente os cursos ministrados pelos docentes da instituição e eram de natureza privada. Nessa época, tiveram origem os cursos de pós-graduação em nível *lato sensu*. Esses cursos não eram considerados na carga horária (CH) docente, assim, o professor recebia remuneração extra para ministrar as aulas. Os cursos aumentaram ao longo dos anos e, somente em 2005, devido à forte interferência da direção, é que os primeiros cursos de especialização gratuitos deram origem, não sem resistência de muitos docentes que, apesar de terem CH disponível para tal, tinham que abrir mão de um adicional razoável em seus salários, apesar de, majoritariamente, trabalharem em regime de TIDE.

Em outras palavras, o fato de a instituição ter sido de natureza privada, como fenômeno no início da instituição, ainda se apresenta no discurso de muitos docentes da instituição, o que configura uma ideologia alienada, conforme

categorias apresentadas por Marx e Vigostki. Essa alienação não permite que o professor do ensino superior perceba que ele também é parte de uma classe trabalhadora, a qual merece ser objeto de lutas, inclusive, dentro do próprio ensino superior. Um discurso neoliberal no interior de uma instituição pública só pode ser explicado pelo modelo de sociedade neoliberal – capitalista – em que essa está inserida. Falas como “os alunos não valorizam se não pagarem”, embora pontualmente, ainda existem nesse meio institucional.

A segunda questão, apresentada por meio da análise deste documento, é a dicotomia licenciatura curta/plena. A alteração do curso, em detrimento da sua baixa procura, não é um fenômeno isolado: muitos cursos de Letras do Brasil passaram por essa transição devido às mesmas causas. Se relacionarmos esse fenômeno com a história do curso de licenciaturas no Brasil, é possível perceber seu esvaziamento em detrimento da proletarização do trabalho docente. Nos últimos anos, percebe-se, no entanto, minimamente, que um discurso em favor dessa profissão tem começado a se encorpar. Muitas frentes têm feito esse discurso, desde pesquisadores, professores em várias instâncias da educação até campanhas governamentais. Os cursos de licenciatura têm perdido espaço significativamente pelo que a própria sociedade, por meio das mídias e, inclusive, por meio dos próprios professores, têm relatado e denunciado, com motivos e interesses divergentes entre si, desde o objetivo de denunciar, fazer a crítica até manchar a imagem do profissional docente da escola pública. Acreditamos que divergências semelhantes também permeiem o discurso atual em favor da valorização do trabalho docente. Contudo, concordamos com Facci (2004), ao propor que uma revalorização da atividade docente deva acontecer. A autora critica o excesso de valorização do indivíduo e sua subjetividade e “uma negação ou esvaziamento da apropriação do conhecimento científico” (FACCI, 2004, p. 253) e defende que “Igualmente, não há como superar as limitações teóricas sobre o trabalho docente sem o enfrentamento coletivo dos limites que a própria sociedade capitalista brasileira contemporânea impõe para a educação escolar, especialmente a educação escolar pública.” (FACCI, 2004, p. 254).

O Salto qualitativo ocorrerá quando tomarmos como referência o ser humano concreto, histórico, que se constrói psicologicamente e, ao mesmo tempo, constrói a realidade objetiva. Uma psicologia com esse feito poderá contribuir para a superação da falsa escolha no trabalho docente entre, por um lado, o voluntarismo ingênuo, idealista e, por outro, o determinismo

mecânico e unilateral que acaba resultando em atitudes fatalistas e derrotistas. Somente um professor que não é responsável, isoladamente, pela sua história e pelo “caos” em que se encontra a educação, mas tem a possibilidade de transformar sua consciência e a consciência dos alunos, a sua prática e a prática social, por meio da apropriação do conhecimento teórico (FACCI, 2004, p. 258).

Para Facci (2004), o trabalho do professor é formado por aspectos que abrangem condições objetivas e subjetivas que implicam diretamente o modo como a educação se apresenta. A lacuna das condições na educação básica tem também sido evidenciada nos próprios cursos de formação. A falta de infraestrutura dos cursos (falta de docentes, de acervo bibliográfico nas bibliotecas, de laboratório, etc.); os acúmulos de funções que professores precisam, por vezes, assumir, como alertado por Cristovão (FACCI ET AL, 2011), ao mencionar que o professor na universidade tem assumido papéis diversos, tais como: captador de recursos; técnico; produtor de textos científicos e de relatórios; executor de funções burocráticas, dentre outros só ressaltam que uma luta pela revalorização da atividade docente precisa se fortalecer em mais espaços da sociedade.

Posto isso, vamos para a discussão do segundo documento. O Documento 2 possui quatro laudas, é dividido em duas partes e contempla, como temas centrais, um breve histórico da instituição e dos atos da estadualização. O breve histórico repete, de forma mais sintética, as informações já contempladas no Histórico1. A segunda parte é puramente legislativa, evocando decretos e resoluções que aprovam a estadualização da instituição. O Quadro 6 apresenta um plano geral do segundo histórico para posterior discussão:

QUADRO 6 – Plano geral do histórico

CONTEÚDO TEMÁTICO	DESMEMBRAMENTO DO CONTEÚDO TEMÁTICO (SUBTEMAS)	
Histórico da faculdade	Manutenção Criação Transformação da fundação da cidade (78 em fundação de direito público) Instalação Primeiros cursos Aprovação de Estatuto e Regimento (1974) Reconhecimento dos cursos Cursos licenciatura x Cursos de bacharelado Solicitação de cursos de licenciaturas curtas em plenas (82) Pareceres para licenciaturas plenas e retificação	
Atos da estadualização	Relação da faculdade com a fundação Lei estadual 8.465 e Decreto 398 (1987) e anexos (Estatuto) Cursos oferecidos (graduação lato-sensu, aperfeiçoamento e extensão)	
	Estrutura organizacional	Hierarquia Ensino teórico prático Atenção à comunidade acadêmica: aspectos social, profissional, de lazer e de ensino-aprendizagem Campo social Campo cultural Campo profissional Área de lazer Área desportiva Atividades de extensão cultural
	Lei 9.663 (1991) Faculdade estadual	Estadualização
	Projeto de universidade regional	Qualificação do corpo docente (nível de mestrado) Projetos de desenvolvimento regional Projetos em convênio com a CAPES, CNPq e FINEP Intercâmbios culturais e núcleos de pesquisa Incremento no eixo Ensino, Pesquisa e Extensão

Fonte: Histórico da instituição

O Quadro 6 apresenta, além dos dois conteúdos temáticos centrais do documento, como já mencionados, diversos subtemas. Na primeira parte do documento, são tratadas as condições objetivas e subjetivas do curso, algumas ações políticas que alavancaram a transformação da instituição, a princípio, de

privado para público, além das mudanças da instituição e dos cursos. Na segunda parte, referente aos atos da estadualização, foram contemplados três eixos, a saber, a estrutura organizacional da instituição, a Lei 9.663 de 1991 e o projeto de universidade regional. Embora o documento não seja datado, é possível supor que ele foi publicado após o ano de 1991, período em que a instituição estava se estadualizando. Nele também se apresenta a estruturação da instituição nos níveis do ensino, pesquisa, extensão e cultura.

Nesse documento aparece, pela primeira vez, a expressão “universidade regional”, já evidenciando a busca da instituição por tornar-se uma universidade que possa atender toda a região. É importante observar as ações que foram encerradas para que o projeto de universidade pudesse ser implementado, seja na qualificação docente para prover as condições subjetivas, seja na busca de projetos e convênios que pudessem prover as condições objetivas. Provavelmente, outras ações foram se efetivando ao longo dos anos. Por exemplo, um dado que temos e não consta nesse documento oficial são os manifestos de professores, funcionários e alunos quando da visita de governadores do Estado da época na cidade³⁶.

Em 2010, a faculdade, por meio do Decreto 8593-2010, torna-se um dos *campi* de uma universidade. Para que tal projeto pudesse ser consolidado, foi preciso dar início a um longo processo, repleto de ações, segundo as condições objetivas de cada época. Não é por pura coincidência que a faculdade se tornou universidade. Concordamos com Vigotski, ao destacar a relevância da historicidade como parte do método. Em outras palavras, nada é por acaso, não são coincidências. Os fenômenos, que se apresentam hoje são oriundos de determinados processos históricos, e isso pode ser comprovado pelo documento discutido, bem como pela mediação de agentes envolvidos diretamente na luta para que a instituição se tornasse universidade. Destacamos aqui a força política exercida pela direção da instituição entre os anos de 2005 e 2010 para que tal materialização se concretizasse, sem desmerecer as lutas já travadas anteriormente.

O Histórico 3, outro documento analisado, é intitulado Texto Audiovisual da Faculdade e possui nove laudas. É um texto escrito a partir de um vídeo de divulgação da instituição. Constam nele: um pequeno histórico e todos os projetos

36

¹ Como aluna da instituição, participei de duas manifestações em que o governador do Estado, entre 1997 e 1998 esteve presente em Campo Mourão. As manifestações foram em prol da instituição se tornar uma universidade.

que a instituição possui. Acredita-se, pelas informações contidas, que esse texto foi produzido depois de 1995, pois o nome da faculdade estadual já se faz presente, bem como algumas informações sobre a estrutura da instituição do referido ano. Abaixo, apresentamos o plano geral do documento analisado:

QUADRO 7 – Plano geral do texto audiovisual da faculdade

CONTEÚDO TEMÁTICO	DESMEMBRAMENTO DO CONTEÚDO TEMÁTICO (SUBTEMAS)	
Texto audiovisual Faculdade	Festa e conquista começam pela faculdade Portas abertas: mundo do conhecimento científico e humano História de lutas e conquistas Reconhecimento da instituição nos órgãos municipais, estaduais e federais	
A História	Manutenção pela fundação Criação de três cursos Criação de mais três cursos (1979) Atendimento de reivindicações das licenciaturas para duas habilitações Mobilização da comunidade e transformação da instituição em estadual (1987) Gratuidade escolar (1989) Faculdade estadual (1991), firmando sua tríplice função (ensino, pesquisa, extensão)	
Estrutura física e subjetiva	Condições físicas	Corpo docente e de funcionários e atendimento de municípios do estado do Paraná Origem geográfica geral dos alunos Estrutura física (salas, laboratórios, biblioteca...)
	Condições subjetivas: projetos de pesquisa e extensão	Núcleo de Psicologia Aplicado Projeto Pró-Egresso Faculdade da Terceira Idade Projeto Escola-Empresa Centro de Meteorologia da Cidade Estação Ecológica do Cerrado Colégio Agrícola Estudos Adicionais – Formação de Professores para Educação Especial Projetos para Educadores de Creches Projeto Vale Saber Projeto de Capacitação de Docentes Varal de Poesias Cooperação Técnica
Pós-graduação		Espaço permanente para pós-graduação Vários professores de renomadas instituições de Ensino Superior Intercâmbio entre instituições e docente 11 cursos atuais 18 cursos a serem implantados
A atualidade	Área de extensão à comunidade	Atendimentos a diferentes esferas da comunidade Atividades de destaque Qualificação dos profissionais (parcerias) Confirmação da função da faculdade

Fonte: Histórico da instituição

No documento, conforme Quadro 7, a instituição se coloca como o melhor dos caminhos para quem deseja realizar sonhos e como um *locus* aberto para quem busca a realização, seja profissional ou pessoal, conforme o excerto a seguir, retirado do início do documento:

Em (*nome da cidade*)³⁷

A festa da qual todos querem participar, a conquista com que todos sonham, começa no melhor dos caminhos: a *faculdade estadual*.

Porta aberta para quem busca a realização profissional e pessoal também é a entrada de toda região no maravilhoso mundo do conhecimento humano e científico do ensino superior. (TEXTO AUDIOVISUAL DA FACULDADE S/D)

O fato de ser a abertura de todo o documento, o excerto acima dá o tom inicial da divulgação da instituição. Esse é o *locus* em que “todos” querem participar e sonham. O uso do pronome indefinido “todos” generaliza o desejo das pessoas de modo geral, juntamente com o verbo modalizador epistêmico, “querem” e “desejam”. Os modalizadores epistêmicos têm a função de avaliar um conteúdo temático em relação aos princípios, valores e desejos, de modo subjetivo, conforme Bronckart (1999/2003/2007/2009) aponta. Esse é o *locus* também do mundo do conhecimento humano e científico do ensino superior. Esse conhecimento é avaliado de modo positivo pelo enunciador do texto, quando se utiliza do adjetivo “maravilhoso”.

Como o texto é pertencente a um gênero da esfera publicitária, é previsível que ele apresente em seu corpo alguns elementos que evidenciem os aspectos positivos da instituição, como uma estratégia de convencimento da “venda” do produto ao interlocutor. Assim, as marcas linguísticas somente ressaltam o que há de mais “belo” na instituição, além de silenciar e, eventualmente, apagar as condições reais que possam revelar lacunas e/ou aspectos negativos.

Em outra parte do documento, pode-se evidenciar, contudo, algumas marcas do discurso neoliberal, como, por exemplo, em: “A área de extensão à comunidade é uma das mais competentes desta instituição”. O termo “competentes” remete à pedagogia das competências, desenvolvida por Perrenoud (1999)³⁸, em que o profissional é aquele que deve dar conta das demandas do mercado. Ao utilizar o

37

¹ Excluímos o nome da cidade e da universidade para preservar o anonimato das participantes.

38

¹ Para Perrenoud (1999, p. 7), a competência é entendida como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”, cuja “meta é antes fazer aprender do que ensinar”. Facci (2004) menciona que isso seria reforçar o ideário do “aprender a aprender”.

comparativo “uma das mais competentes”, o enunciador generaliza o termo para todas as outras áreas da instituição com a ressalva de que é a da extensão que merece destaque, pois ela é a que mais cumpre esse papel com mais competência.

Outro apontamento importante na leitura do documento é que em nenhum momento do texto aparece o caráter público e gratuito. Embora seja um texto de divulgação, se apaga a gratuidade que seria inerente a uma instituição estadual. Por que isso não ocorre? Temos duas hipóteses: a) o locutor parte do pressuposto de que, ao saber que a instituição é estadual, o interlocutor já pressupõe que ela é pública ou b) ressalta-se os vários projetos que a instituição desenvolve, mas muitos deles, a grande maioria, não são gratuitos. Essa identificação no documento nos fez perceber que a menos de dois anos, ao ir para algumas escolas para divulgar o vestibular da instituição, muitos alunos não sabiam que ela era pública (não paga). Isso é reforçado pela atual diretora de ingresso e permanência, ao ressaltar em muitas de suas falas, que a comunidade regional ainda não sabe do caráter público da instituição.

Segue a discussão do Documento 4: o Parecer 022/90 CNE.

O Parecer 022/90 CNE, aprovado em 09 de fevereiro de 1990, é o nosso Documento 4. É na emissão do parecer, feito pelo Conselho Nacional da Educação (CNE), que uma das aprovações do curso de Letras – plena – é oficializada. O texto é constituído por um pequeno relatório de ofício, encaminhado pela instituição no ano de 1989 (PROCESSO 270/89), em que é solicitado o reconhecimento do curso de Letras às comissões designadas para tal tarefa no CNE. O documento contém também alguns dados da infraestrutura da instituição e do curso e, por fim, o parecer final constando a aprovação do curso.

Por meio desse texto, é possível observar a infraestrutura disponível para a manutenção do curso (bibliotecas, docentes, equipamentos tecnológicos, dentre outros). Alguns desses elementos mudaram muito, outros nem tanto. Em relação ao corpo docente atual, todos são qualificados em nível de mestrado. Além disso, um número significativo dentro da história da instituição está se qualificando em nível de doutorado.

Vale destacar ainda que, no documento analisado, na época de sua publicação, na infraestrutura da instituição havia um projeto em andamento para a implantação de um laboratório de línguas, ou seja, não havia ainda tal recurso na instituição. Esse fenômeno não se alterou muito, já que um laboratório foi

implantado, mas sem uma manutenção adequada, ele perdeu sua utilidade e caiu em desuso.

Uma mudança significativa foi em relação ao número de vagas ofertadas: 75 vagas semestrais. Atualmente o curso oferece 50 vagas anuais e ainda há pouca demanda. Apresentamos, a seguir, o quadro demonstrativo do comportamento dos concursos vestibulares para o curso de Letras, extraído do documento analisado.

Quadro 8 – Número de estudantes concluintes

SEMESTRE/ ANO	VAGAS OFERTADAS	Nº DE INSCRITOS	CLASSIFICADOS	MATRICULADOS	GRADUADOS
1º/84	75	55	53	63	-
2º/84	75	47	43	45	-
1º/85	75	65	63	67	-
2º/85	75	48	44	74	-
1º/86	75	84	75	75	-
2º/86	75	62	58	55	-
1º/87	75	144	75	75	32
2º/87	75	72	68	72	21
1º/88	75	137	75	75	34
2º/88	75	65	64	75	24
1º/89	75	125	64	75	-
2º/89	75	74	31	26	-

Fonte: Parecer 022/90 CNE.

Esse documento retoma, assim, o esvaziamento do curso durante vários anos seguidos. O fato mais latente é a ausência de concluintes durante vários anos. O curso foi mais procurado no processo de seleção de ingressantes do primeiro semestre de 1987, voltando a diminuir sua procura nos anos posteriores. Esse esvaziamento pode ser relacionado com as políticas educacionais da época. Como essa profissão estava sendo definida na sociedade da época pelas mídias e pelas políticas? Não é difícil responder a essa pergunta, bastando fazer uma leitura rápida de textos dos principais meios de comunicação em que palavras e expressões como “descaso”, “fracasso” e “baixa formação de professores” apareciam com frequência. Para o vestibular de inverno realizado em 2014, temos o seguinte quadro de relação candidato/vaga no curso de Letras:

Quadro 9 – Relação candidato/vaga em 2014

Curso	Grau	Campus:		Nº de Inscritos/Nº de Vagas	Relação candidato/vaga
			Turno		
Administração	Bacharelado		Noite	207/40	5.18
Ciências Contábeis	Bacharelado		Noite	166/40	4.15
Ciências Econômicas	Bacharelado		Noite	65/40	1.63
Engenharia de Produção Agroindustrial	Bacharelado		Integral	42/20	2.10
Geografia	Licenciatura		Noite	41/20	2.05
História	Licenciatura		Noite	72/20	3.60
Letras Inglês	Licenciatura		Noite	56/25	2.24
Matemática	Licenciatura		Noite	54/20	2.70
Pedagogia	Licenciatura		Noite	99/20	4.95
Pedagogia	Licenciatura		Manhã	43/20	2.15
Turismo e Meio Ambiente	Bacharelado		Noite	31/25	1.24
TOTAL DE INSCRITOS (CAMPUS):				876	

Fonte: <http://vestibular.INSTITUIÇÃO.edu.br/>³⁹

Atualmente, o curso de Letras e as licenciaturas em geral sofrem o mesmo fenômeno: um esvaziamento. No vestibular de verão de 2011 da universidade em questão, o curso de Letras obteve uma relação de 2,5 candidatos por vaga, número que praticamente foi mantido no vestibular de inverno realizado em 2014: 2,24 (cf. Quadro 9). Para explicar tal fato, basta olhar para as condições de trabalho do professor, a precariedade em que a educação se encontra e a verticalização de princípios neoliberais em diversas esferas da sociedade, incluindo, sobretudo, a educação. Muitas vezes, o próprio professor reproduz e intensifica o discurso individualista e “pseudo-ingênuo” das classes dominantes.

Terminamos a exposição desse documento, defendendo que é somente mudando o modelo de sociedade que podemos mudar radicalmente a educação formal e sua relevância na formação do homem integral. Essa mudança não se dá por meio de aspectos integralmente subjetivos e abstratos, mas por meio de agentes, conscientes da realidade em que estão inseridos, e da força que uma classe, no nosso caso, uma categoria docente, possui para mudar as bases materiais, ou seja, as condições objetivas e, eventualmente, as subjetivas, para que haja a possibilidade dessa formação.

Passamos, agora, para a discussão do Documento 5, intitulado Regimento Interno da Faculdade e publicado em 1974. O documento possui 31 laudas, distribuídas em eixos temáticos, como o conceito da instituição, um histórico dela, a estrutura administrativa e pedagógica e a regulamentação para o funcionamento da instituição. Selecionamos no documento somente as informações concernentes ao

39

¹ O nome da universidade foi substituído pelo termo “instituição” para garantir o anonimato das participantes.

curso de Letras. O que nos chama a atenção é a matriz curricular do curso. Ela é formada por três conjuntos de disciplinas. O primeiro é formado pelas disciplinas específicas do curso, o segundo, pelo núcleo básico de todos os cursos de licenciatura da instituição que deveriam ser ministrados em um semestre e, por último, as disciplinas pedagógicas, comuns a todas as licenciaturas. Para exemplificar, apresentamo-las a seguir.

- **Disciplinas específicas:** LET 1 – Língua Portuguesa; LET 2 – Literatura Brasileira; LET 3 – Literatura Portuguesa; LET 4 – Língua Inglesa; LET 5 – Literatura Inglesa e Norte Americana; LET 6 – Língua Latina.
- **Disciplinas do núcleo básico** (obrigatório para todos os cursos – um semestre): a) Sociologia Geral; b) Língua Portuguesa; c) Psicologia Geral; d) Introdução à Filosofia; e) Estudos de Problemas Brasileiros; f) Prática de Educação Física e Desportes.
- **Disciplinas pedagógicas comuns dos cursos de licenciaturas:** a) Psicologia da Educação; b) Didática; c) Estrutura e Funcionamento do Ensino de Primeiro Grau; d) Prática de Ensino – sob forma de estágio supervisionado.

Por meio da análise da matriz curricular, percebemos que o número de docentes do curso de Letras necessário para a manutenção do curso é mínimo. Muitos professores da área de Estudos Sociais e Pedagogia ministravam aulas no curso de Letras. É importante fazer um adendo, ao lembrar que a inserção de um curso não se dá de forma isolada e a-contextual. Muitas leis para a formação de professores foram aprovadas antes da inserção do curso em questão. Assim, para que ele também fosse aprovado seria necessário que estivesse em conformidade com as referidas leis.

A matriz curricular é atravessada pela jurisdição do ensino superior, ao contemplar disciplinas específicas, interdisciplinares e pedagógicas. Basta lembrar a data do documento, 1974, período de resquícios da ditadura, com forte inclinação para políticas educacionais voltadas para empresas (Constituição da Universidade de Campinas, Unicamp, por exemplo). Formar um formador de opiniões estava na periferia das políticas educacionais. A autonomia do ensino superior é, pois, limitada às condições sócio-históricas e políticas em que as instituições estão inseridas. O ingresso é um desses exemplos: os alunos ingressavam (e ingressam) na instituição via processo seletivo, o denominado, no Brasil todo, como vestibular. Até 1995 havia

140 vagas, hoje há vagas para 50 alunos, o que nos remete ao esvaziamento do curso, assunto já discutido nesta pesquisa.

Ainda em relação à matriz curricular, apesar de mínima, percebemos que há disciplinas essenciais para a formação de conceitos básicos que, quando apropriados, se tornam instrumentos para o futuro professor. Leontiev (1978) afirma que o conhecimento produzido ao longo do desenvolvimento histórico das aptidões humanas só pode ser apropriado se o homem entrar em relação com esses fenômenos do mundo circundante por meio de outros homens, “isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*”(LEONTIEV, 1978, p. 7). Para Leontiev (1978, p. 5), “A principal característica do processo de apropriação [...] é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas”.

A escola, no sentido amplo do termo, como um espaço de educação formal, é um *locus* privilegiado para que essa apropriação aconteça de forma sistematizada, pois o processo de apropriação do conhecimento/cultura produzido pela humanidade pode desencadear o desenvolvimento das FPS. A aprendizagem promove desenvolvimento, que desenvolve aprendizagem, num processo dialético: o sujeito forma novos conceitos que estabelecem relações com outros, que vão formar novos conceitos, apesar de “a aprendizagem sempre anteceder o desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2009, p. 322). Assim, a capacidade de pensar vai se modificando e a capacidade de estabelecer relações vai se ampliando. Nessa perspectiva, todos os conteúdos apresentados na matriz curricular são importantes para o desenvolvimento. Assim, podemos concluir que todas as disciplinas da matriz curricular são relevantes para a formação docente.

A análise da inserção do curso de Letras fez com que nós a relacionássemos a outras esferas da realidade que a determinam: a) a inserção do curso num contexto mais amplo – o contexto das políticas de ensino superior no Brasil; b) os princípios que regem tais políticas, definidos, muitas vezes, por órgãos externos (e internacionais); c) a materialização dessas políticas em um contexto determinado – na inserção do curso de Letras analisado e; d) como o fenômeno se apresenta atualmente.

Assim, o curso de Letras surge de demandas do contexto nacional em que professores da área estavam sendo requisitados, embora sem uma valorização dessa profissão. Ele nasce num contexto em que o curso de Letras no Brasil

também era novo. Não havia políticas públicas sistematizadas, consolidadas em relação a ele. Do mesmo modo que o curso se origina como algo novo na região, no Brasil, ele também precisava se desenvolver para definir suas bases de conhecimento.

No entanto, não podemos esquecer-nos também que o curso se origina num modo de sociedade capitalista e que seus princípios permeiam, portanto, essa esfera educacional, a qual não é isenta dessa ideologia. Assim, concordamos com Leontiev (1978, p. 274) ao mencionar grandes conquistas feitas pelo homem, questionando o quanto elas estão disponíveis para todos os homens.

Certamente que podemos representar as conquistas inesgotáveis do desenvolvimento humano que multiplicaram por dezenas de milhares de vezes as forças físicas e intelectuais dos homens; os seus conhecimentos penetram os segredos mais bem escondidos do Universo, as obras de arte dão uma outra dimensão aos seus sentimentos. Mas todos têm acesso a estas aquisições? Sabemos muito bem que não é esse o caso e que as aquisições do seu desenvolvimento estão como que separadas dos homens (LEONTIEV, 1978, p. 274).

A desigualdade da distribuição dos bens acumulados pela humanidade perpassa os cursos de formação de docentes, no nosso caso, o curso de Letras, que tenta dar uma formação adequada, mesmo sem condições apropriadas para tal. Entre documentos políticos educacionais que prescrevem idealmente a atividade do professor e aquele que vai para a escola “formar” opiniões e que não tem, muitas vezes, uma formação mínima para exercer tal atividade existe uma grande lacuna. Apesar de um desenvolvimento da humanidade, da complexidade dos bens culturais acumulados por ela, há um grande gargalo na educação formal que só pode ser explicado pela história dos homens e pelos modos de produção por eles determinados e que se tornam, ao mesmo tempo, determinantes. A relação entre o progresso histórico e o progresso da educação, segundo Leontiev (1978, p. 7), “é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente”.

Em outras palavras, se vivemos num modelo de sociedade capitalista, o modelo de educação é coerente com essa ideologia. Nesse modelo há, pois, uma demanda de formação voltada exclusivamente para o mercado de trabalho – mão de

obra⁴⁰ (na linguagem do Capital) – além de formar um profissional que naturalize o não questionamento – flexibilização – para adequar-se aos possíveis desempregos, ou ao tão chamado exército de reserva.

De outro modo, não podemos deixar de evidenciar como a inserção do curso de Letras implica um determinado desenvolvimento no decorrer de sua história. História essa formada por todo um contexto histórico dos agentes envolvidos diretamente no seu processo. Atualmente, o curso de Letras é o que é, pois seus princípios são dados historicamente: os cursos de especialização que a instituição possui, o número de docentes, suas qualificações, a matriz curricular, enfim, seus princípios.

Após a análise realizada, algumas considerações foram consequentes. A primeira é em relação à ausência de documentos oficiais sobre a inserção do curso, dificultando a retratação da constituição do curso naquela determinada época, o que nos revela que mais instrumentos de coleta deverão ser anexados aos anteriores para uma maior compreensão desse contexto.

Outras reflexões são ratificadas e se apresentam como nossas conclusões finais da análise dos documentos: a desvalorização do conhecimento e da atividade do professor (curso noturno); a vinculação ideológica de princípios privados em uma instituição pública (cursos privados em uma instituição pública); a relevância do conteúdo mediado na formação docente (curso presencial); a historicidade que permeia todos os fenômenos (documentos instituições relacionados com as políticas educacionais nacionais), inclusive, a constituição do curso de Letras.

Em relação às duas primeiras conclusões, elas estão diretamente relacionadas ao modo de produção no qual a instituição está inserida – num modelo neoliberal em que o conhecimento é uma mercadoria e, sendo mercadoria, ela é comercializada, como o próprio ser humano tem sido. O professor também é alienado pela exploração de seu trabalho. Há uma concentração de riquezas materiais e intelectuais nas mãos de uma classe dominante, sendo que somente uma minoria tem a possibilidade de receber uma formação que possa, de fato, enriquecer sistematicamente seus conhecimentos, que usufrua da arte, de instrumentos tecnologicamente desenvolvimentos e de tecnologia intelectual. Aos

⁴⁰ A formação de “mão de obra” refere-se, para nós, a formação de força de trabalho para atender às necessidades do Capital. Um exército de força de trabalho é necessário para manter o *status quo* desse modo de produção.

professores lhes cabem somente e minimamente usufruir de uma licenciatura, majoritariamente, noturna, no início de sua formação, estudar nos finais de semana durante a graduação e, após ela, trabalhar 40 horas semanais na escola e fins de semana em casa, cumprindo um papel primeiro e único de reproduzidor do modo de produção posto.

Essa precarização da atividade docente trouxe um esvaziamento incomensurável da profissão docente e, portanto, dos cursos de licenciatura em Letras. Concomitantemente, os mesmos princípios neoliberais percorrem ideologicamente os corredores da universidade, cujos professores (universitários) também os reforçam dia a dia, ao corroborar práticas de instituições privadas no seio de uma instituição de ensino superior pública.

Quanto às duas últimas conclusões, destacamos a relevância e a atualidade dos princípios postulados por Vigotski (1934/2009), ao tratar do papel social na formação do sujeito e ao considerar a história da humanidade para entender o próprio homem – sua filogênese e ontogênese. No segundo caso, retomam-se o papel do professor em relação ao conteúdo que ele ensina e a relevância do saber sistematizado (mediado pelo par mais experiente – o professor) para o desenvolvimento das FPS. A ontogênese também se tornou crucial para compreender o contexto atual do curso de Letras. Não é possível refletir sobre um fato sem buscar sua essência, sem historicizá-lo. Ao selecionar um objeto de estudo, ao elaborar a pergunta de pesquisa, ao analisar o processo em que o objeto está inserido sob o ponto de vista histórico, admitimos que “a leitura se constrói a partir das questões postas pelos homens historicamente determinados” (TULESKI, 1999, p. 6). A leitura, nessa condição, permeia o texto ora apresentado.

Finalizando, é impossível discutir a inserção do curso de Letras descolando-a da inserção da instituição na cidade, pois elas se originam e se desenvolvem juntas. O desenvolvimento da instituição também proporciona mudanças no curso e vice-versa, num processo dialético. Ambos se desenvolvem devido às demandas da comunidade local que participaram ativamente dessa história de percalços, retrocessos, mas também de desenvolvimento. Atualmente a instituição é reconhecida como um lugar importante para o desenvolvimento social, político e econômico de sua região. Mais do que isso, há grandes expectativas em relação a sua recém condição como universidade. O curso de Letras, como parte desse contexto, tem, mais uma vez, buscado a qualificação de docentes, agora em nível de

doutorado, participado de diferentes trabalhos externos ao departamento – comissões para formação de mestrado, periódicos científicos, grupos de pesquisa, orientação de projetos de iniciação científica e iniciação científica júnior, PDE, USF, PIBID⁴¹, dentre outros. Essas ações do corpo docente estão indissociavelmente ligadas às demandas da instituição como um todo e das novas políticas educacionais que também se fazem presente nas IES.

2.1.2 Focos de Atenção nas Reuniões de Área, nos Planos de Ensino e no Material Didático dos Professores Formadores

A segunda questão específica de nossa investigação nos levou a considerar o contexto social e situacional e a elaboração do plano textual geral de cada conjunto de dados para que, a partir deles, pudéssemos identificar qual é o foco de atenção que cada um privilegiou. Iniciamos essa análise a partir das reuniões de área.

2.1.2.1 Focos de atenção nas reuniões de área

Neste segundo conjunto de dados, o primeiro foco de atenção exposto na pesquisa tem origem, a princípio, a partir do convite feito às docentes para participarem da pesquisa. Dessa forma, fazemos uma articulação do contexto situacional, apresentamos esse primeiro foco de atenção como parte inerente desse contexto e, na sequência, é apresentado o plano textual geral das transcrições para expormos os demais focos de atenção identificados.

As reuniões de área, excepcionalmente realizadas no ano letivo de 2012, totalizaram 12 encontros. Desses, produzimos a transcrição de 10 reuniões, incluindo duas parciais. A reunião realizada no dia 04 de setembro não foi transcrita, pois, mesmo se tratando de um aspecto do trabalho do professor formador, a reunião tinha como objetivo discutir o Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP), assunto remete a um trabalho voltado para a formação continuada. Como nosso foco é investigar o trabalho do professor formador, com ênfase na formação em pré-serviço, esse foi nosso critério de recorte para transcrição. A reunião realizada dia

41

Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE); Universidade Sem Fronteiras (USF); Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

17 de dezembro, apesar de estar dentro de nosso escopo de investigação, também não foi transcrita, pois tivemos problemas técnicos para a sua gravação.

Os participantes da pesquisa, como já apresentado no capítulo metodológico, totalizaram oito professores. Dentre esses, um dos participantes ingressou no grupo após sua nomeação no mês de abril de 2012 e houve a alteração de um participante devido a sua exoneração e conseguinte nomeação de uma professora via concurso no mês de agosto. Os demais participantes se mantiveram do início ao fim da geração de dados.

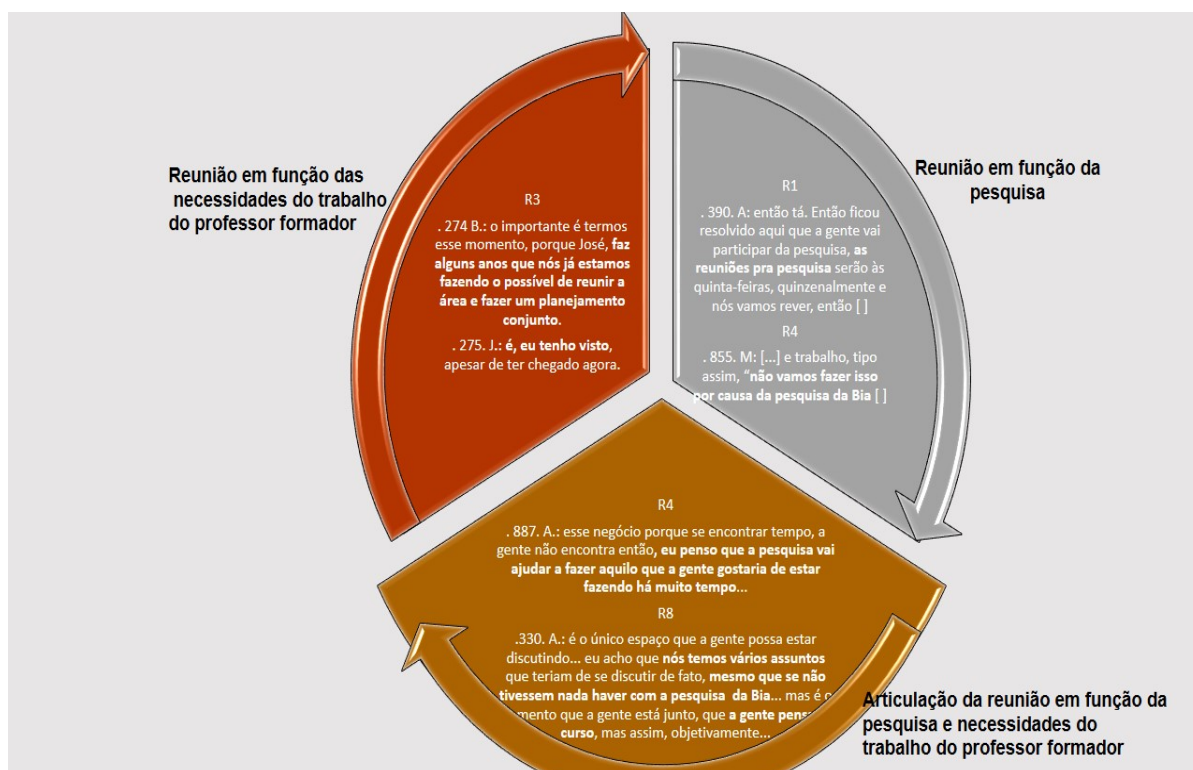
As reuniões geraram uma série de atividades desenvolvidas pelo grupo: a elaboração dos planos de ensino em conjunto; aplicação de exames em todas as disciplinas de LI e sua reaplicação ao final do ano letivo para comparação; documentos de solicitação, para a direção, de ferramentas para melhorar a infraestrutura do ensino e a aplicação de exames; solicitação, às instâncias competentes, para prorrogação de entrega de plano de ensino; produção e publicação de texto de cunho político contra redução de CH da disciplina de LI no ensino médio; adoção de livro didático; avaliação de atividades de professores formadores expostas oralmente (e material) em reuniões; dentre outros.

O convite feito aos professores participantes da pesquisa gerou, algumas vezes, certo conflito entre a solicitação de reuniões de área para o desenvolvimento da planificação do próprio trabalho e dados gerados para uma pesquisa. Assim, houve um debate para articular essas duas problemáticas, gerando, por vezes, algumas discussões sobre a realização das reuniões.

Esse jogo de tensões foi gerado por dois fatores. Primeiramente, um convite para o desenvolvimento de uma pesquisa em particular e, em um segundo momento, pela introdução de uma prática social que a área não tinha: as reuniões de área. Para nós, a inserção de uma nova prática é que realmente explicita a gênese das tensões.

Em outras palavras, os docentes discutiam o porquê das reuniões e o papel que elas tinham segundo suas representações. Assim, um grande foco de atenção limitou-se ao motivo das reuniões – por que essas reuniões deveriam ser ou estavam sendo realizadas. Assim, o primeiro foco de atenção evidenciado nas transcrições, conjuntamente com o contexto situacional, é a “reunião de área em si”, como pode ser evidenciado na Figura, a seguir, segundo nossa análise inicial das transcrições.

Figura 10 – Primeiro foco de atenção nas reuniões de área



Fonte: a autora

Na reunião 01 (R1), do dia 02 de fevereiro de 2012, após apresentação do projeto de pesquisa e proposições feitas aos docentes, esses aceitaram ser, oficialmente, participantes da pesquisa e escolheram um período para a realização das reuniões de área. Na proposta feita pela investigadora, as reuniões de área teriam como objetivo discutir a planificação do trabalho docente. A investigadora havia apresentado alguns resultados de sua pesquisa em nível de mestrado (SILVA, 2008) que evidenciavam a necessidade de um trabalho planejado não isoladamente. Dessa forma, conforme Figura 10, ao final da R1 (turno 390), a docente Ana Paula reiterou o que foi deliberado pelos docentes e evidenciou, a partir do sintagma⁴² nominal “reuniões pra pesquisa”, a função primeira das reuniões.

Outros exemplos trazidos para mostrar como o movimento de foco de atenção sobre as reuniões de área foi tomando outra natureza são os excertos das

42

¹ “No discurso, os termos estabelecem entre si, em virtude de seu encadeamento, relações baseadas no caráter linear da língua, que exclui a possibilidade de pronunciar dois elementos ao mesmo tempo. Esses se alinham um após o outro na cadeia da fala. Tais combinações, que se apoiam na extensão, podem ser chamadas de *sintagmas*.” (SAUSSURE, 1995, p.142). Essas combinações de palavras podem se dar pelo conjunto de substantivos (sintagma nominal), de verbos (verbais), de preposições (preposicionais), de adjetivos (adjetivais).

transcrições das R3 e R4. No primeiro exemplo, R3 (turnos 274 e 275), a docente Bia, ratifica a necessidade das reuniões para que um “planejamento conjunto” fosse realizado. No segundo exemplo, R4 (turno 855), a docente Marília, explicitamente diz que as reuniões não seriam feitas em função de uma pesquisa em particular: “pesquisa da Bia”. Para nós, já acontece nesses exemplos um movimento de mudança do foco de atenção da realização das reuniões em função de uma pesquisa ou das necessidades que as docentes sentiam em relação ao seu trabalho.

Um último movimento observado em relação a esse foco de atenção é que, como nos exemplos das R4 e R8, as reuniões, apesar de serem possibilitadas por uma pesquisa, podem auxiliar os professores a realizar ações que gostariam de efetivar (R4, turno 887), tais como planejar aulas coletivamente. Não eram realizadas, pois “tempo” era um limitador para que as reuniões acontecessem. Segundo nossa hipótese, pelo compromisso assumido com a pesquisa, as docentes sentiram-se, assim, obrigadas a realizá-las. Essas reuniões, segundo a docente Ana (R8, turno 330), “é o momento... que a gente pensa no curso”. Há um reconhecimento de que esses “assuntos” teriam que ser discutidos, mesmo que a pesquisa da Bia não acontecesse. Portanto, nesse último movimento do foco de atenção verificamos o reconhecimento da articulação entre as reuniões de área que se originaram a partir da demanda de uma pesquisa e criava possibilidade de abranger as necessidades que o trabalho impunha às docentes.

O foco de atenção voltado às reuniões de área revelou três subfocos de atenção: a) reuniões em detrimento das necessidades do trabalho docente e b) reuniões em função de uma pesquisa. Em outros momentos ainda, as participantes reconheceram que havia: c) uma articulação entre a pesquisa e as necessidades que o trabalho impunha às docentes.

Para nós, embora tenha havido diversos problemas para a não participação do grupo nos debates sugeridos no *e-group* e na entrega ou compartilhamento de atividades sugeridas em reunião ou em *e-group*, os exemplos explicitados evidenciam a tomada de consciência, por alguns participantes, no decorrer das reuniões, sobre a articulação entre a pesquisa e as necessidades do trabalho docente, fazendo com que o foco de atenção passasse gradativamente de uma preocupação excessiva com a pesquisa para a reflexão das necessidades sentidas no trabalho do professor formador.

Analisar esse primeiro foco de atenção evidenciado nas transcrições, apesar

de aparentemente não se tratar diretamente de elementos que focalizam a formação em pré-serviço, justifica-se pelo modo como uma prática de planejamento acontece em uma determinada área – isoladamente ou em conjunto –, o que traz reflexos na linha ou linhas de trabalho que um grupo opta em instaurar. Nas reuniões de planificação é que os professores traçam objetivos e reiteram ou instituem (novas) práticas de ensino.

Nas reuniões, a participante Bia assumiu dois papéis: primeiramente, como parte do corpo docente e, ao mesmo tempo, como pesquisadora. Esses dois papéis são tão concomitantes que é difícil identificar qual predominante ela toma em cada momento. Por exemplo, ao incentivar, convidar e reiterar a necessidade das reuniões, ao organizá-las, ao instigar a participação dos docentes nos fóruns, ao tomar para si – ou ao lhe ser atribuída – a responsabilidade de organizar e produzir textos para o corpo docente da área de LI, ou ainda organizar a infraestrutura para as reuniões e “ações” (organização de material para aplicação de exames, solicitação de prorrogação de prazo para entrega de plano de ensino, carta de repúdio contra redução de CH no Ensino Médio).

No decorrer das reuniões, os professores Ana, So, Marília, Tuka, Leka e José assumiram ativamente papéis como professores formadores e entraram no embate discursivo, aceitando, refutando, questionando e repensando o próprio trabalho.

Para a produção do plano global das reuniões de área, além de considerar o contexto situacional ora discutido e que permeia toda a análise, identificamos todos os temas que foram discutidos em cada reunião. Esses conteúdos temáticos são, segundo Bronckart (1999/2003/2007/2009, p. 97), “conhecimentos que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente [produtor] e que são estocados e organizados em sua memória, previamente, antes do desencadear da ação de linguagem”. Eles foram identificados primordialmente a partir de sintagmas nominais e sua reiteração sob a forma de elementos anafóricos ou outros sintagmas (verbais, adverbiais).

Em outras palavras, ao considerar o contexto de situação, também delimitamos, como critério de identificação temática, os sintagmas nominais e as suas retomadas por meio de anáforas e dêiticos, via pronomes pessoais e demonstrativos ou ainda por sintagmas nominais e verbos. Para maior compreensão da escolha procedimental de análise, apresentamos um exemplo de cada critério de identificação temática em nossos procedimentos de análise, como podem ser

observados nos exemplos seguintes. Neles, cada número representa o número do turno, acompanhado da sigla R (reunião) e o número da reunião; por fim, há a sigla do agente-produtor, a partir de seu pseudônimo⁴³.

EXEMPLO 1⁴⁴

68. R4 B: bom, então nós ficamos aí com a pauta então sobre **a avaliação ou a prova ou a produção inicial** que foi aplicada com os alunos a gente viu, a gente fez várias trocas de e-mails falando sobre a questão da **avaliação diagnóstica**, a gente pensou em alguns instrumentos que poderiam ser aplicados, KET, PET ou seja, que seria padronizado e a gente não conseguiu fazer outra reunião por mais de dois meses pra gente fazer essa definição, ((...))

O primeiro exemplo apresentado evidencia a inserção de um tema via sintagma nominal, “avaliação ou prova ou a produção inicial”, fenômeno comum em nosso *corpus* de análise. A recorrência temática foi identificada a partir de elementos referenciais, tais como anáforas e dêiticos. No Exemplo 2, é possível verificar uma recorrência temática via anáfora.

EXEMPLO 2

189. R9 T: tá a ideia aqui é produzir, então eles vão ler, seria produzir uma página inicial e **ele** está bem encaminhadinho, assim, a maneira de conduzir, tem a atividade de listening então está fácil pra, esse fui eu que elaborei

O Exemplo 2 introduz o pronome pessoal “ele” para se referir ao guia turístico, gênero textual em foco na sequência didática (SD) elaborada para o CELEM (Centro de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas). A introdução de temas (SOT) via sintagmas nominais e sua recorrência (STT) via pronomes nominais ou demonstrativos foram comuns em nosso *corpus*, como pode ser evidenciado no excerto outrora apresentado, bem como no Exemplo 3.

EXEMPLO 3

15. R1 B: esse foi aprovado o ano passado.

Nesse exemplo, o pronome demonstrativo “esse”, como um dêitico, reintroduz o SOT plano de ensino, portanto ele é um STT. Há ainda um terceiro segmento linguístico que nos auxiliou na identificação dos STT, como exemplificamos no quarto excerto das transcrições de reuniões de área.

43

¹ Conforme apresentado no Capítulo de Metodologia em Participantes da pesquisa.

44

¹ Em todos os excertos utilizados na Tese, os SOT são identificados pela utilização do negrito e, os STT, pela utilização do grifo.

EXEMPLO 4

37. R9 M: eu imprimi pra você, o do segundo ano.

A inserção de STT por meio de verbos ou sintagmas verbais, como vemos no quarto excerto, também foi identificada em nossos dados, apesar de ser rara. No Exemplo 4, o tema “plano de ensino” é reintroduzido por um verbo, e o tema, implícito nesse contexto, só pode ser identificado pela análise contextual, ao observar: quem estava falando, o objetivo e a pauta de reunião e as prescrições que as professoras formadoras tinham naquele momento específico, por exemplo.

A R9 teve como SOT predominante o livro didático, originado da necessidade cronológica de entrega de planos de ensino, por isso o verbo “imprimir” refere-se ao SOT plano de ensino, nesse caso, da disciplina de LI II.

Nessa reunião há uma inversão de focos de atenção se comparado com as reuniões realizadas no início do ano letivo. Naquele período, os planos de ensino eram o tema predominante, assim como o material didático que, pressupostamente, deveria ser elaborado ou adequado ao plano. Nesse segundo momento, final do ano letivo, a deliberação sobre adoção ou não de livro didático se sobrepõe à elaboração dos planos de ensino, havendo um movimento nos focos de atenção. Nesse último caso, é o livro didático adotado que dita a elaboração dos planos.

Em outras palavras, a identificação de determinado SOT ou STT somente foi possível pela consideração dos parâmetros da situação de produção textual. Portanto, apesar de exemplificá-los somente com alguns fragmentos da transcrição, nós, de antemão, tivemos que analisar toda a transcrição, considerando o contexto situacional. Avaliamos quem toma cada turno (em que momento), o tema sobre o qual cada reunião se pautava, além dos objetivos das reuniões.

No excerto 3, por exemplo, o pronome demonstrativo “esse” só pode ser definido como um referente ao plano de ensino, pois nos turnos de fala anteriores, as professoras participantes mencionavam a aprovação ou não desse documento, via departamento. Da mesma maneira acontece com o exemplo 4. O que foi impresso poderia ser, a princípio, identificado como um material qualquer. No entanto, sabemos que se tratava especificamente dos planos de ensino, pela remissão aos turnos de fala anteriores e por conhecer o contexto de situação de produção textual, nesse caso, particularmente, o objetivo da reunião: reelaboração de planos de ensino.

Dessa forma, somente por essa via metodológica foi possível interpretar cada sequência linguística, definindo-a como um SOT ou STT.

Além dos critérios linguísticos explicitados e a relevância de articulá-los a uma análise contextual, realizamos uma contagem de turnos para identificar os temas recorrentes, a partir de sua reiteração (STT). Turno, nesta pesquisa, significa cada tomada de fala por um falante. Ou seja, toda marcação verbal realizada por um falante foi considerada como um turno, mesmo que esse seja monossilábico. Por meio desses procedimentos, conseguimos identificar os temas (SOT) que constituíam cada reunião.

Na sequência, fizemos um recorte dos dois temas mais recorrentes em cada reunião. Como a transcrição resultante das reuniões totalizou 601 laudas, os critérios para sua delimitação de análise pautou-se em dois critérios: 1) maior recorrência de SOT no conjunto das reuniões e 2) recorrência de SOT de uma reunião para outra, em correlação aos fatos, conceitos e ideias direcionadas à graduação.

O segundo critério justifica a exclusão do SOT *NAP* (Núcleo de Assistência Pedagógica) que, embora apareça como um dos temas centrais, é um núcleo que tem como objetivo desenvolver trabalhos relacionados à formação continuada de professores e, portanto, está fora da delimitação de nossa análise, por enfocarmos somente a formação em pré-serviço. A seguir apresentamos um Quadro com os dois temas predominantes em todas as reuniões de área.

Quadro 10 – SOT predominantes em cada reunião de área

REUNIÃO (R): DATA E PARTICIPANTES	SOT predominantes
R1 - 02/02/2012	Planos de ensino (ementa) NAP
R2 - 16/02/2012	Planejamento – planos de ensino Perfil do egresso
R3 - 23/02/2012	Planos de ensino Livro didático
R4 - 10/05/2012	Exame diagnóstico Geração de dados da pesquisa de Bia
R5 - 02/07/2012	Resultado e encaminhamento referentes aos exames realizados Metodologia de ensin
R6 - 09/07/2012 (transcrição parcial)	Metodologia de ensino Resultado do exame
R7 - 04/09/2012	Sem transcrição (pauta: organização de oficinas do NAP)
R8 - 06/11/2012	Livro didático Metodologia de Ensino
R9 - 20/11/2012	Deliberação sobre adoção de livro didático Redução CH de LI no EM pela SEED
R10 - 27/11/2012	Alterações no plano de ensino Atividades desenvolvidas pelas docentes
R11 - 11/12/2012 (transcrição parcial)	NAP Revalorização da área(uma recorrência, maior quantidade de turnos)
R12 - 17/12/2012	Sem transcrição (pauta: alteração do plano de ensino – 1º ano)

Fonte: a autora

Conforme o Quadro 10, pudemos observar que os temas mais recorrentes, segundo os critérios apontados, são, respectivamente:

- Plano de ensino (tema predominante em cinco reuniões);
- Exame (diagnóstico) (tema predominante em duas reuniões e segunda maior predominância em uma reunião);
- Livro didático (tema predominante em duas reuniões e segunda maior predominância em uma reunião);
- Metodologia de ensino (tema predominante em uma reunião e segunda maior predominância em duas reuniões).

Embora, em um primeiro momento, essa seja uma análise aparentemente quantitativa, ao contar a recorrência de temas, reiteramos que ela é também

qualitativa, pois a análise linguística para a identificação dos SOT e STT considera a situação de produção para se chegar à síntese anteriormente apresentada.

Após a identificação dos SOT predominantes, elaboramos uma tabela contendo todos os STT identificados em relação a esses quatro SOT. Para isso, nos baseamos em pesquisas desenvolvidas pelo grupo GRAFE (BRONCKART, 2008; BULEA, 2010; entre outros) e pesquisas do grupo Linguagem e Educação (CRISTOVÃO, MOTT-FERNANDEZ, 2014, entre outros) que discutem como os temas se movimentam dentro de uma determinada situação de produção. Ao focar os STT dos quatro temas predominantes também utilizamos como critério de delimitação de análise as transcrições das reuniões em que esses SOT eram predominantes. Assim, excluímos da análise as transcrições de reuniões cujos SOT não foram um dos dois predominantes, como foi o caso da reunião 11.

Na Tabela 1, apresentamos todos os STT identificados a partir dos quatro temas predominantes, iniciando pelos STT vinculados ao SOT plano de ensino. Na primeira coluna estão todos os STT vinculados ao tema apresentado. A segunda coluna é constituída pelo número de ocorrências (O) que cada STT teve.

Tabela 1 – SOT plano de ensino

SOT PLANO DE ENSINO	0
Organização de material para discussão	02
Aprovação de Plano de ensino em reunião de colegiado e departamental	02
Período para apresentação do Plano de Ensino ao aluno	01
Tempo, cronograma para /entregar Plano de ensino	03
Plano de Ensino de 2010	01
Plano de Ensino e livro didático	01
Organização da discussão do Plano de Ensino	01
Cronograma de empréstimo de livro didático para sua análise pelas docentes	01
Unidades do material didático do CELEM e necessidade de análise de livro didático	01
Nível de proficiência dos alunos do 4º. Ano	01
Encaminhamento de Plano de Ensino para a área de língua inglesa e coordenação departamental	01
Seleção de artigos científicos para PE	02
Envio de ementa da UEL e matriz curricular da UENP	01
Possibilidade de inserir avaliação da disciplina pelos alunos	01
Terceiro ano: if clauses	01
Planos de Ensino das disciplinas de LI I e II	01
Postura de docentes durante apresentação do material didático do CELEM pela docente Tuka	01
Objetivos do perfil do egresso	01
Gênero	09
Gêneros textuais/ gramática	01
Livro didático/ perspectiva de gêneros textuais	01
Proficiência	06
Aprendizagem da língua inglesa	01
Língua	03
Objetivos (LI I, II, III, IV, Estágio Supervisionado I e Literaturas	09
Interacionismo Sociodiscursivo	01
Linha de trabalho	01
Temas para o terceiro e quarto ano	02
Freire versus Bakhtin	02
Carga horária teórica e prática	01
Ementas	18
Fonética	01
Teste de nivelamento	01
Programa	12
Votação do livro didático	01
Item de avaliação no Plano de Ensino	01
Item de metodologia no Plano de Ensino	01
TOTAL STT: 108	

Dentre todos os STT sobre o SOT “plano de ensino”, Tabela 1, os focos de atenção se voltaram significativamente para os STT “ementa” (18 ocorrências), “programa” (12 ocorrências), “gêneros” e “objetivos” (09 ocorrências cada). Para nós, essa quantidade tem uma natureza qualitativa distinta dos outros STT, pois revela-

nos as preocupações centrais dos professores formadores. A primeira preocupação dá-se na elaboração do programa sob uma determinada ementa aprovada pela Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI). Em segundo lugar, o programa precisaria ser articulado ou não com o ensino, via gêneros textuais/discursivos. A última preocupação era se tanto a ementa quanto o ensino via gêneros estavam articulados com os objetivos dos planos de ensino. Assim, o programa que estava para ser elaborado fez emergir debates sobre o que inserir nele, as divergências dessas inserções, a polêmica do ensino via gêneros e, por fim, com quais objetivos os conteúdos do programa são inseridos em cada disciplina.

A título de exemplificação da análise realizada, inserimos um excerto da primeira reunião, no momento em que as leituras das ementas têm início.

EXEMPLO 5

38. R1 B: gente, vamos começar por qual **ementa**?
39. M: língua inglesa, pela ordem? [pausa] posso ler o que está aqui? Vamos ver se está igual a da Ana Paula? [...]
40. B: bom, eh, deixa a Ana pegar o PPP pra gente ver o que está no PPP.
41. M: vamos ver se está igual esse aqui. Leia aí Ana Paula.

No turno 38, a docente Bia lança a questão ao grupo: “vamos começar por qual ementa?”. A leitura das ementas se origina pela necessidade de definição de um ponto de partida, indicado pela pergunta realizada e, na sequência, pela resposta de Marília, ao mencionar: “LI, pela ordem”, ou seja, do primeiro ao quarto ano do curso.

Além dessa constatação, em nossa investigação também evidenciamos que os debates se davam em dois planos: ora empírico ora conceitual (VIGOSTKI, 2011). A discussão limitou-se majoritariamente no nível empírico, mas que, em alguns momentos, eles davam um salto qualitativo para um nível conceitual. Sabemos que os conceitos podem ficar no plano empírico ou, em outros momentos, em níveis conceituais mais desenvolvidos hierarquicamente. Ilustramos nossos resultados, iniciando por um exemplo:

EXEMPLO 6:

404. R8 T: eu acho assim, **a Laura, a Marília estava, a Bia estava no dia que o Bron/(ckart), que o Bronckart não, o Schneuwly fez a fala** dele e disse o que ele pensa a respeito do trabalho com a sequência didática e **ele foi muito claro** e me deixou assim, **pensando sobre isso**, porque para trabalhar com a proposta da sequência didática, **é melhor que você pegue material produzido de alguém** que se dedicou, se debruçou //
405. B: **se debruçou...** faça bem feito //
406. T: pensando, pensando num **ensino aspiralado...** pensando na **progressão**, [...]

No Exemplo 6, é nítido que a discussão começa por um relato interativo, quando a participante Tuka relata sua participação em um evento cuja palestra tinha como tema “a sequência didática” (SD). O relato situacional, empírico, é iniciado como uma introdução para o desenvolvimento da elaboração de um conceito sobre a SD como sendo um procedimento que precisa de planejamento, ou seja, que alguém se “debruce” sobre ele, e que seja pensado de forma “espiralada” e “em ‘progressão’”. Essas escolhas lexicais evidenciam a passagem de um debate do nível empírico para um nível mais abstrato, em que conceitos científicos são discutidos.

Os focos de atenção, portanto, ao desenvolver o conteúdo temático “plano de ensino”, voltaram-se para:

- 1) aspectos mais pontuais, situacionais e empíricos dos agentes produtores;
- 2) aspectos conceituais que fazem parte do *métier* do professor formador.

Em relação ao primeiro conjunto de foco de atenção, temos, por exemplo, a preocupação com o tempo/cronograma para entrega de planos de ensino, evidenciando, inclusive, o porquê as reuniões se deram em períodos próximos um dos outros no mês de fevereiro (dias 02, 16 e 23 de fevereiro), confirmando mais uma vez nossa hipótese inicial de que as reuniões emergiram a partir de necessidades mais imediatas e situacionais dos participantes da pesquisa.

No segundo conjunto de foco de atenção, o STT se instalou em torno de gêneros, objetivos e ementas, com nove inserções cada uma, além de programas, com doze ocorrências. No entanto, precisamos fazer uma ressalva: os debates, que incluíam aspectos conceituais, abrangiam conceitos tanto baseados, ancorados ou desenvolvidos no plano empírico quanto em um plano teórico, a partir de uma epistemologia “academicamente” reconhecida.

Em suma, a partir desses dois conjuntos de focos de atenção, temos, em relação ao SOT plano de ensino”:

- 1) fator “tempo” como um foco reiterado;
- 2) conceitos de gêneros ou ensino via gêneros; objetivos, tanto do curso como um todo como de cada disciplina; ementas em relação aos dois últimos PPP aprovados pelo curso, bem como sua definição; e programas que incluem um número outro de conceitos de diferentes generalizações trazidas em seu interior.

O SOT 2, livro didático, foi predominante nas reuniões 03, 08 e 09, sendo

mais recorrentes os STT “adoção de livro/material didático” (14 recorrências) “planejamento” (03 recorrências) e “gramática” (metalinguagem, contextualizada, gêneros) (03 recorrências), conforme a Tabela 2 apresenta:

Tabela 2 – SOT livro didático

SOT LIVRO DIDÁTICO	O
Planejamento	3
Ajustes	1
Trabalho na elaboração de material didático	1
Investimentos dos alunos em si mesmos	1
Instrumentos em sala de aula	1
Tarefas de casa	1
Elaboração de material didático com foco em gêneros textuais	1
Gramática (metalinguagem, contextualizada, gêneros)	3
Número de funções ocupadas pelas docentes	1
Livro de apoio	1
Plano de ensino	1
Lembrete sobre discussão a respeito de material didático	1
Adoção de livro/material didático	14
LD como organizador do trabalho docente	1
Maior liberdade sem o LD <i>versus</i> alunos perdidos	1
LD e aprendizagem	1
Aluno pode estudar em casa com o LD	1
Professor pode completar o LD de vez em quando	1
Material do CELEM	2
Curso <i>versus</i> pesquisas dos formadores	1
LD do CELIN <i>versus</i> LD para comunicação internacional	1
LD como complemento	1
LD e programa	1
LD para a disciplina de LI I e material do CELEM para a disciplina de LI II ou LD para LI I e II e material do CELEM em contraturno	1
Livro didático <i>Global English</i>	1
Editoras contatadas e devolutivas	1
Outros livros didáticos	1
Seleção de livro didático sem análise	1
Pilotagem	1
Gêneros <i>versus</i> língua <i>versus</i> transposição didática	1
Sistematização de material desenvolvido pelas docentes	1
Material didático elaborado para disciplinas de LI III e IV	1
Acesso ao material pedagógico das disciplinas de LI pela pesquisadora no final do ano e para o grupo no ano seguinte	1
Gêneros textuais e língua	1
Reprovação de alunos do 4º. Ano	1
Discussão atual em relação aos anos 90	1
Proficiência do aluno	1
Tipos de avaliação	1
Confirmação de votação de livro didático para a disciplina de LI I e material didático do CELEM para LI II	1
Livro didático <i>Global English</i> para a disciplina de LI I	1
Prova bimestral	1
Organização para seleção de unidades do livro didático para futura elaboração do Programa de LI I e unidades do material didático do CELEM para LI II	1
TOTAL STT: 60	

Algo que não pode ser desconsiderado em relação ao SOT “livro didático” é que ele se inicia na segunda reunião, bem periféricamente, mas atinge seu ápice nas reuniões 8 e 9 (cf. Gráfico 1).

Dessa forma, esse foi um tema que surgiu em uma primeira instância como periférico, um fenômeno casual, mas que, no desenrolar das reuniões, assumiu um foco central de atenção como um tema controverso, polêmico, desacomodador. Isso implicou uma tomada de decisão pela área a tal ponto que houve uma deliberação pela adoção de um livro didático no curso, como pode ser observado na Tabela 2, pelo número de ocorrências que o STT “adoção de livro/material didático” teve em relação aos demais STT do SOT “livro didático”. Trazemos um excerto para exemplificação:

EXEMPLO 7:

1411. R2 M: gente, deixa eu só por **uma coisa urgente**, porque assim, eu sei que a gente vai ter que discutir **isso** melhor, né, depois, mas a Ana Paula colocou, né, a **sugestão** dela, em relação a **livros, usar ou não**. Então assim, ela é a favor de nós usarmos livros. Então a gente pensando aí e, de repente se a gente decidir depois, os alunos forem comprar os livros. Ela disse que conseguiria pelo CELIM com bastante desconto, para os alunos.

No excerto retirado da R2, o SOT “livro didático” é inserido na reunião pelo sintagma nominal “uma coisa urgente” e o dêitico “isso”, além dos substantivos “sugestão”, “livros” e o verbo “usar”, juntamente com a conjunção alternativa ‘ou’ e a partícula negativa. O foco de atenção está na adoção ou não de livro didático para as disciplinas do curso de Letras (usar ou não); ela é apresentada como algo “urgente”, ou seja, há uma qualificação no objeto “livro” posto em cena, como algo emergencial. Ora, esse tema, inserido na segunda reunião de área pela enunciadora, deveria ser pautado, mesmo que em um momento (reunião) posterior, ou seja, “tinha que ser discutido melhor”. Esse fragmento do texto traz em si um indício de que o tema seria reiterado em outros momentos, já que, ao utilizar o modalizador deôntico “a gente vai ter”, a enunciadora expressa uma obrigatoriedade desse tema, além do adjetivo “urgente”, que reforça e enfatiza sua imprescindibilidade. Esse turno de fala se manteve em um nível de debate baseado em uma necessidade empírica da enunciadora, portanto, situacional, imediata e, ao mesmo tempo, auto prescritiva para os demais interlocutores. Isso é evidenciado pela escolha lexical “a gente”, que inclui todo o grupo de docentes participantes da reunião. A discussão introduzida por esse turno se desenvolve e passa de um nível de discussão no plano empírico para uma discussão conceitual sobre aprendizagem.

Assim, pelos STT podemos observar que no interior do SOT “livro didático” há o desenvolvimento de debates que ora ficaram em um nível empírico e ora se desenvolveram para um nível conceitual. Neste segundo, temos os STT “gramática”, “gênero”, “planejamento” e “aprendizagem”, além do “próprio livro didático como base ou como complemento na formação de professores”.

Depois do tema “livro didático”, como o segundo mais recorrente, temos o tema “avaliação/exame”. Esse tema é introduzido na reunião do dia 23 de fevereiro (R3) pela primeira vez, a partir da discussão dos objetivos do curso e perfil do egresso de Letras. A discussão se pautou na necessidade de uma avaliação de língua, bem como nos seus resultados, os quais implicaram a emergência de STT como gramática, aprendizagem e encaminhamentos após resultado de exames de proficiência aplicados nas turmas. A tabela-síntese dos STT referentes ao SOT “exame” é inserida a seguir:

Tabela 3 – SOT exame

SOT “EXAME”	O
Pauta	
Planejamento e padronização das provas	2
Questões enviadas pela pesquisadora como critérios de avaliação dos alunos	1
Anotações feitas por docentes	1
Produção Inicial	1
Manutenção dos exames aplicados como avaliação diagnóstica ou reaplicação padronizada de exames	1
Exames KET e PET	1
Organização dos exames a serem aplicados	1
Avaliação diagnóstica em todas as disciplinas da área de língua inglesa	1
Avaliação do instrumento utilizado e dos resultados	1
Avaliação realizada nas disciplinas de LI I e II	1
Agendamento de reunião para delimitação de versões dos exames	1
Encaminhamento em relação aos resultados	1
Processo de aplicação	1
Quantidade de alunos que realizaram os exames no 4º. Ano	1
Reação dos alunos	1
Prática docente em avaliação	1
Retorno dos exames aos alunos	1
Infraestrutura para a realização dos exames	1
Demanda dos alunos	1
Cumprimento do papel docente	1
Avaliação da postura do 4º ano	2
Relação da infraestrutura e resultado dos exames	1
Processo de correção dos exames	1
Resultados dos exames segundo o Quadro Comum Europeu	1
Resultados bem abaixo da expectativa dos docentes	5
Obrigatoriedade dos exames	2
Tipo de formação ofertada	1
Tipos de avaliação realizados em disciplinas	1
Avaliação de língua no ingresso <i>versus</i> exclusão <i>versus</i> condições para apropriação linguística no curso	1
Licenciatura única <i>versus</i> plena	1
Divisão de aulas por domínios de compreensão e produção escrita de um lado e, de outro lado, de compreensão e produção oral	5
Gramática	1
Projeto de monitoria	1
Inglês britânico, som ruim	1
Porcentagem de aprovação desejada pelo corpo docente em cada exame	1
Alunos da disciplina de LI IV aprovados no exame como ingressantes proficientes	1
Divulgação dos resultados dos exames no Inglês	1
TOTAL STT 48	

Ao observar, na Tabela 3, os STT mais recorrentes, “resultados bem abaixo da expectativa dos docentes” e “divisão de aulas por domínios de compreensão e produção escrita de um lado e, de outro lado, de compreensão e produção oral” (05 recorrências cada), podemos visualizar um foco de atenção na avaliação que se divide em dois momentos: o primeiro momento, constituído de uma deliberação sobre uma avaliação que seria utilizada como diagnóstica e sua efetividade e, no segundo, a partir dos resultados das avaliações e implicações das decisões tomadas

pelas professoras formadoras.

É nesse segundo momento que os STT são predominantes, como pode ser observado na Tabela 3. O baixo nível de proficiência, já discutido em reuniões anteriores, tomou força a partir dos resultados dos exames (R5 e R6), fazendo com que os professores tomassem como medida prioritária dividir os grupos de estudantes por domínios linguísticos, ou seja, um professor ficaria responsável pelo ensino de compreensão e produção textual escrita e, outro, pela oral, nos primeiro e segundo anos de Letras, disciplinas que tiveram maior foco de atenção quando foram considerados os problemas de proficiência de língua inglesa no curso.

As docentes dos terceiro e quarto anos mantiveram o mesmo grupo de estudantes, evidenciando que o objeto de ensino ficaria mais voltado à compreensão e produção oral. Mas, em muitos momentos se mostraram contentes com o trabalho realizado por elas nessas turmas, como poderá ser evidenciado nas análises posteriores em relação ao SOT “metodologia”, apesar de os resultados dos exames aplicados terem sido muito abaixo da expectativa de todos os docentes. Alguns excertos evidenciam a análise realizada:

EXEMPLO 8:

809. B: por que eu fiz aqui um **quadro** aqui, do **resultado geral**, um **gráfico do quadro geral** e depois eu fiz por **habilidade**, porque vários alunos perderam uma **prova** ou outra então, quando a gente vai pro resultado geral quantos alunos fizeram aqui, da turma da, aqui é a turma do José, professor José do primeiro ano quatorze alunos fizeram
810. L: todos?
811. B: né, fizeram todos os exames todas as provas, na verdade, do exame
812. M: mas vem cá vou voltar ali na questão
813. S: como assim, pra baixo, não passou?
814. B: é, o **level below**, é um nível abaixo, então, o KET
815. A: o **level below**, mas o **fail** ((risada))
816. L: uhm, o **fail**
817. B: mas o **fail**, uhum, é bem feio mesmo ((risada))
818. ((risadas))
819. A: ele é bem feio ((risada))
820. B: esse nível, ele equivale ao AII, daquele Quadro, né, Comum Europeu então, tem o A2 e o A1 então, o KET é o AII quando falam “**um nível abaixo**”, né, seria o A1, ou seja, iniciante quando nós temos ali o “**fail**”, ou seja, **não é nem iniciante**, não sei nem onde colocaríamos
- [...]
825. A: quando eu vi isso, tive vontade **chorar** []
826. L: dá vontade chorar []
827. B: porque nós temos lá, olha, seis alunos que estariam no A1 e sete alunos que não entrariam nem []

O SOT “exame” é introduzido pelos substantivos e sintagmas nominais “quadro”, “resultado geral” e “gráfico do quadro geral”. Esse gráfico, segundo a enunciadora Bia, foi dividido por “habilidades”, já que nem todos os estudantes

realizaram a “prova”. Esse item lexical só aparece após os termos relacionados à organização dos resultados que os estudantes obtiveram em cada “habilidade”, sequenciado pelo “resultado geral” do exame. No turno 814, a mesma enunciadora explicou o que significaria o *level below* em um exame como o KET (nível A2 do Quadro Comum Europeu). Esse resultado equivaleria ao A1, como pode ser visto pelo turno 820. Esses exames foram aplicados nas disciplinas de LI III e IV. No caso das disciplinas de LI I e II, cujos exames eram o PET (nível A1), o nível abaixo (*level below*) seria inferior a um nível para iniciantes, nas palavras da enunciadora: “iniciantes, quando nós temos ali o *fail*”, ou seja, não é nem iniciante, não sei nem onde colocaríamos”.

Por fim, as enunciadoras Ana Paula e Laura, nos turnos 825 e 826, evidenciam seu descontentamento com o resultado dos exames, ao utilizar uma modalização apreciativa: “tive vontade de chorar, dá vontade”. Em outras palavras, esses verbos implicam uma avaliação do STT “resultado de exame” como lamentável, do ponto de vista da enunciação.

O último tema predominante, metodologia, foi mais recorrente nas reuniões 05,06 e 08. A seguir, uma apresentação de cada STT e o número de ocorrências (O).

Tabela 4 – SOT metodologia de ensino

SOT “METODOLOGIA DE ENSINO”	O
Trabalho desenvolvido em sala de aula no 1º. Semestre	1
Definição do que é trabalhar com gêneros <i>versus</i> autoprescrição	1
Relevância entre teoria de ensino e prática pedagógica	1
Produção textual de alunos-professores	1
Gêneros trabalhados na disciplina de LI IV	1
Trabalho desenvolvido nas disciplinas de LI I e II	1
Internalização da língua como um usuário ou como professor	1
Número de gêneros por semestre	1
Divisão de trabalho de ensino a partir das habilidades/capacidades de produção e compreensão oral, de um lado, e produção e compreensão escrita, de outro, <i>versus</i> não divisão em LI III e IV	1
Habilidades <i>versus</i> trabalho contextualizado <i>versus</i> gêneros	1
Mudança e necessidade de trabalho maior voltado para a compreensão e produção oral	1
Início da compreensão dos alunos sobre o trabalho com gêneros no 3º. ano	1
Trabalho de Laura na disciplina de LI III	2
Envio de atividades pedagógicas ao <i>Pingles</i>	1
Atividades realizadas por Tuka	2
Teoria de gêneros	1
Método temático ou diferentes métodos de ensino em LI I e II	1
Teoria de gêneros <i>versus</i> língua	1
Sequência didática e necessidade de organização prévia do material	1
Pilotagem de sequência didática em LI I	1
Identificação da zona de desenvolvimento proximal do aluno	1
Avaliação de postura de alunos do 4º. Ano	2

Cobrança por parte do formador	1
Reinserção de “seminário de estágio”	1
Possibilidades para os ingressantes que já possuem proficiência	1
Avaliação do nível linguístico e da postura e avaliação e autoavaliação docente	10
TOTAL STT: 38	

No SOT exame, Tabela 4, os STT majoritariamente incidem sobre avaliação do “nível linguístico e postura dos alunos, avaliação e autoavaliação do docente em relação à metodologia de ensino” (10 ocorrências) e reiteração do STT “divisão de trabalho de ensino a partir das habilidades/capacidades de produção e compreensão oral, de um lado, e produção e compreensão escrita, de outro” (03 ocorrências), evidenciando uma preocupação muito grande em relação a uma metodologia de ensino direcionada para o ensino de língua, tendo como foco de atenção a gramática, métodos de ensino temático freiriano ou via gêneros e, por último, avaliação de postura de alunos.

EXEMPLO 9:

1076. R5 L: é trouxemos esse artigo de opinião, aí eu mandei, né, pra So, a So pensou em algumas atividades, assim, focando na estrutura de um artigo de opinião, nas características, do que vem a ser este artigo de opinião aí, nós trabalhamos isso, eles leram artigo, focamos nessas atividades que focar/(RAM) que falavam sobre as características retomamos pra ver certinho o que era cada uma dessas características, se elas estavam presentes naquele artigo, pedimos uma produção inicial, né So
1077. S: e fizemos também aquelas capacidades daí a gente trabalhou capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas

No excerto apresentado, as docentes relatam parte das etapas de ensino que desenvolveram em sala de aula. A metodologia de ensino, segundo o turno 1072, é orientada pelo ensino de gêneros textuais, excluindo-se a SD (turnos 1068-10690). O gênero selecionado foi o artigo de opinião e a metodologia se baseou na estrutura e características de gênero, o que pode ser observado pelas palavras em negrito. Apesar de as docentes excluírem a SD de sua escolha metodológica, segundo elas, as capacidades de linguagem foram exploradas incluindo a produção inicial. Termos esses (capacidades de linguagem), específicos de uma metodologia de ensino via SD.

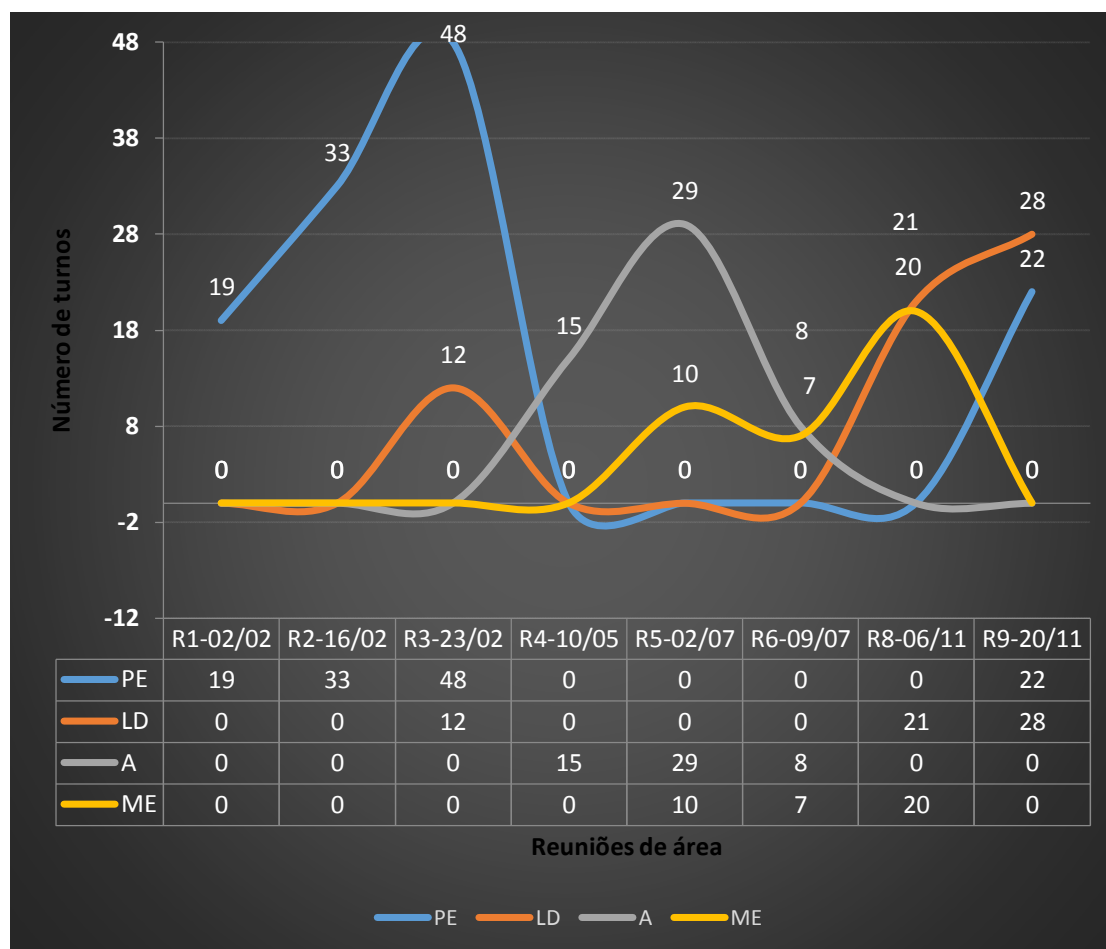
Apesar de tratarem de metodologias de ensino particulares, as docentes têm ciência de que as relações sociais que acontecem em sala de aula são muito importantes para o processo de aprendizagem do estudante. Essa percepção converge com Vigotski (2001), para quem as relações intrapsíquicas constituem-se a partir das relações interpsíquicas, ou seja, a atividade individual da aprendizagem é constituída da atividade coletiva, nesse caso, da atividade orientada de ensino

(AOE), conforme Moura et al. (2010, p. 208). Nesse movimento é que se dá a apropriação de conceitos e não por uma via biológica, naturalista.

Como são perceptíveis pelas Tabelas 1, 2, 3 e 4 há 108 STT sobre o SOT “plano de ensino”, 61 STT sobre o SOT “livro didático”, 52 sobre a avaliação e 37 sobre metodologia de ensino. A identificação da recorrência dos STT auxiliou-nos na identificação dos SOT mais recorrentes, no total de todas as reuniões, e o tratamento que cada um recebeu.

Na sequência, fizemos uma articulação de nossos procedimentos de análise com a análise apresentada por Mott-Fernandez (2008) que, ao tratar dos STT em uma reunião de docentes de um instituto de língua, em sua investigação em nível de mestrado, conseguiu representar, por meio de um gráfico, quantas vezes um mesmo tema era reiterado em diferentes momentos da reunião, mostrando um movimento de ir e vir de temas e que, para nós, evidencia um processo dialético na retomada de temas.

Dessa forma, tendo como base Mott-Fernandez (2008), elaboramos um gráfico para evidenciar o movimento que os quatro temas mais recorrentes sofreram entre uma reunião e outra. Nele, utilizamos as siglas R para identificar cada reunião e, em relação aos SOT, as seguintes siglas: 1) plano de ensino (PE); 2) livro didático (LD); 3) avaliação (A) e; 4) metodologia de ensino (ME). Já os números localizados à esquerda representam a quantidade de turnos que os SOT são reiterados.

Gráfico 1 – Movimento temático entre reuniões

Fonte: a autora

No Gráfico 1 os SOT mais recorrentes nas nove reuniões são apresentados. Por ele, podemos visualizar, por exemplo, como o tema PE, representado na cor azul, se inicia na reunião 1, que contém 19 STT, é retomado na reunião 2, com 33, e na reunião 3, com 48, desaparecendo entre as reuniões 4 e 8 e retornando na reunião 9, com 22 STT.

Além disso, ao elaborar esse Gráfico, percebemos o movimento que os temas predominantes sofreram de uma reunião para outra e como se tornou visível também a sua reiteração nas reuniões. Ao analisar cada tema, os recortes realizados em cada reunião se deram por sua inserção ou reiteração, a partir das segmentações subtemáticas que os constituem. Os STT de cada SOT têm como recorte somente as reuniões em que eles foram um dos dois temas predominantes. Dessa forma, para o SOT “plano de ensino”, focamos nossa análise nas reuniões 1, 2, 3 e 9; em relação ao tema “metodologia de ensino”, nas reuniões 5, 6, 8; tema

“livro didático”, nas reuniões 3, 8 e 9; e tema “exames”, nas reuniões 4, 5 e 6.

O maior foco de atenção sobre os planos de ensino sobre os outros três SOT é significativo e revela mais uma vez a preocupação com as necessidades situacionais e pontuais do contexto em que a pesquisa foi desenvolvida. Ao mesmo tempo revela como as prescrições, nesse caso, institucionais e situacionais, exercem uma determinação no complexo trabalho do professor formador.

Como as reuniões tiveram início no mês de fevereiro, elas coincidiram com uma data pré-estabelecida institucionalmente para que os docentes entregassem seus PE para avaliação e aprovação em colegiado de curso. Em função dessa prescrição, eles constituíram as pautas das primeiras reuniões, inclusive forçando os professores a concentrarem as reuniões no mês de fevereiro. Assim, há duas ações que surgem pela prescrição institucional:

- 1) concentração de reuniões;
- 2) pauta de reuniões voltada para a elaboração do PE.

Em relação ao primeiro conjunto de ações, reiteramos que essa prática não era uma prática da área. Os PE eram elaborados e/ou atualizados individualmente e entregues ao coordenador de curso para avaliação em colegiado. No ano de 2012, o grupo definiu que as primeiras reuniões tratariam da elaboração de PE, já que essa era uma necessidade do grupo.

Pelo Gráfico 1 é perceptível a concentração de reuniões no mês de fevereiro (R1, R2 e R3), diferentemente dos demais meses do ano letivo.

A pauta definida implicou na recorrência do SOT PE. Esse foco foi mantido até a data final de entrega dos PE – final do mês de fevereiro – e só é retornado quando os professores tiveram novo prazo para a entrega dos PE para o ano letivo de 2013, ainda em 2012.

De modo geral, para nossa investigação, o Gráfico possibilitou visualizar a planificação geral dos temas predominantes e seu encadeamento temático no decorrer das reuniões. Essa verificação evidencia quais são os focos de atenção que os professores têm ao discutir cada tema. Além disso, os temas tidos como focos de atenção mais recorrentes receberam tratamento temático de várias naturezas e, inclusive, de vários graus de generalizações. Ao inserir o tema “plano de ensino”, por exemplo, há um tratamento que é introduzido pelo sintagma nominal “ementa”, mas, em seu interior, há outros subtemas que emergem, tais como a “prescrição” e “tópicos”, não seguindo linearmente um único grau de generalização.

O Gráfico também nos auxiliou na percepção do movimento de focos de atenção entre uma reunião e outra, bem como na totalidade das transcrições analisadas. Para nós, essa é uma constatação muito importante, pois revela como a atenção dos professores também se volta para diferentes problemáticas, a partir das necessidades e de suas representações dos fenômenos que os cercam em cada período distinto da geração dos dados. Isso significa que focos de atenção não são estáticos e simples de serem identificados, ou que exista uma ruptura bruta de um foco pra outro. Pelo contrário, a retomada dos focos de atenção evidencia esse ir e vir de um complexo como o trabalho do professor formador dentro da sua totalidade constitutiva, ou seja, dentro de um determinado período histórico-social e político.

É necessário, no entanto, fazer um comentário. O fato de termos esses quatro temas como foco de atenção principal não exclui a possibilidade de ter havido outros focos de atenção nas reuniões. Mas como temos os conceitos centrais do trabalho desse professor formador como próxima questão de investigação, nossa delimitação se pautou nos quatro SOT predominantes.

Os focos de atenção se voltaram, portanto, às necessidades do trabalho do professor formador, bem como à pesquisa de doutorado para a qual as participantes haviam sido convidadas. Essa pesquisa que aparece como desencadeadora das reuniões ou como articulada às necessidades do trabalho do professor formador.

O foco de atenção também se voltou às discussões de natureza empírica e que, em alguns momentos, desencadearam um debate de natureza mais abstrata com o desenvolvimento de conceitos. Além disso, a partir da identificação dos conteúdos temáticos predominantes em cada reunião, pudemos evidenciar os focos de atenção para os quais as enunciações se voltaram. Em outras palavras, o foco de atenção foi voltado para quatro temas predominantes: plano de ensino, livro didático, exames e metodologia de ensino.

2.1.2.2 Focos de atenção nos planos de ensino

Os planos de ensino das disciplinas de LI I, II, III e IV foram definidos em três reuniões da área de língua inglesa, formado pelos professores supramencionados, nos dias 02, 16 e 24 de fevereiro de 2012 em um total de 4 horas e 45 minutos⁴⁵. Na primeira reunião, os professores definiram qual seria o perfil do profissional de Letras almejado e, na segunda reunião, os objetivos a serem alcançados em cada ano. Entre a segunda e a terceira reunião, motivados pelo fator tempo, os professores acordaram que duas professoras (responsáveis pelas disciplinas do primeiro e segundo ano de Letras) se reuniriam e elaborariam as propostas de alteração nos planos de ensino desses anos, bem como que o mesmo seria feito em relação às disciplinas de LI III e IV, tendo outras duas professoras como responsáveis. Na última reunião, houve a apresentação das propostas aprovadas – quase que o total de todos os itens constituintes dos planos. A polêmica incidiu somente sobre que gêneros seriam definidos para os terceiro e quarto anos e se seriam os gêneros ou os temas o instrumento de ensino. O foco de discussão dos dados nesta investigação incide nos focos de atenção identificados nos planos de ensino.

Os planos de ensino do curso de Letras da instituição são formados por alguns elementos, a saber: ementa (1), objetivos (2), programa (3), metodologia (4), avaliação (5) e referências (6), além de elementos contextuais e pró-formais, tais como o cabeçalho e assinatura dos autores e coordenação de curso. Nos planos de ensino analisados, as ementas são excluídas, pois elas só poderiam ser alteradas caso o PPP/PPC do curso também o fosse, o que não ocorreu até o momento. Como a seleção do objeto de análise teve como base as alterações feitas nos planos, por meio de reuniões de área, justifica-se, dessa forma, a exclusão da análise das ementas.

Focamos no estudo dos itens “programas” e “metodologia” dos documentos aprovados, já que nessa parte os docentes desdobram a ementa, ao apresentar de forma mais detalhada os conteúdos que pretendem ser ensinados em cada ano

45

¹ Pela primeira vez, os planos de ensino foram discutidos pela área e aprovados nesta instância, mesmo que em um período muito curto de discussão no grupo, antes de ser aprovado pelo colegiado de curso.

letivo do curso. O item “objetivos” também não é analisado, pois temos como pressuposto o fato que nem sempre há coerência entre o objetivo pretendido e o conteúdo contemplado, bem como o item “avaliação”, pois, apesar de sua importância não ser questionada nesta pesquisa, o nosso objetivo é identificar qual o foco de atenção visado nos planos de ensino em relação ao(s) objeto(s) de ensino para a formação. Dessa forma, nos limitamos a investigar o programa e a metodologia de cada plano de ensino.

Esses planos de ensino, conjuntamente com as disciplinas de Literaturas de LI, Estágio Supervisionado de LI e Prática de Ensino de LI, completam toda a matriz curricular de área do curso. As disciplinas de LI são as únicas, durante todo o curso, responsáveis pelo ensino da língua inglesa para a formação de professores de língua inglesa. De um total de 3.200 horas no curso, 560 são destinadas ao ensino dessa língua. Essa é uma das grandes lacunas, a nosso ver, dentro do curso. Destacamos aqui o que Vigotski (1934/2009) expõe sobre as revoluções psíquicas que acontecem no ser humano ao aprender uma língua estrangeira. Vale reiterar mais uma vez que o aprendiz da língua estrangeira no curso de Letras não é somente um possível usuário da língua, mas um professor – aquele que vai ensinar essa língua nas escolas de Educação Básica e afins, justificando ainda a análise por nós apresentada.

A seleção dos itens analisados nos planos de ensino deve-se ao fato de que algumas ementas apresentadas ainda não foram atualizadas, diferentemente dos demais itens que compõem o plano do ensino. O recorte mantém-se nos programas e na metodologia. Os planos de ensino referem-se especificamente aos das primeira e terceira séries do curso. Essa delimitação foi feita após a análise de todos os planos, ao verificar que tanto os planos de ensino do segundo e do quarto ano de Letras seguem uma sequência muito similar ao dos outros analisados e com nível de dificuldades linguístico-discursivas ascendentes.

Partimos da premissa de que os planos de ensino influenciam diretamente o trabalho pedagógico em sala de aula. Portanto, o conteúdo desse documento evidencia o que é basilar e o que é periférico no ensino de um curso de formação.

Iniciemos pela discussão do programa da disciplina de LI I, do primeiro ano do curso de Letras. Para isso, apresentamos a seguir o recorte desse item (3. Programa da Disciplina), segundo o plano de ensino aprovado na instituição.

Quadro 11: Programa Da Disciplina

1. Compreensão e produção de textos orais e escritos:
 - 1.1 Compreensão e produção de diferentes gêneros textuais escritos:
 - 1º. Semestre – perfil, autobiografia, biografia;
 - 2º. Semestre - conto, resumo acadêmico.
 - 1.2 Compreensão e produção de diferentes gêneros textuais orais, revisando funções básicas da Língua Inglesa, envolvendo os gêneros textuais escritos: perfil, autobiografia, biografia, conto, resumo acadêmico.
2. Trabalho com as capacidades de linguagem (discursiva e linguístico-discursiva) elementares da Língua Inglesa:
 - 2.1 Verbos: auxiliares, principais, modais, nas formas afirmativa, negativa e interrogativa.
 - 2.2 Tempos verbais: presente simples, passado simples, futuro simples, nas formas afirmativa, negativa e interrogativa.
 - 2.3 Pronomes: pessoais, oblíquos, possessivos adjetivos, possessivos, demonstrativos, pronomes interrogativos.
 - 2.4 Artigos: definidos e indefinidos.
 - 2.5 Caso genitivo.
 - 2.6 Verbo haver.
 - 2.7 Adjetivos.
 - 2.8 Advérbios de frequência e de modo.
 - 2.9 Preposições: de lugar, de tempo.
 - 2.10 Conectivos.
 - 2.11 Noções de fonética (valor dos símbolos fonéticos da Associação Fonética Internacional).
3. Leituras complementares sobre Desenvolvimento Profissional:
 - 3.1 Artigos científicos ou outros textos sobre o papel da língua estrangeira e, mais especificamente, da Língua Inglesa na formação social do indivíduo e o processo de aprendizagem desta língua.

Fonte: PE da instituição, lócus da pesquisa

No Programa todo (2012), Quadro 11, há um maior detalhamento dos conteúdos a serem trabalhados, diferentemente dos anos anteriores. Neste programa os conteúdos são detalhados, inclusive, em relação ao que se trabalhar em cada semestre – essa foi uma decisão feita a partir de uma das reuniões de área. Os conteúdos linguísticos foram pensados a partir dos gêneros selecionados. No entanto, percebemos que há ainda algumas estruturas linguísticas, ditas comuns a alguns dos gêneros, que não foram contempladas, por exemplo, o discurso direto e indireto no gênero “conto”. Essa omissão de conteúdos gramaticais deve-se a uma ausência maior de sistematização do objeto de ensino, a nosso ver, evidenciando uma lacuna no plano de ensino elaborado.

A sequência de gêneros textuais contemplados no programa segue uma ordem de complexidade – da menor à maior. Tem-se, por exemplo, a seleção dos

gêneros “perfil”, “autobiografia” e “biografia” no primeiro semestre. Para ilustrar essa sequência, elencamos as características principais, em poucas palavras, de cada um desses gêneros. O perfil é constituído, geralmente, de um único parágrafo em que o autor insere suas informações pessoais e algumas preferências, enquanto que a autobiografia, dentro da esfera majoritariamente publicitária, esfera essa contemplada no curso, além das informações pessoais mais detalhadas, o autor insere uma espécie de histórico da sua vida, bem como, em alguns casos, desejos e expectativas para o futuro. O último gênero do semestre traz como diferença significativa o uso da terceira pessoa do singular em relação ao gênero autobiografia.

É claro que a complexidade de estruturas linguístico-discursivas do primeiro ao terceiro gênero contemplado no programa sofre significativa mudança. Assim, percebemos que a aprendizagem, no programa elaborado, se apresenta com caráter processual e ascendente em termos de nível de complexidade. Para o aumento de grau de complexidade, o professor tem um papel fundamental, para que ao partir da zona de desenvolvimento imediato (ZDI) do aluno, ele possa chegar a uma zona de desenvolvimento real a partir dos conteúdos ensinados. Assim, “A zona de desenvolvimento imediato é a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento”, segundo Vigotski (2011, p. 331).

A quebra aparente de sequenciação no programa se dá entre os dois últimos gêneros contemplados: o conto e o resumo acadêmico. Por qual motivo? O resumo acadêmico, apesar de depender de leituras de artigos ou textos maiores para sua efetivação, a sua leitura e produção são muito menos complexas que a leitura e produção do conto. Essa diferença de complexidade é revelada pelas estruturas linguístico-discursivas presentes em cada um desses gêneros. No entanto, os professores têm a possibilidade de focar na compreensão oral e escrita no gênero “conto” e, como atividade de produção textual, utilizar o gênero “resumo acadêmico”. Além disso, ao resumir um texto, sabemos que o aluno precisa ter a consciência do que é essencial e o que é periférico no texto. O resumo se caracteriza como uma espécie de síntese de um texto maior. Sintetizar um texto não é tarefa nada simples, pois demanda uma compreensão mais aprofundada dos aspectos fundamentais – constituintes – do texto resumido.

Assim, o último gênero selecionado para o programa, a princípio, um gênero aparentemente menos complexo que o conto, revela-se como altamente complexo

quando se considera sua produção atrelada à compreensão de seus respectivos textos na íntegra.

O programa também contempla tanto a compreensão quanto a produção textual oral e escrita. A compreensão oral e escrita refere-se à compreensão textual, em inglês, de textos, tanto orais quanto escritos (*listening and reading*). As produções referem-se às modalidades de escrita e fala (*writing and speaking*). A produção textual, segundo Sforzi (2012), tão colocada como conteúdo de ensino, como no caso do plano de ensino em questão, é, na verdade, atividade e não conteúdo de ensino. Na área de língua estrangeira, a ação de o aluno produzir um texto implica o professor explorar, primeiramente, as estruturas linguístico-discursivas necessárias para a produção, demandando reescrita e, principalmente, um trabalho sistematizado, anterior à produção escrita.

Em relação aos *Textos complementares para a formação profissional*, no ano de 2012, os artigos do plano de ensino são selecionados a partir do papel de se aprender uma língua estrangeira (LI, nesse caso) para a formação do indivíduo, bem como do processo de aprendizagem dessa língua. Em 2011, havia textos que focavam a formação do professor de LI também. Os professores excluíram esse item, por se tratar de uma turma de primeiro ano – o foco, segundo eles, deveria estar na aprendizagem da língua e, somente a partir do segundo ano é que textos mais gerais, sobre a formação do professor, deveriam ser incluídos gradativamente. Há uma mudança contundente em relação ao foco que é necessário dar na formação de forma geral ou no processo de aprendizagem e formação, por meio de uma língua estrangeira. Há uma compreensão aqui de que antes de trabalhar com textos mais amplos do profissional docente, que o aluno de primeiro ano tome consciência primeiramente do seu processo de aprendizagem da língua inglesa para seu desenvolvimento – como ser humano, a partir de conceitos específicos de aprendizagem. Dessa forma, há uma corroboração, ainda que, porventura, inconsciente, de que “A tomada de consciência e a apreensão ocupam o primeiro plano no desenvolvimento de igual maneira na aprendizagem de gramática, escrita, aritmética e até quando analisássemos *os conceitos científicos*” (VIGOTSKI, 2011, p. 325 – itálico nosso).

Outro aspecto observado no programa é a proeminente inserção de aspectos linguístico-discursivos. Em se tratando de uma disciplina de LI é previsível que essa inserção fosse feita. Os aspectos linguístico-discursivos, da forma como se

destacam no Programa (itens 2.1 – 2.11), são identificados como o conteúdo nuclear dessa disciplina, portanto, os focos de atenção são visados.

No entanto, nos questionamos como os conteúdos apresentados no programa da disciplina seriam abordados. Assim, analisamos o item “metodologia” (item 4 do plano de ensino). A seguir, apresentamos o item retirado do plano de ensino do primeiro ano de Letras, aprovado na instituição.

Quadro 12: Metodologia

Teoria de ensino como suporte e fundamentação da práxis: Sociointeracionista (VYGOTSKY, 1997/1998), Ensino de Gêneros (BAKHTIN, 1992/1999/2003; BRONCKART, 1999/2009; SCHNEUWLY E DOLZ, 2004).

As aulas serão:

1. Expositivas;
2. Interativas

ARTEFATOS:

1. Simbólicos: gêneros textuais
2. Materiais: material impresso (textos, atividades), data show, aparelhos audiovisuais, internet, dentre outros.

Fonte: Plano de Ensino da instituição, lócus da pesquisa

Não há mudanças na metodologia adotada no plano de ensino em relação aos anos anteriores. Mas, ao expor que as aulas serão *expositivas e interativas* (Quadro 12), a leitura do documento leva-nos a duas conclusões e a uma questão levantada. Num primeiro momento, o fato de as aulas serem expositivas evidencia que o professor, no texto analisado, é visto como aquele que, de fato, é responsável pelo ensino. É ele quem vai introduzir os conceitos a partir daquilo que não está “desenvolvido” no aluno, ou seja, pela sua zona de desenvolvimento imediato. Aqui também é instaurado o papel do professor em relação ao conteúdo que ele ensina. Em outras palavras, seu papel em relação à relevância do saber sistematizado ser mediado pelo par mais experiente, nesse caso, pelo professor, para o desenvolvimento das FPS.

No entanto, uma observação sobre a concepção de “interativas” adotada no plano é cabível aqui. Será que existe alguma aula que não seja interativa? Aliás, será que quando há dois seres humanos pode ser possível não haver interação entre eles? Mesmo o silêncio, baseado em conclusões de Bakhtin (1929-30/1986), já é, em si mesmo, uma resposta ao interlocutor. Qual seria o significado do termo no texto? Há participação ativa dos sujeitos envolvidos na sala de aula? Libâneo (2012)

defende a importância da interação de um sujeito com outras pessoas na escola, não de qualquer forma, mas mediada pelo outro. Ao trazer Vigotski em primeiro plano, no item analisado, é possível essa conclusão do texto. Dessa forma, a mediação não é dada somente por meio de instrumentos simbólicos, mas também materiais, à medida que o professor torna-se este mediador.

As mudanças no modo de ser e de agir decorrentes de aprendizagem dependem de mediação do outro pela linguagem, formando dispositivos internos orientadores da personalidade. Tal como expressa Vygotsky, *trata-se de uma reconstrução individual da cultura num processo de interação com outros indivíduos*: o que inicialmente são processos intersíquicos converte-se em processos intrapsíquicos. Sendo assim, a intervenção pedagógica por meio do ensino é imprescindível para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral. Pelo ensino, opera-se a mediação das relações do aluno com os objetos de conhecimento, criando condições para a formação de capacidades cognitivas por meio do processo mental do conhecimento presente nos conteúdos escolares, em associação com formas de interação social nos processos de aprendizagem lastreados no contexto sociocultural (LIBÂNEO, 2012, p. 26 – grifos nossos).

Por fim, uma questão levantada a partir da análise do item *Metodologia* do documento é sobre a terminologia associada a Vigotski: sociointeracionista. Conforme Duarte (1999), no Brasil, esse, entre outros termos, tais como socioconstrutivismo, sociointeracionismoconstrutivista e construtivismo pós-piagetiano são comumente encontrados, embora elas não apareçam na obra de Vigotski. Como sua obra tem como princípios a história e a sociedade na formação do sujeito, Vigotski prefere manter a expressão Teoria Sócio Histórica. No entanto, vale um estudo mais detalhado acerca da terminologia utilizada no plano e quais são seus fundamentos reais, para emitirmos uma conclusão, ainda que parcial, sobre essa questão, mas não o fazemos neste texto por falta de espaço.

A seguir apresentamos o programa da disciplina do terceiro ano, bem como sua análise.

Quadro 13: Programa da disciplina de LI III

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Atividades de produção e compreensão oral e escrita por meio de gêneros discursivos em diferentes esferas de circulação. 2. Desenvolvimento do conhecimento sistêmico em todos os campos da linguística (nível lexical, semântico, morfológico, sintático e fonético-fonológico) a partir dos temas e gêneros discursivos abordados em um nível pré-intermediário.
1º semestre – artigos de opinião, notícias
2º semestre – propagandas e anúncios publicitários 3. Fonética e fonologia: vogais, semivogais. 4. Aspectos linguísticos |
|--|

- 4.1 Presente Perfeito X Presente Perfeito Contínuo
- 4.2 Passado Perfeito X Passado Perfeito Contínuo
- 4.3 Condicionais
- 4.4 Pronomes e determinantes
- 4.5 Adjetivos e Advérbios
- 5. Atividades prático-pedagógicas com foco no processo de ensino e aprendizagem de línguas.
- 6. Leitura e discussão de artigos, com algumas resenhas, que tenham como temas o processo de ensino e aprendizagem de línguas, bem a formação inicial e continuada do professor de línguas.

Fonte: Plano de Ensino da instituição, lócus da pesquisa

O programa da disciplina de LI III, Quadro 13, está dividido em três partes: uma voltada ao ensino da língua, a segunda, a atividades prático-pedagógicas e, a outra, a outras dimensões do trabalho docente. Aspectos deste último são muito semelhantes ao plano de ensino da disciplina de Estágio Supervisionado I, ministrado nesta mesma turma. Isso nos fez questionar se a disciplina não estava deixando aspectos fundamentais do ensino da língua – uma vez que era a única disciplina específica para o ensino da língua inglesa no curso –, para privilegiar conteúdos específicos de outra disciplina; e se, ao focar aspectos práticos, não estaria minimizando significativamente os conteúdos teóricos.

Duarte (2003) faz uma crítica severa sobre a “pedagogia das práticas” que, segundo ele, estão “infestando” os cursos de formação, e retoma Isabel Alice Lelis (2001), ao afirmar que:

Do balanço efetuado, o que se verificou foi a ruptura de um idioma pedagógico, passando-se de uma pedagogia marcadamente conteudista sob a hegemonia de uma razão teórica para uma perspectiva que aponta para uma epistemologia da prática (LELIS, 2001 apud DUARTE, 2003, p. 608-9).

Newton Duarte (2003, p. 610) ainda acrescenta que:

A disseminação, no Brasil, dos estudos na linha da “epistemologia da prática” e do “professor reflexivo”, na década de 1990, foi impulsionada pela forte difusão da epistemologia pós-moderna e do pragmatismo neoliberal, com os quais a epistemologia da prática guarda inequívocas relações.

A opção humanista de Freire e a opção por temas⁴⁶ também destoam da

46

No âmbito educacional, a abordagem temática freiriana foi elaborada para a alfabetização, particularmente de adultos. A teoria se fundamenta nas concepções de Freire (1987) e de Snyders (1988) de que a abordagem temática se baseia em temas, com o objetivo de possibilitar a ruptura com conhecimento do senso comum, portanto, por meio da apreensão de conhecimentos sistematizados. Nesse modelo de educação, os temas são geradores da seleção dos conteúdos das disciplinas escolares e são eles que orientam a configuração curricular. No

proposta anterior de gêneros. Afinal, a disciplina privilegia o ensino da língua por meio de gêneros ou por meio de temas? A partir da leitura do documento, observamos claramente que há uma fusão entre eles. Tal fusão é possível? Algo mais contundente é: será que o curso traça um percurso de ensino de base idealista ou materialista? Somente a análise do próximo item apresentado no plano de ensino todo pode nos auxiliar a responder essa e outras questões levantadas no início desta análise.

Os itens 2, 3 e 4 do programa são os índices que nos levaram a identificação do conteúdo nodular da disciplina. Tal como o programa da disciplina de LI I, a de LI III também tem como foco de atenção os aspectos linguístico-discursivos da língua, ainda que as docentes tenham utilizado terminologias diferentes em alguns momentos, como é o caso do item 2, o qual afirma a contemplação do conhecimento sistêmico da língua. Nesse caso, a opção feita no programa é que esse conteúdo seja feito via temas e gêneros discursivos.

A seguir, o item “metodologia”.

Quadro 14: Metodologia da disciplina de LI III

Os encontros serão norteados pela teoria socio-interacionista (Vygotsky, 1989 e dialógicos de Bakhtin, 2005), sob o formato de seminários, debates, exposição oral, apresentação de tópicos por equipe em pares e em grupos.

Fonte: Plano de Ensino da instituição, lócus da pesquisa

Algo importante de se observar no item “metodologia” é que o foco da disciplina está nas atividades desenvolvidas pelos alunos, em sala de aula. Não há evidência de atividades em que o professor precisa expor conteúdo, parece que a exposição é feita somente pelos alunos. Essa parte da metodologia deixa como lacuna a centralidade do processo de aprendizagem no aluno, princípios esses da Escolanovista. Em relação à expressão “exposição oral”, mais uma vez, o texto é ambíguo em relação ao método de ensino em sala de aula: “exposição oral” do professor formador ou dos alunos-professores? Independentemente disso, as outras formas de interação em sala de aula evidenciam o quanto o processo de formação docente está focado no aluno. O cuidado necessário aqui é: qual é o papel do professor nessa aula – ele tão somente mediará as “discussões, seminários” ou ele fará interferências expositivas, de forma sistematizada, dos conteúdos trabalhados?

que tange à seleção da conceituação científica, segundo Delizoicov; Angotii e Pernambuco (2002), destaca-se a subordinação aos temas gerados e à estrutura do conhecimento científico.

Mais uma vez podemos relacionar com o que Libâneo (2012, p. 24 – grifos nossos) afirma sobre os cursos de formação:

Uma delas atribui prevalência à formação cultural e científica, [...] entre elas, a pedagogia histórico-cultural formulada por Lev Vygotsky e seus seguidores. A outra orientação valoriza *experiências socioculturais vividas* em situações educativas (cultivo da diversidade, práticas de compartilhamento sociocultural, ênfase no cotidiano etc.), obviamente com objetivos formativos. Teorias ligadas a essa orientação incluem, ao menos, algumas orientações teóricas do movimento mundial da educação nova, o movimento *Educação para Todos (Declaração de Jomtien)*, a pedagogia de Paulo Freire, as teorias do cotidiano e das redes de conhecimento e a teoria curricular crítica. (LIBÂNEO, 2012, p. 24).

Acredito que a afirmação de Libâneo (2012) expressa e sintetiza a metodologia de ensino presente no plano de ensino, já que ela é uma fusão de teorias e prioriza as atividades em que o aluno é o centro do processo de ensino e não o professor. O professor, nesse caso, perde seu papel como aquele que é responsável por organizar e proporcionar a mediação de instrumentos simbólicos condizentes com a zona de desenvolvimento imediato do aluno, dentro do processo de aprendizagem, para que esse possa desenvolver as zonas psíquicas superiores. Dessa forma, o processo é conduzido a formas cada vez mais complexas de pensamento, fazendo-nos reiterar Martins (2012), ao afirmar que somente essa práxis pode ser capaz de superar o modelo de sociedade imposto.

Após a análise dos planos de ensino, chegamos a algumas conclusões, as quais expomos a seguir.

Não há uma única concepção de aprendizagem presente no documento. Em alguns momentos, percebemos claramente uma adesão, ou uma intenção de adesão ao conceito de aprendizagem, tal como proposto na teoria de Vigotski. Em outros momentos, contudo, percebemos que outras correntes, primordialmente, a Escolanovista e a pós-moderna, permeiam o documento. Em outras palavras, há uma contradição no documento, mais do que isso, um equívoco no que tange à concepção, tanto de aprendizagem quanto de metodologias de ensino.

Os conceitos de aprendizagem subjacentes aos planos de ensino de língua inglesa abrangem tanto a aprendizagem como a apropriação de conhecimento científico, ao trazer, por exemplo: GT como base de aprendizagem, estruturas linguísticas; a aprendizagem como espaço de reflexão, marcado pelo termo “debates”; a aprendizagem como apropriação de conhecimento (cotidiano e científico); e a aprendizagem como apropriação intuitiva de conhecimentos a partir

da reflexão sobre a prática, novamente marcado pelo termo “debates” – com foco no aluno.

A análise mostrou-nos que os conteúdos (programa) apresentam uma forma crescente em termos de complexidade em seu interior, revelando que os professores têm ciência (ou de forma intuitiva) de que o ensino precisa se ater à zona de desenvolvimento imediato para que ocorra, de fato, a aprendizagem e, eventualmente, o desenvolvimento. No mesmo documento percebemos ainda um ecletismo de correntes metodológicas de ensino, em que há tanto um ensino baseado em gêneros quanto em temas, uma com base no materialismo (BRONCKART) e outra no humanismo (PAULO FREIRE).

No item “metodologia” há tanto o fator “interação” como fator basilar na sala de aula quanto espaço para uma leitura – interpretação de que é o aluno na sala o responsável pelo seu aprendizado –, evidenciando uma correlação com a teoria reflexiva e humanista. O programa, ao ficar somente no “debate”, ao não pressupor o professor que orienta, expõe e explica ou, em outras palavras, que não cumpre seu papel como o responsável pelo ensino do conhecimento científico, diminui drasticamente a possibilidade de um desenvolvimento das FPS. Romper com tal perspectiva de ensino é passar da atual consciência alienada para uma consciência revolucionária e transformadora. Para Marx (2011), a verdadeira transformação é aquela capaz de romper com o modelo dominante e não simplesmente adequar-se a ele.

Responder à pergunta geral, à primeira vista, pode parecer simples, no entanto, a sua síntese demanda um *détour*, como bem assinala Kosik (1976, p. 21),

Como as coisas não se mostram ao homem diretamente tal qual são e como o homem não tem a faculdade de ver as coisas diretamente na sua essência, a humanidade faz um *détour* para conhecer as coisas e sua estrutura. Justamente porque tal *détouré* o *único* caminho acessível ao homem para chegar à verdade, periodicamente a humanidade tenta poupar-se o trabalho desse desvio e procura observar *diretamente* a essência das coisas. (KOSIK, 1976, p. 21).

As análises apresentadas iniciam-se com a constatação de que o conhecimento científico é privilegiado nos planos de ensino: esse é o fenômeno observável, à primeira vista. Em seguida, percebemos que há algumas lacunas nos documentos que evidenciam um ecletismo em relação a conteúdos e métodos de ensino – somente por meio de um *détour* foi possível evidenciar a essência dos

planos de ensino, objetos desta pesquisa.

Ao analisar os planos de ensino, ainda percebemos algumas lacunas em relação a alguns métodos de ensino adotados, por exemplo: em um primeiro momento, são trazidos os gêneros (textuais) como foco de ensino e, em um segundo momento, são focados tanto gêneros (discursivos)⁴⁷ quanto temas para o ensino de línguas. Há também algumas dissonâncias em relação a alguns conceitos utilizados nos planos de ensino, evidenciando que o grupo também não está coeso em conceitos que são essenciais na formação de professores. Na última parte, tem-se um plano geral dos conceitos de aprendizagem subjacentes aos planos de ensino de língua inglesa.

Iniciamos com um panorama geral sobre os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento na escola, bem como sobre planos de ensino. Na sequência, apresentamos a análise realizada e, por fim, as conclusões às quais chegamos.

A atividade de análise da língua em sala de aula evidencia não somente o significado da palavra, mas sua síntese, já que a própria escolha lexical implica uma determinada leitura do mundo. Ao mesmo tempo, tal análise contribui para a compreensão de que a língua auxilia na organização do pensamento. Nas palavras de Vigotski (2000, p.412), “a linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra”. Assim, a escolha da palavra já é permeada por um método, é um processo metodológico, pois ela não acontece aleatoriamente. Como sabemos, para o autor, a relação pensamento e linguagem é a chave para a compreensão da consciência do ser social.

Essas ações mentais são tidas como resultados de exercício mais ou menos prolongados. Ações que se tornam hábitos com grande facilidade e liberdade. Assim, ao ler um texto em língua estrangeira, em um primeiro momento, o aprendiz precisa tê-lo em sua consciência em primeiro plano de ação. Quando ele se apropria, a operacionalização se dá de forma automática. O ato de “desvendar” as palavras (léxico, estruturas) já não é o centro da atenção, mas a semântica do texto de forma

47

¹ A adoção da expressão “gêneros textuais” em alguns momentos e “gêneros discursivos” em outros deve-se à opção teórica adotada pelas docentes no decorrer de seus textos. Aquelas responsáveis pelos primeiros anos se ancoram na perspectiva do ISD, via sequência didática e, as responsáveis pelo ensino de LI nos terceiro e quarto anos, via Bakhtin (por isso, o termo “discursivo” aparece em suas falas).

geral ou pontuada, dependendo do objetivo ao lê-lo.

Ainda quanto à premissa de que a boa aprendizagem é aquela que se adianta ao desenvolvimento, Vigotski deixa claro que nem toda a aquisição de noções leva ao desenvolvimento. Bogoyavlensky e Menchinskaya (1991) assinalam que para responder a essa questão é preciso saber como o material escolar é assimilado.

Bogoyavlensky e Menchinskaya (1991) traçam uma discussão sobre o tema, cujo título já o sintetiza e, na última parte, salientam a impossibilidade de avaliação das características da atividade pensante sem uma análise do *conteúdo do material que constitui o objeto do pensamento*. É por meio dos conceitos a serem assimilados, das relações objetivas entre eles, das particularidades lógicas na estrutura da tarefa que o aluno terá determinadas formas de análise e síntese, segundo suas metas. Tal afirmação justifica, mais uma vez, os planos de ensino como objeto de análise deste artigo, já que eles evidenciam o conteúdo do material que será utilizado em sala de aula.

Assim, o planejamento é imprescindível para uma correta escolha de conteúdo a ser ensinado, além da metodologia de ensino a ser adotada em sala de aula. Parafraseando Saviani (1996/2000,), é necessário não ir a reboque, mas à frente do planejamento, acompanhar todo o processo e não simplesmente aguardar para ver o que vai acontecer. O plano de ensino é um instrumento do professor, ou seja, ele é o

produto da cultura material que leva em si, de maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Não é apenas um objeto de uma forma determinada, possuindo dadas propriedades. O instrumento é ao mesmo tempo um objeto *social* no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaborados. (LEONTIEV, 1978, p. 268 – grifo do autor).

O plano de Ensino pode, pois, ser um instrumento de reprodução ou de transformação. Ao elaborá-lo e ao transpô-lo para a sala de aula, o professor tem a autoridade legitimada pela sociedade e o poder de ensinar conceitos do cotidiano do aluno ou levar o aprendiz a um nível mais complexo de conhecimento, por meio dos conceitos científicos. No entanto, não podemos nos esquecer de que o professor não é alheio à sociedade em que vive e se apropriará dos planos de ensino somente segundo suas condições objetivas e sociossubjetivas. Para superar o modelo de sociedade imposto, a militância é imprescindível, como afirmou Martins (2012). Em outras palavras, é a práxis que pode ser capaz de superar o modelo de sociedade

imposto. Na sequência, trataremos da análise dos focos de atenção no material didático.

2.1.2.3 Focos de atenção no material didático produzido/selecionado por professores formadores

No MD de todas as disciplinas de LI do curso de Letras procuramos identificar quais eram os grupos de instruções formuladas ou escolhidas pelos professores formadores, por isso os delimitamos por domínios de aprendizagem (ou objetos de ensino) e, na sequência, identificamos o foco de atenção de cada instrução para que a análise da potencialidade de processos psíquicos que poderiam ser desembocados por cada instrução contida no MD pudesse ser feita.

Para nós, os processos psíquicos são de inteira relevância, pois são eles que formam modos de pensar, segundo Bronckart (1999/2003/2007/2009) e Schneuwly (2009), portanto, os processos psíquicos juntamente com o foco de atenção – como categorias dessa investigação – nos auxiliaram a compreender a natureza da aprendizagem. A análise dos processos psíquicos potenciais será apresentada em 2.4.2.

Iniciamos com a contextualização do MD, os critérios para sua análise e os resultados alcançados em relação aos focos de atenção.

A coleta do MD deu-se, primeiramente, a partir dos alunos das quatro séries do curso de Letras, segundo os seguintes critérios: três alunos de cada sala, um aluno com a menor e outro com a maior média, e outro com nota dentro da média, dentre os que tinham maior frequência em sala de aula. Os MD foram recolhidos no mês de dezembro de 2012, fotocopiados e os originais devolvidos aos alunos. Dez alunos entregaram seu MD. Desses, dois do primeiro ano de Letras, dois do segundo, três do terceiro e três do quarto⁴⁸.

Algumas instruções do MD não tinham data especificada pelo professor ou pelo aluno, por isso, foram confrontadas com o plano de ensino e inseridas no material dentro de uma sequência cronológica hipotética, levando-se em consideração o plano de ensino e os conteúdos datados explicitamente, anteriores

48

¹ A priori, o MD foi solicitado diretamente aos professores formadores. Eles não conseguiram entregar, segundo eles, pela intensidade de carga horária de trabalho. Dessa forma, foi solicitada aos professores a autorização para recolher o MD dos estudantes em *locus*.

ou posteriores às instruções.

Consideramos que a análise de um MD é parcial em relação a várias mediações proporcionadas pelo professor. O professor pode se apropriar do material integralmente ou parcialmente, trazendo outros instrumentos para a sala, inclusive por meio de aulas expositivas. Para diminuir o grau de incerteza em relação às hipóteses levantadas por meio da análise, coletamos, além do material didático impresso, as anotações dos alunos feitas em seus cadernos. Em grande medida, observamos que as anotações se articulavam com o material didático fotocopiado pelo aluno, ao considerarmos que as respostas escritas nos cadernos eram das instruções propostas no material impresso. As anotações também nos auxiliaram na identificação da cronologia a partir da qual o MD foi desenvolvido em sala de aula.

Antes de apresentar o MD, é necessário, porém, apresentar duas observações importantes em relação, primeiramente, ao agrupamento das instruções e, na sequência, ao foco de atenção.

O agrupamento das instruções deu-se a partir de uma prática do *métier* do professor, especificamente de línguas, mais particularmente do ensino de língua inglesa como língua estrangeira no Brasil, ao tomar, por exemplo, em um determinado período histórico as habilidades como centrais no ensino de línguas estrangeiras e, mais adiante, com a inserção de documentos prescritivos oficiais, uma maior legitimação das habilidades de compreensão oral e escrita, além da de produção oral e escrita. Além dessas quatro habilidades, a gramática também foi inserida como um dos domínios, já que há, inclusive, em alguns cursos de Letras, disciplinas específicas para o ensino de gramática.

Por último, inserimos um agrupamento formado a partir de anotações feitas pelos alunos e que não tinham comandos explícitos para tal. Para nós, é bem evidente que essas anotações foram resultado de intervenções feitas pelos professores em sala de aula e, conseqüentemente, parte do processo de ações mentais que os alunos realizavam durante as aulas em resposta às instruções elaboradas nas páginas impressas.

Em relação ao foco de atenção analisado em cada instrução, atentamos para o foco que o enunciado⁴⁹ enfatizou ou que poderia possibilitar ao aluno centralizar sua atenção em determinado conteúdo, portanto, implicando determinados tipos de

⁴⁹ Termo utilizado na acepção bakhtiniana.

ação mental. Para exemplificar esse processo, trazemos um excerto de Leontiev (1978, p. 194).

Digamos que uma criança aprenda algumas estrofes de uma poesia produzida em algum idioma estrangeiro, incompreensível para ela. Aprendeu, por conseguinte, somente os sons sucessivamente. Logicamente, a consciência tomou parte nessa memorização: sem a participação da atenção a criança não escutaria os sons, sem a participação da razão, não tomaria consciência das diferenças e semelhanças entre os sons [...] mas quando adulto, se ele aprender o sentido do verso, ele apreciará as coisas de outra maneira, diferente, a um nível superior. (LEONTIEV, 1978, p. 194)⁵⁰.

A atenção se volta para o objeto de ensino e evoca um dinamismo. Esse dinamismo é uma atividade mental provocada, ou seja, como no excerto acima, se o objeto de ensino foca a memorização de sons e não significados de textos, por mais que o aluno queira aprender significados, sua atividade mental terá atenção voltada para a memorização. Por isso, ao elaborar qualquer MD, o professor volta-se para o objetivo último de sua prévia ideação, ou seja, o objetivo de cada instrução a ser realizada.

A partir da categoria “atenção” levantamos uma tese. A atenção, ao provocar uma determinada ação mental, implica indiretamente/parcialmente o tipo de interesse que o aluno configura a partir dele e desperta um determinado tipo de motivo para a ação. Se o motivo para a ação do aluno era aprender significados e ele não consegue realizá-la, seu interesse tende a diminuir diante da disciplina. Em outras palavras, há uma relação dialética entre o foco da *atenção* e o *motivo* do aluno, sendo que nem sempre eles coincidem.

Não podemos deixar de considerar também que, dependendo do sentido que a escola objetiva para o aluno, ela leva-o a agir de uma forma ou outra, influenciando nos motivos para suas ações. Vigotski, ao tratar da motivação, relaciona-o ao significado e ao sentido que a escola imputa ao aluno. Para o autor, o significado, embora social, é mutável. Ele se movimenta historicamente e socialmente, ao mesmo tempo em que é movimento no desenvolvimento do indivíduo. Ao falar, o ser

50

¹ Versão original: Digamos que um niño aprenda algunas estrofas de una poesía compuesta em algún idioma extranjero, incomprendible para él; aprendió, por consiguiente, solamente los sonidos em sucesión continua. Por supuesto, La consciéncia há tomado parte em esta memorización: sin La participación de La atención El niño no escucharía los sonidos, sin La participación de La razón no tomaria consciéncia de las diferencias y similitudes entre los sonidos [...] mas quando adulto, se ele aprender o sentido do verso, ele apreciará as coisas de outra maneira, distinta, a um peldaño superior.

humano reorganiza seus pensamentos (BRONCKART 1999), pois a fala e o pensamento formam uma unidade.

A formação da complexa unidade humana da fala e das operações práticas é o produto de um processo de desenvolvimento arraigado nas distantes profundidades em que a história individual do sujeito está estreitamente unida a sua história social (VYGOSTKI; LURIA, 2007, p. 26).

Assim, a fala é uma ação no mundo e, ao mesmo tempo, uma ação sobre o próprio sujeito que o verbaliza, uma ação de generalização, já que “O momento central da significação é a generalização” (ASBAHR, 2011, p.84).

A relação entre significado e sentido é um dos principais componentes da estrutura interna do pensamento, para Leontiev (1978). Segundo o autor, a sensação, a percepção e a imagem são conteúdos imediatos da consciência, mas essa relação vai muito além dessas funções psíquicas, pois inclui as demais funções já explicitadas nessa Tese, bem como o significado e o sentido. Os significados são sínteses de práticas sociais, ou seja, “A significação é a generalização da realidade” (LEONTIEV, 1978, p. 94).

Segundo Leontiev (1978), o sentido, por outro lado, é criado pela relação entre o motivo⁵¹ da ação e o seu objetivo pelo sujeito. Ao se questionar sobre o que dá sentido à atividade de um sujeito, Duarte (2004, p. 53-54) responde que são:

[...] as relações sociais existentes entre ele [o sujeito] e o restante do grupo ou, em outras palavras, o conjunto da atividade social. Somente como parte desse conjunto é que a ação individual adquire um sentido racional.

Assim, as relações sociais existentes é que geram o sentido. Nessas relações, o sujeito sempre age a partir de um motivo gerador e, ao mesmo tempo, em relação a um fim que se quer chegar. No contexto escolar, nem sempre o significado histórico da escola como lugar de aprender converge com o sentido para o aluno.

Fizemos essa explicação, pois, para nós, o foco de atenção que um estudante ou um professor tem ao agir depende do sentido que ele dá a essa atividade: a atividade de ensinar ou aprender. Além disso, o foco de atenção no processo de aprendizagem está voltado para aquilo que está na zona proximal de

51

¹ Leontiev (1978) apresenta vários tipos de motivos, os quais não tratamos nesta investigação. No entanto, para ele, a compreensão dos motivos que levam um sujeito a agir é fundamental para entender uma atividade. Na obra referenciada o autor traz um estudo detalhado sobre o assunto.

desenvolvimento do aluno, ou seja, naquilo que ele consegue realizar com a ajuda de um par mais experiente, portanto, um grande desafio do professor é identificar qual é essa zona para não abordar conteúdos tão abstratos que o aluno não consegue estabelecer nenhum significado ou muito simplistas a tal ponto que não precisa também ser foco de atenção.

Podemos pensar em uma situação hipotética em que um aluno precisa produzir um texto em língua inglesa como língua estrangeira. Se o aluno ainda não tiver se apropriado de determinados significados e representações gráficas da língua, eles concorrem à atenção do aluno em relação ao significado que o aluno deseja expressar. Nesse caso, a escrita,

[...] como atividade cultural pressupõe um sujeito dotado de necessidades e motivos intervenientes em um campo onde predomina a comunicação e visam a atender um objetivo para a produção ou a recepção de um texto. A técnica residirá nos conjuntos de meios materiais e de saber-fazer que eles associam: sistema de escrita ideográfica, alfabética, mista, tipos de suporte, sistema de costumes, etc. (BROSSARD, 2013, p. 25)⁵².

Em outras palavras, para que a atenção do escritor esteja voltada para o sentido de um texto a ser produzido, como foco central, é necessário que outros itens de aprendizagem já estejam apropriados de antemão. Assim, há um elo entre conceitos que se articulam dos menos aos mais complexos. Na escola, é o professor, na sala de aula, que cria uma situação de ensino com o objetivo de intervir nos modos de pensar do aluno. No entanto, essa intervenção não é direta, pois o professor, em interação com os alunos, tem um objeto duplo, como afirma Schneuwly (2009, p.33),

Certamente, na situação de ensino, há a ficção de ação direta. A transformação não é, no entanto, o resultado de uma intervenção direta, mas do dispositivo no qual o aluno é – aprende – e da qual faz parte a ficção da ação direta do professor sobre o objeto, os modos de pensar, falar e agir. Assim, como o professor age sobre o objeto da qual ele não pode ter efeito direto? Precisamente, em interação com os alunos, pela construção de um objeto ensinado que o aluno pode se apropriar, transformando os seus próprios modos de pensar e de falar. O duplo uso da palavra "objeto" tem, portanto, um significado mais profundo aqui: o objeto ensinado, como resultado - de uma certa maneira, virtual, em constante mudança - do trabalho do professor, cuja função é atuar sobre as capacidades dos alunos,

52

¹ Tradução da autora : L'écrit comme activité culturelle présuppose un sujet dote de besoins et de motifs intervenant dans un champ où predomine cem ode de communication et visant à atteindre un but par la production ou la réception d'un texte. La technique résidera dans l'ensemble des moyens matériels et des savoir-faire qui leur son associes: système d'écriture idéographique, alphabétique, miste, types de support, systèmes d'habitudes, etc).

sendo este último o objeto real e ainda inatingível deste trabalho⁵³.

Nesta pesquisa, consideramos esse duplo objeto e a afirmação de que é nas capacidades desses conteúdos a serem ensinados e nas capacidades dos alunos que se dá a real intervenção feita pelo professor (SCHNEUWLY, 2009). Ao mesmo tempo, fazemos a análise primeiramente daquilo que é observável – as instruções de atividade que o material didático contempla ou, nas palavras de Schneuwly (2009), os conteúdos a serem ensinados, os quais encontram-se agrupados em cinco domínios de aprendizagem nessa investigação: leitura, escrita, gramática, compreensão e produção oral.

As categorias utilizadas para a identificação de focos de atenção visados emergiram do conceito que adotamos nesta pesquisa para cada grupo ou dos objetos de aprendizagem, particularmente em contextos didáticos.

Dessa forma, o conceito de leitura, em nossa investigação, é decomposto didaticamente em alguns focos de atenção visados nas instruções do MD de LI, tais como a decodificação, compreensão, interpretação, retenção e metalinguagem, a partir de estudos realizados (MARCUSCHI, 2010; entre outros). Esses primeiros termos são clássicos no ensino de leitura. No entanto, em nossos dados encontramos também atividades com foco em exposição de opiniões, a partir do conhecimento prévio dos alunos, bem como a leitura extensiva. Além disso, houve algumas atividades que mesclavam o foco de atenção em mais de um objeto de ensino, por exemplo, uma instrução que evidenciava tanto a codificação como a compreensão, fazendo com que incluíssemos tais objetos em nossas categorias.

Consideramos todas as instruções de atividades com foco de atenção na decodificação quando elas se voltavam para a busca de informação explícita no texto. Geralmente os termos elaborados em questões são os mesmos utilizados nos textos e, portanto, mesmo que o aluno não compreenda o que está escrito, pela procura do mesmo termo, ele poderia responder à questão. Trazemos, a seguir, um

53

¹ Tradução da autora: Certes, dans la situation d'enseignement, il y a la fiction de l'action directe. La transformation n'est cependant pas le résultat d'une intervention directe, mais du dispositif à l'intérieur 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. Alors, comment l'enseignant agit-il sur l'objet sur lequel il ne peut avoir un effet direct ? Précisément, en interaction avec les élèves, par la construction d'un objet enseigné que l'élève peut s'approprier en transformant ses propres modes de penser et parler. Le double usage du mot « objet » a donc ici un sens profond : l'objet enseigné comme résultat – d'une certaine manière virtuelle, sans cesse changeant – du travail de l'enseignant ayant pour fonction d'agir sur les capacités des élèves, ces dernières constituant l'objet réel et pourtant inatteignable de ce travail.

exemplo retirado de nossos dados, especificamente do material didático da disciplina de LI I.

EXEMPLO 10:

A) Read Bob's autobiography:

My autobiography

My name is Bob, and I'm 32 years **old**. I was born in Vancouver...

...

B) Now answer the questions in your notebooks:

1. How **old** is Bob?

...

No exemplo 10, a instrução era para que o aluno respondesse às perguntas de nº. 1 a 10, após a leitura de um texto autobiográfico. Na questão 1, percebemos que o foco de atenção está voltado para localização de informação no texto, nesse caso, pela procura do termo “*old*” inserido tanto na pergunta quanto no texto.

No foco “compreensão”, limitamos todas as instruções que se voltavam para a compreensão mais superficial e geral do texto ou ainda para alguma informação específica, desde que não fosse somente uma localização explícita, como no caso anterior.

Na interpretação, procuramos por instruções que se restringiam aos processos de inferência, a partir do que estava implícito nos textos e, por fim, processos de retenção.

Em relação à produção escrita, utilizamos como categorias de focos de atenção: a base de orientação, a estrutura proposicional, as gestões textuais e a textualização; operações necessárias no processo de produção de um texto, apresentados por Schneuwly e Dolz (1987).

A criação da base de orientação é um parâmetro extralinguageiro que permite ao agente-produtor fazer escolhas a partir do meio social (lugar social, objetivo, destinatário) e do meio material (locutores, espaço e tempo). É aqui que está implicado todo o conhecimento prévio do agente-produtor. Esse nível exerce controle sobre os outros níveis de operação.

A estrutura proposicional implica a criação de estruturas linguageiras mínimas, denominadas por Schneuwly e Dolz de nódulos predicativos.

O terceiro nível é o da gestão textual, que se subdivide em ancoragem e

planificação. Na ancoragem está a escolha do gênero. Na planificação está todo o plano global da organização sequencial do texto. A planificação é composta por dois processos; o primeiro é dirigido ao(s) conteúdo(s), chamados de macroestruturas, e o segundo age sobre a forma linguageira (plano do texto). Nesse segundo momento está, por exemplo, a escolha de tipos de discurso.

Por fim, tem-se a textualização, na qual está incluída a linearização das unidades linguísticas na cadeia verbal. Portanto, tem-se, nessa etapa, a conexão, coesão e modalização. Para nós, esses são aspectos enunciativos que evidenciam de onde o enunciador fala.

Para o objeto “gramática” utilizamos os focos de atenção: morfologia, sintaxe, semântica e fonologia; a partir dos estudos elaborados, particularmente, por Travaglia (2008).

Para Travaglia (2008), há três principais concepções de ensino de gramática: a gramática normativa, descritiva e a produtiva. Para ele, uma não exclui as outras, embora o autor faça a opção explícita pela gramática produtiva.

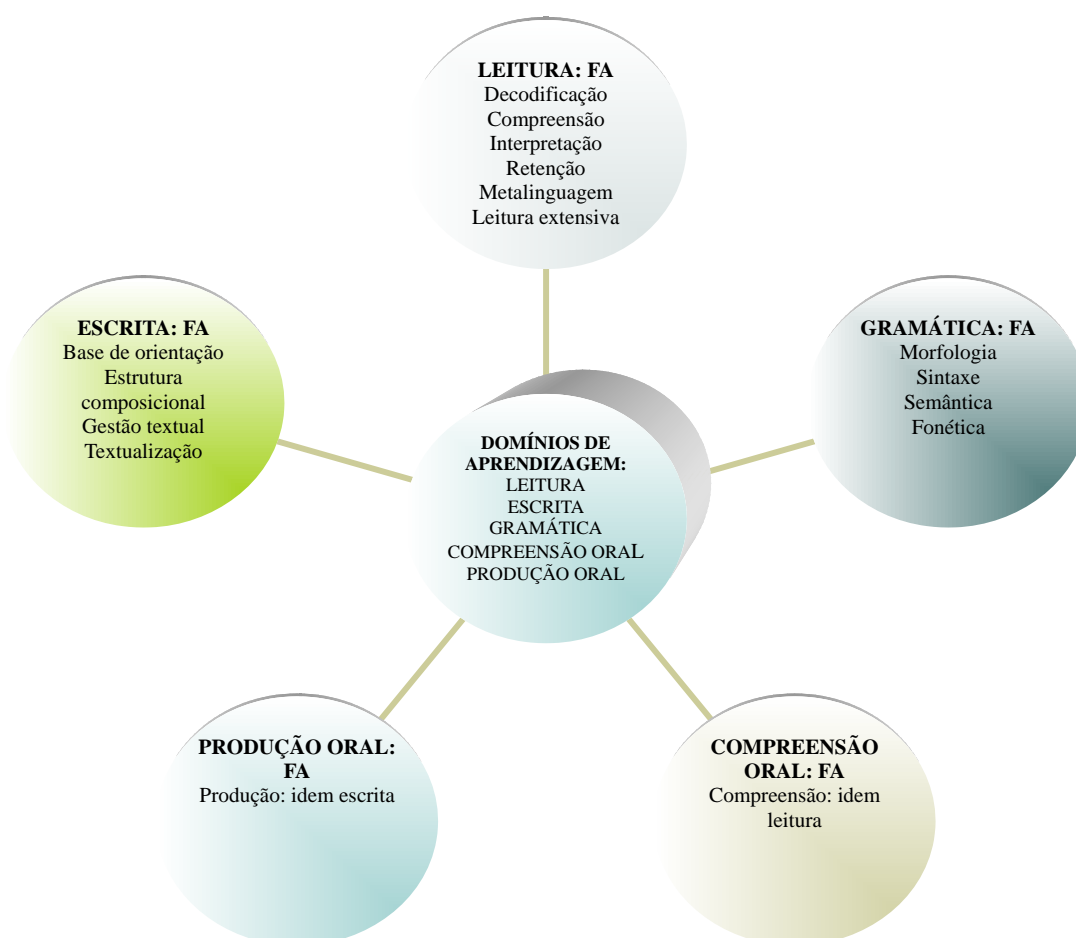
Às instruções que tinham as estruturas gramaticais exploradas dentro de um texto chamamos de gramática textual. Tais instruções explicitavam os papéis ou funções dos usos de elementos linguísticos específicos no texto, além de explorarem as estruturas gramaticais no interior do texto, articulando-as a um contexto mais amplo ou ainda à situação da produção textual. Por fim, as instruções que tinham como objetivo unicamente nomear ou explicar uma classe gramatical ou termos particulares da área de ensino de língua inglesa como língua estrangeira foram categorizados com foco de atenção na metalinguagem.

Ainda no domínio de aprendizagem da gramática, na particularidade da fonética, utilizamos três subfocos de atenção: a identificação, comparação e produção. O primeiro tipo se relaciona a todos os comandos que tinham por objetivo a identificação de uma transcrição ou da pronúncia de um morfema. No segundo caso, inserimos todas as tarefas que traziam, de certa maneira, a comparação entre dois sons, duas ou mais transcrições ou ainda a comparação entre o morfema e a transcrição. Por último, consideramos como produção todas as vezes que o comando levava o aluno a escrever uma transcrição ou a sua passagem para a forma ortográfica da língua inglesa. Como aconteceu nos domínios de aprendizagem, anteriormente mencionados, houve instruções que mesclaram focos de atenção.

Nos últimos conjuntos de domínios de aprendizagem, temos a compreensão e a produção oral. Na primeira divisão didática, consideramos como foco de atenção as mesmas categorias da compreensão escrita: decodificação, compreensão, interpretação e retenção; além de inserirmos o foco de atenção “tradução”, já que esse foi identificado em nossos dados.

A segunda subdivisão está no domínio de aprendizagem da produção oral. Retomamos como categorias de focos de atenção, as operações propostas por Schneuwly e Bronckart (1987): base de orientação, estrutura proposicional, gestão textual e textualização; além do foco de atenção “repetição”. Como nas categorias dos demais domínios de aprendizagem, há focos de atenção que se mesclam em algumas instruções. Em suma, temos os seguintes domínios de aprendizagem e seus focos de atenção visados, como se apresenta na Figura 11.

Figura 11 - Domínios de aprendizagem e Focos de atenção



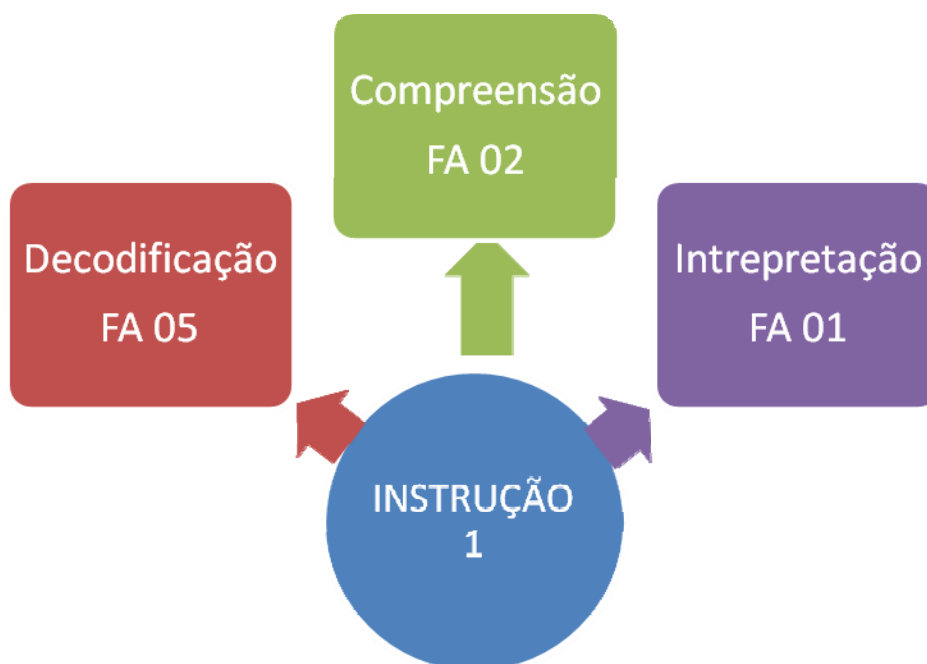
Na Figura 11, há os domínios de aprendizagem ou os objetos de ensino no centro do processo de ensino-aprendizagem e, os focos de atenção, doravante FA, visados ao seu redor, como resultado de nossa análise do MD das disciplinas de LI.

Os critérios de classificação de nossas categorias se deram primeiramente pelo estudo da literatura disponível a nós e por uma escolha epistemológica em relação a cada conjunto de atividades (constituído de instruções) que compunha nosso *corpus* de análise: MD da disciplina de LI do curso de Letras no *locus* investigado. Nele, exploramos somente os domínios que explicitamente foram identificados. Os focos de atenção categorizados partiram dos mesmos princípios. Nesse caso, analisamos cada enunciado de instrução para identificar quais focos de atenção ele poderia promover a partir da categorização elaborada. Por isso, mais uma vez, ressaltamos que, mesmo que um docente tenha um determinado objetivo, ao elaborar ou selecionar uma instrução, nosso pressuposto é de que nem sempre os focos de atenção possibilitados convirjam com tal objetivo.

Tendo explicitado como as categorias se constituem em nossos procedimentos de análise, assim como os nossos critérios de classificação, precisamos destacar também outro aspecto de nossa tabela de apresentação de resultados. Algumas instruções, particularmente aquelas voltadas para o ensino de leitura, continham em seu interior a decomposição de enunciados em perguntas-respostas. Dessa forma, em uma única instrução, havia, por exemplo, 10 perguntas elaboradas ao aluno. Ao analisar cada pergunta no interior de cada instrução, percebemos que havia geralmente diferentes focos de atenção, ora voltados para a decodificação, compreensão, interpretação, gramática ou ainda a mescla de vários focos de atenção dentro do processo de leitura.

Dessa forma, decidimos por manter em nossa análise e, conseqüentemente, em nossa tabela, todos os focos de atenção que se apresentavam no interior de cada instrução. Por isso, ao ler a tabela, é possível verificar que há um número diferente de instruções em relação ao número de focos de atenção identificados, visivelmente maior, como exemplificamos no esquema a seguir.

Esquema 2 – Instrução e focos de atenção



Como pode ser observado no Esquema 2, em uma única instrução, pode haver cinco questões com FA na decodificação, duas em compreensão e uma em interpretação, totalizando oito focos de atenção em uma única instrução.

Tendo exposto as etapas de nossa análise, apresentamos o panorama geral dos comandos inseridos no conjunto do MD da disciplina de LI I.

O resultado da compilação do material entregue pelos dois alunos-professores totalizou 164 páginas, entre materiais fotocopiados e anotações em cadernos. Todos os materiais repetidos foram excluídos dessa contagem. Dessa forma, no primeiro momento, fizemos a conferência e comparação entre os materiais para delimitar a análise somente nos materiais que não se repetiam entre um aluno e outro. Esse trabalho preliminar de seleção de material foi feito em todas as disciplinas. Das 164 páginas do MD da disciplina de LI I, identificamos 233 instruções no MD referente ao período letivo de um ano, totalizando uma carga horária de 144 horas.

Apresentamos, na sequência, todos os domínios de aprendizagem identificados nesse material, bem como todos os focos de atenção analisados. A tabela está dividida em três colunas: na primeira, temos os domínios de aprendizagem, na segunda, os focos de atenção e, na última, o número de ocorrência (O) de focos de atenção identificados. Alguns focos de atenção estão

combinados, pois foram identificados no material didático⁵⁴.

Tabela 5 – Focos de atenção no MD de LI I

FOCOS DE ATENÇÃO NO MATERIAL DIDÁTICO - LÍNGUA INGLESA I			
DOMÍNIOS DE APRENDIZAGEM	FOCOS DE ATENÇÃO	O	
LEITURA	Decodificação	4	
	Compreensão	38	
	Interpretação	8	
	Retenção	9	
	Codificação + compreensão	1	
	Interpretação + retenção	2	
	Metalinguagem	13	
	Leitura extensiva	7	
	Autoavaliação	1	
	TOTAL INSTRUÇÕES: 44	TOTAL FOCOS DE ATENÇÃO:	83
ESCRITA	Base de orientação Estrutura proposicional		
	Gestão textual		
	Textualização		
	Base de orientação, estrutura proposicional, gestual textual e 15 textualização		
	Gestão textual e textualização	2	
TOTAL INSTRUÇÕES: 17	TOTAL FOCOS DE ATENÇÃO:	17	
GRAMÁTICA	Morfologia	41	
	Sintaxe	69	
	Semântica	25	
	Fonética	Identificação	3
		Produção	1
		Identificação + produção	1
		Identificação, comparação, produção	1
TOTAL INSTRUÇÕES: 125	TOTAL FOCOS DE ATENÇÃO:	141	
Compreensão oral Total 25	Codificação	9	
	Compreensão	10	
	Interpretação		
	Retenção		
	Tradução	3	
Produção oral Total 22	Base de orientação		
	Estrutura proposicional	3	
	Gestão textual	12	
	Textualização	2	

⁵⁴ Eventualmente na análise de outros materiais é possível identificar outras combinações.

	Base de orientação, estrutura proposicional, gestão textual, textualização	7
	Estrutura proposicional + gestão textual	1
	Gestão textual + textualização	1
	Repetição	4
TOTAL INSTRUÇÕES: 47	TOTAL FOCOS DE ATENÇÃO:	52
TOTAL INSTRUÇÃO MD: 233	TOTAL FOCOS DE ATENÇÃO MD:	293

Fonte: a autora

De todos os focos de atenção analisados no material didático da disciplina de LI I, o foco de atenção central deu-se na gramática, com o total de 144 recorrências (Tabela 5). Desses, 117 se voltaram para a gramática isolada⁵⁵. Para sua análise mais minuciosa, precisamos subcategorizar esse foco de atenção, pois, mesmo no ensino de uma gramática isolada, temos diferentes focos de atenção, seja na estrutura gramatical, no vocabulário, no morfema, no léxico, na ortografia, nos atos de fala, nos referentes ou nos conectores. Por isso, dividimos esse foco em duas subcategorias, nomeado: aspectos sintáticos ou morfológicos. Dos 119 focos de atenção no ensino de gramática isolada, 69 tiveram o foco voltado para aspectos sintáticos e, 41, para os morfológicos. Eis alguns exemplos:

EXEMPLO 11:

3. Write five examples of sentences with the verbs below in the Simple Present tense in the 3rd person singular and five examples with other people.

VERBS	3 rd person singular (he, she, it)	Other people (I, you, we, they)
Get up		
Wash		
Study		
Go		
Have		

A instrução⁵⁶ extraída da página 135 (material didático paginado pela

55

¹ Utilizamos Travaglia, (2008), Haller e Scheneuwly (2011) mais particularmente para tratarmos de gramática nessa investigação. No entanto, para leituras mais aprofundadas, sugerimos a leitura de ADAM (2010) ao nomear alguns tipos de gramática, especificamente a teórica, descritiva e a aplicativa, além de Bulea Bronckart (2014) que explora em vários capítulos a análise linguística para a discussão do agir do trabalhador.

56

¹ A instrução retirada do MD de uma das docentes responsável pela disciplina de LI, compreensão e produção escrita, professora Marília, contém em seu cabeçalho as seguintes informações: ENGLISH LANGUAGE; NOME DA DOCENTE 'S SUGGESTIONS; REVIEW ACTIVIES – LINGUISTIC ASPECTS. Essas informações mostram que as instruções foram elaboradas pela docente Marília. Caso tenha sido retirado de algum LD, está informação não consta no material. (Informação inserida como parte de solicitações feitas na reunião de retorno das análises às participantes ao final da pesquisa).

investigadora) do MD de LI I evidencia um foco no ensino da gramática voltado para seus aspectos morfológicos, ao explorar a conjugação dos verbos em um primeiro momento. No entanto, ela explora o aspecto sintático, ao solicitar que o aluno escreva sentenças utilizando os verbos. Assim, além de conjugar os verbos (aspecto morfológico), ele precisa dispor, ordenar e organizar as palavras em uma determinada sentença (aspecto sintático). Menos comum que o foco nos aspectos sintáticos foi a exploração unicamente da morfologia, como pode ser visto na página 137 do MD.

EXEMPLO 12:

1.1 Write the short form (she's/ we aren't etc)

1. He is.....he's
2. They are.....
3. She is not.....
4. It is.....
5. I am not.....
6. You are not.....

Nesse caso, temos a exploração das formas abreviativas do verbo “ser/estar” nas formas afirmativas e negativas, portanto, um foco de atenção na gramática isolada, em função da abreviação de formas verbais.

No material didático foi comum encontrar recortes de livros didáticos e gramáticas para o ensino de língua inglesa, particularmente o livro *Essential grammar in use* (MURPHY, 1997)⁵⁷ sendo o principal material adotado para o ensino de gramática com foco em tempos verbais em suas formas afirmativas, negativas e interrogativas.

Esse foco de atenção central evidencia a divergência que já apontamos no início de nossas análises nos outros dados discutidos. Ela apareceu nas transcrições das reuniões, no plano de ensino e, mais explicitamente, no MD da disciplina de LI I, ao ter como um foco de atenção a gramática isolada, diferentemente de apontamentos feitos em relação ao ensino por meio da abordagem temática ou via gêneros textuais.

57

¹ Após reunião de avaliação das análises, realizada com as participantes Tuka e Marília, inserimos algumas modificações ao longo da tese a partir das informações fornecidas por elas. O livro *Essential grammar in use* (MURPHY, 1997), segundo a participante Marília, foi adotado como um livro didático complementar para atividades de tarefas de casa. Ainda segundo ela, algumas tarefas eram corrigidas em sala de aula e outras eram corrigidas via correio eletrônico. Essa ressalva feita pela participante foi justamente para expor que, embora esse LD tenha sido evidenciado, nas análises, como mais recorrente no MD, ele era de caráter complementar.

Em resumo, tivemos dentro dos aspectos morfológicos 41 instruções. Dessas, 38 estavam voltados para a conjugação de verbos, uma para adjetivos, outra para pronomes possessivos e um voltado para o auxiliar/verbo. As instruções que tinham como foco de atenção a conjugação de verbos foram elaboradas, na sua maioria, em duas etapas: uma expositiva em que havia uma explicação de como o verbo era conjugado em determinado tempo verbal, com foco na raiz e nas desinências dos verbos ou ainda em listas de verbos conjugados; e outra etapa em que os exercícios eram, na maioria, de conjugação verbal, como mostra o exemplo 13.

EXEMPLO 13:

ACTIVITIES – AUTOBIOGRAPHY GENRE (VERBS)

A) Fill in the blanks with the verbs in the box:

1. I ____ eighteen years old.
2. I ____ two brothers and two sisters.
3. I ____ in Campo Mourão with my parents.
4. My children's names ____ Euríco and Ismália.
5. I ____ in the office of a big factory.
6. I like ____ literature books, but my husband ____ scientific magazines.
7. I ____ traveling to Paraguay to buy unnecessary things.
8. My friends ____ I'm crazy because I like rock'n roll.
9. I study at Fecilcam. My wife ____ at UEM.
10. I ____ to be a good teacher in the future.

A instrução apresentada, tendo como referência o gênero textual autobiografia, se baseia na conjugação de verbos regulares e irregulares no tempo verbal “presente do indicativo”, utilizando, na maioria das orações, tanto a primeira pessoa como a terceira pessoa do singular e a terceira pessoa do plural.

É importante salientar que, dentre as 41 instruções, temos 38 instruções com o foco de atenção supramencionado. Assim, há uma determinação histórica enorme do ensino clássico de língua inglesa como língua estrangeira, convergindo esse método com a concepção de língua como sistema linguístico e que, para apropriá-la, é necessário se apropriar de sua estrutura puramente linguística, sem vínculo com os diversos significados que esses elementos linguísticos possam ter em função de contextos situacionais. Ao selecionar esse tipo de instrução, o ensino na formação em pré-serviço se distingue do que as pesquisas mais recentes têm apontado como mais potencializador em relação à apropriação de uma língua.

Em outras palavras, estamos falando ainda do processo de ensino-aprendizagem de língua em detrimento de algumas ferramentas apropriadas pelos

docentes. A forma como essas são apropriadas implicam determinadas formas de instrumentalização dos estudantes: aprendizagem x ou y, dependendo do foco de atenção. No caso do ensino da gramática de forma isolada, o foco de atenção não está na apropriação da língua para o seu uso, mas na sua discriminação em partes.

Além disso, o foco não está no significado, mas na forma que a língua assume na escrita. Assim, o objeto “ensino” nesse foco de atenção permanece em um nível abstrato, não associado ao significado da língua. Um exemplo disso está em lista de verbos regulares e irregulares, nas páginas 109 e 110.

Nos aspectos sintáticos, tivemos 69 instruções. Dentre eles, identificamos o foco na estrutura de oração simples, coordenada e subordinada (03), na produção de oração (17), na explicitação de formas interrogativas e tempo verbal (04), na oração simples no formato pergunta-resposta (04), na produção de formas interrogativas (15), nos pronomes interrogativos e na concordância verbal (01), nas orações curtas como respostas a perguntas (03), no pronome relativo/superlativo (01), no uso dos pronomes indefinidos *somebody/anybody* (01), na relação de significado entre orações simples (01), na conjugação de verbos em orações (17) e nos pronomes – possessivos, oblíquos (02).

Observou-se novamente um foco na conjugação de verbos, nesse caso, além da produção de orações, geralmente, simples, como pode ser visto no exemplo 14.

EXEMPLO 14:

B) Write sentences about yourself with the following verbs:

1 – (be) _____

2 – (have) _____

3 – (like) _____

4 – (Love) _____

5 – (work) _____

O exemplo 14, outrora apresentado, traz como foco de atenção a elaboração de uma sentença utilizando os verbos indicados, na primeira pessoa do singular. Embora não houvesse delimitação do tempo verbal a ser utilizado, verificamos a partir do material coletado que os estudantes utilizaram especificamente o tempo presente simples. Como já mencionado, esse tipo de instrução foi comum no MD da disciplina de LI I. Faremos a mesma análise nas demais disciplinas para que, ao

final, tenhamos um resumo de todas as disciplinas para que possamos interpretá-lo.

A compilação do material didático de LI II totalizou 102 páginas. Há uma mescla entre material elaborado pelo professor e material selecionado, oriundo de livros didáticos ou de livros paradidáticos. Nele, há 190 instruções, das quais emergiram 308 focos de atenção, como pode ser observado na tabela 6.

Tabela 6 – Focos de atenção no MD de LI II

FOCOS DE ATENÇÃO NO MATERIAL DIDÁTICO - LÍNGUA INGLESA II			
DOMÍNIOS DE APRENDIZAGEM/ENSINO	FOCOS DE ATENÇÃO	O	
LEITURA	Codificação	11	
	Compreensão	55	
	Interpretação	19	
	Retenção	0	
	Codificação + compreensão	0	
	Interpretação + retenção	0	
	Metalinguagem	14	
	Leitura extensiva	0	
	auto-avaliação	12	
	TOTAL INSTRUÇÕES: 44	TOTAL FOCOS DE ATENÇÃO:	111
ESCRITA	Base de orientação	0	
	Estrutura proposicional	0	
	Gestão textual	0	
	Textualização	0	
	Base de orientação, estrutura proposicional, gestão textual e textualização	07	
	Gestão textual e textualização	1	
TOTAL INSTRUÇÕES:13	TOTAL FOCOS DE ATENÇÃO:	08	
GRAMÁTICA	Morfologia	55	
	Sintaxe	85	
	Semântica	26	
	Fonética	Identificação	1
		Comparação	0
	Produção	Produção	2
		Identificação + produção	3
	Identificação, comparação, produção	0	
	TOTAL INSTRUÇÕES:121	TOTAL FOCOS DE ATENÇÃO:	172
	Compreensão oral 09	Codificação	4
Compreensão		7	
Interpretação		3	
Retenção		0	
Tradução		0	
Produção oral 03	Base de orientação	0	
	Estrutura proposicional	0	
	Gestão textual	0	

Textualização	0
Base de orientação, estrutura proposicional, gestão textual, textualização	1
Estrutura proposicional + gestão textual	0
Gestão textual + textualização	0
Repetição	2
TOTAL INSTRUÇÕES: 12	TOTAL FOCOS DE ATENÇÃO: 17
TOTAL INSTRUÇÃO NO MD: 190	TOTAL FOCOS DE ATENÇÃO NO MD: 308

Como no material da disciplina de LI I, em LI II os focos de atenção mais recorrentes concentram-se na gramática isolada, totalizando 165 ocorrências.

Nela, identificamos 55 focos de atenção nos aspectos morfológicos. Dentre eles, o foco na conjugação de verbos foi predominante (22 ocorrências), seguido do foco em pronomes (pessoais, definidos e indefinidos) (9), na escolha lexical (6), nos advérbios de lugar e preposição (4), no auxiliar ou verbo auxiliar e no verbo *do/make* (3), no gênero masculino ou feminino e nos quantificadores (2 cada), e, por último o foco de atenção em advérbios de frequência, expressão *too/neither*, verbo *get* e tradução, com 1 ocorrência cada um.

Na conjugação verbal, havia geralmente uma parte expositiva, formada por regras ou listas de verbos conjugados, já na segunda etapa, os exercícios de conjugação eram afixados. Esses exercícios tomaram a maior parte do MD. Como exemplo, apresentamos um exercício da página 34 desse material, retirado de um livro didático, exercício 3.⁵⁸

EXEMPLO 15:

3 – Conjugation of some verbs in Present Tense:

PP	GET UP	START	STUDY	LIKE	WATCH
I					
You					
He					
She					
It					
We					
You					
They					

⁵⁸ Essa seleção do MD foi modificada para outro excerto de LD que não fosse do *livro Essential grammar in use* (MURPHY, 1997). (Alteração feita a partir da reunião de avaliação de retorno das análises realizadas com as participantes da pesquisa ao final da investigação).

O foco de atenção está unicamente na conjugação verbal em tempos verbais diferentes, portanto, em suas flexões verbais no singular, plural ou tempo verbal diferente.

Na sintaxe, 85 focos de atenção foram identificados. Desses, 33 se baseavam em orações simples, coordenadas ou subordinadas, em suas formas afirmativas, negativas ou interrogativas. Os verbos transitivos e intransitivos ocuparam 11 instruções, os pronomes, 11, a conjugação de verbos, 7, o verbo *get*, 5 ocorrências, as expressões *too, neither, so do I*, questões objetivas ou subjetivas e pronomes interrogativos, 4 cada, os advérbios de frequência, 3, as paráfrases, 2, e o verbo *do/make, go*, frases comparativas, quantificadores, 1 única ocorrência.

Novamente, nas orações focadas, temos como grande expoente a conjugação verbal, como pode ser observado no Exemplo 16, extraído da página 93 do material didático de LI II, também retirado de um LD.

EXEMPLO 16:

WH – QUESTIONS

Insert the correct question:

	How	what	where	
	How long	what kind of	who	
	How many	when	why	

1. ----- Who did you visit? I visited my granny.
2. _____? We took a lot of photographs during our holiday.
3. _____? I stayed for a month.
4. _____? I came home by train.
5. _____? She went to the shop.
6. _____? She met her friend.
7. _____? I lost my keys while I was skating.

No material didático de LI III identificamos 243 instruções – que fizeram emergir 371 focos de atenção –, divididos nos mesmos domínios de aprendizagem já nomeados. Na Tabela 7 é possível perceber essas informações mais detalhadamente.

Tabela 7 – Focos de atenção no MD de LI III

FOCOS DE ATENÇÃO IDENTIFICADOS NO MATERIAL DIDÁTICO – LI III			
DOMÍNIOS DE APRENDIZAGEM/ENSINO LEITURA	FOCOS DE ATENÇÃO	O	
	Codificação	19	
	Compreensão	70	
	Interpretação	18	
	Retenção	4	
	Codificação + compreensão	1	
	Compreensão + interpretação	1	
	Metalinguagem	16	
	Leitura extensiva	1	
	Autoavaliação	38	
	Vocabulário	3	
	Tradução	3	
TOTAL INSTRUÇÕES: 77	TOTAL FOCOS DE ATENÇÃO:	174	
ESCRITA	Base de orientação	0	
	Estrutura proposicional	0	
	Gestão textual	0	
	Textualização	0	
	Base de orientação, estrutura proposicional, gestão textual e textualização	23	
	Gestão textual e textualização	0	
TOTAL INSTRUÇÕES: 23	TOTAL FOCOS DE ATENÇÃO:	23	
GRAMÁTICA	Morfologia	46	
	Sintaxe	34	
	Semântica	7	
	Fonética	Identificação	45
		Comparação	
		Produção	
		Identificação + comparação	7
		Identificação + produção	7
	Identificação, comparação, produção	12	
TOTAL INSTRUÇÕES: 137	TOTAL FOCOS DE ATENÇÃO:	158	
Compreensão oral 05	Codificação	5	
	Compreensão		
	Interpretação		
	Gramática isolada	2	
	Vocabulário	2	
Produção oral 01	Base de orientação		
	Estrutura proposicional		
	Gestão textual		
	Textualização		
	Base de orientação, estrutura proposicional, gestão textual e textualização	7	

	Gestão textual e textualização	
	Repetição	
TOTAL INSTRUÇÕES: 06	TOTAL FOCOS DE ATENÇÃO:	16
TOTAL INSTRUÇÃO MD: 243	TOTAL FOCOS DE ATENÇÃO MD:	371

O MD de LI III, Tabela 7, não diverge dos focos de atenção mais recorrentes em relação ao de LI I e II. Temos, assim, uma introdução de 137 instruções voltadas para a gramática, sendo que o foco de atenção mais recorrente é o ensino da gramática isolada, com 151 recorrências, incluindo a fonética⁵⁹. Na sequência, o foco de atenção no domínio da leitura totalizou 70 subfocos na compreensão textual. Em relação a nossa escolha teórica, no que diz respeito às instruções que têm como foco de atenção uma gramática isolada não excluímos o fato de que, algumas vezes, um texto é utilizado. No entanto, nesse caso, ele é utilizado como pretexto para o ensino da gramática. Para exemplificação, extraímos uma instrução de nossos dados, da disciplina de LI III.

EXEMPLO 17:

Complete the information bellow according to the ad above. Look at the ad for this:

- a) An imperative verb
- b) The main ad sentence
- c) The probable author
- d) An infinitive verb
- e) A noun
- f) A pronoun
- g) An irregular verb
- h) A regular verb
- i) Past tense of regular verb
- j) Past tense of irregular verb
- k) A plural noun

Para nós, esse tipo de instrução não implica diretamente a compreensão textual, pois ela propicia um foco de atenção voltado exclusivamente para estruturas gramaticais do texto. Dessa forma, o foco não está no significado do texto, mas na sua estrutura formal, gramatical. O foco de atenção seria diferente, por exemplo, se a instrução contemplasse a função do verbo imperativo (letra “a”) dentro do texto explorado. Tratando-se de um gênero textual “anúncio publicitário”, essa exploração seria condição, inclusive, para entender as escolhas linguísticas feitas, geralmente,

59

¹ Mais uma vez lembrando que uma única instrução pode gerar mais de um foco de atenção, por isso a diferença significativamente maior entre os focos de atenção em relação às instruções.

pela textualidade desse gênero e de outros gêneros publicitários. As implicações de outros focos de atenção se dariam nos processos psíquicos mobilizados pelo estudante ao realizar uma determinada tarefa (entenda-se aqui instrução).

Em relação aos tipos de instrução que compreendem o domínio de aprendizagem “leitura”, evidenciamos algumas que exploram as condições de produção de um texto. Elas são geralmente relacionadas ao contexto situacional em que o texto foi produzido e introduzidas por meio de frases interrogativas, como na disciplina de LI III, em:

EXEMPLO 18:



Fonte: <http://www.toxel.com/wp-content/uploads/2008/07/ua.jpg>

<HTTP://www.diaadia.pr.gov.br/tvpendrive/modules/mylinks/viewcat.php?cid=13> Access on: 02/07/11

Take a look and answer:

1. Is this an advertisement:
 commercial social
2. Try to predict what it is about
3. What's the objective of this ad?
4. What's the subject of this ad?

...

Como já mencionamos nesta pesquisa, quando as instruções tinham mais de um foco de atenção, caso comumente encontrado em instruções tipo pergunta-resposta, optamos por analisar o foco de atenção de cada questão. Na instrução apresentada, as questões de 1 a 4 foram identificadas com foco de atenção na compreensão textual, via exploração de aspectos contextuais, ou seja, esse foco toma a base de orientação (SCHNEUWLY, 1987) para auxiliar uma posterior compreensão textual. Isso porque, a simples leitura das quatro questões não permite

a compreensão textual. No decorrer das instruções ou no conjunto de instruções relacionadas ao texto *Seat Belt Ad* há outras tarefas que possibilitam uma compreensão textual mais verticalizada. Em outras palavras, há níveis de compreensão textual, desde o mais superficial, geral até outros mais detalhados e pontuais. Quanto mais o trabalho demandado é complexo, mais verticalizada é a compreensão textual.

A primeira questão do exemplo 18, para nós, é ambígua, pois não saberíamos fazer uma comparação entre o que seria uma propaganda comercial e uma social, em um primeiro momento, mas, ao observar o material, percebemos que há a definição de propaganda social, fazendo com que o aluno tenha condições de optar por um tipo de propaganda ou outro, ao ler o texto referenciado.

Para nós, as questões que poderiam auxiliar na compreensão geral do texto, em seu nível mais superficial, pressupõem mobilizações de conhecimentos prévios atrelados ao conhecimento do gênero e, principalmente, sobre a esfera publicitária, para que o aluno consiga fazer uma previsão sobre a temática da propaganda, bem como seu objetivo. As questões 2 e 3 são similares e pressupõem um mesmo tipo de resposta por parte do aluno.

O terceiro tipo de instrução, comumente encontrado em nossos dados, foi daqueles que demandam uma percepção geral do gênero textual, via conhecimento contextual, verbal ou não verbal. Isso aparece, por exemplo, na mesma instrução apresentada, cuja questão 7 traz o seguinte enunciado:

EXEMPLO 19:

7. What is predominant in this ad:

colors written text image

A instrução 19 pressupõe a mobilização de conhecimentos sobre a esfera publicitária e, ao mesmo tempo, a observação do que é predominante naquela propaganda específica, mais uma vez, articulando o texto singular à particularidade dos gêneros textuais definidos como propaganda.

Há também instruções que pressupõem uma compreensão mais detalhada do texto, via sequências linguísticas, como na p. 50.

EXEMPLO 20:

1. Answer the questions based on the text above. (0,2 each answer)

...

b. What are some of the disadvantages cited by the text in keeping children in contact with TV and other electronic media?

...

Ainda no que diz respeito ao foco de atenção na gramática, identificamos 71 instruções sobre fonética, sendo 45 focos em identificação de fonemas ou grafias da língua inglesa.

Geralmente, em um primeiro momento, há instruções de apresentação de cada fonema introduzidas por sua representação gráfica em inícios, finais e meios de um morfema. Em alguns casos, há a inserção de ortografia com alguns exemplos de morfemas, ao final da apresentação. Introduzimos, na sequência, um exercício da página 24 para exemplificação.

EXEMPLO 21:

/ z /

.....ZZ

INITIAL	MEDIAL	FINAL
Zone	Music	Please
Zebra	Citizen	Rose
Xerox	Daisy	Size
Zoo	Disaster	His

Spelling:

S: his, daisy

z: zoology, zip

x: xylophone, xenophobia

ss: reposses

xx : dazzie, razzie

x : /gz/ exam, example

Esse é um exercício recorrente, identificado no material. O foco está particularmente voltado para a exposição do morfema, sua transcrição fonética e ortografia. Assim, a introdução de cada fonema no material didático é dividida em três partes dentro de uma instrução, ou unidade didática, se preferir.

A primeira parte apresenta a transcrição do fonema, seguida de uma lista de

exemplos de morfemas contemplando o fonema em diferentes partes da palavra e, por fim, alguns exemplos de diferentes grafemas que representam o mesmo fonema.

Em algumas instruções, observamos que há uma quarta parte na apresentação de cada fonema. Nele, há a inserção de uma definição do fonema, bem como instruções de como realizá-lo na oralidade.

Após a introdução de cada fonema, há uma lista de instruções, majoritariamente de identificação, como pode ser observado a seguir, retirado da página 18, exercício C.

EXEMPLO 22:

C. Tick the words where letter b is pronounced / b /:

1. () plumber
2. () climbing
3. () cupboard
4. () rubber
5. () symbol
6. () bomb
7. () stumble
8. () numbness
9. () rabid
10. () comb
11. () thumb
12. () debts

Neste exemplo, observamos o foco de atenção voltado para a identificação do fonema / b / nos morfemas apresentados. O aluno precisa identificar se esse fonema é pronunciado ou não em cada palavra. Não inseriremos outro exemplo, pois esse tipo de exercício é o que prevalece no material didático.

Em relação às fontes dessas instruções, é possível evidenciar que elas advêm de livros didáticos. No entanto, em muitos casos, o MD não contempla as referências das fontes.

Na análise do material didático da disciplina de LI IV, identificamos 229 instruções e a emergência de 264 focos de atenção. Apresentamos seu plano textual global na Tabela 8.

Tabela 8 – Focos de atenção no MD de LI IV

FOCOS DE ATENÇÃO IDENTIFICADOS NO MATERIAL DIDÁTICO – LÍNGUA INGLESA IV			
DOMÍNIOS DE APRENDIZAGEM/ENSINO	FOCOS DE ATENÇÃO	O	
LEITURA	Codificação	2	
	Compreensão	25	
	Interpretação	2	
	Retenção		
	Codificação + compreensão		
	Interpretação + retenção		
	Metalinguagem	7	
	Leitura extensiva	4	
	Autoavaliação	9	
	Tradução	2	
	Vocabulário	1	
	TOTAL INSTRUÇÕES: 27	TOTAL FOCOS DE ATENÇÃO:	52
	ESCRITA	Base de orientação	
Estrutura proposicional		1	
Gestão textual			
Textualização			
Base de orientação, estrutura proposicional, gestual textual e textualização		12	
	Gestão textual e textualização	1	
TOTAL INSTRUÇÕES: 14	TOTAL FOCOS DE ATENÇÃO:	14	
GRAMÁTICA	Morfologia	19	
	Sintaxe	75	
	Semântica	1	
	Fonética	Identificação	68
		Comparação	
		Produção	
		Identificação + produção	10
		Identificação + comparação	8
		Identificação, comparação, produção	13
	TOTAL INSTRUÇÕES: 187	TOTAL FOCOS DE ATENÇÃO:	194
Compreensão oral	Codificação	2	
	Compreensão	1	
	Interpretação		
	Retenção		
	Tradução		
Produção oral	Base de orientação		
	Estrutura proposicional		
	Gestão textual		
	Textualização		

	Base de orientação, estrutura proposicional, gestual textual e textualização	1
	Estrutura proposicional + gestão textual	
	Gestão textual + textualização	
	Repetição	
TOTAL INSTRUÇÕES: 01	TOTAL FOCOS DE ATENÇÃO:	04
TOTAL INSTRUÇÃO MD: 229	TOTAL FOCOS DE ATENÇÃO MD:	264

Nesse material didático, a maior recorrência, tanto de instruções quanto de focos de atenção, foi no ensino de gramática. Houve 187 instruções e 194 focos de atenção. Desses, 193 tiveram como objeto de ensino a gramática isolada.

O foco de atenção voltado para a gramática isolada tem 18 focos de atenção na morfologia – constituídos de 12 recorrências de conjugação verbal, 3 de verbos (+ *ing* ou *to*), 2 de tempo verbal e 1 de preposições de tempo e vocabulário. Instruções como as da página 69, a seguir, foram comumente encontradas.

EXEMPLO 23:

7.4 Put in been or gone:

1. Jim is on holiday. He's gone to Italy.
2. Hello! I've just _____ to the shops. I've bought lots of things.
3. Alice isn't here at the moment. She's _____ to the shop to get a newspaper.
4. Tom has _____ out. He'll be back in about an hour.
5. 'Are you going to the bank?' 'No, I've already _____ to the bank.'

Instruções que focaram a conjugação verbal em um determinado tempo verbal foram predominantemente identificadas no nível morfológico, como já mencionado. Nesse caso, ao formar o presente perfeito, o aluno precisa escolher entre o verbo *ser* ou *ir* no particípio. Ou seja, o foco está na forma de uma determinada classe verbal: o verbo, um aspecto morfológico da língua.

A sintaxe totalizou 75 focos de atenção. Dentre eles, o tempo verbal foi o mais recorrente, com 24 recorrências; a conjugação verbal teve 25 reiteraões e, o verbo (+ *ing* ou + *to*), 7. O foco de atenção em escolha lexical, oração simples, coordenada ou subordinada, frases interrogativas teve 4 recorrências cada e, por fim, em pronomes interrogativos, paráfrase e pronome interrogativo mais verbo, 1 inserção cada.

Mais uma vez a conjugação verbal foi o foco predominante no material didático, dessa vez, dentro de uma estrutura sintática. Geralmente o MD solicitava

que o aluno produzisse uma sentença utilizando um determinado tempo verbal, como em:

EXEMPLO 24:

9.3 Read the situations and complete the sentences.

1. It's raining. The rain started two hours ago.
It 's been raining for two hours.
2. We are waiting for the bus. We started waiting for 20 minutes ago.
We _____ for 20minutes.
3. I'm learning Spanish. I started classes in December.
I _____ since December.
4. Mary is working in London. She started working there on 18 January.
_____ since 18 January.
5. Our friends always spend their holidays in Italy. They started going there years ago.
_____ for years.

Diferentemente dos aspectos morfológicos, nesse tipo de instrução o aluno precisa se basear no tempo verbal e sua conjugação, ao mesmo tempo em que se concentra na organização frasal. Além desses, não podemos desconsiderar o número significativo do foco de atenção em aspectos fonéticos, com 99 ocorrências. Nesse caso, as instruções em que o estudante precisava identificar transcrições, sons ou ortografias foram majoritárias, com 68 ocorrências.

Após explicitada a análise realizada em cada material didático das disciplinas de LI, separadamente, passamos para uma reflexão geral do MD do curso todo. Para tal, elaboramos uma tabela contemplando todos os focos de atenção identificados no MD das disciplinas de LI. Na primeira coluna inserimos todos os domínios de aprendizagem categorizados na pesquisa. Na segunda, os focos de atenção estão presentes. Nas colunas de número 3 a 6 estão as disciplinas de LI I, II, III e IV e as respectivas ocorrências de cada foco de atenção, totalizando 100% das instruções contidas no MD.

Ao olhar para o resumo de todos os domínios de aprendizagem e os focos de atenção principais em todo o material didático das disciplinas de LI I, II, III e IV, temos como resultados os focos de atenção centrais em cada série do curso. São eles:

Tabela 9 – Focos de atenção identificados no MD

FOCOS DE ATENÇÃO IDENTIFICADOS NO MATERIAL DIDÁTICO									
		LI1	LI2	LI3	LI4	LI1	LI2	LI3	LI4
DOMÍNIOS DE APRENDIZAGEM	FOCOS DE ATENÇÃO	O	O	O	O	%	%	%	%
LEITURA	Decodificação	4	11	19	2	11,1	30,6	52,8	5,6
	Compreensão	38	55	70	25	20,2	29,3	37,2	13,3
	Interpretação	8	19	18	2	17,0	40,4	38,3	4,3
	Retenção	9	0	4	0	69,2	0,0	30,8	0,0
	Codificação + compreensão	1	0	1	0	50,0	0,0	50,0	0,0
	Compreensão + interpretação	0	0	1	0	0,0	0,0	100,0	0,0
	Interpretação + retenção	2	0	0	0	100,0	0,0	0,0	0,0
	Metalinguagem	13	14	16	7	26,0	28,0	32,0	14,0
	Leitura extensiva	7	0	1	4	58,3	0,0	8,3	33,3
	Autoavaliação	1	12	38	9	1,7	20,0	63,3	15,0
	Vocabulário	0	0	3	1	0,0	0,0	75,0	25,0
Tradução	0	0	3	2	0,0	0,0	60,0	40,0	
TOTAL	FOCOS DE ATENÇÃO	83	111	174	52	19,8	26,4	41,4	12,4
ESCRITA	Base de orientação	0	0	0	0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Estrutura proposicional	0	0	0	0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Gestão textual	0	0	0	0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Textualização	0	0	0	0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Base de orientação, estrutura proposicional, gestão textual, textualização	15	7	23	12	26,3	12,3	40,4	21,1
	Base de orientação + estrutura proposicional	0	0	0	1	0,0	0,0	0,0	100,0
	Estrutura proposicional + gestão textual	0	0	0	0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Gestão textual + textualização	2	1	0	1	50,0	25,0	0,0	25,0
Repetição	0	0	0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	
TOTAL	FOCOS DE ATENÇÃO	17	8	23	14	27,4	12,9	37,1	22,6
GRAMÁTICA	Morfologia	41	55	46	19	25,5	34,2	28,6	11,8
	Sintaxe	69	85	34	75	26,2	32,3	12,9	28,5
	Semântica	25	26	7	1	42,4	44,1	11,9	1,7
	Fonética	6	6	71	99	3,3	3,3	39,0	54,4
TOTAL:	FOCOS DE ATENÇÃO	141	172	158	194	21,2	25,9	23,8	29,2
Compreensão oral	Decodificação	9	4	5	2	45,0	20,0	25,0	10,0
	Compreensão	10	7	0	1	55,6	38,9	0,0	5,6
	Interpretação	0	3	0	0	0,0	100,0	0,0	0,0
	Retenção	0	0	0	0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Tradução	3	0	0	0	100,0	0,0	0,0	0,0

	Gramática isolada	0	0	2	0	0,0	0,0	100,0	0,0
	Vocabulário	0	0	2	0	0,0	0,0	100,0	0,0
TOTAL	FOCOS DE ATENÇÃO	22	14	9	3	45,8	29,2	18,8	6,3
Produção oral	Base de orientação	0	0	0	0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Estrutura proposicional	3	0	0	0	100,0	0,0	0,0	0,0
	Gestão textual	12	0	0	0	100,0	0,0	0,0	0,0
	Textualização	2	0	0	0	100,0	0,0	0,0	0,0
	Base de orientação, estrutura proposicional, gestão textual, textualização	0	1	7	1	0,0	11,1	77,8	11,1
	Estrutura proposicional + gestão textual	0	0	0	0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Gestão textual + textualização	0	0	0	0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Repetição	0	0	0	0	0,0	0,0	0,0	0,0
TOTAL	FOCOS DE ATENÇÃO	17	1	7	1	65,4	3,8	26,9	3,8
TOTAL FOCOS DE ATENÇÃO NO MD		280	306	371	264	22,9	25,1	30,4	21,6

Ao analisar todo o material didático e ter identificado que, nas disciplinas de LI I, II e IV, conforme Tabela 9, a gramática foi o foco de atenção, também evidenciamos que a gramática ensinada é a normativa, baseada em aspectos sintáticos, incidindo na conjugação de verbos. Em termos de progressão de ensino, há a inclusão de tempos verbais mais elaborados, complexos, no decorrer do curso, iniciando-se com verbos no presente, passado e futuro do indicativo nas séries iniciais, perpassando pelos tempos no subjuntivo e gerúndios até chegar em tempos verbais tais como o presente e passado perfeito, foco de atenção na quarta série do curso de Letras.

Pelo fato de não ultrapassar o nível frasal, percebemos uma concepção de ensino de língua baseada na concepção de que para apropriar-se de uma determinada língua natural é necessário apropriar-se da estrutura dessa língua. No entanto, a apropriação dessa estrutura está associada à estrutura isolada, não contextual e não relacionada aos aspectos semânticos que elas podem adquirir em diferentes contextos.

Dentro da morfologia, identificamos instruções baseadas em afixos, radicais de adjetivos, substantivos e verbos, além da conjugação verbal, o mais recorrente.

Esses focos de atenção identificados no MD evidenciam a grande determinação histórica de ensino de línguas estrangeiras em uma vertente estruturalista. Mesmo que os docentes possam desejar ou representar o processo

de ensino como discursivo, ele ainda está parcialmente ancorado em suas práticas.

Basta retornar um pouco na história do ensino de línguas estrangeiras, como na primeira metade do século XIX, para compreender o quanto o processo de ensino com enfoque positivista tem, de tempos em tempos, influenciado mais ou menos fortemente a educação formal. Nesse ensino normativo, tradicional, a aprendizagem é receptiva.

Na abordagem tradicional, a aprendizagem é receptiva e automática, prevalecendo a produção correta do código escrito culto, visto como a única variável valorizada para todas as atividades em sala de aula. Privilegia-se, ainda, a forma, o aspecto material da língua, em detrimento do conteúdo e da significação. A aprendizagem da forma das expressões, então, se dá com conteúdos totalmente alheios ao grupo social, dando-se ênfase a modelos a serem reproduzidos e exercitados dentro da escola, preparando o aluno para usar essas expressões fora dela (FERNANDES, s/d, s/p).

Em outras palavras, o foco de atenção se pauta em um processo de ensino-aprendizagem a-contextualizada, cujo significado é praticamente abstraído do processo, prevalecendo a forma, a estrutura formal da língua, desvinculada da realidade social, da particularidade da formação de um professor e, principalmente, da singularidade das necessidades dos professores em pré-serviço, se considerarmos "necessidade" do ponto de vista da emancipação humana, portanto, formação total do homem para sua liberdade plena.

O foco de atenção também evidencia uma metodologia de ensino articulada a uma opção política. Segundo Geraldi (1997a), a opção política envolve uma teoria da compreensão da realidade e que, por sua vez, se articula com decisões em relação ao que e para que ensinar. Assim, os objetivos docentes se intercalam com a escolha dos objetos de ensino privilegiados em um determinado contexto, além da opção metodológica do como ensinar e que instrumentos materiais (e simbólicos) adotar.

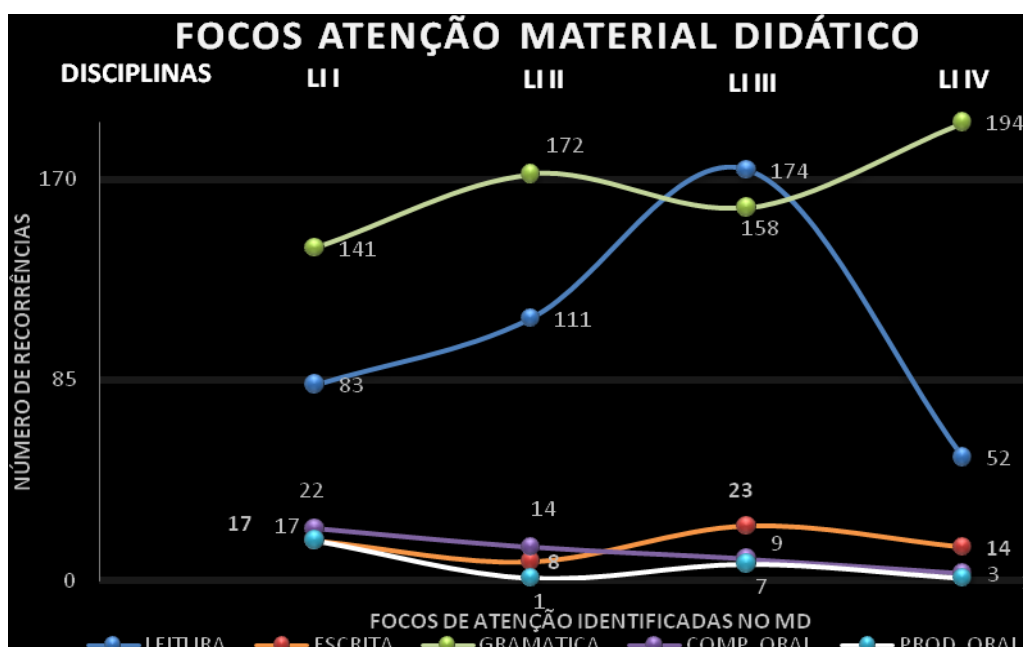
Em síntese, o foco de atenção privilegiado em disciplinas demonstra uma determinada compreensão da realidade, baseada na materialidade que o docente se insere e que o leva a agir de determinada maneira, o que inclui suas tomadas de decisões do cotidiano.

Nessa mesma direção, Marx (2011) destaca que o homem não é o que diz, mas o que faz. O que o homem diz ser é uma representação que ele tem de si mesmo – não menos importante de se analisar. Dessa forma, entendemos que é preciso fazer uma analogia entre o que ele diz e suas ações para mostrar quem é

esse docente: inserido na educação formal e na totalidade do capitalismo contemporâneo na particularidade do Brasil.

Assim, a memória didática de como esses professores aprenderam a língua estrangeira, juntamente com sua formação para se tornar formador ainda não lhes possibilitam uma superação de uma perspectiva por eles mesmos criticada. Percebemos, portanto, uma tensão significativa entre o que a história produziu nas formas de pensar desses formadores e sua vontade de superá-las. Essa é, portanto, a contradição que está no cerne deste trabalho.

Gráfico 2 - Focos de atenção identificados no MD



Fonte: a autora

A contradição aparece no Gráfico 2, em que explicitamente a gramática isolada é identificada como foco de atenção principal no MD. Esse resultado nada mais é que uma manifestação da memória coletiva que se tem de anos de história de ensino de língua estrangeira no Brasil, com forte tendência de ensino da gramática isolada, ainda hoje tão usada nas escolas públicas e de idiomas. A formação do formador de professores também perpassou por esses lugares e, por isso o formador não está exime desses resquícios da escola tradicional e positivista.

A quebra de paradigmas é um processo lento e complexo. Dessa forma, ainda que haja transformações de paradigmas de ensino em algumas partes dos textos

dos professores, além das modificações que evidenciamos nos Planos de Ensino, por exemplo, ao inserir o ensino por meio de gêneros textuais e que por isso demanda um ensino com base em textos, somando-se às modificações encontradas em alguns comandos que também evidenciam isso; o que é predominante, o que é determinante na formação de professores do contexto analisado, considerando-se sua localização espacial e temporal, é a gramática isolada.

Tendo finalizado a análise dos focos de atenção identificados nos textos produzidos pelos professores formadores, passamos para a sua síntese, na sequência.

2.2 SÍNTESE DA PARTICULARIDADE E SINGULARIDADE DO TRABALHO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

Nessa parte da investigação, tivemos dois objetivos específicos. Primeiramente, caracterizar a particularidade e a singularidade do contexto de investigação, ao responder a primeira pergunta de pesquisa. Para tal, analisamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura (DNFP) e as Diretrizes Nacionais do Curso de Letras (DCL) e cinco documentos oficiais da instituição nos quais o curso de Letras é investigado. Na sequência, apresentamos os resultados de análise em relação à questão 2 de nossa pesquisa, a fim de identificarmos os focos de atenção em diferentes *corpora* de análise, dos PE, reuniões de área até chegarmos ao MD.

Ao analisar as DNFP e as DCL, pudemos observar que quase nada de novo nos apresentava, senão uma inter-relação entre outros documentos que prescrevem o trabalho do professor formador e que reproduzem a pedagogia das “competências”. O termo “competências” aparece insistentemente nos documentos e nos faz perceber que esse é o princípio central evidenciado, indicando o grau de obrigatoriedade de regras sociais para o cumprimento de um papel social como o do futuro professor, apontando que ele deverá desenvolver competências e habilidades para inserir-se como “cidadão” no mundo do trabalho. A ação do professor é voltada, assim, para a execução das prescrições demandadas, sendo os meios e os fins puramente mercadológicos: uma formação que visa à formação para o mercado de trabalho.

Quanto à inserção do curso de Letras na instituição investigada, fizemos nossa análise dos poucos documentos que tivemos acesso na instituição. Esses nos trouxeram as condições e o contexto social em que a instituição foi criada, na época, como uma organização ainda particular de ensino. O curso de Letras nasceu junto com a faculdade, em 1972. Essa tinha como denominação o próprio nome do curso. A primeira turma de estudantes do curso iniciou seus estudos em 1974 e, por vários anos, não houve alunos concluintes.

Quando o curso ganhou o *status* de licenciatura plena foi reconhecido pelo Ministério da Educação, MEC, tornando-se pública, sob a tutela do Estado. Na

época, o professor ainda era horista e, por isso, obrigado a buscar em outras atividades o complemento necessário à sua subsistência, ao mesmo tempo em que a instituição firmava convênios com órgãos privados de pós-graduação e extensão, nos quais alguns professores, apesar de terem regime TIDE, engordavam seus salários.

Essa prática encadeou parcialmente a reprodução de um discurso neoliberal em seu interior que perdura até a atualidade, mesmo havendo transformações da instituição, desde sua origem com base em uma fundação particular, sua estadualização e sua implantação como universidade em 2010.

Uma instituição que se origina em um período histórico em que o Brasil vive um de seus momentos mais críticos, a ditadura militar. Na segunda versão da LDB, publicada em 1971, por exemplo, ainda se mantinha a formação de professores no Ensino Normal para atuação no Ensino Primário, exigindo-se o nível superior somente para o Ensino Médio, conforme a primeira LDB, de 1961. Somente em 1996, lei em vigor atualmente, é que, pela primeira vez, debateu-se a autonomia universitária e a exigência do ensino superior para atuação na educação básica.

Em outras palavras, o curso surge em um período em que a formação de professor em nível superior não era prioridade nem mesmo nos documentos educacionais, refletindo, sobremaneira, na sua constituição e funcionamento. Constituição de natureza privada e funcionamento com base em banco de horas.

Se nos primeiros anos do curso não houve concluintes, percebe-se, na década de 80 que houve um esvaziamento nas licenciaturas, no nosso caso, no curso de Letras. Para nós, esse esvaziamento se deve pela falta de investimentos na área da formação de professores desde a sua origem. Se nos atentarmos para os primeiros cursos de ensino superior no Brasil, podemos compreender que eles nascem para atender ao mercado e às suas leis, em prol das grandes empresas instaladas em território nacional.

Assim, os cursos de formação ficaram na periferia de cursos que podem “materializar” mercadorias que podem produzir mais valia, o que não é o nosso caso.

Ao estudarmos a matriz curricular do curso de Letras, averiguamos que a ínfima quantidade de aulas que se destina a área de língua inglesa é explícita e, em alguns casos, até impossibilita a dupla função da formação do professor de língua inglesa que inclui a aprendizagem da língua e o caráter didático e político de sua

formação.

O estudo da historicidade desses documentos nos levou a perceber algumas lógicas do capital no ensino, entre elas: a desvalorização do conhecimento e da atividade do professor; a vinculação ideológica de princípios privados em uma instituição pública; a relevância do conteúdo mediado na formação docente; a relação direta do modo de produção capitalista ao qual a instituição está inserida – num modelo neoliberal em que o conhecimento é uma mercadoria e, sendo mercadoria, ele é comercializado, como o próprio ser humano tem sido. Sem contar que o professor também se torna alienado, pela exploração de seu trabalho. Essa é a caracterização da particularidade e singularidade de nosso objeto de pesquisa.

Em relação ao segundo objetivo específico de nossa pesquisa, a saber, analisar os focos de atenção em textos produzidos pelos professores formadores, tivemos três conjuntos de dados para investigação: as reuniões de área, os PE e o MD das disciplinas de LI.

Ao analisar as reuniões de área por meio das transcrições das gravações, percebemos alguns conflitos iniciais quanto ao porquê das reuniões estarem acontecendo. Esses conflitos revelaram três focos de atenção: a) reuniões em detrimento das necessidades do trabalho docente; b) reuniões em função de uma pesquisa; e c) uma articulação entre a pesquisa e as necessidades que o trabalho impunha aos docentes, conforme percebido por eles mesmos. É importante salientar que, conforme as reuniões foram se estabelecendo, um movimento desses focos de atenção foi se instaurando, o que nos mostra como os participantes podem atuar em seu trabalho, possibilitando mudanças. Nesse caso, há um agir evidenciando a autonomia relativa desses trabalhadores.

Além disso, as reuniões geraram diferentes atividades: elaboração conjunta de um plano de ensino; aplicação de exames; produção e publicação de texto de cunho político contra redução de CH da disciplina de LI no Ensino Médio; seleção e adoção de livro didático; avaliação de atividades de professores formadores expostas oralmente; e outras.

Uma tabulação dos focos de atenção nas reuniões de áreas nos levou a ver que os SOT mais recorrentes foram, respectivamente: plano de ensino (tema predominante em cinco reuniões); exame (diagnóstico – tema predominante em duas reuniões e segunda maior predominância em uma reunião); livro didático (tema predominante em duas reuniões e segunda maior predominância em uma reunião);

metodologia de ensino (tema predominante em uma reunião e segunda maior predominância em duas reuniões).

Evidenciamos também que os debates das reuniões se davam em dois planos, majoritariamente no nível empírico, mas que, em alguns momentos, eles davam um salto qualitativo para um nível conceitual.

O SOT “plano de ensino” foi o mais recorrente nas reuniões. Os STT pautaram-se em cada item de sua elaboração, com ênfase nos itens “programa” e “metodologia”. Além disso, os professores formadores traçaram um perfil do egresso, considerando que tipo de profissional eles gostariam de ter ao final do curso de Letras. Essa elaboração do perfil relacionou-se com os objetivos de cada disciplina, organizados nos PE e, principalmente, no desenvolvimento do programa.

Constatamos que o livro didático foi um SOT que surgiu, em primeira instância, com menor importância, mas que, no desenrolar das reuniões, assumiu um foco central de atenção – controverso, polêmico, desacomodador –, o que implicou uma tomada de decisão pela área a tal ponto que houve a deliberação pela adoção de um livro didático no curso de Letras.

Salientamos, porém, que a adoção do livro didático foi implementada em 2013 na disciplina de LI I e, em 2014, na disciplina de LI II. Em 2015, nenhum livro foi adotado pelas professoras formadoras.

Um dos SOT mais recorrentes foi também a avaliação/exame, culminando na discussão dos objetivos do curso e do perfil do egresso de Letras. Tal discussão se pautou na necessidade de uma avaliação de língua, o que impôs algumas necessidades de ensino pautadas no baixo nível de proficiência. Os exames *Key English Test* (KET) e *Preliminary English Test* (PET)⁶⁰ foram aplicados no mês de abril e reaplicados ao final do ano letivo. Ao investigarmos os exames constatamos que não houve quase diferença nos resultados e, em muitos casos, nenhuma. A deliberação pela aplicação desses exames no primeiro semestre e sua reaplicação pelos professores formadores nos fez tomar a decisão de coletar o MD junto às participantes para análise, já que estávamos relacionando o trabalho do professor formador à natureza da aprendizagem em pré-serviço.

A não alteração nos resultados dos exames em dois períodos diferentes do ano letivo nos fez questionar o quanto o MD utilizado em sala de aula proporcionaria

⁶⁰ Os resultados dos exames estão inseridos em apêndice, CD-ROM.

aprendizagem, de fato⁶¹.

Nesse sentido, sobressaiu-se uma preocupação muito grande em relação a uma metodologia direcionada para o ensino da língua. A discussão pautou-se em uma tensão surgida entre o ensino por meio de gêneros textuais/discursivos e a abordagem temática, havendo discordâncias entre o que é ensinar língua inglesa como língua estrangeira⁶².

Apesar de termos os quatro SOT mencionados como foco de atenção principal, não se exclui a possibilidade de ter havido outros focos de atenção nas reuniões, mas nos detivemos naqueles que foram centrais, ou seja, nos de maior ocorrência, segundo procedimento metodológico do ISD. Assim, os focos de atenção se voltaram, portanto, para os SOT tidos como maior necessidade e relevância para os professores formadores, no período da geração de dados: plano de ensino, livro didático, exames e metodologia de ensino.

Quanto aos PE, eles foram discutidos nas três primeiras reuniões de área e ao final do ano letivo. Um trabalho entre as reuniões foi realizado, a fim de que os professores formadores cumprissem seu prazo de entrega.

Os focos de atenção contemplados nos PE foram inicialmente delimitados pelas discussões realizadas em reuniões de área. Após deliberação, mesmo que, com resistência de alguns professores, a área chegou ao consenso que a metodologia de ensino deveria ser pautada nos gêneros textuais/discursivos, definindo gêneros que pareciam ser de menor complexidade para os primeiros anos até aqueles com maior grau de complexidade.

No entanto, quando investigamos o programa mais atentamente, chegamos à conclusão de que seu foco está particularmente vinculado aos aspectos linguísticos. No programa aparecem tópicos linguísticos variados em todos os PE, do primeiro ao quarto ano do curso de Letras.

Quanto à metodologia, discutimos sobre o papel em relação à relevância do saber sistematizado ser mediado pelo par mais experiente, nesse caso, pelo professor, para o desenvolvimento das FPS.

Algo importante de se observar no item “metodologia do PE” dos terceiro e

⁶¹ A análise do MD é iniciada ainda neste Capítulo, quando identificamos seus focos de atenção e, no próximo Capítulo, ao discutirmos a última pergunta de pesquisa sobre os processos psíquicos potencializados no MD.

⁶² Essas tensões são discutidas na próxima parte da Tese, em que exploramos os conceitos centrais do trabalho do professor formador.

quarto anos do curso é que o foco da disciplina está nas atividades desenvolvidas pelos alunos, em sala de aula. Não há evidência de atividades em que o professor precisa expor conteúdo. Esse fenômeno verificado nos PE nos fez questionar qual é o papel do professor nessa aula: ele tão somente mediará as “discussões, seminários” ou ele fará interferências expositivas, de forma sistematizada, nos conteúdos trabalhados?

Após a análise dos PE, chegamos a algumas conclusões, que expomos a seguir.

Não há uma única concepção de aprendizagem presente no documento. Em alguns momentos, percebemos claramente uma adesão, ou uma intenção de adesão ao conceito de aprendizagem tal como proposto na teoria de Vigotski. Em outros momentos, contudo, percebemos que outras correntes, primordialmente, da Escolanovista e da pós-moderna, permeiam o documento.

Em outras palavras, o professor formador tem em suas mãos um instrumento de ensino que pode ser altamente reprodutivista ou revolucionário para a formação de professores, tanto ao elaborar o PE quanto transpô-lo para o MD.

No MD de todas as disciplinas de LI do curso de Letras procuramos identificar quais eram os grupos de instruções formuladas ou escolhidas pelos professores formadores tidos como focos de atenção.

Assim, delimitamos as instruções por domínios de aprendizagem e, na sequência, identificamos o foco de atenção de cada instrução, para que a análise da potencialidade de processos psíquicos em cada instrução pudesse ser feita.

A análise foi feita de maneira parcial, a partir dos materiais didáticos recolhidos dos estudantes do curso. A gramática como foco foi avultada e recortes de livros didáticos foram recorrentes. De fato, a maioria do material foi composta de fragmentos de livros didáticos.

Ao analisar todo o material didático e ter identificado que, nas disciplinas de LI, a gramática foi o foco de atenção, também evidenciamos que a gramática ensinada é a normativa, baseada em aspectos sintáticos, incidindo na conjugação de verbos. Em termos de progressão de ensino, há a inclusão de tempos verbais mais elaborados, complexos, no decorrer do curso, iniciando-se com verbos no presente, passado e futuro do indicativo nas séries iniciais, perpassando pelos tempos no subjuntivo e gerúndios, até chegar em tempos verbais tais como o presente e passado perfeito, foco de atenção na quarta série do curso de Letras.

Em síntese, o foco de atenção privilegiado em disciplinas demonstrou uma determinada compreensão da realidade, baseada na materialidade que o docente se insere e que o leva a agir de determinada maneira, o que inclui suas tomadas de decisões do cotidiano.

Mais uma vez, nesses resultados, provamos a tese da determinação que a totalidade exerce no trabalho do professor formador, desde o momento do planejamento de seu trabalho, a elaboração de documentos prescritivos (PE) até sua transposição para o trabalho de ensino, no MD.

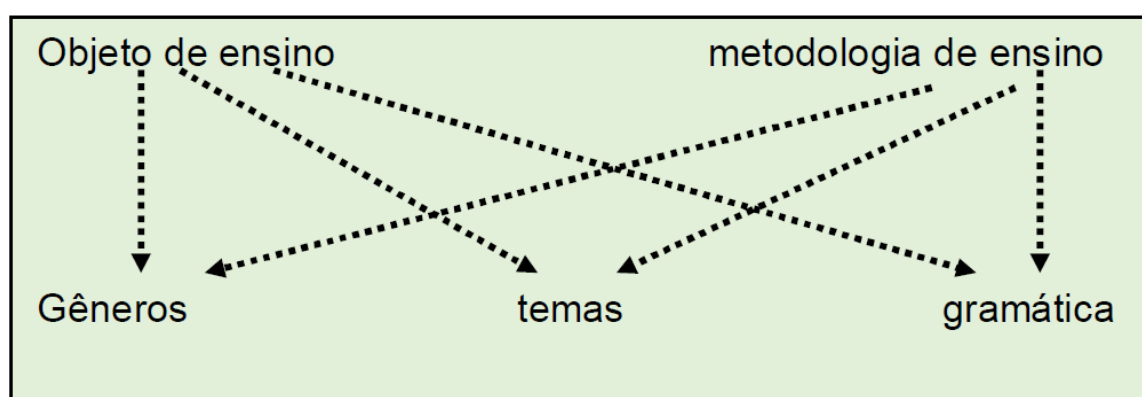
Atestamos que existe uma articulação considerável entre os focos de atenção identificados nas reuniões de área, RA, em relação aos PE e ao MD.

Como pode ser observado no Gráfico 1, o PE foi o foco de atenção predominante nas reuniões. Esse foco não se deu por acaso. Há uma prescrição institucional para que ele fosse aprovado em um determinado prazo.

A tensão emerge nas reuniões dentro dos SOT proeminentes, perpassam pelos PE e repercutem no MD.

O conteúdo a ser ensinado e a escolha metodológica se alternam na tensão apresentada, conforme Figura a seguir.

Esquema 3 – Tensão objeto e metodologia de ensino



Fonte: a autora

Conforme Esquema 3, por um lado, podemos realizar uma discussão sobre o conteúdo “gênero-tema- gramática”, por outro lado, podemos escolher o gênero textual, o tema ou a gramática como uma perspectiva metodológica. Ou seja, ambos cabem como objeto de ensino ou como escolha metodológica de ensino.

É possível usar a gramática para ensinar a função das operações discursivas

em um determinado texto, por exemplo, passar uma lista de expressões que podem ser tidas como operadores discursivos ou ainda combinar as duas estratégias.

[...] em sala de aula, uma impressionante liberdade de cátedra prevalece, tanto mais na pós-graduação. Conclusão: como muito poucos profissionais no mundo, os professores universitários temos o direito assegurado de ler, escrever e ensinar sobre o que der na telha. Ora, se não lemos, escrevemos e ensinamos sobre aquela bibliografia fundamental que eu mencionava (Gilberto Freyre & Cia.), é porque julgamos que haja coisa melhor a fazer (SILVA, 2011, p. 17).

Embora haja prescrições do trabalho docente na universidade, o professor goza da oportunidade singular de realizar escolhas sobre o que e como ensinar. Apesar disso, há um paradoxo, pois, ideologicamente, os docentes se vêm arrastados pelas perspectivas dominantes. Ou elas são tidas como atrasadas ou aquelas, do momento atual que deveriam ser a opção adotada.

Essa identificação em todos os conjuntos de dados mostra uma tendência no campo de ensino de língua estrangeira no Brasil. Alguns pesquisadores discutem e analisam as tendências que provém, por exemplo, de documentos oficiais prescritivos no estado do Paraná para o professor da Educação Básica. Dentre eles, citamos Cristovão (1999), Beato-Canato (2009) que investigaram especificamente o trabalho do professor de língua inglesa em um determinado contexto do Brasil.

Para a formação de professores, (STUTZ, 2012; RIOS-REGISTRO, 2013) a questão é mais complexa, pois no campo da formação, trata-se de formação da força de trabalho e, como tal, o alunado precisa ser minimamente competente e flexível para assumir um trabalho cada vez mais precário.

Esse aluno se torna o profissional que enfrenta uma problemática que as Diretrizes não contemplam, por exemplo, a condição de trabalho do professor da Educação Básica. Esse profissional necessitava, no início desta pesquisa, trabalhar 32 horas em sala de aula e atender 16 turmas para completar uma carga horária de 40h/aula semanais. Ele tinha apenas oito horas para planejamento de aula, correção de trabalhos e provas, preenchimento de livro de chamada, além dos famosos cursos de formação continuada oferecidos pelo Estado.

Apenas recentemente, por meio de insistentes mobilizações da categoria é que se conseguiu ampliar o número de hora-atividade para 33%, aumentando, assim, para 14 o número de hora-atividade e diminuindo para 26h/aula em sala de aula. Quanto aos cursos de formação continuada oferecidos pelo Estado, eles têm muito mais valor para o plano de carreira do professor do que um mestrado, por

exemplo. A pergunta que fazemos é: pela quantidade de ações que constituem o trabalho docente, sobra quanto tempo para o professor organizar aulas de qualidade a partir de gêneros textuais?

Assim, os focos de atenção, em uma particularidade que historicamente se origina em um contexto em que a formação de professores não é prioridade nas políticas públicas, e que, em seu desenrolar, embora haja conquistas feitas pelos trabalhadores por meio de muita luta e engajamento político, ainda é permeada por políticas neoliberais e que, cada vez mais, portanto, intensifica o trabalho do professor formador. Embora, em dois momentos, na planificação e na elaboração do plano de ensino, haja divergência entre tendências de ensino normativo e mais contemporâneas – como a perspectiva voltada para o texto, o ensino por meio de gêneros textuais/discursivos e pela abordagem temática –, o MD evidencia a contradição entre a autonomia relativa do professor formador, ao desejar superar a realidade a si posta e a sua práxis em sala de aula, quando ele elabora e/ou seleciona o MD para as disciplinas de LI no curso.

A contradição mais aparente é a gramática isolada como foco de atenção no MD em relação aos textos produzidos pelos professores formadores, principalmente em reuniões de área, ao longo de um ano letivo.

Esse resultado confirma mais uma vez nossa tese de que o trabalho do professor formador é determinado pela totalidade e implica a natureza em pré-serviço. Há a contradição entre o querer e o fazer, entre a prescrição oficial e a prescrição feita pelo professor formador. Existe a determinação da totalidade, incluindo as condições físicas de trabalho, como a carga horária do trabalho específica para o planejamento das aulas, mas há também as escolhas feitas pelo professor formador agindo sobre esse mesmo meio. O professor possui uma autonomia de escolhas, mas ela é sempre relativa, pois depende da particularidade de seu trabalho e também da totalidade que constitui esse trabalho.

2.3 SINGULARIDADE DO TRABALHO DO PROFESSOR DE LI NA IES – CONCEITOS PREDOMINANTES EM TEXTOS PRODUZIDOS POR PROFESSORES FORMADORES E PROCESSOS PSÍQUICOS POTENCIAIS EM MATERIAL DIDÁTICO SELECIONADO/ELABORADO PELOS PROFESSORES FORMADORES

Apresentamos, nessa parte da pesquisa, a discussão dos resultados das análises realizadas sobre os conceitos identificados em textos e os processos psíquicos potenciais identificados no material selecionado e ou elaborado pelos professores formadores.

2.3.1 Conceitos Centrais Identificados nos Textos Produzidos pelos Professores Formadores

Para responder a essa questão de pesquisa, tivemos como objeto de análise três conjuntos de dados: as transcrições de reuniões de área, os planos de ensino e o material didático do ano de 2012.

Posto isso, no nosso entender, para compreender os conceitos centrais, articulamos a análise desses três conjuntos de dados, a partir, primeiramente, da identificação de seus planos textuais globais apresentados no Capítulo anterior e dos focos de atenção identificados. Na sequência, partimos da análise enunciativa delimitada na análise de modalização e de escolha lexical. Além disso, em cada conjunto de dados inserimos como critério para a delimitação da análise a categoria de contradição.

No *Dicionário Online de Português*, o termo “contradição” assume o significado de “O que se opõe ao que foi dito ou feito anteriormente: caiu em contradição. Contestação; qualquer afirmação ou comportamento que expressa incoerência, em relação ao que foi feito ou dito anteriormente” (2015, s/p); isto é, “o contrário de, na posição inversa de”. Uma contradição em um texto revela, por exemplo, que duas ideias são totalmente contrárias, não havendo qualquer possibilidade de convergência. Quando há contradição, inevitavelmente há conflito, seja de ideias ou de comportamentos. Quando mencionamos, por exemplo, que o Capital é contraditório, uma das contradições é a situação conflitante entre os mecanismos produtivos e as relações de produção. Em relação ao primeiro, temos a

forma como o trabalho é realizado com o fim mais valia. O segundo é a relação alienada que se dá entre o produtor de bens (o trabalhador) e o produto final de seu trabalho (a mercadoria): ele produz, mas não tem acesso aos seus bens como seu proprietário.

Na Sociologia, a tensão social é um conflito, consciente ou não. No entanto, a tensão pode gerar ou não a contradição. Isso porque sua definição, a mais simples e apropriada encontrada para a nossa investigação, é de que a tensão é “Desacordo, nas relações entre países, classes sociais ou partidos políticos” (ACESS, 2015, s/p). A tensão gerada nas reuniões de trabalho pode ou não gerar contradição. E é com essas duas categorias que tratamos nossos dados.

Como hipótese inicial, defendemos que há uma divergência entre os conceitos apresentados em todos os nossos conjuntos de dados que se iniciam com o desenvolvimento dos conceitos centrais analisados nas transcrições de reunião de área, perpassando os demais conjuntos de dados.

Dessa forma, nessa terceira fase de nossa análise, trazemos nossos resultados de análises ao responder à questão 3, com base nas transcrições de reuniões de área. Embora elas sejam o nosso *corpus* base, nós as articulamos, algumas vezes, com os outros conjuntos de dados, a fim de auxiliar-nos nessa investigação.

A identificação dos quatro SOT majoritários, a partir do número de turnos reiterados em cada reunião – plano de ensino (PE), livro didático (LD), avaliação/exame diagnóstico (E) e metodologia de ensino (ME) – nos auxiliou a responder quais eram os focos de atenção dos professores identificados nas transcrições das reuniões de área. É importante ressaltar, no entanto, que os conceitos estão no interior desses quatro grandes SOT. Eles emergem dos temas e sua constituição é de diferentes níveis. Os conceitos, segundo Sforzi (2004), são tidos como instrumentos culturais que orientam as ações do homem em suas relações sociais por meio da palavra, ou seja, pela escolha lexical. Assim, os conceitos têm relação com a mediação e a palavra. Os conceitos, nesse ponto de vista, são mediadores para que a pessoa possa agir no mundo. Lembrando que, para Vigotski (2009), a palavra é em si um conceito e o conceito é um sistema carregado de outros conceitos. Dessa forma,

Se a escolha lexical já evidencia em si um determinado conceito, significa que uma palavra carrega em si um conceito. No entanto, um conceito não

existe sozinho. Ele está carregado de diversos outros conceitos que o constituem, tanto em seu nível horizontal, como vertical em diferentes graus de generalizações, como Vigotski e seu grupo já pressupunham. Dessa forma, não há conceito simples (DELEUZE; GUATTARI, 1991/2005, p. 21).

Considerando os apontamentos de Deleuze e Guattari (1991/2005), os conceitos são apropriados, nesta pesquisa, como um ato de generalização em termos psicológicos e esses conceitos psicológicos são concebidos e evoluem como significados da palavra. Essa definição é vigotskiana (2009) e considera instrumentos psíquicos que estão envolvidos no processo de conceituar algo.

Em uma acepção marxista, também, o conceito parte de uma abstração do “ser-precisamente-assim-como-é” (NETTO, 2011; LUKÁCS, 2012; LESSA, 2011) em um processo de reflexo da realidade no pensamento humano, portanto, um movimento daquilo que é real no mundo em direção ao homem, e não o inverso. Apesar de, aparentemente, essa definição parecer determinista, ela inclui a subjetividade do ser humano quando se trata da realidade social. Existe um mundo material que determina o homem, mas que se modifica pelas suas ações. É o caso que observamos nos resultados de análise das transcrições de área. Há um movimento dos conceitos no decorrer das reuniões.

Para analisar esses conceitos, tomamos, além do critério de divergência, os instrumentos de procedimentos de análise enunciativa elaborados por Bronckart (1999) e as investigações realizadas por Kerbrah-Orecchioni (1980).

A análise de modalização nos permitiu interpretar como as avaliações do conteúdo temático foram realizadas no decorrer das reuniões. Segundo Bronckart (1999, p. 330), as modalizações “contribuem para o estabelecimento de sua [texto] coerência pragmática ou interativa e para orientar o destinatário na interpretação de seu [texto] conteúdo temático”. A análise dessa categoria nos possibilitou compreender os conceitos predominantes nas reuniões de área.

Assim, é através das modalizações que se percebem as avaliações do autor do texto sobre alguns aspectos do conteúdo temático, auxiliando a coerência pragmática e orientando o leitor na interpretação do conteúdo temático do texto. Essas avaliações podem apresentar o conteúdo temático como fatos certos, possíveis, prováveis, improváveis, necessários etc., ou como socialmente, permitidos, proibidos, necessários, desejáveis etc.; ou ainda introduzem um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, e atribuem a esse agente intenções, razões, capacidade de ação (COSTA, 2012, p.33).

Além dos critérios linguísticos adotados para essa análise, tivemos um

segundo critério. Como um de nossos objetivos específicos de investigação é analisar os conceitos *centrais* do trabalho do professor formador, tomamos como segundo critério de delimitação de análise das transcrições os conceitos que provocaram polêmica e, por seguinte, tensão entre os pares. Dessa forma, esses conceitos não são centrais simplesmente porque tomam o maior número de turnos, mas porque, qualitativamente, eles são foco de atenção pelas tensões geradas em seu interior.

Nesse caso, identificamos nos textos a existência de propostas ou teses que foram capazes de gerar polêmica.

A existência da *proposta* - proposição capaz de gerar polêmica – é, segundo Charaudeau, condição *sine qua non* para que haja argumentação. Essa proposta consiste na citação ou alusão a uma assertiva presente em outro texto, no qual desempenha o papel de *tese*. A *tese* do texto é a proposição cuja veracidade o autor procura demonstrar e pode coincidir com a proposta, ser uma variante dela ou sua negação total ou parcial (LIMA, 2010, p. 39).

Como já apontamos nesta investigação, nenhuma fala é neutra; para nós, a possível neutralidade do texto é um mito. Muitas vezes, o autor tenta atenuar traços de subjetividade em um texto com a intenção de não ameaçar a credibilidade de seu texto, apresentando sua tese como legitimada ou não passível de questionamentos. Em outros momentos, a proposta traz algumas marcas mais fortes de modalização; por exemplo, ao utilizar o advérbio “infelizmente”, o agente-produtor traz uma avaliação anterior do fenômeno a ser apresentado/discutido ou reiterado. As teses divergentes, defendidas pelos agentes-produtores, auxiliaram-nos a identificar os conceitos centrais. Tendo posto isso, apresentamos os conceitos que geraram tensão e dualidade de interpretações. As tensões identificadas são sumarizadas em:

- tensão 1: plano de ensino como uma prescrição ou proforma;
- tensão 2: processo de ensino e de aprendizagem;
- tensão 3: língua *versus* gêneros textuais;
- tensão 4: gêneros textuais *versus* método temático;
- tensão 5: competência *versus* gêneros textuais.

Dessas tensões, emergiram os conceitos apresentados e, por isso, tomamos cada uma dessas tensões para apresentarmos os conceitos analisados no decorrer das reuniões de área, iniciando pela tensão 1.

Tensão 1: plano de ensino como uma prescrição ou pró-forma

No decorrer das reuniões, as docentes, em nenhum momento, refutam a estrutura do plano de ensino e os elementos infraestruturais que o compõem como um gênero. Dessa forma, percebemos que esse gênero faz parte da cultura comum de todos os docentes, como um instrumento de seu trabalho. A partir dessa verificação, analisamos esse SOT com base nos elementos que o constituem, segundo investigações realizadas sobre o gênero. Sua estrutura macroestrutural principal é constituída de seis partes: as ementas, objetivos, programa, metodologia, avaliação e referências.

Os planos de ensino das disciplinas de LI I, II, III e IV foram definidos em três reuniões da área de língua inglesa, formado pelos professores participantes da pesquisa, nos dias 2, 16 e 24 de fevereiro de 2012, em um total de 4h45⁶³. Na primeira reunião, os professores definiram qual seria o perfil do profissional de Letras almejado e, na segunda reunião, quais seriam os objetivos a serem alcançados em cada ano. Entre a segunda e a terceira reunião, motivados pelo fator tempo, os professores acordaram que duas professoras (responsáveis pelas disciplinas do primeiro e segundo ano de Letras) se reuniriam e elaborariam as propostas de alteração nos planos de ensino dessas séries, bem como que o mesmo seria feito em relação às disciplinas de LI III e IV, tendo outras duas professoras como responsáveis. Na última reunião, houve a apresentação das propostas, com aprovação quase que total, de todos os itens constituintes dos planos. Na reunião, houve também conflito gerado pela ausência de tempo para concluir os planos de ensino, o que nos auxiliou a reiterar alguns conceitos que foram identificados nas primeiras reuniões e outros que se divergiram na produção textual de um mesmo falante. Ao final do ano letivo, houve a retomada dessa temática nas reuniões do dia 27 de novembro e 17 de dezembro. Infelizmente, por motivos técnicos, a última reunião não foi gravada e, portanto, está excluída de nossas análises.

Na elaboração dos PE, as docentes iniciaram a reunião por meio da leitura do primeiro subitem dos planos – as ementas – e, a partir da leitura, uma primeira polêmica se apresentou:

63

¹ Pela primeira vez, os planos de ensino foram discutidos pela área e aprovados pela área de língua inglesa, mesmo que em um período muito curto de discussão no grupo, antes de ser aprovado pelo colegiado de curso.

EXEMPLO 25:

52. R1 AP: mas olha, essa ementa não é a do PPP, aquela ementa que não podia mudar.
 53. B: pois é. Por que, o que acontece? Esse daqui é do PPP que foi aprovado no ano passado e já não é o mesmo PPP que foi em 2004 e a ementa é outra e, na verdade, a gente não discutiu essa mudança da ementa.
 54. AP: olha, olha a salada de, de, que **confusão** que está aqui.
 55. M: pois é.
 56. AP: por que, nós tínhamos mudado a ementa. Esse PPP foi lá de trás de 2004, as ementas eram ainda das competências.
 57. B: uhum
 58. AP: aí, nós fomos mudando, mudando. Depois que nos falaram que a ementa não podia mudar.
 59. B: **não podia ser mudado e a gente já tinha mudado durante vários anos.**

A docente Ana Paula evidencia que há um problema nas ementas de algumas disciplinas, pois algumas foram alteradas, segundo a docente, por ausência de conhecimento de uma prescrição institucional e outras se mantiveram como a ementa aprovada no PPP de 2004. A avaliação feita pela enunciadora é que a ementa está confusa, pois há uma mistura de métodos de ensino. A escolha lexical “confusão” axiologicamente marca a avaliação feita e implicitamente revela um conceito de que o plano de ensino é uma prescrição e precisa estar coerente com o PPP, uma outra prescrição hierarquicamente superior aos planos. A enunciadora Bia reitera que as docentes realmente já haviam alterado as ementas durante anos consecutivos, apesar de não poder. A enunciadora mostra que havia consciência da prescrição em relação à manutenção de ementas, quando ela insere os verbos modais “não podia”: mas “a gente já tinha mudado durante vários anos”. Em outras palavras, apesar da consciência de uma prescrição institucional, a docente revela a decisão de alteração das ementas, refletindo uma espécie de refutação a uma prescrição posta.

Ana Paula seguiu as prescrições institucionais feitas, diferentemente das outras docentes que as modificaram. Isso gerou conflito para a enunciadora, que avaliou a ementa de forma negativa, a partir das escolhas lexicais “arrebentada”, “confusão”, “que salada”. O adjetivo “arrebentada”, por exemplo, é uma hipérbole, comum na linguagem coloquial e tem função de enfatizar o sentimento da agente-produtora.

EXEMPLO 26:

- ...
 62. R01AP: tínhamos que voltar nessa ementa. Então, os meus projetos, os meus planos são todos com as ementas lá de trás. Então o que que vai acontecer? Se foi esse aprovado, ficou

a ementa toda arrebitada agora. Ementa que, **por determinação**, tinha que ser a de 2004 e essa ementa da Marília aqui, já mudou, olha. Já veio pra gêneros.

63. M: só que, por outro lado, olha, você viu que tinha aí, 'iniciar um trabalho temático freiriano', tinha coisas aí que []
64. B: de 2004.

A locução adverbial “por determinação” destacada evidencia a avaliação da enunciadora em relação à prescrição oficial feita pela instituição. A ementa deveria ser, *por determinação*, a mesma de 2004. Ela é uma prescrição e, portanto, deve ser seguida. Ana Paula continua:

EXEMPLO 27:

97. R01AP: essa minha não era de 2004. Agora o que eu não entendo porque é que **foi tão batido que não podia mexer, e eu voltei atrás e nas outras disciplinas vocês não colocaram**, por que **só** a LI ficou assim? A do quarto ano?
98. B: acho que a gente foi pegando, Ana, aqueles Planos de Ensino que tinham sido aprovados nos anos anteriores e a gente foi só.
99. AP: mas não eram do PPP né?
100. B: **não eram do PPP**, por que, por exemplo, “fonética: consoantes”.
101. AP: faz tempo que nós tínhamos definido isso.
102. B: eh, essa discussão de fonética, que a gente faria a introdução no primeiro ano, consoantes no segundo, daí no terceiro faria, foi lá naquela **discussão de 2005** e que a gente ficou
103. AP: foi lá atrás, é, é.
104. B: foi lá atrás que a gente ficou “olha, tem que ter fonética em todos os anos”.
105. AP: é, é. Fomos tentando dividir.
106. B: **Foi depois do PPP**.

No excerto acima, Ana Paula, mais uma vez, questiona a razão de somente ela deixar a ementa como definida no PPP de 2004 e os demais planos de ensino serem alterados. Bia alega que as professoras foram utilizando os planos de ensino anteriores e foram alterando, implicitamente, sem consultar o PPP de 2004 e relembra que a própria Ana Paula participou da inserção do conteúdo “fonética” nas ementas, mesmo depois da aprovação do PPP de 2004. Em outras palavras, há aqui uma tentativa de convencimento de que mesmo a professora Ana Paula também havia participado da inserção de conteúdos nas ementas. O que Ana Paula evidenciou foi que quando o departamento prescreveu que as ementas deveriam ser as mesmas de 2004, ela retomou o PPP e deixou sua ementa idêntica ao documento retomado.

Ela não alega que havia alterado as ementas anteriormente. O conflito surgiu posteriormente quando da solicitação de um retorno a uma ementa antiga. Essa demanda foi feita, inclusive, por um colega de área que, na época, era coordenador do curso. O conflito se intensificou quando Ana Paula percebeu que nem a

professora que havia demandado tal retomada não o fez em seu próprio plano de ensino. Em outras palavras, se é uma prescrição, ela deveria ser seguida – e seguida por todos.

O advérbio “só” evidencia a exclusão de todos os outros planos não retomados como uma prescrição institucional.

EXEMPLO 28:

241. R01 AP: essa daí, essa daí não é a de 2004. Só a do quarto ano, por exigência do departamento. Exigência que ninguém cumpriu e **eu cumpri achando um absurdo isso.**

A docente revela o que pensava sobre aquela prescrição (exigência), a partir do adjetivo “absurdo”. No entanto, mesmo não concordando, ela a cumpriu. Temos um conceito, nesse caso, voltado para a prescrição como algo a ser cumprido, mesmo que não concordemos com ele.

No entanto, percebemos uma divergência nos próprios enunciados da agente-produtora, uma vez que ela relata que acrescentou, entre parênteses, alterações que, segundo ela, atenderiam às mudanças que ela já tinha iniciado na disciplina, como pode ser observado tanto na sua fala quanto na ementa da disciplina de LI IV.

EXEMPLO 29:

...

66. R01[...] A: Essa é **a ementa lá de 2004**, que está vigorando nesse aqui também agora. Então o que que nós fizemos? Como nós estávamos trabalhando, introduzindo um pouco de noções de gêneros, **onde era gêneros** nas que **nós tínhamos mexido, está entre parênteses.**

Essa inserção refere-se a prescrições oficiais estaduais que foram publicadas no ano de 2006 e 2008, nas quais o conteúdo básico “gêneros textuais/discursivos” é inserido no ensino de língua inglesa na Educação Básica no estado do Paraná. Além das diretrizes estaduais, os PCN, um documento prescritivo de nível nacional, publicado no ano de 1998, além da reiteração do ensino via competências, apresenta, pela primeira vez, os gêneros como um objeto de ensino, apesar de não se referir especificamente ao ensino de línguas estrangeiras. Dessa forma, a docente procura atender tanto às prescrições feitas aos professores formadores quanto àquelas que se fazem presentes aos docentes da Educação Básica em nível estadual – em momento histórico posterior à publicação do PPP de 2004.

Para melhor compreensão, inserimos, a seguir, a ementa da disciplina de LI IV que, segundo a docente, estava de acordo com o PPP de 2004, e uma ementa da

disciplina de LI I, divergente da ementa da série supramencionada, para continuarmos a discussão sobre o resultado das análises das transcrições.

Quadro 15 – Ementa da disciplina de LI IV

Competência Comunicativa (uso): integração das habilidades orais e escritas; Competência Linguística: integração de forma e uso. Revisão geral de aspectos fonológicos e fonéticos antes estudados; Competência textual: Produção e compreensão de diferentes estruturas textuais (gêneros); Competência lexical: aquisição de vocabulário e expressões idiomáticas contextualizadas (em diferentes gêneros orais e escritos). Competência formativo-profissional: Preparo, apresentação ou análise de planos de unidades ou tópicos de aulas de língua inglesa. Competência teórico-pragmática. Preparo de aulas usando diferentes metodologias e apresentação de planejamentos, discussão de tópicos de metodologia; Tipos de pesquisas, Estratégias e técnicas de compreensão oral utilizadas pelo professor, Competência Social e Ética: a educação pelas línguas.

Fonte: Plano de Ensino da disciplina de LI IV, lócus da pesquisa

Quadro 16 - Ementa da disciplina de Língua Inglesa I

Buscar o desenvolvimento discursivo em Língua Inglesa do graduando do primeiro ano de Letras. Trabalho com diferentes gêneros discursos – orais e escritos. Oportunizar reflexões sobre o que seja ensinar e aprender uma nova língua. Iniciar um trabalho temático freireano. Introdução à fonética.

Fonte: Plano de Ensino da disciplina de LI IV, lócus da pesquisa

Essa diferença entre as ementas, Quadro 15 e 16, revela, por um lado, uma determinação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*; quando o foco está nas competências que devem ser focadas na formação de professores e, por outro, a inserção de prescrições estaduais mais recentes: o ensino via gêneros.

Essa discordância revela uma divergência de conteúdos e de princípios teórico-metodológicos entre uma ementa e outra e também dentro de uma mesma ementa, como podemos observar na ementa anteriormente apresentada, quando são trazidas as propostas de ensino via competências e via gêneros textuais como

sinônimas. Introduzimos essas ementas somente para ilustrar como os conceitos identificados nas transcrições também são retomados nos planos de ensino.

Em relação à última afirmação feita por nós, comparamo-la com um dos excertos da reunião, o qual trazemos a seguir.

EXEMPLO 30:

- ...
251. R01 B: é, os Programas a gente vai revisar mesmo. Agora a questão é as ementas.
(silêncio)
252. AP: olha, ela **está menos complicada do que eu imaginei**, uma vez que, que, subverteram as ordens dadas e deixaram as ementas diferentes do que as eram. O perito não olhou isso. Ele olhou literatura porque ele era de literatura.
253. B: uhum
254. AP: sorte da área de inglês agora. E a partir daí então
(silêncio)
255. AP: acho que ela está menos complicada do que eu imaginei, por que eu achei que fosse aparecer as, todas as de 2004.
256. B: todas de 2004.
257. AP: eu falei “ai meu Deus, agora sim”, mas já estava contando que o Programa não estava batendo nada com a ementa. Mas, então, talvez não esteja tão difícil como poderia ser. Só o quarto ano, que vai ter. **Mas ela está contemplando, inclusive, todas as, os gêneros, tudo que nós estávamos falando, ela está tudo entre parênteses.**
258. B: tudo entre parênteses na ementa
259. AP: é. Talvez no quarto ano fosse o único lugar que pudéssemos dizer, que essa ementa, então, foi uma ementa assim, assim, assado, mas que **ela já contempla as modificações** que foram e, aí, falar pra eles prestarem atenção nessas
260. B: nesses parênteses
261. AP: e fazer o Programa de acordo com os parênteses.
262. B: bom, então vamos trabalhar com os Programas, que é o que a gente vai ter que mexer, né?
263. M: é gente, se não vamos andar, né?
- ...

A agente-produtora elabora dois tipos de discurso para avaliar a ementa. Quando usa o enunciado no passado simples, “eu imaginei”, ela está avaliando negativamente as ementas dos planos de ensino, pelo fato de elas não estarem de acordo com as novas diretrizes (prescrições) oficiais, devido ao fato de serem ementas aprovadas em 2004. No entanto, há a mudança do tempo verbal para dizer que ela está menos complicada, porque os demais professores não seguiram as ordens, como ela havia feito. Para ela, portanto, houve uma subversão das ordens dadas. Nesse momento, percebemos um movimento de reavaliação de um mesmo fenômeno, uma prescrição que até então deveria ser seguida e que, naquele momento, pelo fato de alguns professores não terem feito, o trabalho tomaria uma dimensão “menos complicada”. Percebemos, assim, um movimento do conceito elaborado sobre prescrição pela agente produtora Ana Paula entre algo a ser seguido e algo que pode ser alterado para atender a novas demandas do contexto.

Ao se tratar de um curso de formação de professores, as prescrições oficiais exercem uma forte determinação no agir dos professores formadores. Elas auxiliam a organizar o trabalho docente, e, ao mesmo tempo, os docentes conseguem avaliar e refletir sobre elas em relação ao seu contexto local e suas necessidades concretas. Mais uma vez, as modificações conceituais se articulam com os documentos oficiais que inserem determinados conteúdos como prioritários na formação do professor. Nesse caso particular, ainda evidenciamos uma forte tendência à inserção dos gêneros textuais, pela opção teórica de vários participantes da pesquisa: o Interacionismo Sociodiscursivo.

Ainda em relação a esse mesmo conceito, outros participantes ratificam a importância do plano de ensino, ao pensar no tempo necessário para sua preparação.

EXEMPLO 31:

- 125.R02 S: agora, gente, olha. Eu não quero ser chata, eu não quero que vocês fiquem chateadas, mas uma **coisa a gente tem que reconhecer**. Teve duas semanas, uma prazo de dez dias pra semana ((
 126. B: pedagógica ((
 127. S: pedagógica(()), pra gente fazer o planejamento e a gente não se reuniu. A gente não se reuniu pra discutir. Português já fechou, já está certo os planos de ((
 128. B: ensino da área((
 129. S: da área ((
 130. L: mas, So, **eu tenho certeza. Se a gente pegar em uma hora, a gente faz.**

Nesse extrato, a docente So reitera que o grupo teve duas semanas para a elaboração dos planos de ensino e não se reuniu. Esse período do ano letivo, dentro da instituição, é denominado de Semana Pedagógica. Nela há algumas atividades em que todos os docentes participam, incluindo atividades de formação, administrativas, departamentais. Nela também há um tempo destinado, especificamente, para que os professores possam elaborar os planos de ensino. Esses precisam ser aprovados pelo colegiado de curso, formado por professores e estudantes, para posterior apresentação em sala de aula. Os documentos precisam estar disponíveis em tempo hábil para que os estudantes tenham acesso a eles e possam discuti-los para apresentar proposições de alteração antes da reunião de colegiado.

A docente So, portanto, relembra do prazo que os docentes teriam para tal tarefa. Ela ainda utiliza a modalização “a gente tem que reconhecer”. Ou seja, houve tempo para responder à prescrição, mas o grupo não se reuniu. Identificamos nessa

fala a importância que a docente dá a tal prescrição, não tida como uma mera atividade formal, que simplesmente deve constar no papel, mas como algo que precisa de tempo. Portanto, é possível verificar que a docente revela um cuidado com tal tarefa.

Por outro lado, a docente Laura, ao utilizar “Se a gente pegar em uma hora, a gente faz”, evidencia uma natureza simplista dos planos de ensino. Essa tarefa de elaborar os planos de ensino de todas as disciplinas da área de língua inglesa, portanto, não demanda tempo. Nossa interpretação de tal enunciado é que o plano de ensino, nesse caso, é tido como uma mera formalidade ou, em outras palavras, pró-forma. A inclusão da modalização “eu tenho certeza” torna a enunciação realizada pela agente-produtora mais assertiva, não deixando espaços para questionamentos por parte dos interlocutores.

Assim, temos, por um lado, o plano de ensino conceituado como um prescritor do trabalho do professor formador e que, portanto, merece cuidado em sua realização, por outro lado, como um documento meramente burocrático e como pró-forma. Vejamos mais um exemplo dessa tensão:

EXEMPLO 32:

781. L: é, porque eu acho que a gente fica assim, querendo assim tão pontuado, e eu acho, será que a gente não pode fazer algo, o quê que aluno vai aprender? ele vai saber is/ ele vai saber o que vai aprender, mas depois...

782. S: **mas** eu acho que isso aqui **é mais pra organização nossa**, né? pra gente ter esse acompanhamento agora (...)

783. L: é, **mas**, daí, eu acho que **a gente poderia fazer então, fazer algo mais rápido pra entregar**, ser aprovado, assim e aí debruçarmos em cima disso [...]

Mais uma vez a agente-produtora So menciona que o plano de ensino é para a organização do professor formador, e Laura sugere “a gente poderia fazer então, fazer algo mais rápido pra entregar”. Ele modaliza a fala sugerindo que o grupo poderia enviar “algo” mais rápido e, somente depois, elaborar o plano de ensino. No entanto, como So havia mencionado em um momento *a priori*, na reunião, houve tempo para essa tarefa, mas a própria docente Laura mencionou que, com pouco tempo, “uma hora”, seria possível elaborar os planos. Para nós, mais uma vez, há divergência entre as duas agentes-produtoras. Uma conceitua o plano de ensino como uma prescrição, um documento que deve ser elaborado com cuidado e tempo. A outra o vê somente como uma tarefa para “ser entregue”. Nessa segunda concepção, para nós, há uma dissociação do plano de ensino em relação ao

trabalho que o professor pode realizar em sala de aula. Esse documento que poderia ser um artefato planejador do trabalho de ensino do professor, é distanciado, na segunda concepção. Portanto, nessa visão, há uma perda de tempo e energia dispensados em algo que não seria utilizado realmente para o ensino.

EXEMPLO 33:

323. R01 L: porque daí na quinta-feira poderíamos já pensar na, no Programa do primeiro, segundo, terceiro e quarto ano e Estágio e tudo, não é, e depois
 324. B: acho que se todo mundo levar o Programa, né, e a gente estudar em casa, olhar, fazer proposta e trazer, a gente rende, né, na reunião. É lógico que em uma reunião a gente não faz revisão de Programa né?
 325. M: é. Nós vamos ficar batendo em um ou dois hein?
 326. B: uhum.
 327. M: então.
 328. B: mas é o começo.

Neste exemplo, há mais uma divergência entre as locutoras Laura e Bia. Em um primeiro momento, Laura menciona que, em uma reunião, o programa das disciplinas poderia ser pensado. Em um segundo momento, em desacordo à Laura, a docente Bia, ao utilizar o modalizador “É lógico” exprime que a revisão de um programa não se faz em uma única reunião. Mais uma vez, há divergência entre um documento planejador que poderia ser feito às pressas em relação a uma planificação que exige tempo, reiterando o que a docente So já havia defendido anteriormente.

EXEMPLO 34:

- 370R02 L: então, mas daí, porque seria, como é que a gente faz? Então, tenta discutir isso aqui primeiro, **arrumar, pra gente ter o que apresentar.**
 827. J: ah, tá, é que eu achei que tinha que estar.[]
 828. L: e depois pensaríamos na possibilidade de material didático ou
 829. S: eu acho que a gente tem que primeiro rever isso aqui.
 830. Todos[]
 831. B: os planos de ensino.
 832. L: porque depois disso aqui **não pode ser adaptado?** Pode ser mexido isso aqui?
 833. B: nesse ano não.
 834. S: **não, você entregou, é o que vai valer.**
 835. B: é por isso a urgência gente.
 836. L: mas e depois então a **adoção de um material didático e daí?**
 837. S: é, mas não tem nada haver.
 838. L: não tem nada haver?
 839. S: se for adotar, **se for adotar**
 840. B: **tem que contemplar o que a gente tem aqui**

Este último exemplo retoma o conceito do plano de ensino como uma prescrição ou como pró-forma. Primeiro como pró-forma, quando a agente-produtora

insere a sequência linguística “arrumar, pra ter o que apresentar” e a questão “não pode ser adaptado?” e, por último, questiona como seria se houvesse uma adoção de um material didático após a entrega do plano de ensino. Por outro lado, So e Bia, ao inserirem as sequências “não, você entregou, é o que vai valer” e em relação à adoção de um material didático ele teria que “contemplar o que a gente tem aqui”, ou seja, o que foi elaborado no plano de ensino (aqui), evidenciando o plano de ensino como um documento prescritivo que deve ser seguido ou, pelo menos, pensado cuidadosamente. Nesse caso, seria o MD que deveria contemplar o que há no plano de ensino e não o contrário.

Por último emerge um conceito em relação às reuniões de área como uma prescrição advinda do convite feito pela pesquisadora, conceito esse que, em alguns momentos, também gerou certa tensão no grupo, pois essa prescrição gerava demandas que, segundo algumas docentes, tomavam muito tempo do trabalho dos docentes e que seriam voltadas para uma pesquisa.

Para nós, esse conceito é significativo, pois há uma dissociação entre a pesquisa e o trabalho do professor formador, evidenciando mais uma vez as resistências e os problemas gerados com a inserção de novas práticas sociais em contextos profissionais, nesse caso, a inserção de reuniões de planificação de trabalho, a prática de debates virtuais, como é o caso dos fóruns a partir do *e-group* criado para o grupo.

Após a discussão dos resultados dos conceitos analisados nas transcrições em relação à tensão 1, inserimos uma tabela com o resumo de todos os conceitos gerados por essa tensão. Esses resultados se deram a partir da análise linguística via SOT e STT, associados às tensões identificadas nos textos pelas marcas também linguísticas que revelavam discordâncias ou contradições.

Quadro 17 – Tensão 1

PRESCRIÇÃO (PPP, PE, REUNIÃO DE ÁREA)	Ocorrências
Algo a ser seguido	8
Algo não necessariamente a ser seguido	5
Pró-forma	7
Algo que requer cuidado e tempo	5
Ementa, programa divergente do PPP – complicado	3
Ações da pesquisa como prescrições não compatíveis com as condições dos professores	1

Os resultados desses primeiros conceitos nos mostram como as políticas institucionais determinam o trabalho docente e como, dependendo da história de cada um, os conceitos são elaborados, vivenciados, ditos ou mesmo como agem na práxis do professor, como foi o exemplo dado, por nós, em relação às ementas nos planos de ensino de 2011. Assim, as formas de pensar condicionam certos agires languageiros e praxiológicos no *métier* docente e, para nós, esses agires implicam determinadas naturezas de formação docente, mais ou menos determinadas por instâncias externas do contexto singular de atuação do docente.

É importante discutir os conceitos emergidos dos planos de ensino, pois há uma história dentro da educação, incluindo prescrições oficiais que auxiliam a organizar essa profissão em um determinado modo social e que, ao mesmo tempo, conforme nossa análise, idealizam o trabalho do professor, inserindo-o como um ser dotado de poderes múltiplos. Esses documentos prescrevem um professor que deve dar conta, além do conteúdo a ser ensinado, de problemas sociais macros que estão no exterior da universidade e que não podem ser resolvidos unicamente por ele, mas pelo conjunto de pessoas que formam a sociedade.

Uma última ressalva em relação aos resultados apontados está diretamente voltada para o contexto particular do Brasil e singular da instituição *lócus* da pesquisa. Em relação ao país, é necessário considerar os cursos de formação dentro de sua história, como esse curso teve origem e como se desenvolveu em uma particularidade colonizada, como já discutimos nessa tese. A ditadura no Brasil ainda era fato presente na inserção da instituição, *lócus* da pesquisa e, o desenvolvimento do capitalismo trouxe implicações para o desenvolvimento da educação e para a natureza das licenciaturas no país, de forma geral. Temos, por exemplo, o documento do Banco Mundial para a formação em países latino-

americanos, com toda uma prescrição destinada somente a esses países. Aqui voltamos para a discussão de Libâneo (2012), ao apresentar uma educação para ricos e a educação do apaziguamento para os pobres. Embora o autor tenha vivido em lugar e tempo diferentes do nosso, há algumas semelhanças no tipo de colonialismo e de exploração existente nesses contextos.

A tensão gerada em relação a um documento prescritivo é previsível quando pensamos na contradição existente dentro do cerne do próprio Capitalismo, irradiando-o dentro das mais diversas instâncias, inclusive, dentro da educação superior. Para o ser singular, há o conflito entre sua execução, refutação e superação e ainda em relação à sua compreensão. São leituras que se fazem de um mesmo fenômeno que podem ser mais próximas ou distantes do real concreto.

Tensão 2: processo de ensino *versus* aprendizagem

A tensão 2 se articula entre o processo de ensino e de aprendizagem, pois os docentes destacam ora suas atividades extraclases, tal como a atividade de planejamento, ora o processo de aprendizagem de língua inglesa para um professor em pré-serviço. Essa relação, para nós, é vital e, por isso, utilizamos os dois termos na análise – ensino e aprendizagem –, pois

A atividade de ensino do professor deve gerar e promover a atividade do estudante, deve criar nele um motivo especial para a sua atividade: estudar e aprender teoricamente sobre a realidade. É com essa intenção que o professor organiza a sua própria atividade e suas ações de orientação, organização e avaliação. Entretanto, considerando que a formação do pensamento teórico e da conduta cultural só é possível como resultado da própria atividade do homem, decorre que tão importante quanto a atividade de ensino do professor é a atividade de aprendizagem que o estudante desenvolve (MOURA, 2010, p. 213).

Moura⁶⁴ (2010) trata do trabalho do professor como sendo uma atividade de ensino, sendo imprescindíveis tanto a atividade de ensino quanto a atividade de aprendizagem. Sabemos que analisar os dados sob um ou outro enfoque tem implicações para o resultado da pesquisa. No entanto, ao considerar essa unidade característica do trabalho do professor formador, discutimos, nessa parte, os conceitos trazidos para ambos.

64

¹ Estudioso da Teoria da Atividade, por isso utiliza o termo “atividade” para caracterizar o trabalho do professor. Ele orienta-se pelos estudos de Leontiev, o qual pauta-se em Vigotski.

Os conceitos centrais identificados no processo de ensino e aprendizagem se basearam em noções basilares sobre a pertinência de planejamento por parte do docente para que tal processo possa ser possibilitado. Esse planejamento está relacionado à ideia do conhecimento sobre o nível de língua inglesa no qual os estudantes se encontram, quando os professores formadores falam sobre a complexidade de gêneros textuais a serem selecionados para cada turma ou ainda quando o discurso é voltado para o desafio de se compreender em que zona de desenvolvimento proximal o estudante está. O terceiro conceito, o segundo mais recorrente, está na emergência de adoção de um livro didático ou material que contemple a sistematização que os docentes tanto enumeraram ao falar sobre o planejamento ou organização do professor para elaboração de um MD. Por fim, trazemos o conceito mais recorrente, o de aprendizagem atrelado à avaliação: uma avaliação como processo ou como processo dependente dos tipos de instrumento de avaliação adotados pelos docentes. Temos também o conceito da crítica ou autocrítica de alunos aprovados sem terem se apropriado dos conteúdos propostos nos planos de ensino. Como já mencionamos, esses conceitos se articulam, são retomados e, por vezes, sofrem mudanças no percurso das reuniões, entre as participantes ou mesmo em relação à produção textual de um mesmo participante.

A seguir, introduzimos o Quadro 18, que resume a segunda tensão gerada nas reuniões.

Quadro 18 – Tensão 2

ENSINAR e APRENDER	Ocorrências
Formação em primeiro ou em segundo plano	3
Promoção de proficiência, domínio teórico-prático, profissional crítico-reflexivo, formação do professor como pesquisador e estudioso	1
Aprendizagem de inglês via sequência didática, gênero textual como suficiente ou não para possibilitar proficiência	4
Aprendizagem de inglês via temas diversos	1
Uso de estratégias para compreensão, apropriação ou uso	1
Necessidade de teoria e <i>feedback</i>	3
Cobrança no vestibular ou propiciação de condições	1
Diferentes abordagens de ensino (temático e, na sequência, gênero textual)	1
Exigência de planejamento, sistematização, organização do professor para a sequência didática-gênero textual	12
Zona de Desenvolvimento Proximal, complexidade gênero textual para cada turma (416-428)	8
Existência de reducionismo, precarização na formação	4
Necessidade, querer, fazer sentido, ter consciência da necessidade pelo aluno	2
Importância de um livro didático, material didático ou material do Centro de	14

Línguas Estrangeiras Modernas	
Aprendizagem na avaliação como processo ou produto, exames, instrumentos de avaliação, aprovação sem aprendizagem	20

Na tensão 2, o conceito de aprendizagem associado à avaliação teve 20 recorrências, enquanto que associado ao livro didático ou MD totalizou 14 recorrências. Já o STT mais recorrente foi o planejamento e a sistematização do professor no processo de ensino (12 reiteraões). Para exemplificar essa recorrência, inserimos, a seguir, dois excertos das reuniões sobre cada aspecto dos conceitos desenvolvidos sobre ensino e aprendizagem.

R8

73. M: nesse caso, a gente não tem aulas... **a gente teria que ter mais aula** pra ... reforçar o conteúdo //

R8

406. T: pensando, pensando num **ensino aspiralado**... pensando na **progressão**, do que você ficar no seu dia-a-dia tentando elaborar a sequência didática sozinha, porque ele acha, assim como eu, né? eu sempre disse isso, em todos os momentos que eu fiz fala sobre **sequência didática que ela é extremamente difícil para ser elaborada no cotidiano**... pra você fazer a sequência didática seguindo a proposta dela, no cotidiano, você não dá conta, porque **você precisa pensar nela antes**, você precisa, eh, **organizar, pensar nos gêneros, no gênero central, nos gêneros periféricos, quanto você vai colocar de listening, quanto você vai colocar de oralidade**//

Os dois excertos apresentados evidencia professores preocupados tanto com o que ensinar, avaliar, que instrumentos utilizar para a atividade de ensino quanto com a reflexão do processo de aprendizagem. Ela fica evidente na menção, por exemplo, à importância de o aluno tomar consciência sobre a necessidade de aprender ou à reflexão sobre a zona de desenvolvimento proximal do estudante. Ao analisar esses dados, evidenciamos que o professor tem envolvimento com a sua formação contínua, de apropriação de conhecimentos teóricos para pensar a atividade de ensino e o processo de aprendizagem. Além disso, é envolvido com seu próprio processo de aprendizagem, pois procura compreender tanto o papel da escola, dadas as condições sociais, políticas, econômicas, quanto o seu próprio

papel na escola. Essas ações concorrem, com certeza, para a aprendizagem do aluno.

Nesse caso, evidenciamos um conceito atravessado pelo papel social da escola, como espaço para o ensino em que esse “constitui a forma internamente indispensável e geral de desenvolvimento intelectual” (DAVIDOV, 1987, p. 180).

São destaques nos textos produzidos pelas participantes tanto a avaliação da apropriação de conhecimentos pelos estudantes, a avaliação de instrumentos elaborados pelos docentes, como a concepção de aprendizagem pelo que ela não é, quando discutem, por exemplo, sobre a aprovação sem aprendizagem. Esse debate implica em uma outra tensão gerada nas reuniões, língua *versus* gênero, nosso próximo assunto.

Tensão 3: língua *versus* gênero

A tensão três pautou-se em concepções do que é ensinar gêneros e o que é ensinar língua inglesa. Em alguns momentos, a discussão ainda trouxe uma lacuna entre ensinar língua e formação de professores. No quadro 19, apresentamos o resumo dessas tensões.

Quadro 19 – Tensão 3

GÊNEROS <i>VERSUS</i> LÍNGUA	Ocorrências
Ensino via gêneros trabalha com língua	1
Curso de Letras não é somente língua	1
Ensino via gêneros não ensina língua	2
Ensinar língua é ensinar gramática	2
Língua como prioridade, depois formação	2
Ensino de língua auxiliado pelo livro didático, gêneros que o professor trabalha na sala	2
Gramática para definir nível de proficiência de língua	1
Conteúdo de exame para LI I: gramática ou inclusão de leitura, escrita	1
Língua é saber cultura, linguagem é mais amplo	1
Prioridade, a língua, depois gênero	3
Uso da língua inglesa na disciplina de Literatura	1
Saber a língua é identidade do professor	1
O que é ensino? Gramática (Primeiro língua, depois teoria gênero textual)	2
Gramática possível no gênero textual, ou não	1
Teoria gêneros – não funciona	1
Exagero no trabalho com gênero textual	1
Resistência ao ensino via gênero textual <i>versus</i> trabalhar com gênero textual e gramática (isolada)	1
Focar língua e não gênero textual	2

No quadro 19, percebemos que os argumentos apresentados se resumem na discussão: ensinar gêneros é ou não ensinar língua? A discussão pautou-se no nível de competências e/ou capacidades que os alunos têm para que um determinado gênero seja introduzido em seu processo de aprendizagem. Essas questões centraram-se principalmente no questionamento do perfil de ingresso dos estudantes do curso de Letras.

EXEMPLO 35:

23/02/2012 [sobre conto e resumo acadêmico no segundo semestre do 1º ano Letras.]

M: **o conto** pra eles ter que contar e apresentar, eles têm que resumir

L: **mas** será que no primeiro ano, **no primeiro ano eles têm uma competência linguística pra fazer isso (ai)?**

M: bom, pelo menos é uma iniciação, né? e ele vai ter que dar conta de alguma coisa, não é? começar a apresentar

L: não, eu sei... eu só estou perguntando assim... **será que esses dois últimos gêneros não seriam pesados para um primeiro ano?**

S: **se ele não tem língua, como é que ele vai conseguir ler e produzir?**

Novamente a adversativa “mas” introduz a refutação de uma proposta de ensino. Nesse caso, em relação à seleção de gêneros para ensino na disciplina de

LI I, no primeiro ano de Letras. A docente Laura questiona se os alunos têm competência linguística para tais gêneros, ao passo que a docente Marília evidencia que o gênero selecionado seria somente para uma “iniciação”. A docente Laura enfatiza mais uma vez para que Marília repense na seleção de gênero, lançando mão de uma pergunta introduzida por “será”. A docente So reitera a preocupação também introduzindo uma questão, iniciada por uma hipótese “o aluno não tem língua”, inviabilizando, dessa forma, o trabalho com os gêneros selecionados. Apesar da discussão realizada, ao final da deliberação realizada pelos professores, não houve exclusão ou alteração desses gêneros nos planos de ensino.

Tensão 4: conceito de gêneros *versus* temas

Há uma adoção da abordagem temática freiriana, explicitamente nas reuniões, bem como nos planos de ensino.

No desenvolvimento da STT “ementa”, as professoras se depararam com dois conceitos, o primeiro a partir dos estudos investigativos de Freire e, outro, a partir de Bakhtin.

EXEMPLO 36:

257. S: então, a gente deixa a ementa como está aí, ignora a ementa e faz o programa que a gente quer trabalhar
258. B: hum,hum
259. S:né? tá
260. B: eu acho que isso aí
261. S: porque tem muito Freire,Freire, Freire
262. M: é isso que vai mostrar pros alunos, né?
263. S:e,é né? e depois a gente trabalha com Bakhtin
264. A: não esqueça que Freire e Bakhtin (pega muito mais que gêneros)
265. S: (os dois pegam muito mais) mas têm visões um pouquinho diferentes
266. A: (...) se tem, tem visões de conceitos (...)
267. S:porque Freire foi alfabetizador em língua materna, né? e a gente (...)
268. L: (...) mas, eu vejo ali, que o Freire está ali presente nesta questão da emancipação, da criticidade
269. ((todos: vozes sobrepostas – inteligível))
270. S: não, ele tem haver, mas aí, você deixar de falar de Bakhtin pra você falar de Freire eu acho que é muita coisa, sabe?

Neste excerto, há um embate teórico travado primordialmente pelas participantes So e Laura no que se refere à inserção de Bakhtin e Freire nos planos de ensino. Ana Paula tem uma pequena participação ao mencionar que ambos abrangem muito mais do que o ensino de gêneros – locução adverbial “muito mais”.

A participante So insere o operador argumentativo “mas” para alertar que suas perspectivas teóricas não são as mesmas, ao passo que Laura, a partir das escolhas lexicais “emancipação” e “criticidade”, tenta justificar que é importante deixar ambos autores no plano de ensino. No entanto, So, a partir do modalizador “deixar de falar” alerta que Bakhtin não pode ser excluído do curso e, segundo essa locutora, inserir os dois no curso é “muita coisa”. Esse advérbio de intensidade “muita” revela a opção teórica explícita de So em relação aos princípios bakhtinianos, divergente da de Laura, que apresenta os princípios freirianos como emancipadores e críticos.

Assim, temos dois conceitos: por um lado, princípios bakhtinianos como imprescindíveis na elaboração do plano de ensino para a formação de professores e, por outro, princípios freirianos que entrariam como princípios emancipadores e críticos nessa mesma formação, portanto, necessários de serem incluídos nos planos de ensino.

Em outro momento, a docente Laura, por exemplo, reitera sua opção metodológica via perspectiva temática, como em:

EXEMPLO 37:

843. R02 L: eu sou mais de aulas assim, temáticas e que a partir disso, daí eu poderia ver, que gêneros que eu poderia trabalhar, né? e trabalharia sim a produção escrita, como eu fiz e exploraria muito mais a parte da oralidade e listening que é o que eles carecem.

Segundo a enunciadora, o centro de sua perspectiva de ensino seria baseado em uma opção temática de ensino. Após a seleção do tema é que ela exploraria os gêneros a serem delimitados pelo tema selecionado *a priori*.

EXEMPLO 38:

953. R02 B: eu acho que a gente poderia. Bom, aquela sugestão que eu havia dado. Agora, em relação **a trabalhar temas, a partir do tema ou a partir de gêneros**, eu tenho uma posição assim, bem definida em relação a isso, né? Eu trabalho a partir do gênero, né? Os temas, eh, **você trabalha com mais de um tema, dependendo do gênero**. E é lógico que você tem **vários textos de um gênero que os temas vão se repetindo**. Então, **essa coerência entre o gênero e o tema que vai ser abordado, dá pra ser feito**.
954. L: Então, **mas** o que eu vejo é assim, eh, de se trabalhar a sequência muito em um gênero só. **Muito tempo em um gênero só**.
1211. B: não, isso eu concordo {
1212. M: não, assim, aí a gente pode trabalhar {
1213. B: {eu acho que não pode
1214. L: e estabelecer (?)
1215. M: {no meu caso ali, os alunos pediram pra trabalhar mais um pouco e a gente
1216. L: {é
1217. M {foi
1218. L: {eu acho tão difícil.
1219. M: {demorando e depois o professor leva né (risadas)

...

980. R02 M: a gente definiu os gêneros, olha. Nós dividimos por bimestre no (colégio){
1. L: então porque se já não tem o material didático {
 2. B: olha, **o ano passado foi o gênero**, por exemplo {
 3. L: **{e aí você vai escolher o quê? Aleatoriamente? { (?) meio ambiente**
 4. B: NÃO.
 5. M: {a gente pensou nisso no ano passado e no ano retrasado.
 6. B: {Olha no Programa

Esses excertos revelam a refutação de gêneros, a ansiedade gerada em relação à tomada de decisão sobre qual metodologia de ensino adotar, via gêneros ou temática a partir das marcas linguísticas negritadas. A seguir, apresentamos os conceitos gerados pela tensão 4.

Quadro 20 – Tensão 4

GÊNEROS <i>VERSUS</i> ABORGAGEM TEMÁTICA	Ocorrências
Aprendizagem por meio da abordagem temática	1
Muito tempo em um único gênero	1
Coerência entre gênero e tema	4
Seleção de gêneros ou temas em pouco tempo	1
Freire <i>versus</i> Bakhtin	1

No Quadro 20 é possível perceber que a reiteração mais proeminente está na conceituação de gêneros e abordagem temática como possíveis instrumentos de ensino, inclusive concomitantemente. Os demais debates evidenciam uma escolha metodológica de ensino ora por gêneros ora pela abordagem temática.

Os argumentos principais baseiam-se na perspectiva de que se trabalhar com gêneros é “preocupante”, pois o professor tende a despender muito tempo no trabalho com um único gênero. Alguns excertos evidenciam a análise feita, são eles:

EXEMPLO 39:

R2 L: então, **mas será que uma sequência daria conta?**

B: então, eu acho que essa é a grande discussão, porque a maioria das sequências que as pessoas estão pensando, geralmente são de produção textual, mas a inserção de, do listening, do oral, do speaking, **pode ser feito em qualquer sequência didática, depende do foco, do objetivo, né? existem os gêneros orais, então, assim, eu acho que tem que pensar também, o que são os gêneros e como, e como que a gente se comunica, como a gente fala, como é que a gente age o tempo todo?**

L: é, eu, eu penso assim, do jeito que está assim, se eu pegar, por exemplo, uma ementa como essa, claro que eu vou, não vou chegar lá né, a partir de gêneros, **mas eu não, pouco selecionaria, por exemplo, um único gênero pra ficar, às vezes, mais de um mês ou dois meses com uma sequência didática...**

M: não, não quer dizer isso...

L: **eu sou mais de aulas assim, temáticas e que a partir disso, daí eu poderia ver, que gêneros**

que eu poderia trabalhar, né? e trabalharia sim a produção escrita, como eu fiz e exploraria muito mais a parte da oralidade e listening que é o que eles carecem... [negrito nosso]

No exemplo 39 há uma pergunta explícita, no turno da docente Laura, sobre a possibilidade da sequência didática realmente contribuir para a aprendizagem, nesse caso, da compreensão oral e oralidade. Essa preocupação é reiterada no decorrer das reuniões, não somente em relação às capacidades mencionadas, mas em relação à aprendizagem de língua de uma forma geral. A adversativa “mas” revela linguisticamente a discordância no enunciado de Laura em relação à implementação da sequência didática nos planos de ensino. O turno tomado por Bia apresenta uma resposta, inserindo a possibilidade de inserção, tanto da oralidade quanto da compreensão auditiva, dependendo do objetivo e do foco do professor, pois, em outras palavras, os gêneros textuais são formas de agir. Na sequência, Laura faz menção ao fato de que ela não “chegaria lá”, retomando os “fins” propostos por Bia, por meio de gêneros e, mesmo se ela assim o fizesse, não selecionaria um único gênero para ficar um ou dois meses.

Ao final do excerto, Laura revela explicitamente sua opção metodológica de ensino: o ensino temático. É importante ressaltar que em outros momentos a professora traz Paulo Freire em seu dizer para defender uma proposta temática freiriana, com o objetivo de formar alunos críticos. Dessa forma, há uma divisão entre os professores do primeiro e do segundo ano, cuja opção explícita é de ensino por meio de gêneros, particularmente, a sequência didática, e uma das professoras do terceiro e do quarto ano que favorece explicitamente um trabalho temático freiriano. Não conseguimos evidenciar explicitamente no texto da outra professora, também responsável por essa disciplina no terceiro e do quarto ano, sua opção teórica e metodológica.

O excerto evidencia dois fenômenos: a) uma resistência em se adotar o procedimento “sequência didática” para a formação inicial e b) uma preocupação com o tempo que se está despendendo para cada sequência didática. Essa última reflexão, repetidas vezes, nos turnos de várias docentes, levou o grupo a definir mais gêneros para serem explorados no decorrer de um mesmo ano letivo.

No entanto, em outro turno de Laura, ao ser questionada sobre o trabalho de natureza temática, a docente apresenta o seguinte enunciado:

EXEMPLO 40:

R2 L: então... como é que eu trabalho com aula aqui, que não tem material didático? **eu trabalho com aulas temáticas**, então vamos supor, eu vejo lá, “ah, o que é que é interessante para um aluno de quarto ano?” aí, eu fico lá, horas pensando o que seria interessante... então vamos supor, eu achei interessante trabalhar **com notícias**... eu vou falar, né? então eu selecionei no site, né, sei lá, nos sites que a gente tem aí, algumas **notícias curtas, de short news**... então, “ah pessoal, então, a gente vai trabalhar com algumas notícias e tal” aí faço algumas perguntas iniciais, né? e se eles leem jornais, noticiais, nãñã, quais as notícias que eles viram hoje, nãñã, tudo em inglês... “olha aqui, nãñã”

B: **mas o tema é notícia, ou o gênero?**

L: o **gênero é notícia**

B: **mas qual seria o tema?**

L: o tema, **eh**

B: porque você falou que partia do tema

L: **o tema, daí, na verdade, vamos supor**, eu trabalhei com eles, **qual foi, eu não sei se foi assassinato**... eu não sei, alguma coisa, **acho que foi com relação à acidente**... [negrito nosso]

[...]

B: (...) pois é... **a gente só não usa a metalinguagem** Laura...

M: então, Laura **é a mesma coisa**...

L: que bom... fico feliz... [negrito nosso]

Há dois agravantes nos excertos apresentados. Primeiramente, em relação aos turnos de Laura, quando argumenta que seu trabalho é de base temática. Nos turnos há uma ausência de compreensão sobre o que é trabalhar nessa perspectiva. Isso aparece nos excertos, por exemplo, “eu trabalho com aulas temáticas” e “com notícias”. No excerto de Bia, há a explicitação da dúvida se notícia era um tema ou um gênero. No turno de Laura aparece a resposta: notícia é um gênero. Mesmo assim, ao tentar exemplificar seu trabalho via temas, o turno de Laura apresenta-o como periférico em relação ao gênero selecionado – notícia. Isso pode ser evidenciado pela estrutura linguística “vamos supor” (modalização lógica), que indica um grau de probabilidade e se apresenta somente como uma hipótese de tema. Na sequência do mesmo turno, os excertos “**eu não sei se foi assassinato**” e “**acho que foi com relação à acidente**” (modalização lógica) ratifica nossa análise em relação à periferia temática em detrimento da escolha do gênero “notícia”. No entanto, segundo Azevedo (2011),

O complexo temático é a ferramenta para organizar o ensino a partir dos elementos levantados na investigação socioantropológica. A síntese da participação e a construção do conhecimento nos Ciclos de Formação, podendo se realizar por meio dos seus desdobramentos no cotidiano dos espaços escolares. O complexo temático propõe uma captação da totalidade e das dimensões significativas de determinados fenômenos extraídos da realidade e da prática social (AZEVEDO, 2011, p. 8).

Sendo assim, conforme a citação, na perspectiva temática freiriana, a escolha temática não seria periférica, pois nasceria a partir de uma investigação socioantropológica e a partir de uma análise mais profunda da realidade.

O segundo agravante está nos turnos de Bia e Marília, que colocam o ensino via gêneros textuais ou temático como iguais. Nas expressões “a gente só não usa a metalinguagem” e “é a mesma coisa” isso fica explícito.

Em outras palavras, no segundo excerto há uma confusão nos turnos de Laura em relação ao que é um trabalho de base temática e, ao mesmo tempo, uma confusão também nos excertos de Bia e Marília, ao confirmar que uma determinada escolha metodológica de ensino, via gêneros, é a mesma que a de base temática. Matêncio (2012, p. 78) alerta para o perigo de obscuridade devido à expansão do estudo de gêneros. Segundo ela, “[...]a imensa popularidade desses estudos parece-me, também, perigosa, na medida em que pode obscurecer as diferenças nas abordagens e, sobretudo, dar a ilusão de que não há mais nada de novo a dizer”. Acrescentamos às palavras da autora, o perigo da escolha terminológica e da referenciação a práticas diferentes como se fossem uma única e mesma opção teórica e metodológica.

No entanto, ao final da elaboração dos planos de ensino, os professores selecionaram gêneros para todas as séries do curso de Letras. As professoras do terceiro e do quarto ano evidenciaram que trabalhariam com gêneros e temas.

Na tensão 4, o conceito de gêneros e sua relação com a abordagem temática também se relaciona com os conceitos elaborados a partir da tensão 2: ensino-aprendizagem. Isso também vai ocorrer com a tensão 5.

Tensão 5: conceito de competência *versus* gêneros

A quinta tensão identificada nas reuniões gera conceitos articulando competência e gêneros. Em um primeiro momento, a competência é tida como gêneros como pode ser evidenciado no exemplo 41.

EXEMPLO 41:

129. R 01AP: aí voltei a pegar o Plano de Ensino de novo, **fui colocando as coisas novas entre parênteses para mostrar que** []
130. B: é [?] demais, a ementa
131. AP: então, quer dizer que, parece que o pior []
132. B: [?]
133. AP: o pior não, mas essa ementa desse quarto ano **dá pra fazer essa entrada nessas duas áreas ali**. Agora a que ficou, a que ficou. Foi a única que voltou então, eu fui ser obediente, olha, hein. Brava hein.

No turno 129, a agente produtora Ana Paula (AP), menciona que foi inserindo

“as coisas novas entre parênteses”. Se olharmos para a ementa dessa disciplina, percebemos que gênero textual é utilizado como sinônimo ou como explicação do que está em seu exterior: “competência textual: produção e compreensão de diferentes estruturas textuais” e “competência lexical: aquisição de vocabulário e expressões idiomáticas contextualizadas (em diferentes gêneros orais e escritos)”. Portanto, o foco de atenção de ensino está voltado para as competências. Nesse caso, competência textual é o mesmo que gêneros. Já os gêneros orais e escritos têm como foco de ensino a competência lexical, ou seja, a “aquisição de vocabulário e expressões idiomáticas contextualizadas”.

Ao introduzir a sequência linguística “dá para fazer essa entrada nessas duas áreas ali”, a agente-produtora age de duas formas. Primeiramente, ao afirmar que competência não é gênero, pois são “duas áreas” diferentes. Em um segundo momento, evidencia que mesmo não sendo a mesma coisa ambos são similares, pois o professor pode escolher tanto uma opção metodológica de ensino quanto outra.

Assim, temos três conceitos gerados pelos primeiros conceitos em relação ao plano de ensino:

- competência textual igual a gêneros discursivos;
- competência linguística e gêneros são similares;
- competência lexical se constituem de gêneros orais e escritos.

No exemplo 42, a mesma concepção é reiterada:

EXEMPLO 42:

66. R01 AP: então, mas só isso aqui que ficou. O resto, a ementa. Olha, olha. Agora, pensem bem, olha como é que ficou a do quarto ano que foi mantida lá e que está aqui porque essa é que é a determinação. **Quase** me mataram quando eu falei que a ementa era diferente. “não, tem que voltar, você não pode fazer isso”. Dali, voltar, voltei, copiei a ementa daqui. Olha: “competência comunicativa de uso” quarto ano “**integração das habilidades orais e escritas, competência linguística**, integração de forma e uso, revisão geral de aspectos gerais fonológicos e fonéticos antes estudados, competência textual, produção e compreensão de diferentes estruturas textuais, gêneros, competência lexical, aquisição de vocabulário, expressões idiomáticas contextualizadas em diferentes gêneros orais e escritos, competência formativo-profissional, preparo [?] apresentação, análise de planos de unidades ou tópicos de aulas de LI, competência teórico-pragmática, preparo de aula usando diferentes metodologias e apresentação de planejamentos, discussão de tópicos de metodologia. Tipos de pesquisa, estratégias e técnicas de compreensão oral utilizadas pelo professor. Competência social e ética. Educação pelas línguas.” Essa é a ementa lá de 2004, que está vigorando nesse aqui também agora. Então o que que nós fizemos? Como nós estávamos trabalhando, introduzindo um pouco de noções de gêneros, **onde era gêneros nas que nós tínhamos mexido, está entre parênteses**.
67. B: ah.
68. AP: **querendo dizer, por isso aqui nós estamos pensando isso aqui.** (pausa) Agora,

agora, não sei o que que vocês, então, olha lá, essa era a do primeiro ano. Quer que eu leia o segundo pra ver se ficou?

69.B: leia

Neste excerto, em um primeiro momento, a agente-produtora se refere à prescrição em relação à ementa, utilizando o advérbio “quase”, como um advérbio de modo ou intensidade, remetendo a ideia de “estar a ponto de”. Nesse caso, o “quase” exerce uma função central de fornecer informação acerca da intensidade, podendo ser substituído por “praticamente”. Na sequência, ela utiliza uma modalização subjetiva (turno 68), “querendo dizer”, para evidenciar que determinadas competências são gêneros, como pode ser observado no Quadro 21.

O resumo da tensão 5 gera os seguintes conceitos, portanto:

Quadro 21 – Tensão 5

GÊNEROS <i>VERSUS</i> COMPETÊNCIA	Ocorrências
Competência textual é gênero	1
Competência lexical são gêneros orais/escritos	1
Competência linguística articulada aos gêneros	1
Competência e gênero textual são similares	1
Ementa converge com competências ou gêneros	1

A tensão evidenciada nesses conceitos é gerada pela mesma agente-produtora, quando, em um primeiro momento, apresenta competência como sinônimo de gênero e, em outro, apresenta-os como similares, mas não como sinônimos, ao mencionar que o professor que assumir a disciplina pode trabalhar tanto a partir de uma proposta de ensino como de outra.

Como pode ser evidenciado no Quadro 21 e pelos resultados da análise, os conceitos basearam-se, na maioria dos casos, em concepções relacionadas ao ensino-aprendizagem via gêneros textuais. Dessa forma, resumimos algumas conclusões a que chegamos após a análise dos conceitos identificados. Elas implicam como resultados gerais algumas possibilidades e impossibilidades de implementação do ensino de gêneros textuais/discursivos. As possibilidades são apresentadas a seguir:

Figura 12 – Possibilidades de implementação do ensino de gêneros textuais/discursivos



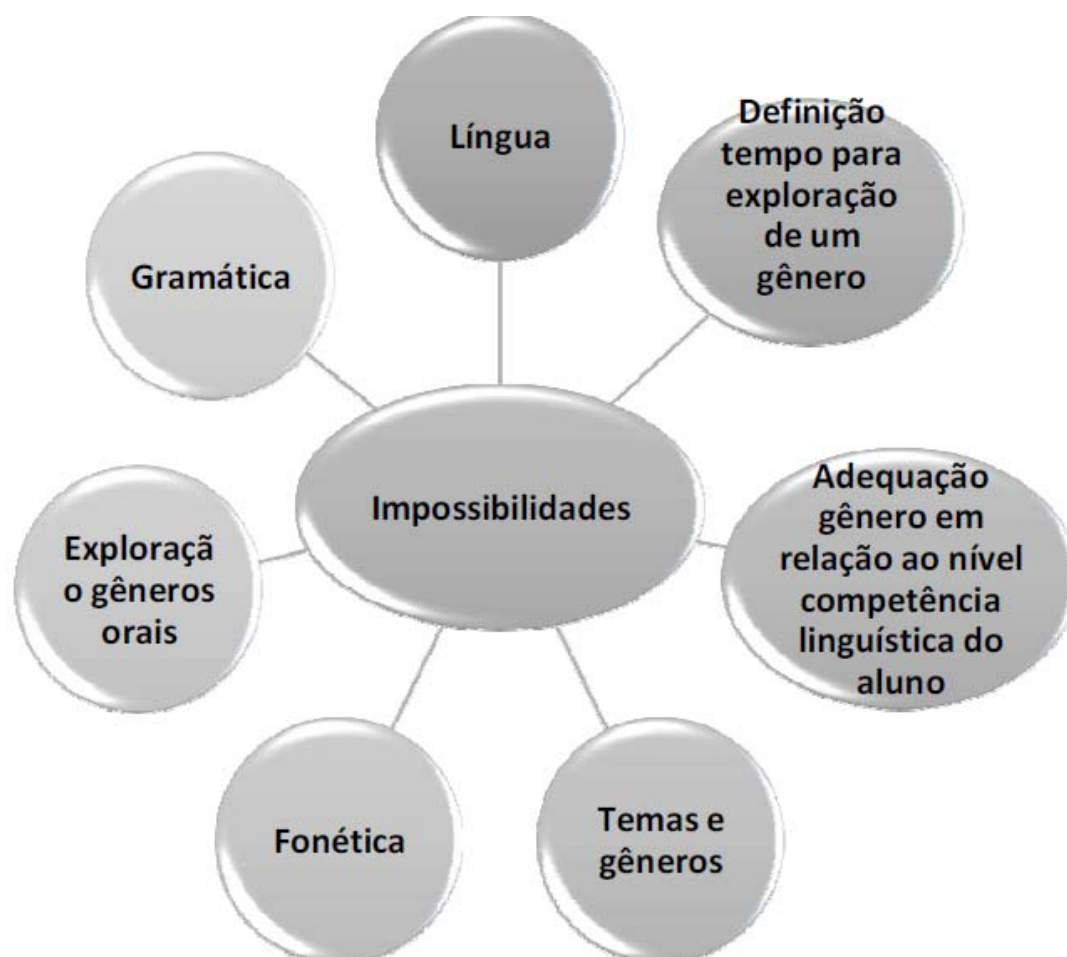
Fonte: a autora#

Nos argumentos apresentados nos textos, o ensino por meio de gêneros, especificamente via sequências didáticas, propicia a aprendizagem da língua, gramática, fonética e gêneros orais, além de ser possível explorar gêneros e, ao mesmo tempo, temáticas que são recorrentes em um mesmo gênero textual, mesmo com a introdução de diversos textos. Também propicia a adequação dos gêneros selecionados à zona de desenvolvimento imediato do aluno (VIGOTSKI, 2009), potencializando a mobilização e desenvolvimento das capacidades de linguagem do aluno (SCHNEUWLY, NOVERRAZ, DOLZ, 2004). Por fim, após análise, é possível haver uma adequação tempo/exploração de um gênero de maneira que não fique cansativo para o aluno, ao considerar que um gênero jamais é esgotado, pois a partir dele inúmeros textos podem e são produzidos.

Em relação às impossibilidades, apresentamos, primeiramente, uma Figura

representando os eixos de argumentação evidenciados nos textos.

Figura 13 – Impossibilidades de implementação do ensino de gêneros textuais/discursivos



Fonte: a autora #

#

Ao observar a Figura 13, é possível perceber que praticamente os mesmos eixos apresentados como possibilidades são também apresentados como impossibilidades. Uma das defesas evidenciadas nos textos é de que o ensino seria mais “produtivo” se os planos de ensino partissem da seleção temática e não de gêneros textuais como metodologia de ensino. Em outros momentos, o conceito de que aprender língua não está atrelado à aprendizagem por meio de gêneros se apresenta, bem como outras dificuldades, tais como trabalhar fonética, gramática ou gêneros orais. Por fim, ao aceitar inserir gêneros em seus planos de ensino, as docentes preocuparam-se com a seleção de gêneros apropriados para cada série do curso. No entanto, mesmo quando há explicitamente uma adesão à outra

perspectiva metodológica de ensino, como no caso do método temático, ainda há incongruências nos textos das professoras, como a análise demonstrou.

Por fim, a análise dos textos produzidos em reuniões de área revelou tanto a reflexão realizada pelas professoras formadoras em relação a uma metodologia de ensino via gêneros textuais/discursivos, quanto nos trouxe a possibilidade de trazer outras questões a serem pensadas a partir dela, como: os gêneros poderem ser utilizados como instrumento e não tão somente como objeto de ensino; seleção adequada de gêneros para cada série e para os fins de um curso de formação docente, de forma a propiciar reflexão, como bem apontam Castro (2010) e Reichmann (2012). Essas escolhas se dariam atrelados às demandas do Capitalismo ou à sua superação até a transposição didática desse trabalho em sala de aula, podendo gerar ou não possibilidades para aprendizagem e desenvolvimento do ser humano (nossos alunos), não somente como seres individuais, mas como membros de uma complexidade humana. Além disso, outras questões que se apresentaram a partir dos resultados de análise estão direcionadas às condições sociais, históricas e subjetivas de formação dos professores formadores, que também evidenciam uma não profundidade teórica e metodológica na própria opção de ensino.

2.3.2 Processos Psíquicos Potenciais Identificados no Material Didático

Para respondermos à última pergunta desta pesquisa, tivemos alguns percalços, pois nos questionamos sobre uma série de problemas que teríamos que ocupar-nos para, na sequência, verificar as condições reais para responder tal pergunta de pesquisa.

O primeiro desafio foi pensar na articulação dos processos mentais mobilizados ao desenvolver qualquer ação externa – que provoca as ações internas (processos psíquicos) dos estudantes. A ação externa é constituída pelas ações das pessoas que pertencem ao entorno social do estudante. A relação das ações externas com as internas (processos psíquicos) dos estudantes é provocada mutuamente, considerando que os processos psíquicos estão articulados entre si e, geralmente, entre vários deles, inclusive, na dependência da mobilização de um para que outro também o seja.

A segunda provocação foi pensar na metodologia de análise e discussão dos dados, ao ter ciência que o MD foi selecionado para estudantes adultos. A discussão das FPS tomou um novo foco, fazendo-nos pensá-las como processos psicológicos superiores (PPS) envolvidos na resolução das atividades de ensino na fase adulta. Consideramos a plasticidade do cérebro humano e tomamos como prerrogativa o fato de que o ser humano está em contínua aprendizagem, mesmo que, no caso específico do nosso curso de formação de professores, a atividade dominante dos estudantes nem sempre seja o estudo. Para muitos deles, a atividade dominante é o trabalho, fazendo com que a aprendizagem no curso de Letras fique como foco periférico de atenção.

Essas considerações precisam estar claras para o leitor, para que ele fique ciente de que o que fazemos em nossas análises é uma discussão ainda tímida sobre a natureza da aprendizagem a partir de Vigotski, ao refletir sobre os processos psíquicos superiores na formação de professores. Mais uma vez enfatizamos que a partir da análise do MD, levantamos somente uma hipótese de processos psíquicos potencializados, pois não analisamos como os estudantes resolveram as instruções, nos restringindo tão somente à análise dos enunciados de comandos ou instrução, termos esses utilizados como sinônimos nessa pesquisa para se referir a cada tarefa ou exercício do MD.

O terceiro desafio a que nos lançamos ao fazer essa questão foi a de que a língua estrangeira é uma língua que toma como princípio que os conceitos científicos são sua base de apropriação, muito distante de conceitos cotidianos, primários que poderiam ser iniciados no ensino de língua materna nas séries iniciais, como o maternal, por exemplo. Assim, estamos falando de um processo de ensino-aprendizagem altamente complexo e que há especificidades em relação ao ensino de uma língua materna.

Para o estudante de uma língua estrangeira, até mesmo as formas mais básicas de uma oralidade é parte da apropriação formal de um conceito abstrato. Tendo isso como pressuposto, elaboramos uma pergunta (retórica) que o próprio Vigotski (2009) já respondeu há anos. Todas as instruções podem proporcionar desenvolvimento? Não, já dizia Vigostki (2009), ao mencionar que somente a “boa” aprendizagem é que proporcionaria desenvolvimento. Então o que seria a “boa” aprendizagem? É possível afirmar que o material, *corpus* de nossa investigação, contempla ou não um dispositivo que possibilita boa aprendizagem? Em outros termos, como verificar se uma instrução do MD pode proporcionar desenvolvimento?⁶⁵

Uma das primeiras respostas que formulamos foi: aquelas instruções que convergem o foco de atenção com os objetivos estabelecidos pelo professor podem proporcionar tal desenvolvimento. No entanto, essa ainda é uma resposta parcial, pois se o objetivo do professor fosse, por exemplo, ensinar gramática isolada durante todo o curso, poderíamos afirmar que isso proporcionaria desenvolvimento? Ainda não temos respostas para isso.

Uma segunda resposta e, para nós, a que mais converge com nossa linha investigativa é a de que as instruções que podem proporcionar desenvolvimento são aquelas que, ao mobilizar ações mentais que acessam a memória, a atenção, o raciocínio, os processos analítico-sintáticos, como a abstração e a generalização, proporcionam, ao mesmo tempo, a humanização do estudante.

Esse pressuposto eleva nossa responsabilidade ao responder à última pergunta da pesquisa, pois ela está relacionada, portanto, à natureza do processo de ensino-aprendizagem na formação de professores, fazendo-nos retornar à origem

65

¹ Reiteramos que há n fatores que interferem na aprendizagem do estudante e, um deles é a própria condição do estudante para aprender, o que ele já sabe (sua zona de desenvolvimento imediato), o que ele quer, deseja aprender, qual o significado daquela aprendizagem para ele, motivação, etc. Mais uma vez destacamos que o material didático é uma das ferramentas que o professor tem a disposição, portanto, possibilitador de aprendizagem ou não.

inicial de nossa tese em relação às determinações e autonomia relativa do trabalho do professor formador. Subscrevemo-nos às afirmações feitas por Bogoyavlensky e Menchiskaya (2003, p. 48), segundo as quais “[...] para descobrir o que no desenvolvimento do conhecimento beneficia o desenvolvimento psíquico, é necessário conhecer como é assimilado o material escolar, ou seja, que operações de pensamento se usam”. Nesse sentido, nesta investigação, levantamos hipóteses dessas operações, em se tratando especificamente dos processos psíquicos superiores.

Ser capaz de realizar generalizações que correspondam à realidade concreta requer, do ponto de vista de nossa investigação, a humanização do homem. Esse é o nosso critério para responder à pergunta última de nossa pesquisa. Para nós, os processos psíquicos que levariam a essa humanização são aqueles mais complexos possíveis, que conseguem estabelecer e articular mais ações mentais dentro de um progresso de ensino-aprendizagem que tem como processo o ensino de conteúdo, do mais simples ao mais complexo.

Assim, vamos dizer que um instrumento pode possibilitar mais desenvolvimento quando quanto mais ações psíquicas é capaz de potencializar. Didaticamente, dispomos, a seguir, os critérios utilizados para identificação dos FPS/PPS no MD das disciplinas de LI.

Quadro 22: PPS e INSTRUÇÕES

PPS	INSTRUÇÕES QUE EXPLORAM
SENSAÇÃO	Órgãos de sentidos
PERCEPÇÃO	Órgãos de sentidos que auxiliam na formação de uma imagem, ideia, pensamento
ATENÇÃO	Concentração consciente em um conteúdo específico
MEMÓRIA	Recordação da imagem por evocação
LINGUAGEM	Processos de comunicação
PENSAMENTO	Processos de interação de ideias, de ler o mundo
IMAGINAÇÃO	Processos de distanciamento do concreto para o abstrato
AFETIVIDADE	Processos emocionais
ABSTRAÇÃO	Isolamento de um determinado conteúdo específico em suas características essenciais
GENERALIZAÇÃO	Caracterização da substância do conceito

O quadro 22 é a síntese de nossa investigação da literatura sobre os processos psíquicos superiores, PPS, em relação ao nosso *corpus* específico, MD de LI. Alguns dos PPS nem serão mencionados na análise, já que, para nós, eles são pressupostos nas instruções, considerando que elas são voltadas para estudantes adultos e que alguns desses PPS já foram desenvolvidos em período

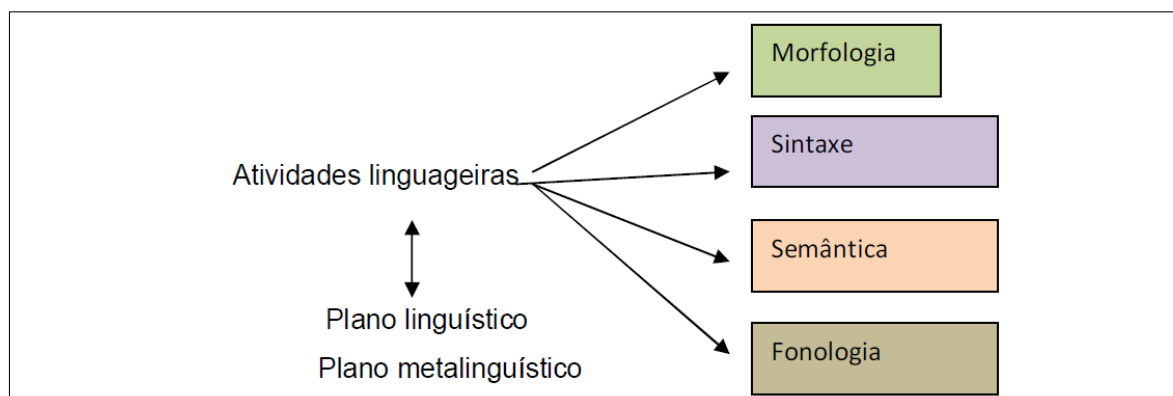
escolar anterior. Exemplificando, a atenção (voluntária) é um PPS que, majoritariamente, é desenvolvido na infância escolar. Assim, pressupomos que os FA já respondem que cada instrução objetiva à concentração consciente em algum conteúdo específico.

Em outros casos, instruções tais como aquelas que exploram os órgãos de sentido são pouco comuns no ensino de língua inglesa para adultos que já percorreram um extenso processo escolar e tiveram experiências de educação extra escolar ao longo de sua vida. Esse fato repercute tanto na metodologia de ensino quanto nos tipos de instrução elaborados pelo docente. Instruções que exploram aspectos mais complexos e menos empíricos, acontecendo o inverso do mundo infantil.

Estamos falando especificamente da apropriação de conceitos científicos, complexos e, portanto, mediados por outros conceitos.

Além das categorias antropológicas que dizem respeito às FPS aliadas ao processo de humanização, estendemos a elas categorias mais específicas, a partir do ISD, especificamente SOT, considerando o contexto de formação, a partir da identificação dos focos de atenção mais recorrentes. Em outras palavras, as categorias foram pensadas, portanto, em articulação com a singularidade do ensino de língua inglesa como língua estrangeira na formação de professores. Na segunda categoria, analisamos linguisticamente os comandos de ensino para sintetizar os focos de atenção singulares dentro da gramática isolada. Ela é didatizada em epilinguística, metalinguística e linguística, conforme Haller e Schneuwly (2011). Nessa pesquisa ficaremos somente nos aspectos linguísticos e metalinguísticos conforme resultados encontrados em nossos dados.

Para o foco de atenção “gramática”, as categorias delimitadas são a morfologia, a sintaxe, a semântica e a fonologia. Dentro dessa categorização temos, portanto:

FIGURA 14 – Foco de atenção na gramática

Fonte: a autora

Todas as instruções no nível do vocabulário ou frasal que não exploravam o contexto de nenhuma forma foram agrupadas no foco de atenção “gramática isolada”.

Nesse foco de atenção, temos particularmente as atividades languageiras no plano linguístico e metalinguístico, conforme Figura 14. Elas implicam o ensino morfológico, sintático e fonológico. Cada um desses planos linguísticos tem sua especificidade. Por exemplo, a sintaxe pode ser ensinada no nível da frase, período ou texto; mas, dentro desses níveis, o foco pode ser voltado para um item específico da gramática normativa.

A atenção pode estar voltada para a sintaxe em nível frasal, por exemplo, nos limites da conjugação verbal, fenômeno que foi o mais recorrente em nossos dados.

Discutir sobre processos psíquicos potenciais nesta investigação requer considerar que, além da escolha do dispositivo didático feita pelo professor formador, baseada na sua história e experiência como formador, buscando trabalhar a partir da zona de desenvolvimento real, existe o estudante. O conteúdo abordado no MD pode ou não estar em sua zona de desenvolvimento real. A aula pode ser seu foco de atenção principal ou não, por isso é importante considerar o sentido que a aula tem para ele e as condições sociais e históricas desse estudante. É uma via de mãodupla. O professor, na sua função como mediador e como o par mais experiente do estudante, age para dar conta de sua atividade orientada de ensino (AOE) (MOURA ET AL, 2010), mas, por outro lado, temos o estudante que vai agir a partir dos fatos *a priori* considerados para dar conta de sua atividade de aprendizagem. Esse agir também influencia imensamente os processos psíquicos mobilizados para

se resolver um comando de ensino.

Ao abstrairmos essas possibilidades e ao analisar somente os comandos de ensino, podemos responder à pergunta 4 de nossa pesquisa: quais processos psíquicos potenciais são identificados no MD?

Dois tipos de processos foram mais recorrentes no MD analisado: a memória e a abstração. No entanto, esses processos têm uma característica peculiar, pois eles são de natureza puramente linguística, no plano frasal ou morfológico. Entre eles, evidenciamos, por exemplo: a abstração e a memorização de conjugação verbal (verbo auxiliar mais verbo principal) tanto no nível sintático quanto lexicográfico; a abstração e a memorização de afixos no nível morfológico; a abstração e a memorização de regras (metalinguística). Já consideramos em todas as instruções as atenções aos quais elas se voltam, de forma mais geral, no Capítulo anterior. Assim, reiteramos que todos os processos psíquicos analisados tomaram por base os focos de atenção para os quais se voltavam. Exemplificamos com alguns recortes de nossos dados:

EXEMPLO 43:

LI IV:

1. Write sentences using the Present Perfect tense and the Past Perfect Tense: (0,5)

- | | | |
|----|-------|------------|
| a) | _____ | (never) |
| b) | _____ | (ever) |
| c) | _____ | (just) |
| d) | _____ | (already) |
| e) | _____ | |
| f) | _____ | (How long) |

O foco de atenção na gramática isolada, em seus aspectos sintáticos identificados no material didático, evidencia, particularmente na disciplina de LI IV, o foco na conjugação de verbos em diferentes tempos verbais. Muitas instruções se limitam ao nível da frase.

Ao pensar no processo de apropriação da língua norteadado pelo ensino de gramática isolada, questionamos: que processos psíquicos são mobilizados? O exemplo apresentado revela alguns processos psíquicos mobilizados:

- **Abstração da conjugação verbal**– essa operação intelectual isola um

elemento, nesse caso, os radicais do tempo *presente perfect*, ou, em outras palavras, o radical *have/has* mais o verbo principal no particípio;

- **memória linguística (do tempo verbal)** – o que se tem de memória do tempo verbal e da ordem das palavras quando há um **advérbio de frequência**;
- **discriminação (forma verbal)** – discriminar cores, formas, tamanhos. Discrimina-se aqui uma forma verbal;
- **raciocínio (lógico)** – existe uma organização e ordem ao formar uma frase no tempo verbal solicitado. Assim o raciocínio lógico é um processo psíquico possibilitado.

Ainda em relação ao material da disciplina de LI IV, discutimos, a seguir, mais algumas instruções e processos psíquicos potencializados. Mais uma instrução, categorizada com foco na gramática isolada, é apresentada, exemplo 44:

EXEMPLO 44:

Complete the information bellow according to the ad above. Look at the ad for this:

- An imperative verb
- The main ad sentence
- The probable author
- An infinitive verb
- A noun
- A pronoun
- An irregular verb
- A regular verb
- Past tense of regular verb
- Past tense of irregular verb
- A plural noun

Ao analisarmos essa tarefa, identificamos os seguintes processos psíquicos que podem ser mobilizados:

- **atenção** – voltada para as **estruturas gramáticas** (para identificar cada classe gramatical ou lexema dentro do texto);
- **abstração** – **das classes gramaticais**, quando o estudante precisa diferenciar um substantivo de um pronome e, assim por diante;
- **memórias das classes gramaticais** – para que abstração seja possível, o aluno precisa ter memorizados os conceitos de algumas classes gramáticas que são requeridos na tarefa;
- **análise semântica** – análise do significado de cada lexema para sua seleção

dentro do texto.

E, por último, nos questionamos se esses processos poderiam ocasionar uma generalização em relação às classes gramaticais focadas na instrução. A exceção está na letra C, que mobiliza, além desses, outros PPS. No entanto, ela é excluída de nossa análise nesta parte da pesquisa, pois seu foco de atenção não é a gramática isolada.

A Tabela 15 evidencia a categorização elaborada nessa investigação para analisar quais são os processos psíquicos potenciais. Na primeira coluna da Tabela temos os tipos de instrução, categorizados pela análise linguística de cada comando, a partir de seu *layout* e SOT. Nesse caso, se uma instrução era formada por questões interrogativas, nós a categorizamos como tipo de instrução “pergunta”, e assim por diante. Na segunda, inserimos o número de ocorrências (O) que os FA foram reiterados. A terceira coluna evidencia a singularidade da atenção das instruções, classificadas a partir da identificação dos SOT analisados no MD. A partir dessa singularidade é que analisamos os processos psíquicos potencializados, conforme critérios apresentados no Quadro 23.

Quadro 23 – Gramática isolada e processos psíquicos potenciais no MD

TIPOS DE INSTRUÇÃO	O FA	FOCOS DE ATENÇÃO	PPS POTENCIALIZADOS
Pergunta	24	Tempo verbal (níveis frasal e textual); advérbio de frequência e de intensidade; expressão de preferências; expressão de preferências estabelecendo comparações de superioridade; expressões de aceite ou recusa a um convite; alternativa correta; resposta pessoal; referentes (texto); tipo de vocabulário (texto).	Abstração Análise Memória Síntese Generalização (?)
Identificação de erros linguísticos e correção	18	Preposição; verbo; tempo verbal; ordem da palavra na sentença; auxiliar; artigo indefinido; advérbio de frequência; singular/plural irregular; partícula negativa; frases e palavras.	Abstração, Memória Síntese Generalização
Tomada de notas sobre explicitação de regras gramaticais	21	Tempos e conjugações verbais; advérbio de frequência; voz ativa/passiva; preposição; pronome oblíquo, interrogativo, reflexivo, pessoal, possessivo, relativo; modais; formação de palavras; transcrição fonética /id/, /d/, /t/, /z/, /s/; elementos coesivos.	Abstração Memória Síntese Generalização (?)
Lista	58	Lista de verbos no infinitivo, passado simples, particípio; pronome pessoal, possessivo; adjetivo possessivo; conjugação do verbo regular e irregular; presente e passado; vocabulário do cotidiano <i>daily routine</i> ; símbolos fonéticos; prefixos; sufixos; relação símbolo fonético e palavra.	Memória (?)
Preenchimento de lacunas	211	Conjugação de verbos em diferentes tempos verbais; pronome pessoal, possessivo, interrogativo; perguntas indiretas, objetivas e subjetivas; <i>any(thing, body...)</i> ; <i>So am/do I; neither am/do I</i> ; verbos transitivos; verbos <i>go, get, do, make, like, hate</i> ; auxiliares ou verbo auxiliar; palavra-cruzada; gênero masculino e feminino; quantificadores; palavra a partir de transcrição fonética; adjetivos; substantivo; verbo; formação de verbo a partir de substantivo; identificação e produção de palavras ou transcrição fonética; vocabulário; prefixo e sufixo; palavra-cruzada a partir de transcrição fonética; advérbio de tempo; <i>for, since</i> .	Abstração, Memória Imaginação Análise semântica
Identificação	65	Verbos irregulares em diferentes tempos verbais (frase e texto); referentes (texto); modais; advérbios, pronomes em geral; adjetivos, vocabulário (texto); símbolos fonéticos; sons mudos; sons finais; palavra referente à transcrição dada.	Abstração Memória Análise
Explicitação de regras gramaticais, símbolos fonéticos	99	Tempos verbais; <i>too, either, so, neither</i> ; pergunta objetiva, subjetiva, indireta e com preposições ao final; <i>some, any(body, thing...)</i> ; verbo transitivo direto e indireto; uso do <i>go, get, do make, like, hate</i> ; pronome	Todos os ou nenhum PPS dependendo da zona de desenvolvimento

		definido, relativo, interrogativo; transcrição de vogais e consoantes; advérbios de frequência; <i>for, since</i> .	real do estudante
Escrita de sentenças, palavras; transcrição fonética	112	Tempo verbal correto; <i>it is + adj. + to + complemento; how far</i> ; quantificadores; ordem da oração; perguntas com verbo mais complemento (para respostas elaboradas); advérbios de frequência, de tempo; transcrição fonética; escrita de palavras convergentes com o mesmo símbolo fonético (texto); pronome interrogativo, possessivo, oblíquo; respostas curtas; sufixo, prefixo; frutas ou vegetais, animais conforme símbolos fonéticos.	Abstração de uso de regras gramaticais Raciocínio linguístico Memória auditiva e visual
Associação/comparação de ideias ou de aspectos linguísticos e fonéticos	21	Tradução; profissão; esportes coletivos, individuais ou exercícios físicos; verbo mais complemento; quantificadores; advérbios de frequência; tempos verbais diferentes; adjetivos; imagem/frase e transcrição fonética; formação de frase.	Abstração Memória Raciocínio
Paráfrase	2	Verbos; advérbios de frequência.	Raciocínio Memória Abstração de uso de regras gramaticais
Identificação	2	Transcrição fonética; palavra.	Memória Imaginação Abstração
Escolha de alternativa correta	3	Tempo verbal.	Memória Imaginação Abstração
TOTAL DE OCORRÊNCIAS DE FOCO DE ATENÇÃO: 636			

O Quadro 23 nos leva a perceber que os tipos de instrução totalizaram 12 grupos diferentes identificados, como já mencionados anteriormente, pelo layout e SOT dos comandos. Na sequência, identificamos 636 ocorrências de foco de atenção na gramática isolada. Dentre eles, o maior número de ocorrência foi nos tipos de instrução “preenchimento de lacunas” (211 O), “escrita de sentenças, palavra, transcrição fonética” (112 O), seguidos do tipo de instrução “explicitação de regras gramaticais, símbolos fonéticos” (99 O). Nos três tipos de instrução proeminentes tem-se uma maior recorrência de foco de atenção no tempo verbal. Aliás, ao observar a terceira coluna da tabela, o tempo verbal é destaque no MD do curso. Quando observamos a progressão de ensino no MD, ela está estritamente ligada à conjugação de verbos, inicialmente em tempos verbais simples, tais como o presente e passado simples para os tempos verbais “presente e passado perfeito” nos últimos anos.

Há ausência de diversidade de instruções que passem do nível frasal.

Praticamente todas as instruções analisadas estão no nível frasal ou morfológico, sendo que essa característica influencia sobremaneira a possibilidade ou não de apropriação de conceitos. Como é possível ainda observar pelos tipos de instrução, os PPS potencializados são, geralmente, articulados. No entanto, o que explicitamente falta é a generalização, um processo psíquico que engloba a síntese de um conceito, pois é ela que contribui para a caracterização daquilo que é substancial em um conceito.

Assim, a repetição de instruções como “preenchimento de lacunas” não auxilia na generalização, pois é necessário dar um passo maior na elaboração das instruções. Primeiramente, tirá-las do nível puramente linguístico. Esse foco é um instrumento importante para a formação do professor de LI, mas ele se torna um instrumento somente quando passa a ser um suporte para a formação de significados. Mesmo que esse tipo de instrução promova a memória, essa é curta, pois serve somente para suprir um “problema” imediato: resolver a instrução dada. Não há uma relação dela com a vida do estudante.

Dessa forma, qual é o significado da resolução das instruções para o estudante? Essa pergunta leva-nos à segunda conclusão de nossa análise. Há ausência de contexto. O significado não é o foco de atenção, já que o nível semântico está excluído das instruções. Ou seja, mesmo que ele escreva sentenças ou palavras repetidamente (112 instruções), a memória também tem como foco de atenção “responder a uma ‘tarefa’ imediata”.

O que fazer para sair desse nível de “memórias e abstrações” e chegar ao nível de generalizações, portanto, saindo do nível da análise para o nível de síntese, fundamental para a apropriação de um conceito? Após nossa investigação, chegamos à conclusão final e simples, mas não simplista, de que é preciso haver mais instruções que sejam carregadas de contexto. Portanto, é preciso partir de instruções que contextualizem as diferentes formas de usar e nominar a língua inglesa, dependendo da função social que ela ocupa em uma determinada situação de comunicação. É preciso também ver quais as implicações desse ensino se as instruções fossem alteradas para outro contexto.

Esta análise pode levar-nos ao questionamento sobre quais as diferenças entre os processos psíquicos potencialmente mobilizados nos diferentes níveis de ensino de gramática (isolada). Primeiramente, precisamos considerar que esse tipo de ensino está baseado na gramática normativa, portanto, focado no ensino de

estruturas linguísticas que se fundamentam nos princípios de certo ou errado, sem considerar as variações linguísticas existentes. O segundo ponto que precisamos ressaltar é que, nessa opção metodológica de ensino, não há a contextualização, portanto, o ensino é pautado paulatinamente em estruturas linguísticas, sendo que o significado dessas em diferentes contextos são totalmente negligenciados.

Por fim, chegamos ao ponto central de nossos resultados e suas implicações. Para tal é preciso compreender porque tais processos, como a memória e abstração, estão presentes na maioria das instruções. Vale ressaltar que esses processos psíquicos, nas instruções analisadas, são todos voltados para o plano linguístico, com processos de raciocínio voltados para o “certo e o errado” e para a lógica formal, já que as estruturas estão desvinculadas de um contexto.

Mesmo assim, há níveis de processos de abstração mais ou menos complexos, portanto, quando repetimos o termo em vários domínios da gramática, não desconsideramos essas diferenças e, por isso, vamos apresentá-las na sequência, a partir dos excertos do MD analisado. As abstrações, por exemplo, são voltadas para o radical e a desinência de um verbo em um determinado momento ou a sua conjugação e, em outro, a abstração da organização de uma estrutura frasal formada por sujeito, verbo, complemento, conforme exemplos, a seguir, retirados do MD de LI I, instruções A e B.⁶⁶

EXEMPLO 45:

ACTIVITIES – AUTOBIOGRAPHY GENRE (VERBS)

A) Fill in the blanks with the verbs in the Box

- 1- I ___ eighteen years old.
- 2- I ___ two brothers and two sisters.
- 3- I ___ in Campo Mourão with my parentes
[...]

B) Put the sentences below in the correct order:

66

¹ Instrução alterada após reunião de avaliação das análises realizadas com as participantes da pesquisa ao final dela.

1- (going to the movies/ I/ on Saturdays/ like)

2- (has/ in the end of the street/ a supermarket/ My father)

3- (I'm/ a really/ shy person/ I/ think)

[...]

A instrução A, “preenchimento de lacunas”, tem como foco a identificação do verbo correto para cada sentença e sua posterior conjugação. A abstração potencializada por ela refere-se, em alguns casos, à conjugação do verbo ou à identificação do seu radical e desinência. Na instrução B, a abstração é no nível da sintaxe, mais complexa, pois o estudante precisa compreender quais movimentos linguísticos geralmente constituem uma sentença e qual a ordem na sua materialização.

Nesse caso, apresenta-se um enunciado “*Activities – autobiography genre (verbs)*” cujo foco de atenção predominante é a conjugação de verbos no tempo verbal “presente simples”. Aproveitamos esse exemplo para refletirmos sobre a possibilidade de expansão das instruções, para além da gramática isolada. Se pensarmos na autobiografia, outros aspectos do gênero poderiam ser explorados, e a partir de metodologias de ensino diferentes – focos de atenção esses menos encontrados em nossos dados. Um exemplo dessa diferenciação encontra-se no exemplo 10 em que a instrução explora a localização de informação dentro de um texto autobiográfico.

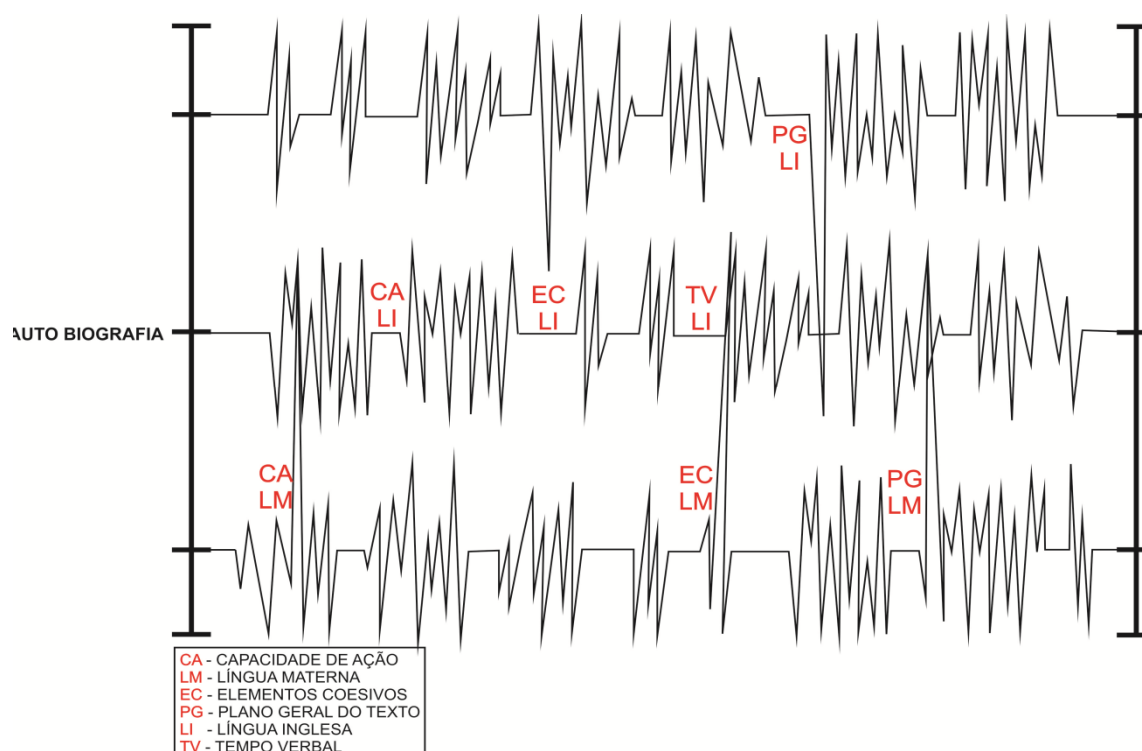
Mesmo havendo processos potenciais a serem mobilizados por meio da mediação feita pelo dispositivo didático, MD, esses processos são quase que sempre os mesmos, não trazendo uma articulação maior com outros processos que poderiam potencializar o desenvolvimento. Essa conclusão é pautada em um dos pressupostos de nossa investigação, apresentado no início desse Capítulo, em relação aos processos de desenvolvimento humano: quanto mais processos psíquicos são potencializados por um determinado instrumento, mais possibilidade há de uma formação mais total do ser humano.

Processos de raciocínio lógico são importantes, mas dentro de um curso de formação. Eles não deveriam ser o “todo” do curso, mas uma parte dele, talvez

mesmo um ponto de partida para que, na sequência, pudesse haver processos de raciocínio dialético. Esses processos formam modos de pensar. Portanto, como um professor poderá fazer uma leitura e agir, dialeticamente, em sua profissão se sua formação foi pautada em processos tão lógicos quanto aqueles mobilizados na matemática pura? Uma formação baseada em princípios da “ciência exata”, ao fazer abstrações descontextualizadas e normativas, sem considerar variações, por exemplo.

Assim, além dos processos de memória e abstração – os mais evidentes nas análises – temos outros processos que poderiam ser mobilizados, tais como a imaginação criativa, tipos de raciocínio históricos, sociais e dialéticos, processos de análise e síntese que pressupõem novos saltos qualitativos no desenvolvimento de conceitos e, eventualmente, de modos de pensar e agir. Nesse caso, teríamos:

Figura 15 - Movimento de conteúdo em uma aula



A Figura 15 representa como os conceitos podem ser explorados em um objeto de ensino específico: a autobiografia. Nesse caso, além desse gênero ser um objeto, ele também se transforma em um instrumento de ensino, pois toma como pressuposto o fato de que a partir da apropriação de conceitos menos elaborados, outros mais complexos, de diferentes níveis de generalização, são potencializados.

Na segunda linha da Figura, evidenciamos alguns conteúdos de ensino que estão na zona de desenvolvimento potencial do estudante, ou seja, ele consegue fazer juntamente com o auxílio de um par mais experiente, nesse caso, o professor e/ou colegas de sala. Os conteúdos são as capacidades de ação do gênero “autobiografia” em língua inglesa (objetivo, papel social, tema, lugar, tempo) e alguns elementos referenciais (pronomes possessivos e adjetivos possessivos). Na vertical inferior da figura, há conhecimentos prévios do estudante, constituindo sua zona de desenvolvimento real, compreendendo, no exemplo, as capacidades de ação do gênero em língua portuguesa, elementos referenciais em língua portuguesa e pronomes pessoais em língua inglesa. Ainda na Figura, no topo da verticalização, há conteúdos que o estudante nunca teve contato anteriormente. Ele o vê pela primeira vez com a mediação dos dispositivos didáticos que o professor coloca a sua disposição. São eles: os elementos coesivos em língua inglesa para dar sequência temporal à autobiografia, bem como o tempo verbal “passado simples”.

A Figura 15 evidencia, em outras palavras, alguns movimentos potencializados em sala de aula quando o professor trabalha com um determinado conceito. Para nós, no interior do conceito “autobiografia” há outros, tais como as capacidades de ação, linguísticas e linguístico-discursivas que constituem o gênero, e auxiliam na generalização no conceito. Ao apropriar-se desse conceito, o estudante pode dar um salto qualitativo para novos conceitos em linhas horizontais mais altas (linha 3, por exemplo). Isso é desenvolvimento. Para tal, em um contexto de sala de aula como a exemplificada, os processos psíquicos também se intercalam, como pode ser verificado na Figura 16

Figura 16 – PPS em movimento



Na Figura 16, há uma articulação de PPS e isso não significa que todos estão no mesmo plano. Às vezes, a percepção está em um nível inferior de desenvolvimento do estudante, ou seja, sua percepção é bem desenvolvida para resolver aquela instrução. No entanto, o grau de atenção precisa estar bem elevado em outros momentos, quando se trata de uma instrução que abarca, por exemplo, conteúdos não vistos pelo estudante. O que queremos dizer é que os processos psíquicos, embora articulados, movimentam-se à medida que cada foco de atenção é requerido do estudante, sendo, portanto, mais ou menos potencializados.

Em síntese, três elementos são importantes, a nosso ver, para uma maior articulação de PPS no MD: 1) expandir as instruções do nível morfológico e frasal para o textual; 2) contextualizar as instruções; 3) aumentar a quantidade de instruções para focos de atenção no significado. Essa é uma diferença crucial para possibilitar o desenvolvimento dos PPS do estudante. Nesse caso, teríamos um ser humano mais desenvolvido como um ser humano integral, incluindo seu desenvolvimento, não somente cognitivo e intelectual, mas também político, para se tornar um protagonista dentro da função social que ocupará em sua vida: professor.

2.4 SÍNTESE SOBRE CONCEITOS PREDOMINANTES EM TEXTOS PRODUZIDOS POR PROFESSORES FORMADORES E PROCESSOS PSÍQUICOS POTENCIALIZADOS EM MATERIAL DIDÁTICO

Nessa parte da Tese, respondemos aos objetivos 3 e 4 da investigação, por meio da análise dos conceitos centrais identificados nos textos produzidos pelos professores formadores e dos processos psíquicos potencializados no MD das disciplinas de LI.

Para responder à questão 3 de pesquisa, tivemos como objeto de análise três conjuntos de dados: as transcrições de reuniões de área, os planos de ensino e o MD do ano de 2012.

Como hipótese inicial, defendemos que houve divergência nos conceitos apresentados em todos os nossos conjuntos de dados que se iniciam com o desenvolvimento dos conceitos centrais analisados nas transcrições de reunião de área, perpassando os demais conjuntos de dados. Pudemos observar, pelo resultado da análise, quais eram os conceitos proeminentes, elaborados nos textos dos professores formadores. Além disso, quando investigamos o MD, pudemos compreender como os conceitos são apropriados como um ato de generalização em termos psicológicos e como esses conceitos psicológicos são concebidos e evoluem como significados da palavra.

Vimos como as avaliações sobre o SOT foram realizadas no decorrer das reuniões e como as tensões geradas implicaram elaboração de conceitos. As tensões identificadas são sumarizadas em:

- tensão 1: plano de ensino como uma prescrição ou pró-forma;
- tensão 2: processo de ensino e de aprendizagem;
- tensão 3: língua *versus* gêneros textuais;
- tensão 4: gêneros textuais *versus* método temático;
- tensão 5: competência *versus* gêneros textuais.

Vimos que a análise e discussão sobre a ementa gerou muita tensão entre os participantes da pesquisa, em função do caráter prescritivo do documento, cujo foco está nas competências.

Pudemos observar uma discordância que revela divergência de conteúdos e

de princípios teórico-metodológicos entre uma ementa e outra e também dentro de uma mesma ementa, quando se apresenta, por exemplo, a proposta de ensino via competências e via gêneros textuais como sinônimas. Outra contradição revelada foi a de que a elaboração do plano de ensino poderia ser feita às pressas, como uma pró-forma, somente como objeto para ser entregue no prazo, contrastando com o conceito de que ele era um documento importante para auxiliar o trabalho do professor e, por isso, necessitava um cuidadoso planejamento.

A tensão 2 se articula entre o processo de ensino e aprendizagem, pois os docentes destacavam ora suas atividades extraclasse, tal como a atividade de planejamento, e, em outros momentos, o processo de aprendizagem de LI para um professor em pré-serviço. Vimos que os conceitos centrais identificados sobre o processo ensino-aprendizagem se basearam em noções basilares sobre a pertinência de planejamento por parte do docente, para que o processo ensino-aprendizagem pudesse ser possibilitado. Ainda como resultado, temos a discussão dos professores formadores sobre a aprovação de estudantes sem a aprendizagem dos conteúdos propostos nos planos de ensino.

A terceira tensão mostra que os argumentos apresentados se encerraram na discussão sobre se ensinar gêneros seria ou não ensinar língua. A discussão pautou-se no nível de competências e/ou capacidades que os alunos teriam para que um determinado gênero fosse introduzido em seu processo de aprendizagem. Apesar das discussões realizadas, ao final da deliberação realizada pelos professores, não houve exclusão ou alteração desses gêneros nos planos de ensino.

Os professores formadores, ao final da deliberação, optaram por seguir os documentos prescritivos da Educação Básica. Documento esse que tem como conteúdo os gêneros textuais/discursivos como objeto de ensino. Vale destacar que esse documento prescritivo é o mais recente na vida desses professores formadores. Além disso, havia três professores que defendiam o ensino de gêneros textuais via sequência didática (perspectiva ancorada no ISD). Esses aportes teóricos e metodológicos também funcionaram como um elemento prescritivo na formação e, eventualmente, na orientação pedagógica desses professores, no momento do planejamento.

Na tensão 4 temos dois conceitos: por um lado, princípios bakhtinianos como imprescindíveis na elaboração do plano de ensino para a formação de professores e,

por outro, princípios freirianos que entrariam como princípios emancipadores e críticos nessa mesma formação, portanto, necessários de serem incluídos nos planos de ensino.

A quinta tensão identificada nas reuniões gera conceitos articulando competência e gêneros. Em um primeiro momento, a competência textual é tida como equivalente a gêneros discursivos. Na sequência, a competência linguística é que é posta como similar aos gêneros e, por último, essa equivalência é feita com a competência lexical, a partir da crença de que essa é constituída de gêneros orais e escritos.

Nos argumentos apresentados nos textos, destacamos aqueles que defendem o ensino por meio de gêneros, especificamente via sequência didática, propiciando a aprendizagem da língua, gramática, fonética e gêneros orais. Nessa mesma conceitualização, seria possível explorar gêneros textuais e, ao mesmo tempo, temas que são recorrentes em um mesmo gênero, mesmo com a introdução de diversos textos. Um último argumento é de que há a possibilidade de adequação dos gêneros textuais selecionados à zona de desenvolvimento imediato do aluno.

Destacamos que o objetivo da discussão foi identificar uma vez mais os conceitos centrais produzidos pelas enunciantoras, para compreender o trabalho do professor formador. Dessa forma, omitimos de nossa discussão outras questões que poderiam, sem dúvida, serem exploradas em outras investigações. Não excluimos, no entanto, o fato de que a tensão é uma das implicações do contexto da universidade, devido ao seu papel, não somente de ensino, como também de produção de conhecimento. É inevitável que haja uma diversidade de posturas e ideias nesse complexo, não excluindo, porém, que elas são parte de uma sociedade e, por isso, mais ou menos determinadas e mais ou menos autônomas.

Após a análise dos conceitos proeminentes dos textos produzidos pelas professoras formadoras, evidenciamos que eles são transpostos para o MD, a partir das instruções selecionadas/elaboradas para as disciplinas de LI, por isso, analisamos cada comando de ensino para respondermos ao último objetivo de nossa pesquisa: identificar processos psíquicos potencializados pelo MD. Para nós, os resultados dessa análise auxiliaram-nos a discutir a natureza da “aprendizagem” na formação em pré-serviço.

Observamos que algumas questões precisavam ser cuidadosamente consideradas antes de responder à pergunta proposta:

- articulação dos processos mentais mobilizados ao desenvolver qualquer ação externa;
- metodologia de análise e discussão dos dados, ao ter ciência que o MD foi selecionado para estudantes adultos;
- conceitos científicos como base de apropriação da LI como língua estrangeira, muito distante de conceitos cotidianos, primários, que poderiam ser iniciados no ensino de língua materna nas séries iniciais.

Além disso, consideramos a prerrogativa de Vigotski (2009) de que somente a “boa” aprendizagem é que proporcionaria desenvolvimento, levando-nos à problematização sobre como verificar se uma instrução do MD poderia proporcionar desenvolvimento.

Essa prerrogativa implicou na nossa defesa de que as instruções que poderiam proporcionar desenvolvimento são aquelas que potencializam o desenvolvimento da memória, atenção, raciocínio, processos analítico-sintáticos, como a abstração e a generalização, etc., proporcionando, ao mesmo tempo, a humanização do estudante.

Para isso, levantamos hipóteses desses processos, especificamente dos processos psíquicos superiores. Nesse caso, o aluno deve ser capaz de realizar generalizações, e isso só é possível quando ele faz atividades que desenvolvam sua humanidade. Para nós, os processos psíquicos que levariam a essa humanização são aqueles que conseguem estabelecer e articular mais ações mentais dentro de um progresso de ensino-aprendizagem que tem como processo o ensino de conteúdo, do mais simples ao mais complexos, ou seja, que haja uma progressão de ensino.

Como o foco de atenção identificado no MD foi majoritariamente a gramática isolada, privilegamos as categorias delimitadas pela morfologia, sintaxe, semântica e fonologia, como encontradas na literatura. Esse foco de atenção excluía possibilidade de exploração de contexto.

Apesar de exemplificar algumas instruções e os PPS potencializados, chegamos à conclusão de que havia dois processos psíquicos mais recorrentes no MD analisado: a memória e a abstração. Porém, esses processos tinham uma natureza puramente linguística, ou seja, com ausência de contextualização e de foco de atenção no significado daquilo que é escrito. Além disso, as instruções concentravam-se, em sua maioria, no nível morfológico ou da sentença.

Questionamos se esses processos poderiam ocasionar uma generalização em relação às classes gramaticais focadas na instrução. Concluímos que quando falta nas atividades um processo psíquico que engloba a síntese, essas atividades não auxiliam no processo da generalização, pois é necessário dar um passo maior na elaboração das instruções e tirá-las do foco puramente linguístico.

Desse modo, mesmo que haja repetições do primeiro ao quarto ano, como pudemos verificar no MD analisado, não há grandes possibilidades de o aluno se apropriar do conceito e, portanto, realizar generalizações, pois a memória potencializada pelas instruções é somente para responder a uma “tarefa” imediata. Nesse sentido, a completude da tarefa não implica a retenção do objeto de ensino pela memória.

Após nossa investigação, chegamos à conclusão final de que é preciso haver mais instruções que sejam carregadas de contexto para sair desse nível de “memórias e abstrações” e chegar ao nível de generalizações, portanto, partir de instruções que contextualizem o estudante às diferentes formas de usar e nominar a língua inglesa.

Constatamos que mesmo havendo processos potenciais a serem mobilizados por meio da mediação feita pelo MD, esses processos são quase sempre os mesmos, não trazendo uma articulação maior com outros processos que poderiam potencializar o desenvolvimento. Acreditamos que quanto mais processos psíquicos forem potencializados por um determinado instrumento, maior a possibilidade de uma formação mais total do ser humano.

Concluímos também que, além dos processos de memória e abstração – os mais evidentes nas análises –, temos outros processos que deveriam ser potencializados, tais como a imaginação criativa, tipos de raciocínio históricos, sociais e dialéticos, processos de análise e síntese que pressuponham novos saltos qualitativos no desenvolvimento de conceitos e, eventualmente, de modos de pensar e agir, conforme sugerimos, por exemplo, na utilização do gênero “autobiografia”.

Assim, consideramos que três elementos são importantes e cruciais para possibilitar o desenvolvimento dos PPS do estudante: expansão das instruções no nível textual, contextualização das instruções e aumento da quantidade de instruções com foco de atenção no significado. Esses elementos, a nosso ver, potencializariam os PPS dentro do MD, para o desenvolvimento da emancipação do estudante e, eventual, ruptura desse sistema de ensino com o Capital.

Diferentemente dessa defesa, constatamos que as tensões que surgem nas elaborações dos conceitos centrais do trabalho do professor formador também se repetem no MD.

Neste último objeto de análise, há uma divergência entre as várias ações efetuadas pelos professores formadores em momentos que produzem textos sobre o trabalho docente. Duas delas, as mais evidentes, foram a inserção de gêneros textuais nos planos de ensino, por um lado, e, por outro, a defesa da perspectiva freiriana para o ensino e sua defesa em reuniões de área.

Desse modo, concluímos que embora haja uma autonomia relativa no trabalho do professor formador, já que ele pode elaborar seu plano de ensino, escolher e elaborar materiais para a sua atividade orientada de ensino, ele ainda reproduz décadas de uma prática social na atividade de ensino: o ensino da gramática isolada, com ênfase na conjugação de verbos. Temos, portanto, uma natureza de aprendizagem na formação em pré-serviço que ainda é reprodutivista.

Em outras palavras, as tensões que aparecem no trabalho do professor formador, emergidas da contradição do próprio modo de produção em que ele está inserido, são reproduzidas em sua *práxis*.

2.5 RETORNO DAS ANÁLISES AOS PARTICIPANTES E ENCAMINHAMENTOS NA INVESTIGAÇÃO

No dia 07 de dezembro de 2014, a professora Bia enviou aos participantes a versão da tese da qualificação para dar o retorno dos resultados da investigação feita em nível de doutorado.

No *email* enviado, a pesquisadora questionou às participantes como elas gostariam de discutir a tese. Algumas opções foram dadas e outras ficaram em aberto.

A professora Tuka se disponibilizou em ler a tese no mês de janeiro. No dia 18 do referido mês ela a enviou com seus comentários. Ela leu o capítulo de análise.

A professora So mencionou que não teria tempo de ler naquele momento e a professora Marília também, ficando acordada a leitura no período das férias.

O início do ano letivo de 2015 foi atípico no estado do Paraná, devido à greve deflagrada pelos servidores estaduais. Alguns participantes da pesquisa, inclusive a pesquisadora, se envolveram diretamente na greve via participação no comando de greve. No período de fevereiro não houve retorno. No mês de março, a pesquisadora enviou novamente um *email* lembrando do seu retorno para as participantes e como elas gostariam de discuti-la. As professoras So e Marília se comprometeram em lê-la e fazer seus comentários no próprio arquivo.

Como as participantes responderam que enviariam seus comentários após leitura da tese, Bia pressupôs que essa foi a forma que elas escolheram para a ‘discussão’ da tese, limitando o debate, que poderia ser dialogado no grupo todo.

No entanto, no mês de abril, a professora Tuka, em conversa mencionou que gostaria de conversar sobre a tese e a professora Marília, após leitura e comentários postados também reiterou a necessidade de uma conversa sobre a tese.

Dessa forma, a pesquisadora enviou um convite a todos os participantes da pesquisa para uma reunião. A professora So respondeu que não poderia participar e as professoras Tuka e Marília consentiram. Os demais não se manifestaram. Após tentativas de agendamento devido às atividades da greve, a reunião aconteceu no dia 30 de abril de 2015, na casa da pesquisadora.

Ela foi gravada, mas não foi transcrita para exposição na tese, devido ao pouco tempo de entrega para o depósito da tese.

Na reunião, a pesquisadora solicitou que ela se pautasse sobre as contribuições e as lacunas da tese. No entanto, a discussão se pautou em uma parte da análise de dados, relacionado especificamente à análise dos focos de atenção

identificados no material didático.

A professora Tuka falou sobre a necessidade de uma maior contextualização sobre a divisão de turma realizada na disciplina de LI I, divididas por compreensão e produção oral e responsabilidade do professor José até o mês de agosto e, após sua exoneração, a cargo da professora Tuka e da compreensão e produção escrita sob a responsabilidade da professora Marília. Ela também corrigiu a data de seu ingresso na instituição. Na tese constava o mês de setembro, sendo que ela entrou no mês de agosto. Também mencionou que o material didático elaborado por ela a partir de seu ingresso estava praticamente ausente. Além disso, ela relatou que havia enviado o material didático para o *email* da pesquisadora. Como Bia e Tuka já haviam conversado sobre esse *email*, Bia relatou que fez uma busca em toda a caixa de entrada até a data retroativa de 2012 e não havia nenhum email sobre o material didático mencionado pela professora Tuka. Ela disse que também não encontrou esse *email* em sua caixa de saída.

O único material recebido por Bia foram algumas tarefas solicitadas por ela para discussão em uma reunião de área. Esse pedido foi feito a todos os participantes. A única que enviou o material foi a professora Tuka.

A professora Marília manifestou sua surpresa ao ter visto MD do LD do livro *Essential grammar in use* (MURPHY, 1997) como exemplos de análise na tese, já que havia outros materiais que foram elaborados por ela. Além disso, ela mencionou que o LD foi utilizado como um material complementar e os exercícios eram dados como tarefa de casa, não utilizando a sala de aula para tal. A professora Bia acatou a sugestão de inserir excertos de instruções elaboradas pela docente na análise, bem como a contextualização solicitada pela professora Tuka.

Após a reunião, a professora Bia agradeceu as contribuições e as críticas e se comprometeu a debater com sua orientadora para verificar o que poderia ser feito em relação ao material didático incompleto. No dia seguinte, ela solicitou o MD das professoras por *email* e, mesmo não se comprometendo a inseri-los na análise, devido ao tempo para o depósito da tese, mencionou que contextualizaria essa situação.

Em resposta à reunião realizada, Bia inseriu ao longo da tese as contextualizações e alterações sugeridas pelas participantes. Reiteramos que elas se mantiveram no nível da análise do MD, não havendo nenhuma outra sugestão em outras partes da tese, em sua teoria ou análise, por exemplo, das reuniões de área.

CAPÍTULO III - PARTICULARIDADE DO TRABALHO DO PROFESSOR FORMADOR DE LI NA UNIVERSALIDADE DO TRABALHO

Na última seção da tese, apresentamos as considerações finais sobre as análises realizadas e os resultados da pesquisa. Acrescentamos a elas, os desafios e dificuldades que a investigação nos lançou, bem como algumas contribuições deste estudo para o desenvolvimento do trabalho do professor formador na formação em pré-serviço, especialmente, quando esta se direciona à área de Letras/Inglês. Finalmente apontamos alguns encaminhamentos que avaliamos como adequados frente às discussões efetuadas.

3.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Por um mundo onde sejamos socialmente iguais,
humanamente diferentes e totalmente livres (Rosa Luxemburgo)

A contradição está no cerne da escola em que as políticas neoliberais estão muito presentes ao mesmo tempo em que os sujeitos são agentes que podem superá-las. Pensando nessa afirmação, particularmente na defesa feita por Luxemburgo é que nos propusemos investigar a dinâmica do trabalho do professor formador, em uma universidade estadual do Paraná, à luz da sua constituição histórica inserida no modo de produção capitalista no Brasil. Esse estudo partiu da tese de que o trabalho do professor formador de língua inglesa é um complexo resultante de uma totalidade que é, ao mesmo tempo, determinante e dialética de tal modo que implica na natureza da aprendizagem na formação em pré-serviço. Essa determinação também ocorre no contexto pesquisado, uma instituição de ensino superior específica.

No entanto, temos ciência da complexidade que tal proposta nos proporcionou e os desafios encontrados ao responder ao objetivo geral da pesquisa, a partir de cada questão específica.

Para caracterizar a singularidade do nosso contexto de pesquisa, tivemos dois conjuntos de dados, as DNFP e as DCL do contexto nacional e cinco

documentos institucionais, publicados em diferentes períodos históricos da instituição.

Os documentos oficiais analisados nos mostraram uma política edificada no Estado Moderno, particular do modo de produção capitalista em que políticas de privatização e flexibilização (leia-se precarização) são materializações do neoliberalismo a partir da década de 1990, atrelado à pedagogia das competências. Dessa forma, a formação visada é para fins mercadológicos, ou seja, para atender o mercado de trabalho, distante de uma formação que tenha como objetivo primeiro a emancipação humana.

O contexto singular de nossa investigação, a instituição, nasce no meio da ditadura em que o ensino superior ainda era voltado inteiramente para cumprir as demandas feitas por empresas multinacionais e, portanto, a formação em nível superior estava na periferia das políticas educacionais. Somente em 1996, com a terceira versão da LDB é que o ensino superior ganha um espaço particular ao se apresentar, pela primeira vez, a autonomia universitária como constituinte dele. Apesar de esse documento ser ainda do governo Collor, governo este explicitamente neoliberal, o documento foi assinado pelo senador Darcy Ribeiro que ia na contramão das políticas daquele governo, ao defender a educação pública. Nesse documento ainda trazia a exigência do ensino superior para a formação de professores.

Atualmente, a instituição deixou de se tornar faculdade com a universidade posta em prática a partir do ano de 2010, no tripé constitutivo das diretrizes de IES no Brasil: ensino, pesquisa e extensão. No entanto, a universidade em sua condição material, está sob a égide de políticas direcionadas pela CAPES que, nos últimos anos têm intensificado o número de atribuições ao professor formador no sentido de esse último se tornar mais um captador de recursos para a instituição do que propriamente se dedicar qualitativamente ao tripé outrora mencionado. Em termos de pesquisa, a produção de conhecimento tem cada vez mais se tornado quantificação de publicação para 'enriquecimento' de *lattes*. A quantidade se sobrepõe a qualidade e relatos de experiência aparecem enormemente em gêneros textuais tidos como artigos. Essa condição não é uma questão de desejo do professor formador, mas uma condição a qual ele se sujeita.

Ainda nesse sentido, é necessário destacar que os cursos de formação de professores são aqueles que, dentro do modo de produção capitalista, não

produzem mais valia, por isso, as lutas nessa área têm sido constante pelos educadores. Se há o tripé ensino-pesquisa-extensão, defendemos que haja necessariamente o tripé professor-educador-político para agir em defesa do primeiro em uma perspectiva emancipadora.

Todo esse contexto mais amplo e situacional reflete nos focos de atenção e conceitos subjacentes dos professores formadores dentro dos dados analisados nessa pesquisa: reuniões de área (RE), planos de ensino (PE) e material didático (MD). Buscamos identificar quais eram os focos de atenção mais proeminentes em reuniões realizadas pelas participantes da pesquisa, sete professores formadores da área de língua inglesa. Ao longo de 12 reuniões realizadas no ano letivo de 2012 e nove transcrições analisadas, identificamos todos os SOT mais recorrentes de todas as reuniões, sintetizando-os em quatro: Plano de Ensino, exame, livro didático e metodologia de ensino.

Os focos de atenção nos PE se deram na tensão gêneros textuais/discursivos, abordagem temática e estrutura linguística. Os PE contemplam gêneros textuais ou discursivos. Nas disciplinas de LI III e IV, há também a abordagem temática articulada aos gêneros discursivos. Algo comum em todos os PE foi a estrutura do Programa. Em todos eles, há uma lista de tópicos de aspectos linguísticos que deveriam ser contemplados em cada disciplina. Assim, percebemos que há um foco da estrutura linguística em todos os PE. No item Metodologia, o foco de atenção ficou, por um lado, baseado na mediação de um par mais experiente, nas disciplinas de LI I e II, convergente com a concepção de aprendizagem vigotskiana e, por outro lado, o foco de atenção está nas atividades desenvolvidas pelos alunos, em sala de aula, colocando o professor na periferia, assemelhando-se à pedagogia do aprender a aprender, nas disciplinas de LI III e IV.

O MD teve como foco de atenção visado a gramática isolada, baseada em aspectos morfológicos e sintáticos, vinculada especificamente no nível do léxico ou da sentença. O conteúdo mais proeminente foi a conjugação de verbos em diferentes tempos verbais, havendo uma progressão de conjugação de tempos simples até os subjuntivos e perfeitos. Foi na análise do MD que as tensões que apareceram como indícios de conflitos entre prescrições oficiais, institucionais e auto-prescrições ficaram mais evidentes. Nesse último conjunto de análise, é que a tese de nossa investigação foi confirmada: tese de que a totalidade exerce uma determinação no trabalho do professor formador, desde o planejamento de seu

trabalho, até a sua transposição na sala de aula. Ainda como resultado dessa investigação, pudemos perceber a autonomia relativa que há no trabalho do professor formador, ao ter ciência de que ele goza de certa liberdade para escolher, por exemplo, o que e como ensinar. Essa determinação e autonomia relativa são constitutivas do complexo trabalho do professor formador e põe em pauta a contradição existente entre o querer e o fazer também como características desse trabalho dentro da particularidade do modo de produção capitalista no Brasil.

Para nós esses focos de atenção foram o ponto de partida, juntamente com a caracterização do contexto para auxiliar-nos na compreensão da dinâmica do trabalho do professor formador em sua relação com o modo particular de produção capitalista no Brasil.

Esses diferentes focos implicaram em diferentes conceitos trazidos nos textos produzidos pelos professores formadores. A divergência de conceitos incidiu na contradição deles entre diferentes participantes ou ainda elaboradas por um mesmo participante em diferentes momentos de sua produção textual. Os conceitos centrais do trabalho do professor formador identificados foram 1. Plano de ensino como uma prescrição legitimada e, portanto merecedora de um trabalho cuidadoso ou o Plano de ensino como uma pró-forma; 2. Processos de ensino e aprendizagem. O primeiro pautado na necessidade de sistematização do planejamento por parte do docente para que a aprendizagem possa ser possibilitada. O segundo foco sobre o processos de aprendizagem está articulado com o que é elaborado nos PE e, eventualmente, com a aprovação de estudantes, vinculados com a aprendizagem do que lhes é prescrito, tido como uma problemática; 3. Ensino de gêneros textuais como sinônimos de ensino de língua ou totalmente desvinculado dele; 4. Gêneros textuais articulados com o método freiriano-temático, tidos como perspectivas metodológicas de ensino convergentes e; 5. Trabalho voltado para as competências como sinônimo de ensino de gêneros textuais.

É importante ressaltar que há um movimento de um mesmo conceito nos diferentes corpora de análise de nossa investigação, bem como uma articulação de um conceito em relação a outros.

Esses conceitos refletem na escolha do material didático feito pelos professores e que mais uma vez evidencia instruções normativas, fragmentadas e reprodutivistas.

Percebemos a contradição, imanente do capitalismo, permeando os textos

dos professores formadores em que é fortemente determinado pelo contexto sócio histórico mais amplo e, ao mesmo tempo, por sua autonomia relativa, nas tentativas feitas pelos professores ao tentar implantar mudanças em seu próprio trabalho. Essas mudanças, no entanto, em nossa interpretação, frequentemente, permaneceram no nível do reformismo, pois as condições concretas para mudanças mais profundas não são dadas nem conquistadas no contexto singular.

Percebemos que as reuniões de área se deram como um processo de ações efetuadas pelos professores formadores e que produziram como produtos, o Plano de ensino – um documento oficial auto prescritivo e que foi utilizado como base para funcionar como um prescritor ao professor-em-pré-serviço. De alguma forma, essas auto prescrições se transpuseram para o material didático adotado/elaborado pelos professores formadores.

Dessa maneira, esses conceitos, por mais diversos que sejam, estão todos atrelados a determinantes sociais e históricos que formaram as concepções dos professores formadores e, que, mais ou menos diretamente, implicaram na seleção de seu MD.

Para finalizar a investigação, retornamos ao MD, mas, dessa vez, para identificar quais processos psíquicos eram potencializados pelas instruções. É essa análise que auxiliou-nos a discutir a natureza da aprendizagem na formação em pré-serviço. Para tal, defendemos que as instruções que poderiam potencializar desenvolvimento seriam aquelas que potencializaram a maior articulação de processos psíquicos superiores, tais como a memória, a atenção, a abstração e a generalização.

Analisamos o plano global das instruções, com foco nos SOT e, como já mencionado nesse texto, o foco de atenção mais identificado foi a gramática isolada, por isso, nos questionamos quais PPS poderiam ser potencializados por meio dela. Como resultado, identificamos que os PPS mais recorrentes foram a memória e a abstração. No entanto, a memória curta destacou-se já que nos tipos de instruções “Preencha as lacunas” traziam, majoritariamente, como foco de atenção, a conjugação de verbos. A abstração potencializada também ocorreu com base em aspectos linguísticos, especificamente direcionados aos verbos, ao identificar seus radicais e desinências.

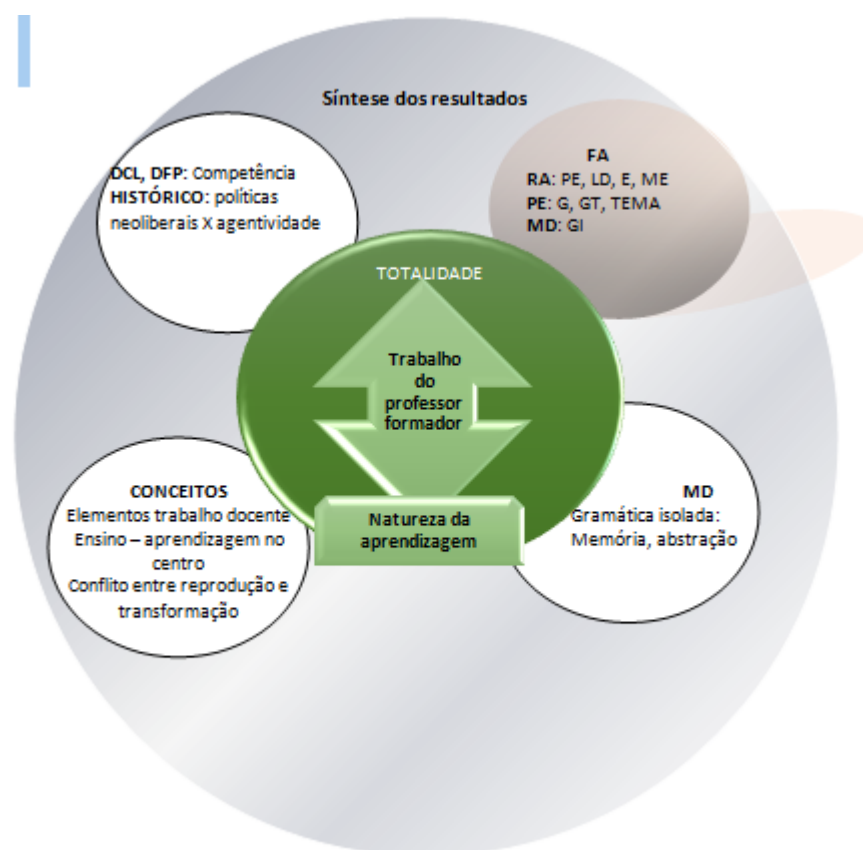
Houve, portanto, ausência de instruções que contemplassem o contexto do conteúdo, bem como os aspectos semânticos da língua. Para nós, o nível de

memória e abstração contemplado nas instruções dificilmente proporcionaria a generalização de conceitos. Além disso, concluímos que há ausências da articulação de PPS potencializados nas instruções, dificultando, portanto, o desenvolvimento do estudante e sua possível emancipação de um modelo reprodutivista de ensino-aprendizagem.

Os PPS de tal material didático refletem a formação de modos de pensar no nível da reforma, portanto, reprodutivistas também, não havendo superação da determinação sobre o trabalho do professor formador em detrimento da autonomia relativa desse complexo dentro da totalidade capitalista.

Ao final de todas as análises realizadas, elaboramos a síntese dos resultados a partir da Figura 17.

Figura 17 – Síntese dos resultados de análise



Fonte: a autora

A figura 17 sintetiza todos os resultados de nossa pesquisa a partir da investigação da totalidade que constitui o trabalho do professor formador e suas implicações na natureza da aprendizagem em pré-serviço. Ao refletir sobre a

caracterização do contexto investigado, identificamos políticas voltadas para a pedagogia das competências, além daquelas voltadas para o neoliberalismo. Essa caracterização é atrelada parcialmente com os focos de atenção identificados nos textos produzidos pelos professores formadores, tanto em suas ratificações de tais políticas, quanto, principalmente, pela resistência a elas ao pensar nos planos de ensino, nos processos de avaliação e exame, no livro didático e metodologia de ensino, além da própria elaboração do PE e MD voltados para estruturas linguísticas, essas últimas, mais articuladas com a pedagogia das competências. A partir dos focos de atenção, os conceitos elaborados tiveram o processo de ensino e de aprendizagem como centrais e divergiram entre conceitos que se mantiveram pautados em modelos, ora reprodutivistas ora em busca de uma transformação delas. Por fim, o MD, tendo como foco de atenção primordial a gramática isolada, em nossa análise, potencializava somente alguns PPS, principalmente a memória e a atenção, sem uma maior articulação entre os demais PPS, necessários para o desenvolvimento humano.

A partir desses resultados, destacamos algumas defesas como conclusões, são elas: somente a partir do homem livre é que haverá possibilidade de uma sociedade igualitária, diferentemente da liberdade exclusivamente jurídica que existe no sistema capitalista. Nas palavras de Marx,

A estrutura do processo vital da sociedade, isto é, do processo da produção material, só pode desprender-se do seu véu nebuloso e místico no dia em que for obra de homens livremente associados, submetida a seu controle consciente e planejado. Para isso, precisa a sociedade de uma base material ou de uma série de condições materiais de existência, que, por sua vez, só podem ser o resultado natural de um longo e penoso processo de desenvolvimento. (Marx, 2011, p. 101).

Estamos conscientes desse longo e penoso processo de desenvolvimento da humanidade e de que a história é feita por homens, por isso, a igualdade social, implicada em uma emancipação humana, somente se realizará pelo sujeito revolucionário. Para isso, a tomada de consciência no lócus de trabalho ao compreender o que é o trabalho do professor formador dentro desse modo de produção é um passo, ao nosso ver, estratégico para o desenvolvimento de professores formadores mais preparados para uma possível transformação da sociedade culminando no que defendemos uma sociedade realmente livre.

Em outras palavras, o professor formador, sendo um trabalhador assalariado

que, como os demais trabalhadores, produz ou reproduz a mais valia para o Capital poderia ser um dos conducentes para a emancipação humana.

No entanto, para isso, é necessário o engajamento desses trabalhadores e afins em “uma revolução política com alma social [...] *para a* erradicação de toda exploração, extinção das classes sociais, da desigualdade social” (Tonet, 2012, p. 53), portanto, revolução tem um caráter totalmente diferente da via reformista, social democrata alemã e o socialismo democrático. Para Leontiev (1978, p. 13), essa superação é possível,

Mas só o é em condições que permitam libertar realmente os homens do fardo da necessidade material, de suprimir a divisão mutiladora entre trabalho intelectual e trabalho físico, criar um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador em todas as manifestações de vida humana. (LEONTIEV, 1978, p. 13).

Um sistema de educação que possa assegurar o desenvolvimento multilateral do ser humano, a nosso ver, passa por algumas ações educativas na educação, ainda que formal. Em relação ao nosso contexto de pesquisa, particularmente, passa pela obrigatoriedade do trabalho coletivo.

É somente a partir das discussões das RE que conceitos foram elaborados pelos professores formadores. Eles estão sempre em contínua mudança. Não há a condição determinista de que eles jamais mudarão. Os seres humanos se desenvolvem e à medida que há um trabalho coletivo, quando os professores pensam e agem sobre as prescrições que lhes são postas e sobre aquelas que eles precisam prescrever, principalmente aos seus estudantes, há aí uma ação educativa que perpassa o trabalho de planejamento do professor formador, incluindo a elaboração do PE, o planejamento das aulas e transposição desses instrumentos para a sala de aula em si.

Em sala de aula, para que haja desenvolvimento, defendemos que as instruções precisam articular o máximo de PPS possível, considerando o conjunto de atividades baseado em uma progressão de ensino a partir de conceitos cada vez mais complexos. Para tal, na singularidade de nossa pesquisa, defendemos a inserção de uma quantidade significativa de instruções contextualizadas e que tomem como foco de atenção aspectos semântico.

Enfim, o professor formador tem em suas mãos a urgência e a possibilidade proporcionada pela história de tomar sua decisão e agir: ele pode continuar sendo

um reproduzidor do sistema capitalista ou se tornar um sujeito revolucionário, consciente de todos os percalços que isso lhe causará. Um deles é a busca cotidiana por melhores condições de trabalho: já que sua ausência é prerrogativa do capitalismo. Condições essas que somente são conquistadas no enfrentamento diário contra a exploração do homem pelo homem. Exploração que tornou a própria educação (para a emancipação) como uma mera mercadoria.

3.1.1 Limitações, Contribuições e Encaminhamentos

Dentre as dificuldades encontradas no desenvolvimento desta pesquisa destacamos as mais laboriosas. São elas:

- i) A mudança de alguns membros do corpo docente devido ao desligamento destes da instituição ao longo do período letivo em que se geravam os dados e a inserção de novos docentes ingressantes que assumiam as disciplinas tornando o processo de geração de dados mais moroso;
- ii) O período prolongado de negociação para cada reunião de área, devido a inúmeras atividades assumidas por cada participante da pesquisa. Inúmeros *emails* foram gerados para o agendamento de cada reunião;
- iii) A ausência de participação de alguns participantes nas reuniões de área e silenciamento de *emails* para negociação de agendamento e elaboração de pauta para reunião de área;
- iii) O não cumprimento de prazos para entrega dos textos solicitados ou ausência de participação nas tarefas, por exemplo, não entrega de material didático para debate em reunião de área ou leitura da tese após qualificação ou retorno de avaliação da tese para o coletivo de trabalho;
- iv) O silenciamento de docentes e discentes nos fóruns elaborados para o *e-group*, um espaço criado para debate do coletivo de trabalho, implicando na exclusão dessa ferramenta nas análises da tese;
- v) A participação de somente dois participantes de pesquisa em reunião pós leitura da tese no total de sete participantes, além da reunião ter sido realizada no período de depósito final da tese, o que implicou na não análise dessa reunião, restando somente modificações sugeridas pelos participantes ao longo da tese;
- vi) Somente um participante realizou a leitura da tese na íntegra e a reunião pós

leitura pautou-se somente na análise dos focos de atenção do material didático, por ser considerado um ponto conflituoso pelos participantes;

vii) A necessidade de recorrer e estudar outros aportes teóricos advindos, principalmente da sociologia e da psicologia para conseguir analisar os dados, principalmente no que diz respeito às funções psicológicas superiores;

viii) O distanciamento da pesquisadora para o desenvolvimento das análises devido ao grau de envolvimento pessoal tanto com o contexto investigado quanto com as formadoras participantes, pelo fato de se estar analisando o próprio trabalho.

Consideramos que atingimos nosso objetivo geral da pesquisa, ou seja, a compreensão do trabalho do professor formador e suas implicações na natureza da aprendizagem na formação em pré-serviço. Essa compreensão levou-nos a confirmação de nossa tese defendida: de que o trabalho do professor formador é determinado por uma totalidade e ao mesmo tempo possui uma autonomia relativa. A articulação universalidade, particularidade e singularidade foram extremamente importantes para a defesa de nossa tese, pois somente a partir dessas categorias atreladas à totalidade é que percebemos o quanto o trabalho do professor formador é uma atividade complexa, mas, submetida a políticas educacionais que implicam na atividade orientada de ensino do professor. Ao mesmo tempo concluímos que o professor, como agente em seu trabalho, procura analisar, refletir e, muitas vezes, questionar ou ainda refutar as prescrições que lhe são demandadas, buscando sempre uma melhora nas condições de seu trabalho. É nesse último fenômeno que reside a autonomia relativa desse trabalho.

Ao concluir a pesquisa, observamos algumas de suas contribuições. Apontá-las-emos em ordem decrescente, segundo sua relevância, a nosso ver:

- i) A reintegração da base marxista no debate teórico e metodológico das pesquisas realizadas pelo viés do Interacionismo Sociodiscursivo;
- ii) O debate da compreensão do trabalho do professor formador como parte de uma totalidade e, portanto, determinada e determinante no contexto social;
- iii) A inserção da discussão dos processos psíquicos superiores na formação em pré-serviço, ou seja, em um contexto de ensino para adultos e, ao mesmo tempo, para uma língua estrangeira.

Além das contribuições outrora elencadas, também deixamos para reflexão e futuros desafios, algumas ações que a pesquisa deixa em aberto:

- i) Maior articulação das ciências humanas nas pesquisas sobre o trabalho do professor formador a partir de estudos clássicos em articulação com a ciência desenvolvida até o presente momento;
- ii) Ampliação de pesquisas sobre o desenvolvimento de estudantes adultos de línguas estrangeiras sob o viés vigostkiano de base radicalmente marxista;
- iii) No contexto de formação de professores, políticas institucionais que incorporem nas cargas horárias letivas, **momentos obrigatórios** de trabalho pedagógico coletivo dentro dos colegiados;
- iv) No contexto de pesquisa singular, elaboração de novo Projeto Político Pedagógico que incorpore a noção de desenvolvimento (vigotskiano) em todas as disciplinas com vistas à formação do professor de forma integral, portanto, como um professor-educador-político.
- v) Ainda nesse contexto, a elaboração do novo Projeto Político Pedagógico precisa incorporar disciplinas de outras áreas das ciências humanas, tais como a sociologia e a psicologia, por exemplo, para que o professor não se torne meramente um reproduzidor conteudista, sem formação crítica para uma necessária consciência de classe e de categoria, tão necessário nesses dias atuais para a militância em favor de uma educação formal de qualidade.

Compreendemos que esses desafios são relevantes e cabíveis em um momento histórico que nos reserva o direito e o dever de continuarmos lutando para a formação de uma sociedade (incluindo professores) que se nega a aceitar o comodismo, a reprodução e o retrocesso. Nas palavras de Galeano (2010, p. 25):

Oxalá possamos ser desobedientes de cada vez que recebemos ordens que humilham a nossa consciência ou violam o nosso senso comum; oxalá sejamos dignos da desesperada esperança. Oxalá sejamos capazes de continuar caminhando os caminhos do vento, apesar das quedas e das traições e das derrotas, porque a história continua, além de nós mesmos, e quando ela diz adeus, está a dizer: até logo. Oxalá possamos merecer que nos chamem loucos por cometer a loucura de nos negarmos a esquecer, nestes tempos da amnésia obrigatória. (GALEANO, 2010, p. 25)

Como professora formadora, educadora, pesquisadora e política me nego a

esquecer de nossa responsabilidade para uma formação de uma sociedade mais igualitária, iniciando por nosso trabalho cotidiano e terminando pelo nosso trabalho mais magistral: nossas vidas.

REFERÊNCIAS

- ABREU, C. B. de M.; SOUZA, R. L. Trabalho Docente: a dinâmica entre formação, profissionalização e proletarização na constituição da identidade. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.4, n. 8, jan./abr. 2003.
- ADAM, Jean-Paul. A Análise Textual dos Discursos: entre Gramáticas de Texto e Análise do Discurso. Tradução de Valois, M; CUNHA, D. *Conferência A. A análise do discurso nas ciências da linguagem e da comunicação*. Jornada em homenagem a Patrick Charaudeau : Lyon II, 4 de junho de 2010.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: Contexto, 2004.
- ARROYO, M. G. *Mestre, Educador, Trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. Belo Horizonte, 1985. Tese de Professor Titular - FAE/UFMG, Belo Horizonte, 1985.
- ASBAHR, F. S. F. “*Por que aprender isso, professora?*” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. 2010. 220 fls. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- AZEVEDO, J. C de. *Globalização, tecnicismo e os desafios para uma educação comprometida com a formação humana*. Rizoma freireano - n. 10. Instituto Paulo Freire de Espanha. 2011.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1920-1974]. [Nova edição com tradução a partir do russo].
- _____; VOLOCHÍNOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 2. ed. São Paulo: HUCITEC, 1929-30/1986. 203 p.
- BOGOYAVLENSKY, D. N.; MENCHINSKAYA, N. A. Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psicointelectual da criança em idade escolar. In VYGOTSKY, L. S.; LEONTIEV, A.; LURIA. *Psicologia e Pedagogia I*. Lisboa: Estampa, 1991.
- BOTTOMORE, T. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Edição em Língua Portuguesa. 2ª ed. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Editor Ltda, 1983/1988.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999/2003/2007.

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução de Anna Rachel Machado; Maria Lucia Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de letras, 2008.

_____. Por que e como analisar o trabalho do professor. In: _____. MACHADO, A.R.; MATENCIO, M. de L.M. (orgs.). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução de Machado A. R. e Matencio M. de L. M. et al. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____; MACHADO A. R. 2004. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In MACHADO, A. R |(org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

BROSSARD, M. Réflexions sur le concept de 'recontextualisation' dans le cadre de la theorie socio-historique du developpement humain. BROSSARD, M; MORO, C.;SCHNEUWLY, B. (Orgs.). In: *Apprentissages et développement. Approches socio-historiques*. Berna, Peter Lang, 2013.

BRU, M. *Connaître l'acte d'enseigner*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke; Faculté d'Education, 1997.

BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T. Ç.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

BULEA BRONCKART, E. *Language, interprétation de l'agir et développement*. Le role de l'ativité langagière dans les demarches d'analyse des pratiques à visée formative. Presses Académiques Francophones. 2014.

BULEA, E. *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

CAMBAÚVA, L. G.; TULESKI, S. C. *A Pseudo-Concreticidade do Conceito de Subjetividade na Psicologia*. Revista de Educação PUC-Campinas, n. 23, São Paulo, 2007.

CASA CIVIL. *Lei 9663*. Diário Oficial nº. 3555 de 16 de Julho de 1991.

Disponível em:

<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=6444&codItemAto=52053>. Acesso: 10 dezembro 2010.

CASTRO, G. O marxismo e a ideologia em Bakhtin. In: PAULA, L.; STAFUZZA G. (orgs.). *Círculo de Bakhtin: teoria inclassicável*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CHASIN, J.; Marx K. Da razão do mundo ao mundo sem razão. In: CHASIN, J. (Org.). *Marx hoje*. 2a ed. São Paulo: Ensaio, 1988.

Clark, C. M., Peterson, P. L. Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (ed.). *Handbook of research on teaching*. 3rd ed. New York: Macmillan. 1986.

CLOT, Y. *La fonction psychologique du travail*. Tradução de Adail Sobral. Paris: PUF, 1999.

_____; FAÏTA, D. *Genres et styles en analyse du travail*. Concepts et méthodes. *Trava*, n. 4, 2000.

_____; et. Al. *Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité*. *Education Permanente*, n. 146, 2001.

CNE. *Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso 01 fevereiro 2010.

_____. *Diretrizes Nacionais para os cursos de Letras*. Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>. Acesso 01 fevereiro 2010.

_____. Parecer 022/90 CNE – Conselho Nacional da Educação. [1990?]

CONTRADIÇÃO. *Dicionário Online de Português*. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/tensao/>. Acesso em: 21 maio. 2015.

COSTA, A. R. *Mecanismos enunciativos: análise das vozes e modalizações em artigos científicos*. *Revista científica da FASETE*, 2012.

CRISTOVÃO, V. L. L. *Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. 2002. 263 fls. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2002.

_____. Por relações colaborativas entre universidades e escolas. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; GIMENEZ, T. *Construindo uma comunidade de Formadores de Professores de Inglês*. Encontro de Formadores de Professores de Língua Inglesa (ENFOPLI): Londrina: Editora ArtGraf, 2005.

_____; NASCIMENTO, Elvira L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do Interacionismo sociodiscursivo. In CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. *Kayanague*, 2005.

DAVIDOV, V.; MARKOVA, A. La concepcion de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*: Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. *Qu'est-ce que la philosophie?* Paris. Minuit. 1991/2005.

DELIZOICOV, D. *Rapport sur le projet de formation des professeurs de sciences naturelles en Guiné Bissau – Bilan.* Paris: IRFED, 1980.

. _____;; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. *Ensino de ciências: fundamentos e métodos.* São Paulo: Cortez, 2002.

DIKER, G. A formação e a prática do professorado: passado, presente e futuro da mudança”. In: SILVA, H. L. et al. (orgs) *Identidade Social e Construção do Conhecimento.* Porto Alegre: Ed. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. 1997.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola.* Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

DUARTE. N. *Conhecimento Tácito E Conhecimento Escolar Na Formação Do Professor* (Por Que Donald Schön Não Entendeu Luria). Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v24n83/a15v2483.pdf>. Acesso 01 fevereiro 2015.

_____. *Vigotski e o “aprender a aprender”:* crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.. Coção Educação Contemporânea. I Campinas, SP: Autores Associados , 1999.

_____. ENGUELS, F. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In ANTUNES, R. (org.). *A Dialética do Trabalho.* São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola.* Educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FACCI, M. G. D. *A Periodização do Desenvolvimento Psicológico Individual na Perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostki.* Cad. Cedes, Campinas, v. 24, n. 62,. Abr. 2004.

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, 2004.

_____; CRISTOVÃO, V. L. L; et.al. *A Valorização e o Esvaziamento do trabalho Docente:* novos percursos a serem percorridos. In: IV Encontro Interdisciplinar da Educação. Anais IV ENIEDUC. Campo Mourão: Universidade Estadual do Paraná, 2011.

- FECILCAM. *Histórico do curso de Letras*. [1997?].
- FECILCAM. *Histórico*. [1991?].
- FECILCAM. *Regimento Interno da Faculdade de Ciências e Letras de Campo Mourão*, 1974.
- FECILCAM. *Texto Audiovisual da Faculdade*. [1995?].
- FERNANDEZ, C. M. *A tessitura do gênero textual “manual do professor de coleções didáticas de língua inglesa” nas tramas do PNLD*. 2014. 354 fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.
- FERNANDES, N. M. *Concepções de linguagem e o ensino/aprendizagem de língua portuguesa*. interestudos. [s.d] Disponível em: <http://www.unigran.br/interletras/ed_anteriores/n1/inter_estudos/concepcoes.html>.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GALEANO, E. GALEANO, Eduardo. *As Veias Abertas da América Latina*. Porto Alegre: Editora L&PM, 2010.
- GUIMARAES, V. *Saberes docentes e identidade profissional: um estudo a partir da licenciatura*. 2001. Fls. Tese (Doutorado FE) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- Habermas, J. *The theory of communicative action. Vol 2. Lifeworld and sistem: A critique of functionalist reason*. Boston, Beacon Press. 1987.
- HALLER, S.; Schneuwly B. Feuilleté énonciatif et mise en bouche. In, *Acquisition et interaction en langue étrangère*. 1996, Publicado internet dezembro 2011. 1996. Disponível em <<http://aile.revues.org/1240>>. Acesso em 19 julho 2014.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, Ruqaiya. *Cohesion in English*. New York: Longman, 1976.
- HYPOLITO, A. M. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997.
- _____. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In VEIGA, I. P; CUNHA, M. I. da (Org.) *Desmistificando a Profissionalização do Magistério*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- JOHNSON, K. E.; FREEMAN, D. *Teacher learning in second language teacher education: a socially-situated perspective*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. v. 1, n. 1, Belo Horizonte, 2001.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. 1980. Tradução de Anfora, G. e Gregores, E. Buenos Aires: Hachette, 1986.

KONDER, L. *O que é Dialética*. 18 ed. São Paulo. Brasiliense, 1981/1988.

KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra. 1926/1976/1995/2002.

LENIN, V. I. *Imperialismo, fase superior do capitalismo*. In: *Obras escolhidas*, 3 ed. São Paulo: Alfa-Omega, v.1, 1986.

_____. What the "Friends of the People" are and how they fight the social-democrats. (a reply to articles in Russkoye Bogalstwo opposing the Marxists). In (Trad.) *Como combatem os social-democratas*. Collected Works, Marxists. Internet Archive. 2004. Disponível em [HTTP://www.marxists.org/archive/lenin/works/1894/friends/03.html=v01zz99h-191-GUESS](http://www.marxists.org/archive/lenin/works/1894/friends/03.html=v01zz99h-191-GUESS) Acesso em 18 junho 2010.

LEONTIEV, A. *Modos de produção pré-capitalistas*. São Paulo: Global. Coleção Universidade Popular, 1988.

_____. *O Homem e a Cultura*. In *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte, 1978.

LEPLAT, J. *Regards sur l'activité em situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris, PUF, 1997.

LESSA, S. *Para compreender a ontologia de Lukács*. 3. ed. Ver. E ampl. Ijuí: Unijuí, 2012.

_____. *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Trabalho, ser social e sujeito revolucionário*. Espaço Marx (Org.). Universidade Estadual do Paraná, campus de Campo Mourão. Campo Mourão, 2012. [minicurso].

LIBÂNIO, José C. *O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres*. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.38, n.1, p.13-28, jan./dez. 2012.

_____. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*, 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, E. M. *Modalização e subjetividade em editoriais: estratégias persuasivas da enunciação*. Rio de Janeiro, 2010.

LUKÁCS, G. *Existencialismo ou marxismo*. Tradução de Existencialismo ou

marxisme? São Paulo: Senzala e LECH, 1979. Paris: Nagel, 1948/1967.

_____. *História e Consciência de Classe: estudos de dialética marxista*. Lisboa: Escorpião. Edição Brasileira: São Paulo: Martins Fontes, 1974/2003/2004.

_____. *Para uma ontologia do ser social I*. Tradução de COUTINHO, C. N.; DUAYER, M.; SCHNEIDER, N. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. *Philosophie de l'art*. Paris: Klincksieck, 1981.

LURIA, A. R. Linguagem e Pensamento. In: *Curso de Psicologia Geral*. 2. ed. Tradução de BEZERRA. [S.l.]. [s.n.]. v. IV.

MACHADO, A. R. A Perspectiva Interativa Sociodiscursiva de Bronckart. In MEURER, J. L; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. *Entrevista concedida a Atilio Bari e Roberta Bari, no Programa da Tv Aberta*. São Paulo, 04 set. 2009. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=HqGrhVk1umA>. Acesso em: 21 maio 2012.

_____. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. 1995. Tese (Doutorado) - Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

_____. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes (Linguagem e texto), 1998.

_____. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO A. R.; COUTINHO, M. A. (Org.) *O ISD: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

_____; BRONCKART, J. P. (Re)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. *O Trabalho do Professor em uma Nova Perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

_____; CRISTOVÃO, V. L. L. 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*. 2005, Aveiro. Anais... Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005. v. 1, p. 1- 14.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARIÁTEGUI, J. C. *Por um socialismo indo-americano: ensaios escolhidos*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

MARTINS, L. *A Formação Histórico Social da Subjetividade Humana*. In: III Ciclo De Palestras Do Espaço Marx, UNESPAR – Campus de Campo Mourão. 2012. [Palestra]

MARTINS, L. M. *A Natureza Histórico-Social da Personalidade*. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 24, n. 62, 2004.

_____. *O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

MARX, K. *Crítica ao Programa de Gotha*. In: *Obras Escolhidas de Marx & Engels*. São Paulo: Alfa-Ômega, s/ d, vol. 2.

_____. *Manuscritos econômicos-filosóficos de 1844*. Lisboa: Avante! 1994.

_____. *Miséria da filosofia: resposta à Filosofia da Miséria ao Sr. Proudhon*. Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Livraria editora de Ciências Humanas, 1982^a, Expressão Popular, 2009. Editora HUCITEC, 1932/1987.

_____. *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo. 2011.

_____. *O Capital: crítica da economia política: livro I*. ed. 28. Tradução de SANT'ANNA, R. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1873/1968/1982/2011.

_____; ENGELS, F. *Cultura, arte e literatura. Textos escolhidos*. S. Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. *Ideologia Alemã*. Edição Ridendo Castigat Moraes, 2002.

_____. *Obras Escolhidas*. Vol. I, II e III, S.P.: Ed. Alfa Ômega, 1985.

_____. *Obras escolhidas em três tomos*. v.1, Lisboa-Moscú: Editorial "Avante!". Edições Progresso, 1977.

_____; ENGELS, F. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. ENDERLE, R; DEUS, L. 2^a. Ed. São Paulo: Boitempo, 1843/1963/2010.

MÉSZÁROS, I. *A Crise Estrutural do Capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

MINTO, L. W. *A educação da "miséria": particularidade capitalista e educação superior no Brasil*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) São Paulo - Campinas, 2011.

MOURA, M. O. de; et al. *Atividade Orientadora De Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010

MURPHY, Raymond. *Essential grammar in use : A self-study reference and practice book for elementary students of English*. 2. ed. United Kingdom: Cambridge University Press, 1997.

NETTO, J. P. *Introdução ao Estudo do Método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011/2012.

_____. A construção do projeto ético-político do Serviço Social. In Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional. 2006.

NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote. 1992.

_____; et al. *Profissão professor*. Coleção Ciências da Educação. 2. ed. Porto/Portugal: Editora Porto, 1992/1995.

OLIVEIRA B. A dialética do singular-particular universal. In *O método materialista historicodialético*. Anais V Encontro de Psicologia Social Comunitaria (Org.) Abrapso - Nucleo Bauru, Neppem e Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências/Unesp-Bauru, nos dias 16 a 18/08/2001.

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.

PASQUALINI, J. C. *Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista 'Julio de Mesquita Filho', Araraquara, 2006.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

PIMENTA, S.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no Ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2005.

PLACCO, Vera M. N. de Souza. Perspectivas e Dimensões da Formação e do Trabalho do Professora. In *Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. (Orgs.) Aida Maria

Monteria Silva et al. Recife: ENDIPE, 2006.

PLANE, S., SCHNEUWLY, B. *Regards sur les outils de l'enseignement du français: un premier repérage*. Repères, 22, 3-17, 2000.

POPPER. Misère de l'historicisme, Paris, 1956.

FECILCAM. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2004.

REICHMANN, C. L. *Práticas de letramento docente no estágio supervisionado de letras estrangeiras*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG/ALAB. v. 12, n. 4, 2012.

RIESTRA, D. *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. (Thèse) - Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Thèse No 328, San Carlos de Bariloche, 2004.

Rios-Registro, E. S. *As prescrições no curso de formação de professores*. Revista Intercâmbio, volume XXI: 17-37. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2010.

SAUJAT, F.. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A.R (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel,2004.

SAVIANI, D. Do senso comum à consciência filosófica. 15.ed. Campinas: Autores Associados, 1996/2004.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Editores Autores Associados, 1996/2000.

SCHNEUWLY, B. *Les outils de l'enseignant: un essai didactique*. Repères, 22, 19- 38, 2000/2002.

_____. *Objet enseigné et travail enseignant. Eléments théoriques pour une recherche empirique. Introduction générale*. In S. Canelas-Trevisi, M.-C. Guernier, G. Sales-Cordeiro & D.L. Simon (Éd.), *Langage, objets enseignés et travail enseignant en didactique du français*. Grenoble : Editions de langue et littérature de l'Université de Grenoble (ELLUG), 2009.

_____; DOLZ, J. *La planification langagière chez l'"enfant"*. Revue suisse de psychology pure et appliquée, 46, 1987.

_____. *Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. In: _____ (Org.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1998/2004.

SFORNI, M. S. F. *Aprendizagem conceitual e organização do ensino*:

contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

_____. Educação formal. In *Disciplina Aprendizagem e desenvolvimento*. Programa de Pós graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, 2012.

SFORNI _____; GALUCH, M. T. B. . Procedimentos investigativos com base nos pressupostos da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade. In: Lizete Shizue Bomura Maciel; Nerli Nonato Ribeiro Mori. (Org.). *Pesquisa em Educação: múltiplos olhares*. 1 ed. Maringá: EDUEM, vol. I, 2009.

SILVA, A. A. P. da. *O trabalho do professor de língua inglesa na formação inicial: Um Estudo de Representações*. 2008, 182 fls. Tese (Doutorado em Letras, Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

SILVA, F. L. da. A liberdade sacrificada. IN: RAMPINELLI, W. J.; OURIQUES N. *Crítica à razão acadêmica: reflexão sobre a universidade contemporânea*. Florianópolis, Editora Insular, 2ª. Ed. Revisitada, 2011.

SNYDERS, G. *A Alegria na Escola*. São Paulo: Manole, 1988.

SOBRAI, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. O ato “responsável”, ou Ato Ético, em Bakhtin, e a Centralidade do Agente. In *SIGNUM, Estudos da Linguagem*, Londrina, n. 11/1, jul. 2008.

SOHN-RETHEL, A. Intellectual and manual labour. A Critique of Epistemology. In *Critical social Studies*. British Library Cataloguing in Publication Data. 1978.

SZUNDY, P.T.C. & CRISTOVÃO, V.L.L. *Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa: sequências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem*. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 8, n.1, 2008.

TARDIF, M., & LESSARD, C. *Le travail enseignant au quotidien: expérience, interactions humaine et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck, 1999.

TONET, I. Educação e revolução. In *Trabalho, educação e formação humana: frente à necessidade histórica da revolução*. BERTOLDO, E.; MOREIRA, L. A.; JIMENEZE, S. (Org.) São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

_____. *Método Científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

_____. *Sobre o socialismo*. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TRAVAGLIA, Luís Carlos. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TROTSKI. A história da revolução russa. 1930/2007.

TULESKI, S. C. *Para ler Vygotski: recuperando parte da historicidade perdida*. (Mestrado em Fundamentos da Educação) - Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 1999.

VÁRIOS AUTORES. *Luzes no Oriente*. História em revista. Rio de Janeiro: Editora Cidade Cultural, 1990.

VYGOTSKY, L. S. 1934. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra 2ª. Edição – São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

_____. *O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica*, 1927.

_____. *La conscience comme problem de la psychologie du comportement*. Trad. Francesa (F. Sève), Société française, n. 50, 1925/1994.

_____. *Pensamento e Linguagem*. S.P., Martins Fontes. 1989.