PRISCILA AZEVEDO DA FONSECA LANFERDINI

O PLANEJAMENTO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO PIBID:

ESPAÇOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO-PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

Londrina
2019

PRISCILA AZEVEDO DA FONSECA LANFERDINI

O PLANEJAMENTO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO PIBID:

ESPAÇOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO-PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

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

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão
Coorientadora: Profa. Dra. Lidia Stutz

Londrina
2019

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

Lanferdini, Priscila Azevedo da Fonseca.
O planejamento de sequências didáticas no PIBID: espaços para o desenvolvimento do aluno-professor de Língua Inglesa / Priscila Azevedo da Fonseca Lanferdini. - Londrina, 2019.
422 f. : il.

Orientador: Profª. Drª. Vera Lúcia Lopes Cristovão.
Coorientador: Profª. Drª. Lidia Stutz.
Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, 2019.
Inclui bibliografia.

1. Planejamento - Tese. 2. Sequência didática - Tese. 3. PIBID - Tese. 4. Língua Inglesa - Tese. I. Cristovão, Vera Lúcia Lopes. II. Stutz, Lidia. III. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. IV. Título.

PRISCILA AZEVEDO DA FONSECA LANFERDINI

O PLANEJAMENTO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO PIBID:

ESPAÇOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO-PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

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

BANCA EXAMINADORA

_____

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão
Universidade Estadual de Londrina - UEL

_____

Coorientadora: Profa. Dra. Lidia Stutz
Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO

_____

Prof. Dr. Devon Woods
Carleton University - Canadá

_____

Profa. Dra. Tânia Guedes Magalhães
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

_____

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

_____

Profa. Dra. Telma Gimenez
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 12 de abril de 2019.

A todos(as) profissionais de instituições públicas de ensino que se dedicam e se esforçam para que vidas sejam transformadas.

A todos aqueles que acreditam e lutam pela educação pública, gratuita e de qualidade.

AGRADECIMENTOS

No caminho trilhado no curso de doutorado, conheci pessoas e passei por instituições que possibilitaram o desenvolvimento desta pesquisa e deixaram em minha vida e nas linhas que seguem as marcas de sua passagem. A elas, os meus mais sinceros agradecimentos:

À Vera, minha orientadora e amiga, por todos os esforços despendidos em prol de minha formação, por ter aceitado trilhar comigo os caminhos desta pesquisa, por estar ao meu lado desde o mestrado e nunca ter desistido de mim. Agradeço imensamente por compreender minhas limitações, meu tempo e meu silêncio em momentos de dificuldades. Agradeço pelos "puxões de orelha" e palavras de incentivo que impulsionaram e transformaram este estudo e meu agir no mundo.

À Lidia, minha coorientadora, amiga e eterna professora, por ter caminhado ao meu lado desde os primeiros anos da graduação, por ter me ensinado uma profissão e me incentivado a sempre prosseguir na pesquisa. Agradeço por sua amizade, cuidado, exemplo e dedicação. Guardarei seus ensinamentos para sempre em minha mente e em meu coração (*you are my professional role model!*).

Ao Samuel (*the best husband ever!*), por estar sempre ao meu lado e acreditar em mim, por me fazer rir, secar meu choro e me levantar em momentos de fraqueza, por cuidar de mim, fazer café e cozinhar. Agradeço imensamente por compreender minhas ausências e momentos de mal humor, por ler, revisar esta tese e me ajudar na produção de seus quadros e figuras. Sou grata, por todos os anos de convívio e por me fazer perceber as coisas que realmente importam na vida.

À toda minha família, pelo suporte, amor, carinho, incentivo, paciência e orações. Em especial a meus pais Antenor e Terezinha, pelas demonstrações cotidianas de afeto, por valorizarem meus estudos e me apoiarem na busca pela realização de meus sonhos. À minha sogra Fátima, por não medir esforços ao cuidar de mim e de minha casa durante o mestrado e o doutorado.

Aos participantes da pesquisa, meus queridos pibidianos (pena não poder nomeá-los por questões éticas), pelas aprendizagens compartilhadas e momentos vividos, por terem aceitado

fazer parte deste estudo e terem permitido que suas vozes fossem analisadas. Agradeço especialmente aos participantes protagonistas da pesquisa pelo engajamento exemplar no trabalho realizado e na reflexividade sobre ele.

Ao Devon Woods por me aceitar e orientar no doutorado sanduíche na Carleton University no Canadá, mesmo depois de sua aposentadoria. Agradeço por todo o apoio, por me receber em sua casa, pelos jantares (*the roommate dinners*), pelas conversas e discussões que me fizeram perceber a vida de outra maneira. Obrigada por ter aceitado compor a banca de defesa desta tese, por me incentivar, questionar e expandir meu horizonte de pesquisa.

Às professoras Telma Gimenez, Elvira Lopes Nascimento e Tânia Guedes Magalhães por terem aceitado compor a banca de defesa desta pesquisa, pela leitura, sugestões valiosas e questionamentos feitos na fase de qualificação, os quais enriqueceram e transformaram este estudo.

Aos meus alunos, por sempre me impulsionarem a melhorar.

Aos membros do grupo de pesquisa Linguagem e Educação (UEL), pelas oportunidades de estudos, pelas discussões intensas, por me ajudarem a me tornar pesquisadora e por todos os momentos compartilhados. Agradeço em especial aqueles com quem mais convivi durante o mestrado e o doutorado: Lidia, Maria Izabel (Belinha), Marileuza, Cláudia, Ana Cláudia, Paula, Cristina, Alessandra, Rayane, Gladys, Lucas, Ana Valéria, Raquel e Francini.

Aos membros do grupo de pesquisa Gêneros Textuais e Práxis docente (UNICENTRO), pelas oportunidades de estudo conjunto.

Às minhas amigas Mari e Belinha por sempre me apoiarem, pelos conselhos, por me ouvirem em momentos difíceis, pelo entusiasmo e vibração que me contagiaram e me deram forças para prosseguir. Obrigada por todos os momentos compartilhados e por sempre torcerem por mim.

À Amanda, minha amiga e instrutora de pilates, por zelar de meu bem-estar físico nos últimos anos de doutorado e me incentivar a me cuidar melhor.

À Pilar, Gita e Zinat que em um convívio breve e intenso deixaram suas marcas em meu coração.

A todas as instituições de ensino que proporcionaram minha formação desde o Ensino Básico. Em especial à escola rural em que estudei na infância, ao Colégio Estadual Vereador Heitor Rocha Kramer, à UNICENTRO, à UEL e à Carleton University. A todos os professores, alunos, funcionários, diretores com quem convivi nestas instituições.

Ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UEL, a todos seus professores e funcionários, pelo suporte e ensinamentos ao longo do mestrado e doutorado.

Ao Programa PIBID pelas inúmeras oportunidades de crescimento.

À CAPES e à Fundação-Araucária pela bolsa de estudos concedida em parte do curso de doutorado.

À SEED pela licença concedida, em parte do curso do doutorado.

Ao *Emerging Leaders in the America Program (ELAP)* do Governo do Canadá, pelo apoio financeiro para realização do doutorado sanduíche.

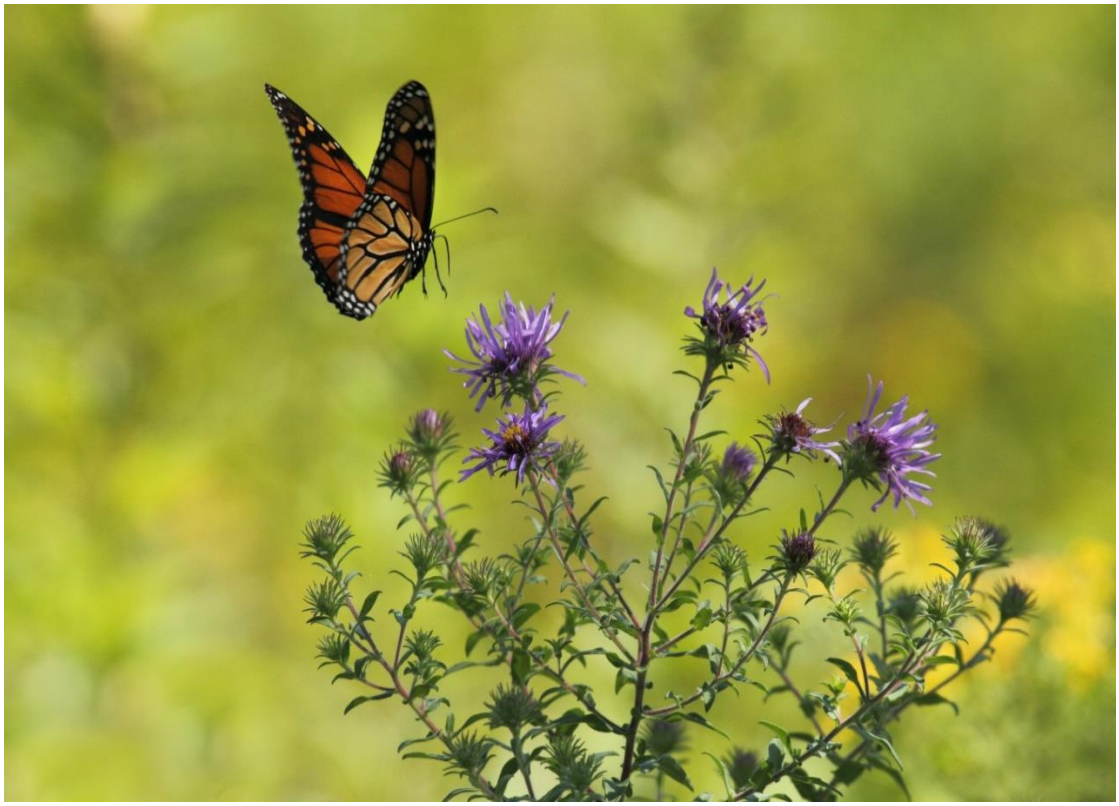
À professora Eva Kartchava e demais professores da Carleton University pelo acolhimento, atenção e ensinamentos.

Aos colegas de trabalho do Colégio Estadual Liane Marta da Costa com quem tenho dividido nos três últimos anos a tarefa de ensinar. Obrigada pelo carinho.

À Maria Ilza pela leitura e revisão desta tese.

A Deus por todas as bênçãos e graças recebidas.

A todos aqueles que passaram em minha vida e contribuíram de alguma forma para o meu crescimento pessoal e profissional e para que eu me torna-se doutora.



Fonte: Monarch on the move. Foto de Gary Bendig. Unsplash, 2019.

A educação é um processo lento, como o desenvolvimento de uma flor, na qual a fragrância se torna mais profunda e mais perceptível no florescimento silencioso, pétala por pétala.

Sathya Sai Baba

LANFERDINI, Priscila Azevedo da Fonseca. **O planejamento de sequências didáticas no PIBID:** espaços para o desenvolvimento do aluno-professor de Língua Inglesa. 2019. 422 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

RESUMO

O planejamento é uma tarefa docente mediadora das ações realizadas em sala de aula, tendo papel importante sobre os resultados de ensino. Contudo, planejar tem sido uma prática pouco valorizada pelos sistemas educacionais brasileiros, haja vista as condições objetivas viabilizadas ao seu desenvolvimento nas escolas. Com foco específico no planejamento didático do professor de Língua Inglesa (LI), esta tese visou investigar a construção de espaços de desenvolvimento profissional do aluno-professor de LI participante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), por meio do planejamento, produção e implementação de sequências didáticas (SD) e da reflexividade sobre esses processos. O arcabouço teórico-metodológico utilizado contempla principalmente estudos ancorados no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2013a, 2009[1999], 2008, 2006; MACHADO; BRONCKART, 2009; BRONCKART; MACHADO, 2004) voltados ao ensino de línguas com base em gêneros de texto (SCHNEUWLY; DOLZ *et al.*, 2004) e à formação de professores (SAITO; SILVA; NASCIMENTO, 2015; STUTZ, 2012; LANFERDINI, 2012; CRISTOVÃO; MACHADO, 2011; CRISTOVÃO, 2010, 2005a, 2005b, 2002; DENARDI, 2009; ROJO, 2001), assim como em aportes da ergonomia da atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004) e da psicologia do trabalho (CLOT, 2007[2006], 2017; FAITA, 2004). Foram fundamentais neste trabalho, os conceitos de desenvolvimento humano formulado por Vigotski (1998[1934], 2007 [1984]), de planejamento docente e tomada de decisões desenvolvidos por Woods (1996) e estudos sobre planificação realizados Franck (2017). A pesquisa é de cunho qualitativo interpretativista, inserida na área de Linguística Aplicada, no campo de formação inicial docente. Os participantes da pesquisa foram 12 alunos-professores, 1 professora formadora e 2 professoras da Educação Básica integrantes do subprojeto Letras Inglês do PIBID, desenvolvido por uma universidade pública da região centro-sul do Paraná (PR), em parceria com duas escolas públicas de Educação Básica. Devido aos recortes realizados, 4 alunos-professores foram escolhidos como participantes-protagonistas do estudo. Os dados de pesquisa se constituem de: a) transcrições de reuniões de planejamento e produção de SD; b) transcrições de sessões de socialização de diários; c) transcrições de entrevistas autoconfrontação (CLOT, 2007[2006]); d) 2 SD. Os resultados alcançados possibilitaram a identificação de decisões tomadas pelos participantes da pesquisa quanto: a) ao objeto de ensino e à temática contemplada pela SD; b) aos conteúdos ensinados; c) aos modos de ensinar; d) à organização do material didático e das ações de ensino; e) aos recursos utilizados; f) ao gerenciamento da classe. Os fatores que possivelmente constituíram tais decisões incluem: a) prescrições dos diferentes níveis da atividade educacional; b) prescrições teórico-metodológicas; c) características do objeto de ensino; d) objetivos e intenções de ensino; e) fatores contextuais imediatos e mais amplos; f) experiências práticas de colegas de profissão; g) observação das aulas do par mais experiente; h) uso de práticas de ensino comuns ao *métier* de professor; i) discussões e sugestões realizadas no coletivo de trabalho; j) decisões tomadas anteriormente. As análises dos dados indicaram a emergência de sete dimensões do planejamento de SD: social/interacional, prefigurativa, transpessoal, conflituosa, cognitiva, de reflexividade e afetiva. Indícios desenvolvimentais dos participantes protagonistas da pesquisa foram evidenciados por meio de categorias interpretativas de tensões/conflitos (VANHULLE, 2009, 2005) e de macrodimensões de reflexividade (DENARDI, 2009) no que diz respeito: a)

à mobilização de operações cognitivas; b) à construção individual e coletiva de atividades, estratégias de ensino e de soluções para problemas enfrentados; c) à busca pela superação de tensões/conflitos geradas/os; d) à ressignificação (transformação) de atividades e estratégias de ensino; e) a indícios de tomada de consciência; f) à avaliação do trabalho realizado; g) à adoção de uma postura analítica (pesquisador(a)); h) à percepção e à avaliação positiva do/sobre o próprio desenvolvimento; i) à hipotetização de estratégias de ensino e de soluções para problemas enfrentados; j) à transformação de representações; k) à percepção de problemas de língua com a ajuda de um par mais experiente; l) à avaliação e à valorização dos instrumentos formativos e da formação vivenciada; m) ao engajamento no processo de formação. O percurso de pesquisa trilhado mostrou que as tomadas de decisões e as dimensões do planejamento mobilizadas atuaram como potenciais promotoras de desenvolvimento dos alunos-professores de LI.

Palavras-chave: Planejamento. Sequência didática. PIBID. Língua Inglesa. Formação inicial. Desenvolvimento docente.

LANFERDINI, Priscila Azevedo da Fonseca. **The didactic sequences planning in the PIBID:** spaces for the English language student-teacher's development. 2019. 422 f. Doctoral dissertation (Doctorate in Language Studies) – State University of Londrina, Londrina, 2019.

ABSTRACT

Planning is a teacher's task used to mediate actions carried out in the classroom, having an important role in the teaching results. However, it has been a set aside practice by the Brazilian educational systems considering the work conditions given for its accomplishment at schools. Focusing specifically on the English language teacher's planning, this study aimed at investigating the construction of spaces for the English student-teacher's development within the Institutional Program of Teaching Initiation (PIBID), by means of planning, production and implementation of didactic sequences (DS) and the reflexivity on these processes. The theoretical-methodological framework used is mainly based on studies of Sociodiscursive Interactionism (SDI) (BRONCKART, 2013a, 2009[1999], 2008, 2006; MACHADO; BRONCKART, 2009; BRONCKART; MACHADO, 2004) geared towards teaching languages based on text genres (SCHNEUWLY; DOLZ *et al.*, 2004) and teachers'education (SAITO; SILVA; NASCIMENTO, 2015; STUTZ, 2012; LANFERDINI, 2012; CRISTOVÃO; MACHADO, 2011; CRISTOVÃO, 2010, 2005a, 2005b, 2002; DENARDI, 2009; ROJO, 2001). The concept of human development formulated by Vygotsky (1998[1934], 2007 [1984]), the concepts of teachers' planning and decision-making proposed by Woods (1996) and studies on teachers' planning developed by Franck (2017) were fundamental in this work. The research is qualitative interpretativist, inserted in the area of Applied Linguistics, in the field of inicial teachers'education. The participants were 12 student-teachers, 1 teacher-educator and 2 school-teachers, members of the PIBID's subproject Letras Inglês developed by a public university from central-southern region of Paraná (PR), in partnership with 2 public schools of Basic Education. Given the need to delimitate the data generated, 4 student-teachers appeared as protagonist participants. The research data included: a) transcripts of DS planning and production meetings; b) transcripts of diaries socialization sessions (diaries's excerpts sharing sessions); c) transcripts of self-confrontation interviews (CLOT, 2007[2006]); d) 2 DS. The analysis led me to identify decisions made by the research's participants regarding to: a) teaching object and themes covered by the DS; b) teaching contents; c) ways of teaching; d) DS and teaching actions organization; e) resources used; f) classroom management. The factors that may have constituted such decisions included: a) prescriptions of different levels of educational activity; b) theoretical and methodological prescriptions; c) characteristics of the teaching object; d) teaching objectives and intentions; e) immediate and broader social contextual factors; f) practical experiences of workmates; g) observation of the classes of a more experienced workmate; h) common teaching practices of the teacher's profession; i) discussions and suggestions made by workmates in the collaborative work; j) decisions taken previously. The data analysis reveled the emergence of seven DS planning dimensions: social/interactional, prefigurative, transpersonal, conflictual, cognitive, reflexivity and affective. Evidence of the protagonist participants' development were indicated by means of interpretative categories of tension/conflict (VANHULLE, 2009, 2005) and macro-dimensions of reflexivity (DENARDI, 2009) in relation to: a) mobilization of cognitive operations; b) individual and colaborative construction of activities, teaching strategies and problems solving; c) searching for overcoming tensions/conflicts; d) re-signification (transformation) of teaching activities and strategies; e) evidence of meta-awareness; f) assessment of the work carried out; g) adoption of a researcher posture; h) perception and positive assessment of the self-development; i) hypothetical constrution of teaching strategies and problems solving; j)

transformation of representations; k) perception of language problems with the help of a more experienced pair; l) assessment of the education instruments and the education experience; m) engagement in the education processes. The research route made it possible to affirm that the decision-making processes and the DS planning dimensions emerged were potential promoters of English student-teachers'development.

Keywords: Planning. Didatic sequence. PIBID. English language. Initial education. Teachers' development.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Panorama da tese.....40
Figura 2 – Mundos formais ou mundos representados de Habermas (1987).....87
Figura 3 – Análise da arquitetura interna ou folhado textual.....99
Figura 4 – Níveis procedimentais de análise propostos por Machado e Bronckart (2009)...100
Figura 5 – Modelo de análise de textos proposto pelo ISD.....108
Figura 6 – Esquema dos diferentes níveis da atividade educacional.....110
Figura 7 – Sistemas e capacidades de linguagem engrenados.....115
Figura 8 – Esquema da Sequência Didática.....117
Figura 9 – Esquema espiral da Sequência Didática: metáfora do DNA.....119
Figura 10 – Esquema da Sequência Didática de Abreu-Tardelli *et al*. (2018).....120
Figura 11 – Esquema dos elementos básicos do trabalho do professor.....141
Figura 12 – Fases do planejamento no se refere à sua temporalidade.....155
Figura 13 – Um modelo cognitivo para o estudo de professores de línguas.....191
Figura 14 – Modelo "etno-cognitivo" de tomada de decisões de professores de línguas.....197
Figura 15 – Modelo sócio-discursivo-cognitivo de tomada de decisão de professores de línguas.....198
Figura 16 – Processo potencial de desenvolvimento vivenciado pelos alunos-professores..250
Figura 17 – Atividades didáticas da SD do gênero Conto de Fadas com foco nos filmes *Shrek I*, Malévola e *Frozen* - uma aventura congelante.....260
Figura 18 – Atividade didática da SD do gênero Conto de Fadas.....263
Figura 19 – Macroestrutura da SD do gênero Conto de Fadas.....266
Figura 20 – Consigna da atividade 17 da SD do gênero Conto de Fadas.....282
Figura 21 – Macroestrutura da SD do gênero Fábula.....307
Figura 22 – Atividades didáticas da SD do gênero Fábula: produção inicial e final.....317
Figura 23 – Atividade da SD do gênero Fábula com foco da exploração de imagens.....322
Figura 24 – Atividade da SD do gênero Fábula com foco no ensino do *past simple*.....323
Figura 25 – Quadro de curiosidades sobre a sócio-história do gênero Conto de Fadas.....341
Figura 26 – Quadro de curiosidades sobre a sócio-história do gênero Fábula.....364

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Programa PIBID/2018 e Programa Residência Pedagógica/2018 52
Quadro 2 – Contribuições, limitações e desafios do programa PIBID na formação de professores de LI..... 66
Quadro 3 – Quadro conceitual do ISD referente à questão do agir humano..... 89
Quadro 4 – Modalizações..... 104
Quadro 5 – Vozes..... 106
Quadro 6 – Síntese do levantamento bibliográfico de pesquisas internacionais sobre planejamento do professor de LE 165
Quadro 7 – Síntese do levantamento bibliográfico de pesquisas nacionais sobre planejamento do professor de LE..... 177
Quadro 8 – Proposta formativa do subprojeto Letras Inglês e de Stutz (2012) 208
Quadro 9 – Grade Curricular do Curso de Letras Inglês e Literaturas de Língua Inglesa.... 212
Quadro 10 – Os participantes protagonistas da pesquisa 220
Quadro 11 – Período de geração dos dados de pesquisa..... 222
Quadro 12 – Momentos da socialização de diários selecionados para análise 224
Quadro 13 – SD produzidas e implementadas pelos alunos-professores..... 229
Quadro 14 – Adaptações do procedimento de AC realizadas para pesquisa 231
Quadro 15 – Excertos de vídeos escolhidos por Eliel para ACS 234
Quadro 16 – Excertos de vídeos escolhidos por Erick para ACS 234
Quadro 17 – Excertos de vídeos escolhidos por mim para ACS de Eliel e Erick..... 235
Quadro 18 – Excertos de vídeos escolhidos por Alice para ACS 235
Quadro 19 – Excertos de vídeos escolhidos por Júlia para ACS 236
Quadro 20 – Excertos de vídeos escolhidos por mim para ACS de Alice e Júlia..... 237
Quadro 21 – Excertos de vídeo escolhidos para a entrevista de ACC 238
Quadro 22 – Excertos de vídeo escolhidos para a EC..... 239
Quadro 23 – Síntese da metodologia de pesquisa 244
Quadro 24 – Decisões mais amplas e seus possíveis fatores constituintes no que se refere ao trabalho realizado por Eliel e Erick com a SD do gênero Conto de Fadas..... 252
Quadro 25 – Decisões internas e seus possíveis fatores constituintes no que se refere à organização lógica e temporal da SD e à seleção dos conteúdos contemplados . 264
Quadro 26 – Elementos do gênero Conto de Fadas contemplados na SD 269
Quadro 27 – Decisões tomadas e seus fatores constituintes no que tange às propostas de produção inicial e final 276
Quadro 28 – Decisões tomadas e seus possíveis fatores constituintes no que se refere ao uso de LM e à escolha de recursos para o ensino..... 281

Quadro 29 – Decisões interativas tomadas por Eliel e Erick e seus fatores constituintes 285

Quadro 30 – Decisões interativas tomadas por Eliel e Erick e seus fatores constituintes 296

Quadro 31 – Decisões mais amplas e seus possíveis fatores constituintes no que se refere ao trabalho realizado por Alice e Júlia com a SD do gênero Fábula.....301

Quadro 32 – Decisões internas, possíveis fatores constituintes no que tange à organização lógica e temporal e à seleção dos conteúdos da SD do gênero Fábula.....305

Quadro 33 – Elementos do gênero Fábula contemplados pela SD 310

Quadro 34 – Decisões tomadas, fatores constituintes e reconfigurações/reformulações no que tange às propostas de produção inicial e final da SD do gênero Fábula.....312

Quadro 35 – Modificações sugeridas pelo coletivo de trabalho a atividades já planificadas321

Quadro 36 – Decisões tomadas e seus fatores constituintes no que tange aos recursos utilizados para ensinar 324

Quadro 37 – Decisões interativas tomadas por Alice e Júlia 329

Quadro 38 – Dimensões do Planejamento de SD 334

Quadro 39 – Tensões/conflitos geradas e macrodimensões de reflexividade propiciadas pelo trabalho desenvolvido por Eliel e Erick com a SD do gênero Conto de Fadas ...338

Quadro 40 – Tensões/conflitos geradas e macrodimensões de reflexividade propiciadas pelo trabalho desenvolvido por Eliel e Erick com a SD do gênero Conto de Fadas ...350

Quadro 41 – Tensões/conflitos geradas/os e macrodimensões de reflexividade propiciadas no trabalho realizado por Alice e Júlia com a SD do gênero Fábula.....362

Quadro 42 – Tensões/conflitos geradas/os e macrodimensões de reflexividade propiciadas/os no trabalho realizado por Alice e Júlia com a SD do gênero Fábula.....373

Quadro 43 – Indícios desenvolvimentais evidenciados pelos dados de pesquisa.....380

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Autoconfrontação
ACC	Autoconfrontação Cruzada
ACS	Autoconfrontação Simples
ALTER	Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações
APP- Sindicato	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA	Capacidade(s) de Ação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD	Capacidade(s) Discursiva(s)
CELEM	Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
CLD	Capacidade(s) Linguístico-discursiva(s)
CMS	Capacidade(s) Multissemiótica(s)
CNE	Conselho Nacional de Educação
CS	Capacidade(s) de Significação
DCE	Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná
EC	Extensão ao Coletivo
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERIC	Education Resources Information Center
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição(ões) de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
ISL	Inglês como Segunda Língua
LAF	Langage-Action-Formation
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua(s) Estrangeira(s)
LI	Língua Inglesa
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa

LSF	Linguística Sistêmico Funcional
MD	Modelo(s) didático(s)
MEC	Ministério da Educação
NURC/SP	Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE-Paraná	Programa de Desenvolvimento Educacional
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	Programme for International Student Assessment
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
Prodocência	Programa de Consolidação das Licenciaturas
ProUni	Programa Universidade para Todos
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PTD	Plano de Trabalho Docente
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RPP	Reunião(ões) de Planejamento e Produção
SD	Sequência(s) Didática(s)
SEED	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SIGET	Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais
SOT	Segmento de Orientação Temáticca
SSD	Sessão(ões) de Socialização de Diários
STT	Segmento de Tratamento Temático
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

UNB	Universidade de Brasília
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIGE	Universidade de Genebra
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....22
1.1 ORIGEM DA PESQUISA: EU, OS LUGARES SOCIAIS DOS QUAIS ME PROJETO E ESTA TESE..23
1.2 JUSTIFICATIVAS DE PESQUISA 31
1.3 OBJETIVOS, DADOS, TESE DEFENDIDA, PERGUNTAS DE PESQUISA E PANORAMA DA TESE 35
1.4 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA 41

CAPÍTULO 2 – COMPREENDENDO O CONTEXTO DE PESQUISA: O PIBID E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO E O PLANEJAMENTO DOCENTE.....43
2.1 O PIBID E SUA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES 43
2.2 AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LI E PARA CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS DE PLANEJAMENTO 58
2.3 SÍNTESE DO CAPÍTULO 2 69

CAPÍTULO 3 – APORTES TEÓRICOS NORTEADORES DA PESQUISA.....70
3.1 O DESENVOLVIMENTO HUMANO PARA O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD) 70
3.1.1 O Papel da Linguagem no Desenvolvimento Humano.....79
3.2 O AGIR COMO UNIDADE DE ANÁLISE DO FUNCIONAMENTO HUMANO.....82
3.2.1 O Agir de Linguagem ou Agir Comunicativo 94
3.2.2 O Modelo de Análise de Textos do ISD 97
3.3 A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DE GÊNEROS DE TEXTOS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS 109
3.3.1 A Proposta Didática do ISD para o Ensino de Línguas.....112
3.3.2 Os Procedimentos de MD e SD como Instrumentos para o Desenvolvimento de Professores de Línguas 121
3.4 A REFLEXIVIDADE: UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO 130
3.4.1 Uma Breve Retomada das Tradições e Tendências Reflexivas na Formação Docente 130
3.4.2 O Conceito de “Reflexividade” 135
3.5 O ENSINO COMO TRABALHO SOB AS LENTES DO ISD 138
3.5.1. O Trabalho Prescrito, Real e Realizado e o Procedimento de Autoconfrontação ..142
3.6 SÍNTESE DO CAPÍTULO 3 145

CAPÍTULO 4 - O QUE SABEMOS EM RELAÇÃO AO PLANEJAMENTO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS? 147
4.1 O PLANEJAMENTO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS 147
4.1.1 O Planejamento e o Desenvolvimento Profissional do Professor de Línguas 158
4.2 O CENÁRIO DE PESQUISAS SOBRE O PLANEJAMENTO DO PROFESSOR DE LE 162
4.2.1 Buscas Realizadas em Âmbito Internacional 163
4.2.1.1 Tomada de decisões dos professores 169
4.2.1.2 Planejamento e desenvolvimento docente 170
4.2.1.3 Propostas de modelos para o planejamento 173
4.2.1.4 Planos de ensino 174
4.2.2 Buscas Realizadas em Nível Nacional 175
4.2.2.1 Tomada de decisões dos professores 180
4.2.2.2 Planejamento e desenvolvimento do professor 180
4.2.2.3 Crenças, ações e reflexão do professor 182
4.2.2.4 Planos de ensino 183
4.2.3 Tecendo Considerações sobre o Levantamento Bibliográfico Realizado 184
4.3 O MODELO "ETNO-COGNITIVO" DE TOMADA DE DECISÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUAS PROPOSTO POR WOODS (1996): REVISITADO E AMPLIADO 186
4.4 SÍNTESE DO CAPÍTULO 4 199

CAPÍTULO 5 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA 200
5.1 A NATUREZA DA PESQUISA 200
5.2 OS PRINCÍPIOS ÉTICOS 203
5.3 O CONTEXTO DE PESQUISA 204
5.3.1 A Proposta de Formação Docente do Subprojeto Letras Inglês do PIBID 204
5.3.2. O Curso de Letras-Inglês e Literaturas de Língua Inglesa Reponsável pelo Subprojeto 212
5.3.3. AS Escolas Parceiras do Subprojeto Letras-Inglês do PIBID 213
5.3.3.1 A escola *lócus* da pesquisa 214
5.3.4 Os Participantes da Pesquisa 218
5.4 OS PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO/COLETA E SELEÇÃO DOS DADOS DE PESQUISA 221
5.4.1. As Socializações de Diários 223
5.4.2 A Planificação, a Produção e a Implementação das SD 227
5.4.3 As Entrevistas de Autoconfrontação 230
5.5 OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS 240
5.6 SÍNTESE DO CAPÍTULO 5 245

CAPÍTULO 6 – PROCESSOS DE TOMADA DE DECISÕES VIVENCIADOS NO SUBPROJETO LETRAS INGLÊS DO PIBID 246
6.1 MOVIMENTOS DE ORGANIZAÇÃO TEXTUAL: INDÍCIOS DAS RECONFIGURAÇÕES/ RESSIGNIFICAÇÕES DAS DECISÕES TOMADAS E DAS AÇÕES DE ENSINO REALIZADAS 247
6.2 DECISÕES TOMADAS E SEUS POSSÍVEIS FATORES CONSTITUINTES NO PLANEJAMENTO, PRODUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE SD 251
6.2.1 Decisões Tomadas e seus Possíveis Fatores Constituintes no que se Refere ao Trabalho Desenvolvido por Eliel e Erick com a SD do Gênero Conto de Fadas 252
6.2.2 Decisões Tomadas e seus Possíveis Fatores Constituintes no que se Refere ao Trabalho Desenvolvido por Alice e Júlia com a SD do Gênero Fábula 301
6.3 SÍNTESE E DISCUSSÃO 333

CAPÍTULO 7 – ESPAÇOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR DE LI CONSTRUÍDOS PELO PLANEJAMENTO, PRODUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE SD E PELA REFLEXIVIDADE 336
7.1 INDÍCIOS DESENVOLVIMENTAIS IDENTIFICADOS NOS DADOS DE PESQUISA RELATIVOS AO TRABALHO REALIZADO POR ELIEL E ERICK 337
7.2 INDÍCIOS DESENVOLVIMENTAIS IDENTIFICADOS NOS DADOS DE PESQUISA RELATIVOS AO TRABALHO REALIZADO POR ALICE E JÚLIA 361
7.3 SÍNTESE E DISCUSSÃO 379

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS 381

REFERÊNCIAS 392

APÊNDICE A – QUADROS DE SOT E STT 410

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 419

ANEXO A – NORMAS DE TRANSCRIÇÕES 422

1. INTRODUÇÃO

> Não nos parece haver projeto mais legítimo do que promover a formação dos profissionais que estarão educando as futuras gerações. (GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2004, p. 86).

As memórias sobre os caminhos que me trouxeram a esta tese me remetem diretamente às reflexões decorrentes do desenvolvimento de minha pesquisa de mestrado e às vivências como professora de Língua Inglesa (LI) na Educação Básica (Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio) da rede pública de ensino no estado do Paraná. Posso afirmar que este estudo surgiu da confluência de reflexões possibilitadas por experiências na pesquisa e no ensino, sendo motivada por uma intensa vontade de buscar encaminhamentos teoricamente sustentados que pudessem contribuir de alguma forma para a melhoria do ensino e da formação de professores de LI.

Os resultados da minha dissertação de mestrado (LANFERDINI, 2012), ainda que com limitações, apontaram aspectos constitutivos da tarefa de planejamento[1], assim como possibilitaram reflexões acerca das contribuições dessa tarefa docente e da construção colaborativa de sequências didáticas (SD)[2] (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) para o desenvolvimento profissional de professores de LI. As inquietudes decorrentes da pesquisa instigaram-me a dar continuidade à investigação dessas temáticas nesta tese.

Quanto às minhas experiências no ensino de LI em escolas públicas, destaco para este estudo minha atuação entre os anos de 2013 a 2016 como professora-supervisora do subprojeto Letras Inglês do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)[3], desenvolvido por uma universidade pública da região centro-sul do Paraná em parceira com duas escolas públicas estaduais da mesma localidade. A participação no referido subprojeto proporcionou-me experiências bem-sucedidas no desenvolvimento de práticas pedagógicas colaborativas com alunos-professores e professores formadores. Tais experiências me levaram a perceber o PIBID como espaço favorável tanto ao planejamento didático quanto à formação

[1] Um recorte dos resultados da minha dissertação de mestrado, com foco na análise do planejamento docente, foi publicado em Lanferdini e Cristovão (2017).

[22] Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) compreendem SD como um conjunto de atividades didáticas organizadas de forma sistemática em torno de um gênero de texto oral ou escrito para propósito de ensino e de aprendizagem de línguas. O conceito de SD adotado neste trabalho é abordado no capítulo 3.

[3] O PIBID é um programa governamental brasileiro voltado à formação de professores criado pelo Ministério da Educação (MEC). Ele visa possibilitar a articulação entre conhecimentos teóricos e práticos por meio da colaboração entre universidades e escolas. Discorro, brevemente, sobre o programa mais adiante neste capítulo e o apresento de forma detalhada no capítulo 2.

docente. Isto porque, as condições propiciadas pelo programa podem viabilizar a busca conjunta de soluções para problemas enfrentados nos processos de ensino e de aprendizagem, bem como a reflexividade[4] (STUTZ, 2012; DENARDI, 2009; VANHULLE, 2009, 2005; BRONCKART, 2005) sobre esses processos. Por essa razão, o contexto do subprojeto Letras Inglês foi o escolhido como *lócus* de investigação.

Esta pesquisa se insere na área da Linguística Aplicada, no campo de formação de professores de LI, tendo como foco a formação inicial docente construída por meio do planejamento, produção e implementação de SD no âmbito do subprojeto Letras Inglês do PIBID. O estudo incide principalmente sobre três aspectos do trabalho docente: planejamento didático, agir docente e formação de professores.

Considerando que este trabalho é fruto de inquietações despertadas há alguns anos, na próxima seção, apresento uma breve narrativa sobre o percurso pessoal e profissional que me trouxeram até aqui e os lugares sociais de onde minha voz se projeta. Em seguida, aponto a lacuna de pesquisa ocupada, os objetivos gerais e específicos e as perguntas investigativas, bem como as escolhas teóricas e metodológicas para coleta/geração e análise dos dados. Por fim, exponho o panorama da pesquisa e sua organização textual.

1.1 Origem Da Pesquisa: Eu, Os Lugares Sociais Dos Quais Me Projeto e Esta Tese

Meu interesse pelo trabalho e pela profissão docente provém de minha vida anterior à graduação e aos primeiros contatos com a pesquisa. Desde muito jovem questionava o modo de produção social vigente em nossa sociedade, principalmente, no que se refere à exploração do trabalho humano. Filha de pai agricultor e mãe diarista, proveniente de uma família de baixo poder aquisitivo, percebi desde cedo a importância do trabalho na vida humana e, em especial, para o contexto em que estava inserida. Observar meus pais trabalhando muito, sem ter as condições necessárias e sem obter a qualidade de vida merecida, causava-me muita angústia e frustração. Via a educação, e ainda a vejo, como um instrumento que pode contribuir com a diminuição do desequilíbrio das relações sociais e com a construção de uma sociedade mais justa. Compreendia que a apropriação do conhecimento pode levar a uma maior consciência social e à emancipação humana. Desse modo, a escolha pela profissão de professora

[4] Com base em Stutz (2012), Denardi (2009), Vanhulle (2009, 2005) e Bronckart (2005), entendo reflexividade como ato voluntário crítico de pensamento (gerado na interação humana com outros, com o meio, com conhecimentos construídos sócio-históricamente e mediado por instrumentos) potencial de transformar a consciência.

e, mais tarde, a propensão por pesquisas voltadas à investigação do trabalho do professor e dos processos de formação docente vinculam-se, inevitavelmente, à minha própria trajetória de vida.

No ano de 2003, com muitas expectativas, ingressei no curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) aos dezoito anos de idade. Com uma visão um tanto romantizada da profissão, entendia que a dedicação e o comprometimento do professor com aulas seriam suficientes para transformação da realidade existente. Ao longo da graduação, em virtude de reflexões possibilitadas no decorrer de meu percurso formativo e de vivências na escola pública[5], pude perceber que, embora o professor tenha um papel fundamental nos processos de ensino e de aprendizagem, tais processos envolvem, também, questões políticas e sociais complexas, sobre as quais a escola tem poder limitado. A consciência sobre tais limitações me fez buscar, na área de Linguística Aplicada, novas possibilidades de reflexões críticas sobre os processos de ensinar e aprender LI que pudessem contribuir para o desenvolvimento dos alunos da escola, considerando, assim, as condições subjetivas e objetivas do trabalho docente.

À medida que fui conhecendo a área, percebi que se tratava de uma disciplina maravilhosamente abrangente (QUEVEDO-CAMARGO, 2011) e repleta de possibilidades. Lembro-me que quando cheguei à segunda metade do curso de graduação, discutia-se muito a respeito de se adotar uma concepção de língua como instrumento de ação social, que possibilitasse a participação ativa dos aprendizes na sociedade por meio do uso da linguagem, em oposição a uma visão estruturalista focada no ensino de regras da língua. Foi no domínio de tais discussões, no último ano da graduação, em 2006, que tive a oportunidade de ter o primeiro contato com estudos voltados à produção e à avaliação de materiais didáticos a partir da construção de modelos didáticos (MD)[6] e SD de gêneros de textos para o ensino de línguas na escola (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; CRISTOVÃO, 2007, 2001; MACHADO; CRISTOVÃO, 2006; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). O procedimento de SD se apresentava como uma alternativa metodológica de organização do ensino, com potencial de ultrapassar a visão estruturalista de linguagem ao enfatizar a apropriação de gêneros de textos por parte do aprendiz de forma a possibilitar sua participação em práticas sociais (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

---

[5] Refiro-me a experiências como aluna-professora na disciplina de Estágio Supervisionado e ao meu primeiro emprego em escola pública na função de técnico-administrativo (2006-2011). Experiências que valorizo muito, por me permitirem compreender melhor os desafios enfrentados por todos os envolvidos no processo educativo (professores, alunos, funcionários, diretores, pais, alunos-professores, professores formadores, etc.).

[6] Apresento o conceito de MD no capítulo 3.

No ano de 2007, iniciei o curso de especialização em Ensino de LI, o qual teve como foco os diferentes métodos e abordagens de ensino de línguas. Apesar de meus conhecimentos docentes e linguísticos terem sido ampliados nesta fase, sentia a necessidade de aprimorar ainda mais minha formação. Assim, neste mesmo ano realizei Estágio Profissional Voluntário[7] na UNICENTRO na disciplina de Estágio Supervisionado, oportunidade que me proporcionou o aprofundamento nos estudos sobre a proposta de produção de SD, assim como experiência prática na disciplina durante o período que atuei como professora estagiária.

Em decorrência de tais vivências, em 2010, decidi prestar seleção para o curso de mestrado no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL) com um projeto de pesquisa voltado à formação continuada de professores[8]. No programa de mestrado, a oportunidade de cursar disciplinas com ênfase em diferentes perspectivas de ensino e pesquisa, bem como participação no grupo de pesquisa Linguagem e Educação[9], contribuíram significativamente para a construção/transformação de minha identidade profissional e para o desenvolvimento de uma postura mais reflexiva.

Além das inúmeras superações e aprendizagens propiciadas pelas disciplinas cursadas, nesta fase, desenvolvi uma pesquisa cujo objetivo principal foi investigar o agir de três professoras de línguas no trabalho colaborativo de planejamento e produção de uma SD para o ensino de LI em um 8º ano do Ensino Fundamental. Os resultados da pesquisa possibilitaram a identificação de uma série de modos de agir verbalizados pelas participantes da pesquisa, assim como reflexões acerca das contribuições do planejamento de SD para a prática e desenvolvimento profissional do professor de LI. Como toda investigação científica nos traz um sentimento de incompletude, outras perguntas foram suscitadas a partir da pesquisa de mestrado tornando-se o embrião desta tese.

Em 2012, mesmo ano que concluí o curso de mestrado, iniciei carreira como professora de LI em escolas públicas no estado do Paraná. A experiência em sala de aula com alunos de Ensino Fundamental e Médio ampliou minha visão sobre as diferentes possibilidades de ensino da língua e me permitiu ressignificar conhecimentos teóricos e práticos ao ser

[7] No Estágio Profissional Voluntário eu acompanhava e participava das atividades realizadas na disciplina de Estágio Supervisionado.

[8] Procurei por meio da pesquisa poder contribuir com a formação continuada de três professoras (duas de LI e uma de Língua Portuguesa) da escola em que eu trabalhava em função administrativa.

[9] O grupo de pesquisa Linguagem e Educação foi criado no ano de 2002 e é coordenado pela Profª. Drª. Vera Lúcia Lopes Cristovão, orientadora de minha pesquisa de mestrado e desta tese. Os pesquisadores participantes do grupo têm se debruçado em estudos relacionados ao ensino e à aprendizagem de Línguas Estrangeiras (transposição didática de gêneros de texto, formação docente, produção e avaliação de materiais didáticos, etc.), bem como sobre as relações entre linguagem e trabalho educacional. As atividades desenvolvidas no grupo possibilitam um trabalho em rede com participantes da graduação, pós-graduação e pesquisadores colaboradores, congregando profissionais de diferentes universidades e escolas da rede pública de ensino do estado do Paraná.

instigada a desenvolver ações que pudessem integrar os conhecimentos produzidos no mundo acadêmico e aqueles produzidos na escola. Além disso, os desafios impostos à profissão fizeram com que me deparasse com a complexidade e amplitude do trabalho docente e possibilitaram uma melhor compreensão dos esforços empreendidos pelos professores na realização de suas tarefas. Assim, no convívio com professores de escolas públicas, me deparei com muitos profissionais preocupados "em melhorar sua ação didática e em implementar novas e melhores orientações no processo de ensino-aprendizagem" (ROJO, 2001, p. 314), mas que são quase sempre limitados pelas condições objetivas e subjetivas de trabalho.

Na escola, dividir o pouco tempo que tinha para atividades extraclasse nas chamadas horas-atividade[10], entre a preparação de aulas e a realização de uma infinidade de trabalhos burocráticos, me angustiava. As reflexões realizadas no mestrado me inquietavam. Ansiava que esse espaço de tempo pudesse ser melhor utilizado na busca de soluções de problemas enfrentados em sala de aula. Assim, procurei participar de ações que amenizassem minhas dificuldades. Desenvolvi algumas tímidas tentativas de planejamento interdisciplinar com colegas de trabalho e participei de grupos de estudos[11]. Consciente de que práticas de planejamento e de formação colaborativas poderiam potencializar meu agir como professora, procurei estabelecer ainda, parcerias com a universidade local.

Assim, durante o ano de 2012, recebi licenciandos em Estágio Supervisionado na escola, trabalho que me oportunizou conviver com alunos-professores em suas primeiras experiências de ensino e perceber os esforços empreendidos pelos professores formadores na construção de uma base sólida de formação. No Estágio Supervisionado, trabalhei novamente com a proposta de desenvolvimento de SD, experiência que me deu apoio para melhor explorar essa alternativa de ensino.

Entre os anos de 2013 e 2016 tive a oportunidade de participar na função de professora-supervisora do subprojeto Letras Inglês do Programa PIBID. Assim, ao ingressar no curso de doutorado em Estudos da Linguagem na UEL, no ano de 2014, encontrava-me envolvida no desenvolvimento das ações formativas propostas pelo programa. Para que o leitor

[10] A hora-atividade é um tempo reservado na carga horária de trabalho dos professores da rede pública de ensino do estado do Paraná para realização de tarefas extraclasse (planejamento de aulas, correção de provas e trabalhos, atendimento aos pais de alunos, atendimento a alunos, realização de leituras, preenchimento do livro de registro de classe, etc.).

[11] Destaco as ações de planejamento colaborativo desenvolvido durante o ano de 2014 na escola, por meio do Programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, o qual proporcionou a realização de estudos sobre o currículo do Ensino Médio, bem como o planejamento colaborativo e a implementação de ações pedagógicas visando à melhoria do ambiente escolar. Site do programa: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/.

compreenda melhor as atividades que realizei no âmbito do subprojeto durante esses três anos, faço a seguir um breve relato das atividades desenvolvidas.

Conforme explicito mais detalhadamente no capítulo 2, o PIBID é um programa subsidiado pelo governo federal brasileiro voltado à formação inicial e continuada de professores. O programa prevê que alunos-professores (alunos-bolsistas) sejam inseridos no cotidiano das escolas desde o início da graduação, o que possibilita o trabalho conjunto entre professores formadores (professores-coordenadores), alunos-professores e professores atuantes na Educação Básica (professores-supervisores)[12]. Entre os objetivos do PIBID destaca-se a oportunidade de desenvolvimento colaborativo de propostas de ensino e de formação que visam à articulação entre os conhecimentos produzidos nas universidades e nas escolas. O programa é organizado a partir de subprojetos correspondentes a diferentes áreas de conhecimento[13] que fazem parte do currículo da Educação Básica, os quais integram o projeto institucional construído pela Instituição de Ensino Superior (IES).

A proposta de formação docente do subprojeto Letras Inglês[14] do PIBID, do qual fiz parte, contexto de geração dos dados desta pesquisa, foi ancorada em estudos sobre transposição didática com base em gêneros de textos (SCHNEUWLY; DOLZ *et al.*, 2004), fundamentada nas teorias do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) [15] (BRONCKART, 2013a, 2013b, 2010, 2009[1999], 2008, 2006, 2005; MACHADO; BRONCKART, 2009; BRONCKART; MACHADO, 2004; SCHNEUWLY; DOLZ *et al.*, 2004). O subprojeto

[12] Embora este estudo contemple especificamente o contexto do PIBID, compreendo que as discussões e reflexões aqui presentes podem ser retomadas e reinterpretadas em outros contextos (Estágio Supervisionado, cursos de Extensão Universitária, Projetos de Ensino, etc.), por isso optei por utilizar as nomenclaturas: aluno-bolsista como sinônimo de aluno-professor, licenciando e graduando; professor-supervisor como sinônimo de professor da Educação Básica e professor regente; professor-coordenador como sinônimo de professor formador.

[13] Entre as áreas de conhecimento contempladas pelo PIBID encontram-se: geografia, história, matemática, ciências, química, física, sociologia, Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, etc.

[14] Subprojeto contemplado pelo Edital CAPES nº. 061/2013. A proposta de formação do subprojeto é apresentada mais detalhadamente no capítulo 5.

[15] O ISD é uma corrente teórica desenvolvida a partir da década de 1980 por um grupo de pesquisadores da Unidade de Didática de Línguas da Universidade de Genebra (UNIGE). Seu precursor e principal pesquisador Jean-Paul Bronckart tem centrado esforços principalmente em estudos sobre o papel fundamental da linguagem no desenvolvimento humano. Entre os pesquisadores do grupo suíço destaco: Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Ecaterina Bulea e Glaís Sales Cordeiro. No Brasil o ISD ganhou proeminência a partir da publicação da tese de doutorado de Ana Rachel Machado (1995) e da tradução do Livro *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo* (BRONCKART, 2009 [1999]) para o Português, bem como a partir de inúmeras publicações, comunicações em eventos nacionais e internacionais e do desenvolvimento de teses e dissertações. O ISD também exerceu influências na reforma educacional do sistema de ensino, tendo sua proposta sociointeracional adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), documento de orientação pedagógica do sistema de ensino brasileiro (MACHADO; GUIMARÃES, 2009). Entre os principais pesquisadores no Brasil cito: Ana Rachel Machado (PUC-SP), Vera Lúcia Lopes Cristovão (UEL), Elvira Lopes Nascimento (UEL), Ana Maria de Matos Guimarães (UNISINOS), Eliane Gouvêa Lousada (USP), entre outros.

contemplou, entre outros, o uso articulado de instrumentos de formação docente: a produção de SD e a socialização de diários, conforme defendido por Stutz (2012) em sua tese de doutorado.

O planejamento e construção de SD demandou o levantamento das necessidades dos alunos da escola e de conhecimentos transdisciplinares sobre os gêneros de texto (contexto de produção, estrutura organizacional e escolhas linguísticas). Além disso, o trabalho procurou mobilizar saberes a respeito da transposição didática desses conhecimentos para o contexto de sala de aula. A proposta de formação do subprojeto pautou-se, portanto, na premissa de que as ações desenvolvidas na construção de SD possibilitam o desenvolvimento de saberes e capacidades docentes (STUTZ, 2012), propiciando a formação de professores autônomos com potencial de construir conhecimentos, desviando-se de uma postura passiva de mero consumo de teorias e materiais didáticos (STUTZ, 2012; SZUNDY; CRISTOVÃO, 2008).

Quanto ao instrumento de socialização de diários, os participantes do subprojeto foram convidados a relatar suas experiências formativas em diários pessoais e a compartilhar excertos de seus textos com os colegas para discussão. Dessa maneira, a socialização de diários visou à promoção de espaços para reflexividade (STUTZ, 2012; DENARDI, 2009; VANHULLE, 2009, 2005; BRONCKART, 2005) sobre o trabalho realizado e sobre os processos de ensino e de aprendizagem de LI.

O subprojeto envolveu duas escolas públicas e contemplou um grupo de 12 alunos-bolsistas, 1 professora-coordenadora e 2 professoras-supervisoras. As ações previstas pelo subprojeto foram desenvolvidas colaborativamente pelos participantes e, para isso, contou com reuniões semanais de planificação[16]. Nesta tese, em virtude da impossibilidade de desenvolver um trabalho que contemplasse diretamente todos os participantes do subprojeto e da necessidade de efetuar recortes, 4 alunos-professores (2 duplas), Eliel, Erick, Alice e Júlia, aparecem como participantes-protagonistas do estudo[17]. Esclareço que todos os membros do grupo participaram, pelo menos em algum momento, da geração de dados. Contudo, minhas análises recaem sob a formação vivenciada pelas 2 duplas de alunos-bolsistas.

Retomando minha trajetória profissional, entendo que minhas experiências anteriores com a produção de SD e a com a pesquisa desenvolvida no mestrado contribuíram significativamente para a condução das ações propostas pelo subprojeto. Contudo, ajudar os alunos-professores a superarem suas dificuldades no que se refere à preparação de atividades, à interação com os alunos, à regência de aulas, etc., mesmo com o auxílio constante da

[16] Neste estudo utilizo os termos planejamento e planificação como sinônimos.
[17] Os critérios de escolha dos participantes protagonistas da pesquisa serão explicitados no capítulo 5.

professora-coordenadora, foi um grande desafio. Além disso, estar em sala de aula com eles todos os dias e construir práticas educativas colaborativamente nem sempre foram tarefas harmoniosas. A busca contínua de superação de tensões/conflitos geradas(os) na interação com os alunos-bolsistas e com meus alunos exigia de minha parte a transformação constante das ações realizadas em sala de aula, para enfrentar os desafios que persistiam.

Em três anos de participação no PIBID, os resultados de ensino na escola e de desenvolvimento profissional apresentados pelos alunos-professores eram motivadores. Contudo, reconhecer traços da minha prática e das rotinas por mim incorporadas ao longo dos anos em suas ações em sala de aula, me fez refletir sobre a importância de minha função naquele contexto. Passei, assim, a questionar a respeito de quais seriam "os processos pelos quais se aprende a ser professor" (GIMENEZ, 2004, p. 172). Por isso, a formação inicial, em particular, a formação possibilitada pelo programa PIBID, também passou a fazer parte de meus interesses de pesquisa.

Além do percurso pessoal e profissional aqui apresentando, é importante mencionar três leituras que contribuíram diretamente na configuração deste estudo: a) o artigo científico *Aprendendo a Planificar o Próprio Trabalho: gênero textuais na formação de professores de Língua Estrangeira* de Cristovão (2005a); b) o livro *Teacher Cognition in Language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice* de Devon Woods, publicado em 1996; c) a tese de doutorado *Sequências Didáticas, Socialização de Diários e Autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de Inglês* de Stutz (2012). Embora sejam obras consideravelmente diferentes, as três apontam aspectos do planejamento do ensino que me fizeram refletir sobre questões abordadas nesta tese.

No artigo científico, Cristovão (2005a) defende a construção de MD de gêneros de texto como um instrumento potencial para a formação de professores de Línguas Estrangeiras (LE). A autora argumenta a favor da construção de MD como um procedimento que pode auxiliar o aluno-professor a planificar o próprio trabalho, por possibilitar o levantamento e a organização dos conhecimentos sobre o objeto de ensino a ser trabalhado na escola. Segundo a autora, a construção de MD por parte dos alunos-professores possibilita a reflexão sobre a tríade didática: aluno, professor e objeto de conhecimento, de forma que o licenciando possa justificar suas escolhas e orientar suas atividades. Concordo com Cristovão (2005a) e defendo a extensão de seu raciocino ao processo de produção de SD, uma vez que a reflexividade proporcionada por essa prática também incide sobre os três elementos da tríade didática.

No livro, Woods (1996) investiga os processos de planejamento e tomada de decisões de professores de LI como segunda língua no Canadá. Para o autor, o planejamento é um processo recursivo de tomada de decisões que permeia todo o processo de ensino. Por isso, o pesquisador examina práticas de planejamento de professores, desde a preparação para o ensino até os momentos de tomada de decisões que ocorrem em sala de aula. Seu foco recai nas formas como os próprios professores avaliam/interpretam os eventos e interações que ocorrem no ensino e como tais avaliações afetam os processos de planejamento subsequentes. Para Woods (1996), as crenças, as pressuposições e os conhecimentos dos professores exercem papel fundamental nos processos de tomada de decisões. O autor propõe o modelo "etno-cognitivo" de tomada de decisão de professores de línguas, o qual apresento no capítulo 4, seguido de minha proposta de ampliação do modelo de acordo com a visão de planejamento[18] adotada nesta tese.

Stutz (2012), por sua vez, investiga as contribuições da produção de SD, da socialização de diários e da entrevista de autoconfrontação (AC)[19] na construção de saberes e no desenvolvimento de capacidades docentes na formação inicial. A pesquisadora considera a AC e a socialização de diários como instrumentos de transformação de saberes dos professores por propiciarem momentos de reflexividade sobre o trabalho realizado. Os resultados de sua pesquisa evidenciaram a construção e a transformação de saberes sobre: contexto, papel e sócio-história do trabalho do professor, metodologia, recursos, regência, estado emocional, planificação e avaliação. Segundo a autora, os saberes especificamente relacionados à planificação, envolvem capacidades docentes de: a) identificar os objetivos de aprendizagem; b) planificar os conteúdos da aula; c) organizar o curso. Os instrumentos formativos defendidos por Stutz (2012) são fundamentais para a constituição deste trabalho, conforme explico no decorrer desta tese.

Inspirada pelas obras sumariamente descritas, passei a questionar sobre como a reflexividade (STUTZ, 2012; DENARDI, 2009; VANHULLE, 2009, 2005; BRONCKART, 2005), as rupturas e deslocamentos resultantes dos processos de planejamento docente poderiam contribuir para a formação do professor e para que ele desenvolva formas mais consistentes de atuação. Compreendo que a planificação pode se constituir como um espaço

[18] A definição de planejamento defendida neste estudo é apresentada no capítulo 4.

[19] A entrevista de AC é um procedimento advindo da ciência do trabalho, da ergonomia da atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004) e da psicologia do trabalho (CLOT, 2007[2006]; FAITA, 2004) de origem francesa. Nas entrevistas de AC, o trabalhador é exposto a uma autoanálise de sua atividade profissional por meio de imagens registradas em áudio ou vídeo. Esse procedimento visa ao desenvolvimento do profissional e à melhoria do contexto de trabalho, bem como possibilita a exteriorização pela fala de aspectos subjacentes à atividade realizada. Discorro mais detalhadamente sobre o procedimento de AC no capítulo 3.

potencial de reflexividade sobre os processos de ensino e de aprendizagem de línguas e que o planejamento sistemático das ações a serem desenvolvidas em sala de aula pode contribuir significativamente para que o professor reorganize suas operações psíquicas, como defendido por Vigotski (1998[1934]), possibilitando-lhe desenvolvimento. Não em uma relação causal (planejamento-desenvolvimento), mas na construção de possíveis espaços de formação.

Conforme procurei descrever nesta seção, ao longo da minha formação profissional, teoria e prática foram dialeticamente perpassando minhas experiências. Os papéis sociais que exerço e exerci no decorrer de meu processo formativo (professora em formação inicial, professora de LI em escolas públicas, professora regente no Estágio Supervisionado, professora-supervisora do PIBID, aluna de doutorado, pesquisadora, etc.) constituem minha sócio-história, o que marca, certamente, as escolhas e interpretações realizadas neste estudo. Isto porque as experiências vividas configuram nossas posturas diante dos desafios, elas embasam nossas formas de avaliar e buscar novas alternativas.

1.2 JUSTIFICATIVAS DE PESQUISA

O planejamento didático é um mediador importante das ações realizadas por professores em sala de aula, tendo consequente papel sobre os resultados de ensino. Contudo, ao longo da história da educação, ele vem se constituindo como uma prática pouca valorizada pelos sistemas educacionais brasileiros se considerarmos as condições objetivas viabilizadas para o seu desenvolvimento nas escolas. Além disso, no que se refere, especificamente, à área de ensino de LE, poucas pesquisas se voltam a essa temática (FRANCK, 2017; WOODS, 1996; SMITH, 1991), ou seja, à investigação sobre o que o professor faz ao planejar suas aulas.

Tal lacuna se deve, possivelmente, ao fato de que o trabalho docente se manteve ao longo dos anos como componente periférico nas pesquisas sobre o ensino de línguas. Segundo Bronckart (2006), as preocupações centrais de pesquisa na área de ensino e aprendizagem de línguas mudaram ao longo do tempo. Inicialmente havia uma grande preocupação acerca dos resultados obtidos na implementação de diferentes métodos e abordagens de ensino, posteriormente, houve uma fase centrada nos alunos e nos processos de aprendizagem e, apenas mais tarde, uma terceira fase voltada à compreensão da realidade do trabalho educacional. O autor explica que somente há alguns anos "a atividade de ensino tem sido considerada como um **verdadeiro trabalho,** cujas características passaram a ser objeto de

reflexões, de debates e de pesquisa de caráter didático e/ou científico (BRONCKART, 2006, p. 203)[20].

Na área de educação, a questão do planejamento ganhou notoriedade a partir da década de 1960 (GANDIN; CRUZ, 2008), época em que passa a ser obrigatória a elaboração de planos formais de ensino nas escolas brasileiras. Os únicos modelos de plano de ensino de que se dispunha na época eram os utilizados em empresas e órgãos governamentais. Assim, esses modelos passaram a ser empregados na área educacional quase sem adaptação. Nesse contexto, formalizaram-se planilhas nas escolas, com termos sofisticados, a serem preenchidos pelos professores a cada início de ano letivo. Devido à falta de perspectiva da utilidade prática de tais planos, eles acabaram caindo na descrença, exercendo apenas papel decorativo entre os demais documentos prescritivos do ensino (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2010; GANDIN; CRUZ, 2008). Por isso, quando se fala de planejamento no contexto escolar logo se lembra dos sofisticados planos e pouco se discute sobre o planejamento das atividades didáticas, ou seja, sobre o planejamento didático, trabalho que geralmente é realizado de forma solitária pelo professor. A impressão é a de que o planejamento didático não é visto como trabalho, ele tem se constituído como uma parte invisível da atividade educacional, uma tarefa que permanece às sombras.

É pertinente ressaltar que por muito tempo prevaleceram no Brasil concepções de uma perspectiva tecnicista de ensino, na qual o professor é visto como executor de tarefas. A partir dessa concepção, o docente irá apenas pôr em prática métodos e metodologias de ensino formuladas por especialistas e a mesma aula poderá ser repetida várias vezes, não havendo necessidade de muito tempo para planejar[21]. As influências de tal tendência de ensino, certamente, contribuíram para desvalorização desta tarefa, tanto no campo da pesquisa científica quanto na construção das representações sociais sobre o trabalho do professor.

A ideia de que o professor não precisa de horas remuneradas para o planejamento, derivada da perspectiva tecnicista, reflete a inserção de políticas contemporâneas

[20] Machado (2009a) atribui o interesse recente pela compreensão trabalho educacional a dois motivos principais: a sócio-história da atividade educacional e a concepção de trabalho advinda do marxismo. Segundo a autora, do ponto de vista histórico, a atividade educacional foi por muito tempo vista como "missão", "sacerdócio", o que dificultou a atribuição de um sentido profissional a ela. Já a concepção marxista de trabalho afastava as pesquisas sobre a temática do campo intelectual e em particular do campo educacional. Segundo a autora, em uma concepção marxista estrita não poderíamos considerar as atividades intelectuais, incluindo as de ensino, como trabalho, dado que não há nelas um objeto material a ser transformado ou consumido. Contudo, com as profundas modificações socioeconômicas e tecnológicas vivenciadas nas últimas décadas, as quais tendem ao desaparecimento do trabalho braçal e a sua substituição pelo trabalho intelectual, a modificação de tal concepção tornou-se inevitável.

[21] As horas-atividades no estado do Paraná, por exemplo, só foram implementadas a partir do ano de 2001.

neoliberais no campo educacional. A sociedade tem sido marcada por transformações nas esferas econômicas, tecnológicas, geopolíticas e sociais. Os efeitos de tais mudanças têm trazido novas exigências aos professores, resultando no aumento de trabalho, sem a viabilização de melhores condições laborais. Em outras palavras, crescem as cobranças por maior qualidade no ensino e as exigências por níveis cada vez mais elevados de profissionalização, mas o professor continua, em alguns contextos[22], sendo remunerado apenas pelo trabalho realizado em sala de aula ou pouco remunerado pelo trabalho realizado para além dela.

Além disso, a inexistência de regulamentação sobre a quantidade de trabalho atribuído às tarefas chamadas "extraclasse" pode contribuir para a exploração intelectual do professor e para a precarização da profissão. Observamos ao longo dos últimos anos que, mesmo em contextos considerados "privilegiados" em relação à carga horária destinada a essas tarefas, como é o caso da Educação Superior no Brasil, houve aumento notável na demanda de trabalho em virtude das novas exigências do modelo social vigente.

Conforme explicam Bianchetti e Zuin (2012), o trabalho docente na Educação Superior brasileira, tem passado por um processo de mercantilização de produtos simbólicos, o qual tem requerido um aumento crescente de produção acadêmica. Como apontam os autores, há atualmente uma aceleração do tempo de realização de pesquisas, cujos resultados devem ser rapidamente publicados em periódicos, livros, capítulos de livros e trabalhos em congressos científicos. Tal processo de aceleração tem se tornado uma condição de existência e sobrevivência do pesquisador na academia e tem impactado diretamente o trabalho do professor.

Apesar de um quadro geral desfavorável ao planejamento, é preciso considerar a emergência de novas exigências educacionais, novos paradigmas de ensino e de uma série de reivindicações trabalhistas que contribuíram para a implementação recente de políticas e de programas governamentais potenciais de afetar direta ou indiretamente esta tarefa docente. Contudo, devido à crise econômica e à instabilidade política vivenciadas no país, tais inciativas vêm sofrendo cortes e ameaças de interrupção.

Dentre as medidas adotadas, destaco a Lei nº. 11.738 de 16 de julho de 2008, Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, que estabelece condições mínimas de trabalho e de remuneração aos profissionais do magistério da Educação Básica. Além do piso salarial, a lei prevê o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária de trabalho para as atividades em sala de aula, ficando assim 1/3 (um terço) da carga horária voltada ao desenvolvimento de

[22] Em muitos contextos da iniciativa privada, por exemplo, os professores não são pagos pelo tempo dedicado à preparação de aulas.

tarefas extraclasse (planejamento de aulas, atendimento a pais e alunos, preenchimento do livro de registro de classe, etc.). Todavia a lei não vem sido cumprida em todos os estados do país. No estado do Paraná, mediante a pressão de movimentos sindicais[23], foi aprovada a Lei Complementar nº. 174 de 03 de julho de 2014 que concedeu a implantação de 1/3 (um terço) de hora-atividade aos professores da Educação Básica da rede pública. No entanto, recentemente os professores têm enfrentado retrocessos em sua implementação, com a diminuição da quantidade de horas-atividade na carga horária de trabalho docente[24], justificadas por diferentes interpretações da lei.

Além das leis mencionadas, vivenciamos o surgimento de projetos e programas governamentais voltados à formação inicial e continuada de professores. Algumas dessas propostas têm possibilitado práticas inovadoras de planejamento colaborativo, entre as quais destacamos o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE-Paraná)[25] ofertado pelo governo do estado do Paraná e o Programa PIBID ofertado pelo governo federal. Todavia, também devido à crise econômica e instabilidade política vivenciadas no país e aos cortes de recursos destinados à área de educação ocorridos nos últimos anos, há incertezas em relação à continuidade desses programas.

O PDE-Paraná é um programa de formação continuada ofertado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) aos professores da rede pública de ensino. Neste programa os professores têm a oportunidade de afastar-se das atividades da escola por um tempo determinado para desenvolver atividades acadêmicas que relacionem teoria e prática. O programa prevê que os docentes desenvolvam em colaboração com professores da Educação Superior propostas de intervenção na realidade escolar, porém, o programa PDE não tem sido ofertado desde 2015.

O programa PIBID, contexto desse estudo, tem provocado mudanças no contexto das licenciaturas no Brasil (EL KADRI, 2014a, 2014b; ORTENZI, 2013). Contudo, o programa, assim como as demais inciativas citadas, vem sofrendo ameaças de interrupção de sua oferta. Em 2018, o MEC anunciou alterações em seu funcionamento e lançou o novo Programa de Residência Pedagógica, o qual será abordado no capítulo 2. A instabilidade quanto ao funcionamento do PIBID e a sua não incorporação oficial como parte dos currículos dos

[23] Destaco as ações realizadas pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP-Sindicato).
[24] Em 2017, a hora-atividade dos professores do estado do Paraná foi reduzida de 14 para 10 horas-aula para 40 horas-aula trabalhadas e de 7 para 5 horas-aula para 20 horas-aula trabalhadas.
[25] Refiro-me, neste trabalho, ao Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) como PDE-Paraná, para diferenciá-lo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

cursos de formação de professores têm impossibilitado que mudanças proporcionadas por ele sejam de fato efetivadas na formação.

O PIBID tem sido foco de muitas publicações, principalmente no que se refere aos efeitos de sua implementação nos cursos brasileiros de licenciatura. Os estudos sobre o PIBID relacionados à área de ensino e aprendizagem de LI têm apresentado diferentes enfoques: a) relato e discussão de experiências de professores-coordenadores (CASTELA, 2014); b) relato e apresentação de propostas de ensino e de formação de professores com base nos estudos sobre multiletramentos (JORDÃO *et al*., 2013; SILVESTRE, 2014) e transposição didática de gêneros de textos (ALVES; MIQUELANTE, 2014; STUTZ, 2014); c) transformação das relações de poder no âmbito do programa (EL KADRI, 2014a); d) construção/transformação de identidades dos envolvidos no processo de formação (BALADELI, 2015; EL KADRI, 2014a); e) representações sobre práticas de formação colaborativa (MATEUS, 2013); e) cognições de alunos-professores acerca de seu desenvolvimento profissional (CHIMENTÃO, 2016); f) experiências de pesquisa desenvolvidas por alunos-bolsistas (STUTZ, 2014; ORTENZI *et al*., 2013); g) papel exercido pelo professor-supervisor (MULIK, 2014); h) práticas colaborativas de formação (FIORI-SOUZA, 2016; SOUZA, 2013; GAFFURI, 2012; MATEUS; EL KADRI; GAFFURI, 2011); i) autonomia dos alunos-bolsistas (NERES, 2014); j) repercussão do PIBID na vida profissional de seus egressos (AMARAL, 2017), entre outros.

O foco de investigação privilegiado pelas pesquisas que tematizam o PIBID na área de ensino de LI tem sido a formação inicial e continuada dos professores (CHIMENTÃO, 2016) oportunizada pelo programa. Embora aspectos atrelados à planificação perpassem a maioria dessas pesquisas, nenhuma delas trata o planejamento como tema central. Dessa maneira, esta pesquisa soma-se ao rol de estudos realizados sobre o PIBID na tentativa de melhor compreender os espaços de desenvolvimento profissional docente possibilitados pelo programa, ao mesmo tempo que se justifica por contemplar uma temática fundamental ainda pouco explorada de forma mais estrita por pesquisa sobre o programa e mais ampla por pesquisa da área de Linguística Aplicada– **o planejamento didático do professor de LI.**

1.3 Objetivos, Dados, Tese Defendida, Perguntas De Pesquisa e Panorama Da Tese

O **objetivo geral** desta tese é *investigar a construção de espaços de desenvolvimento profissional do aluno-professor de Língua Inglesa, participante do PIBID, possibilitados pelo planejamento, produção e implementação de sequências didáticas, e pela*

reflexividade sobre esses processos. Embora a planificação esteja implicitamente presente na descrição do gesto de produção de materiais didáticos (FRANCK, 2017), ou seja, ao produzir uma SD o aluno-professor está também planejando o ensino, enfatizo, neste estudo, os processos de planejamento vivenciados. Parto do pressuposto de que para compreender os processos de planificação é necessário compreender as escolhas realizadas ou decisões tomadas (Woods, 1996) pelos participantes da pesquisa, bem como os fatores que as subjazem. Já, para compreender as contribuições do planejamento, produção e implementação de SD e da reflexividade sobre esses processos para o desenvolvimento docente, é necessário entender as rupturas e deslocamentos possibilitados.

Sendo assim, a fim atingir o objetivo geral desta tese, proponho os seguintes **objetivos específicos**:

a) Investigar decisões tomadas por duas duplas de alunos-professores participantes do subprojeto Letras Inglês do PIBID ao planejar, produzir e implementar SD, verbalizadas em reuniões de planificação, sessões de socialização de diários e entrevistas de AC;
b) Identificar possíveis fatores que podem ter constituído os processos de tomada de decisões dos alunos-professores;
c) Investigar tensões/conflitos e a reflexividade gerada pelos processos de planejamento, produção e implementação de SD, pelas sessões de socialização de diários e entrevistas de AC;
d) Identificar indícios de desenvolvimento dos alunos-professores manifestados discursivamente nos dados de pesquisa.

Os dados de pesquisa foram gerados no período de junho de 2014 a julho de 2015, a partir dos próprios instrumentos formativos utilizados no subprojeto: produção de SD e socialização de diários. Além desses, utilizei ainda o procedimento de AC. Assim, as duas duplas de alunos-professores protagonistas da pesquisa foram convidadas a participar voluntariamente das seguintes fases da entrevista de AC: autoconfrontação simples (ACS), autoconfrontação cruzada (ACC) e extensão ao coletivo (EC) (CLOT, 2007[2006]), conforme descrevo no capítulo metodológico. O procedimento foi utilizado no intuito de possibilitar aos alunos-bolsistas a confrontação das ações de planejamento à prática realizada em sala de aula, de forma a provocar a verbalização sobre as decisões tomadas, tensões/conflitos e reflexividade

sobre o trabalho desenvolvido. Procurei com o uso do procedimento além de gerar dados poder contribuir com a formação dos participantes do estudo.

Dessa maneira, se constituem como dados desta pesquisa: a) transcrições de reuniões de planejamento e produção de SD; b) transcrições de sessões de socialização de diários; c) transcrições de entrevistas de AC (ACS, ACC e EC); d) 2 SD produzidas pelos alunos-professores, participantes-protagonistas da pesquisa, uma desenvolvida em torno do gênero de texto Conto de Fadas e outra em torno do gênero Fábula.

Tendo em vista que o planejamento envolve processos mentais (o pensamento) não observáveis diretamente (FRANCK, 2017), os dados possibilitaram apenas a investigação de decisões tomadas, seus fatores constituintes, tensões/conflitos e de momentos de reflexividade verbalizados pelos participantes da pesquisa. Admito que alguns ou vários desses podem ter escapado à dimensão dos dados gerados ou mesmo às minhas interpretações, contudo procurei identificar aquelas(es) que foram materializados nos textos analisados e cujas as análises empregadas me permitiram reconhecer.

Para fins de análise, dividi os dados de pesquisa em três grupos:

a) Aqueles relacionados aos processos de planificação: reuniões de planejamento e produção das SD (RPP das SD);
b) Aqueles relacionados à reflexividade propiciada pelo processo de formação: sessões de socialização de diários (SSD) e entrevistas de AC (ACS, ACC e EC);
c) Aqueles relacionados aos objetos planificados: SD produzidas pelos alunos-professores (SD do gênero Conto de Fadas e SD do gênero Fábula).

Em consonância com os referenciais téoricos que embasam a proposta de formação do subprojeto Letras-Inglês e com os meus objetivos de pesquisa, este estudo encontra-se ancorado em primeira instância nos referenciais teóricos e metodológicos do ISD (BRONCKART, 2013a, 2013b, 2010, 2009[1999], 2008, 2006, 2005; MACHADO; BRONCKART, 2009; BRONCKART; MACHADO, 2004; SCHNEUWLY; DOLZ *et al.*, 2004), em sua vertente didática voltada ao ensino de línguas com base em gêneros de textos CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; CRISTOVÃO, 2007; SCHNEUWLY; DOLZ *et al.*, 2004) e em estudos da área voltados à formação docente (BAPTILANI-ZIRONDI, 2017; TOGNATO; DOLZ, 2016; RIOS-REGISTRO, 2014; SAITO; SILVA; NASCIMENTO, 2015; STUTZ,

2012; LANFERDINI, 2012; CRISTOVÃO; MACHADO, 2011; CRISTOVÃO, 2010, 2005a, 2005b, 2002; DENARDI, 2009; SZUNDY; CRISTOVÃO, 2008; ZIRONDI, 2013; BARROS, 2012; HILA, 2011; ROJO, 2001). São fundamentais, ainda, nesta pesquisa o conceito de desenvolvimento humano formulado por Vigotski (2007 [1984], 1998[1934]), os conceitos de planejamento docente e tomada de decisões de professores de línguas desenvolvidos por Woods (1996) e estudos sobre o planejamento realizados por Franck (2017). Além disso, para uma melhor compreensão de aspectos subjacentes ao trabalho docente utilizei conceitos provenientes da ergonomia da atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004) e da psicologia do trabalho (CLOT, 2007[2006], 2017; FAITA, 2004), entendo que tais correntes teóricas podem oferecer subsídios para compreender o agir docente re(configurado) nos textos que integram meus dados de pesquisa.

As questões referentes às interações sociais e às situações de uso da linguagem na formação docente são fundamentais nesta tese, tendo em vista que, concordo com Bronckart (2009[1999], 2008, 2006), que a linguagem tem papel central e é meio propulsor de desenvolvimento humano. A atividade de ensino é permeada pela linguagem, a qual assim como outras atividades humanas pode ser reconhecida, interiorizada, apropriada e analisada (STUTZ, 2012). Nesse sentido, compreendo a aprendizagem como fruto de constantes transformações de conhecimentos construídos por meio do agir linguageiro e praxiológico.

Por meio da planificação e produção de SD, das socializações de diários e das entrevistas de AC, os alunos-professores participantes desta pesquisa tiveram a oportunidade de ressignificar, ou seja, construir novas significações sobre as experiências formativas vivenciadas ao ensinar e agir com a linguagem. A esse respeito, Bronckart (2013a) afirma que os movimentos de reflexão, debate interpretativo e atribuição de novos significados podem ser propulsores de desenvolvimento.

A partir das análises realizadas nesta pesquisa procurei reunir subsídios para defender a **tese** de que:

> *As tomadas de decisões e as dimensões de planejamento de SD atuaram como potenciais promotoras de desenvolvimento dos alunos-professores de Língua Inglesa participantes do PIBID.*

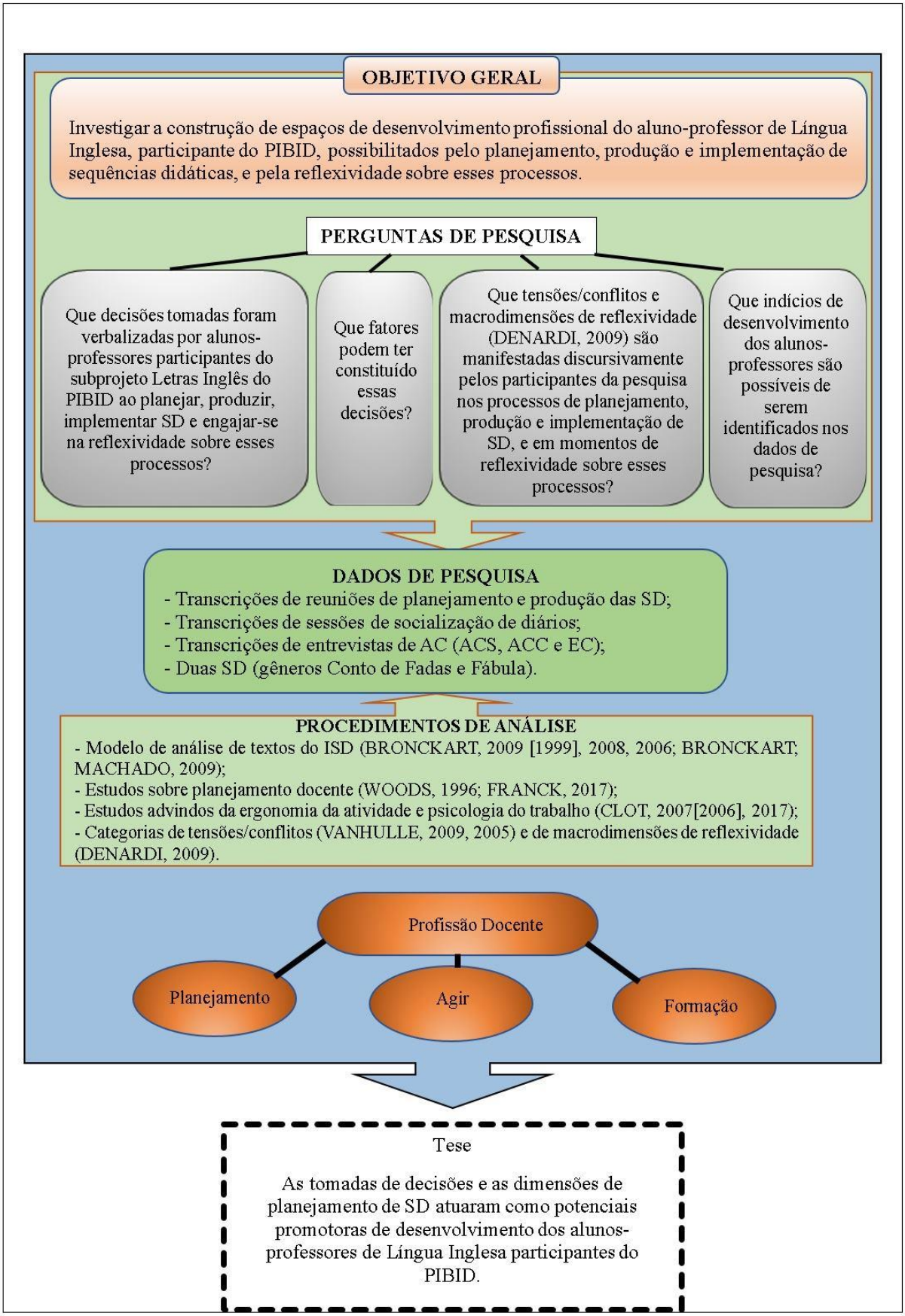
Levando em conta a tese que defendo, as seguintes **perguntas de pesquisa** direcionaram esta investigação:

a) Que decisões tomadas foram verbalizadas por alunos-professores participantes do subprojeto Letras Inglês do PIBID ao planejar, produzir, implementar SD e engajar-se na reflexividade sobre esses processos?
b) Que fatores podem ter constituído essas decisões?
c) Que tensões/conflitos e macrodimensões de reflexividade (DENARDI, 2009) são manifestadas discursivamente pelos participantes da pesquisa nos processos de planejamento, produção e implementação de SD, e em momentos de reflexividade sobre esses processos?
d) Que indícios de desenvolvimento dos alunos-professores são possíveis de serem identificados nos dados de pesquisa?

Ao responder as perguntas de pesquisa busco congregar os três aspectos da profissão de professor sob os quais este estudo incide: planejamento didático, agir docente e formação de professores.

Afim de possibilitar uma visão geral das discussões trazidas neste estudo, a figura 1, a seguir, apresenta as relações entre o objetivo geral, as perguntas de pesquisa, os dados analisados, a tese defendida e os três aspectos da profissão docente investigados nesta tese.

Figura 1 – Panorama da tese



Fonte: a própria autora.

1.4 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa está estruturada em 7 capítulos. Na *Introdução* apresentei minha trajetória profissional e pessoal, os motivos que me levaram ao desenvolvimento desta tese, a justificativa para a pesquisa, os objetivos e perguntas de investigação que orientaram o trabalho, a tese defendida e o panorama do estudo.

O capítulo 2 *Compreendendo o contexto de pesquisa: o PIBID e suas contribuições para a formação e o planejamento docente* é reservado à descrição e à discussão do programa PIBID, contexto da pesquisa. O capítulo está dividido em duas partes: na primeira, descrevo e situo o programa enquanto política educacional pública de incentivo à formação de professores, no que se refere aos seus objetivos, características e alcance. Na segunda, aponto aspectos indicados por pesquisas da área de ensino de LI que o tematizam, em relação às suas contribuições para formação e para o planejamento docente.

O capítulo 3 *Aportes teóricos norteadores da pesquisa* é dedicado à primeira parte dos pressupostos teóricos e metodológicos que ancoram este estudo. Nele, trato dos princípios do ISD, teoria central que embasa esta pesquisa. Apresento concepções a respeito do desenvolvimento humano, agir (ação) humano e proponho um conceito para "tomada de decisões" de professores, considerando tanto processos sócio-histórico culturais quanto cognitivos. Neste capítulo, abordo ainda, os conceitos de agir de linguagem (agir comunicativo), texto, gêneros de texto e reflexividade, assim como a proposta didática do ISD para o ensino de línguas na escola e suas contribuições para formação docente. Por fim, discorro sobre a questão do ensino como trabalho e apresento os conceitos de trabalho prescrito, real e realizado e o procedimento de AC.

O capítulo 4 *O que sabemos em relação ao planejamento do professor de línguas?* volta-se à segunda parte dos pressupostos teóricos e metodológicos que estruturam este estudo. Nele, reviso contribuições de pesquisas anteriores que abordam o planejamento do professor de línguas. Para tanto, apresento um levantamento de estudos desenvolvidos sobre a temática, apontando avanços, lacunas e conceitos utilizados na área. Apresento a definição de planejamento adotada por esta pesquisa e, por fim, descrevo e amplio o modelo "etno-cognitivo" de tomada de decisões de professores de línguas desenvolvido por Woods (1996).

O capítulo 5 *Procedimentos metodológicos da pesquisa* é voltado à descrição da metodologia empregada neste estudo, bem como ao detalhamento de aspectos específicos

da natureza e do contexto de pesquisa, dos procedimentos de coleta/geração de dados e dos procedimentos de análise.

O capítulo 6 *Processos de tomada de decisões vivenciados no subprojeto Letras Inglês do PIBID* é dedicado às análises dos diferentes conjuntos de dados coletados/gerados de modo a identificar decisões tomadas pelos participantes da pesquisa e os possíveis fatores constituintes de suas decisões.

O capítulo 7 *Espaços para o desenvolvimento profissional do professor de LI construídos pelo planejamento, produção e implementação de SD e pela reflexividade* é voltado às análises realizadas com objetivo de investigar tensões/conflitos e macrodimensões de reflexividade (DENARDI, 2009) manifestadas discursivamente pelos participantes da pesquisa, assim como os indícios de desenvolvimento profissional dos alunos-professores protagonistas do estudo.

Finalmente, a última parte deste trabalho são as *Considerações Finais*. Nessa seção, retomo brevemente o caminho trilhado por esta tese, aponto as contribuições e limitações do estudo, assim como os desafios enfrentados em seu desenvolvimento. Além disso, reflito sobre as questões suscitadas e indico encaminhamentos para futuras pesquisas com ênfase nos processos de planejamento docente.

CAPÍTULO 2 – COMPREENDENDO O CONTEXTO DE PESQUISA: O PIBID E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO E O PLANEJAMENTO DOCENTE

> PIBID is positioned as a hanger, in which novice teachers and teachers (schoolteachers or teacher educators) can hang their fears in the companionship of other teachers and novice teachers. (EL KADRI, 2014a, p. 297).

Neste capítulo, discorro sobre o PIBID enquanto política educacional pública brasileira de fomento à formação inicial e continuada de professores. Ele encontra-se dividido em duas seções, as quais em função de meus objetivos de pesquisa, dão enfoque às seguintes questões: a) apresentação, objetivos, características e alcance do programa; b) aspectos indicados por pesquisas sobre o PIBID desenvolvidas na área de LI, no que se refere às suas contribuições para formação docente e construção de espaços de planejamento.

Apresento, a seguir, a primeira seção do capítulo.

2.1 O PIBID E SUA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O programa PIBID faz parte de um conjunto de políticas públicas brasileiras voltadas ao fomento da carreira docente e ao combate dos baixos índices alcançados na Educação Básica, indicados por avaliações nacionais[26] e internacionais[27] sobre a qualidade do ensino no país. A formação docente no Brasil, assim como em outros lugares do mundo, tem enfrentado desafios decorrentes em parte de representações estereotipadas construídas sobre a profissão (EL KADRI, 2014), baixos salários ofertados, más condições de trabalho e problemas na formação. O cenário contemporâneo de desvalorização do magistério, indicativos da atual falta de professores qualificados em algumas áreas do conhecimento e de falta de professores de forma geral em um futuro próximo (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2009) impõe em caráter de urgência o desenvolvimento de ações governamentais voltadas à valorização da profissão.

[26] A Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), por exemplo.

[27] O *Programme for International Student Assessment (PISA)* desenvolvido pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), por exemplo. No *ranking* elaborado pela OCDE sobre a qualidade da educação com base nos resultados do PISA de 2015, o Brasil ocupa a antepenúltima posição, à frente apenas da África do Sul e do México. Site da OCDE: http://www.oecdbetterlifeindex.org/pt/quesitos/education-pt/

Conforme aponta um estudo encomendado pela Fundação Carlos Chagas, em uma pesquisa realizada sobre a atratividade da carreira docente, nos deparamos hoje com o crescente desinteresse por parte dos jovens brasileiros pelas vagas de cursos de licenciatura. De acordo com os pesquisadores, a maioria dos jovens brasileiros que tem optado pelos cursos de formação de professores são oriundos do sistema público de educação, tem apresentado baixo rendimento nas avaliações de ensino e possuem poucas condições de investir em educação e cultura[28]. Nas palavras dos pesquisadores:

> [...] trata-se de alunos que tiveram dificuldades de diferentes ordens para chegar ao Ensino Superior. São estudantes que, principalmente pelas restrições financeiras, tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes permitissem maior riqueza cultural e acesso à leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2009, p.15).

Acrescido a essa conjuntura, os cursos de formação de professores têm apresentado historicamente uma organização curricular divorciada das práticas escolares (GIMENEZ, 2013a; PAIVA, 2003). Conforme explica Paiva (2003), de forma geral, por muitos anos predominou nos cursos de licenciatura uma estrutura organizacional curricular chamada de 3+1, que se realizava em três anos de bacharelado e um ano de formação pedagógica, sendo a última, comumente deixada a cargo dos departamentos de educação e de profissionais que não possuíam os conhecimentos específicos das áreas. Segundo a autora, esse modelo de formação exerceu influências históricas nas formas de organização curricular dos cursos de licenciatura e o fosso que se estabeleceu entre as disciplinas de conteúdo específicos e disciplinas pedagógicas contribuíram para a precariedade da formação de professores no país.

Embora algumas mudanças, em relação ao quadro descrito, tenham sido inseridas a partir da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica de 2002[29] (Resolução CNE/CP nº. 1, de 18 de fevereiro de 2002) e da Resolução CNE/CP nº. 2, de 19 de fevereiro de 2002[30], a articulação entre teoria e prática ainda parece ser um grande desafio para formação docente. Tanto que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e para a formação continuada

[28] As afirmações dos autores da pesquisa são realizadas com base nos dados do Censo Escolar de 2007 (INEP/MEC) e em resultados obtidos nas análises do ENEM de 2008.

[29] As Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica de 2002 orientam que a prática não deve ser restrita ao Estágio e desarticulada do restante do curso, ela deve estar presente desde o início do curso e permear todo o processo de formação. Todas as disciplinas do currículo devem ter sua dimensão prática.

[30] A Resolução nº. 2 de 19 de fevereiro de 2002 estabeleceu a carga horária mínima de 2.800 horas para os cursos de licenciatura, distribuídas em: 400 horas de prática como componente curricular, 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado a partir do início da segunda metade do curso, 1.800 horas-aulas para conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

(Resolução nº. 2, de 1º de julho de 2015)[31] exigem reformas nos cursos de licenciatura de forma a possibilitar uma formação articulada às práticas desenvolvidas na Educação Básica.

Frente aos desafios impostos no cenário educacional brasileiro, o governo federal lançou em abril de 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual apresentou como carro chefe o Plano de Metas "Compromisso Todos Pela Educação". O PDE faz parte das políticas públicas instituída nos últimos anos pelo governo para promover reformas educacionais consideradas necessárias para incluir o Brasil no projeto de desenvolvimento global. Trata-se de um conjunto de ações voltadas à melhoria da Educação brasileira a ser implementado em um prazo de 15 anos. As ações previstas pelo plano incluem todas as áreas de atuação do MEC, níveis e modalidades de ensino, estabelecendo medidas de apoio e de infraestrutura (SAVIANI, 2007).

Em decorrência de tais iniciativas, a Lei nº. 11. 502, de 11 de julho de 2007 ampliou as competências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), atribuindo ao órgão responsabilidades pelo fomento de ações de formação e valorização dos profissionais do magistério da Educação Básica. A CAPES, passou então a coordenar uma série de programas de formação inicial e continuada de professores, entre eles: o PIBID, o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) [32], o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência)[33], entre outros. Embora cada programa apresente suas especificidades, eles compartilham o objetivo de fortalecer as licenciaturas no país e a premissa de que universidades e escolas devem caminhar lado a lado em prol do desenvolvimento profissional do professor (MATEUS; EL KADRI; GAFFURI, 2011).

Assim, financiado pelo MEC e coordenado pela CAPES, o PIBID tem por finalidade o incentivo, a valorização e o aprimoramento dos processos de formação de professores, assim como a melhoria da qualidade da Educação Básica pública brasileira (BRASIL, 2013a, 2013b; FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014). Sua organização prevê a inserção de alunos-professores no ambiente das escolas públicas desde o início de sua formação acadêmica, por meio do desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas sob a supervisão de professores de IES e de professores da Educação Básica.

---

[31] Com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e para a formação continuada (Resolução nº. 2, de 1º de julho de 2015), os cursos de licenciatura passam a contar com 3.200 horas de trabalho acadêmico, divididas em: 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; 400 horas de Estágio Supervisionado; pelo menos 2.200 horas dedicadas a atividades formativas estruturadas em núcleos de estudos; e 200 horas de atividades teórico-práticas em áreas específicas de interesse dos licenciandos, realizadas por meio da iniciação científica, iniciação à docência, atividades de extensão, monitoria, entre outros.

[32] O Programa UAB fomenta a modalidade de Educação a Distância em IES brasileiras.

[33] O Prodocência é voltado à elevação da qualidade dos cursos de licenciatura no Brasil.

Os objetivos gerais do PIBID, conforme o que consta no Regulamento de 2013, Portaria nº. 096, de 18 de julho de 2013 [34] (BRASIL, 2013a), documento que se encontrava em vigor na época da coleta/geração dos dados de pesquisa, compreendiam:

> a) Incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;
> b) Contribuir para a valorização do magistério;
> c) Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre Educação Superior e Educação Básica;
> d) Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados nos processos de ensino e de aprendizagem;
> e) Incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
> f) Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
> g) Contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (BRASIL, 2013a, p. 2-3).

Como é possível observar pelos objetivos estabelecidos, o foco dado às relações colaborativas entre a universidade e a escola visa promover oportunidades para que os participantes do programa dialoguem e construam conjuntamente alternativas de ensino e formação. Seu formato procura contribuir para a articulação entre conhecimentos teóricos e práticos, ao aproximar o campo de formação ao de atuação profissional (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014). As práticas propostas pelo programa convidam as escolas públicas a assumir o papel de protagonistas da formação inicial, mobilizando os professores como co-formadores desse processo (BRASIL, 2013a; MATEUS; EL KADRI; GAFFURI, 2011), re-conceitualizando o relacionamento entre a universidade e a escola (EL KADRI, 2014).

Assim, além de fomentar a iniciação à docência, o PIBID visa proporcionar a formação continuada de professores das IES e da Educação Básica (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014; BRASIL, 2013a). A partir de minha experiência como professora-supervisora, posso afirmar que o programa possibilitou construir novas práticas de ensino, desenvolver ações que não desenvolvia em minhas rotinas usuais de trabalho e buscar

[34] A Portaria nº. 096, de 18 de julho de 2013 dispõe sobre o Regulamento do PIBID. O documento permaneceu em vigência de 2013 a 2018 e foi revogado pela Portaria GAB nº. 45, de 12 de março de 2018.

alternativas para os desafios que se apresentavam. A participação no subprojeto Letras Inglês do PIBID proporcionou o aprofundamento de conhecimentos sobre os diferentes documentos prescritivos do trabalho do professor e sobre as teorias de ensino de línguas com base em gêneros de textos. O subprojeto possibilitou condições para o desenvolvimento da minha formação e da formação dos alunos-bolsistas e da professora-coordenadora, bem como fortaleceu as relações estabelecidas entre a escola parceira e a universidade proponente. Além disso, tive a oportunidade de desenvolver pesquisas e participar de eventos científicos diversos, o que me levou a submeter minha própria prática a uma análise crítica constante.

Para participar do programa, conforme expliquei brevemente na introdução desta tese, as IES interessadas devem submeter à CAPES um projeto institucional de iniciação à docência (um projeto guarda-chuva), composto por subprojetos de diferentes áreas de conhecimento que fazem parte do currículo da Educação Básica. Os projetos aprovados recebem financiamento (bolsas e recursos de custeio e capital) para a realização dos planos de formação propostos. Os participantes dos subprojetos são selecionados por meio de processo seletivo promovido pelas próprias IES. A CAPES recomendava, na época de implementação do subprojeto Letras Inglês, que as IES desenvolvessem as atividades em escolas com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)[35] abaixo da média nacional (que era de 5,0) e em escolas que apresentassem experiências bem-sucedidas de ensino e de aprendizagem, para que fosse possível alcançar diferentes realidades e necessidades da Educação Básica do país (BRASIL, 2013a, 2013b). Com base nesse critério, o subprojeto Letras Inglês contemplou uma das escolas em que atuei, contexto de ensino que descrevo no capítulo metodológico.

No âmbito do programa, na época da geração dos dados de pesquisa, os alunos-professores e professores recebiam as seguintes denominações:

a) *Coordenador Institucional*: professor da Educação Superior responsável por acompanhar o planejamento, a organização e o desenvolvimento das atividades propostas pelo projeto institucional no âmbito das IES, sendo ele interlocutor da CAPES;

[35] O IDEB é um indicador criado, em 2007, pelo INEP/MEC para medir a qualidade do ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras e para o estabelecimento de metas visando à melhoria da educação. Ele toma como parâmetro os resultados obtidos em exames padronizados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e indicadores de fluxo (taxas de promoção, repetência e evasão escolar) (SAVIANI, 2007). O IDEB estabelece metas diferenciadas a serem alcançadas por cada escola e rede de ensino, e tem como objetivo obter média 6,0 até o ano de 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos. Saviani (2007), explica que o IDEB se constitui como um recurso técnico de monitoria das reformas previstas pelo PDE, na definição e redefinição de metas e na orientação e avaliação das ações programadas.

b) *Coordenador de área de gestão de processos educacionais:* professor da Educação Superior, corresponsável pelo desenvolvimento das atividades do projeto institucional no âmbito das IES (exercia função de apoio ao trabalho desenvolvido pelo Coordenador Institucional);

c) *Coordenador de área ou professor-coordenador*: professor da Educação Superior responsável pelo planejamento, organização e desenvolvimento das atividades previstas no subprojeto, bem como por promover o diálogo com as escolas públicas onde os alunos-bolsistas exercem suas atividades;

d) *Supervisor ou professor-supervisor:* docente da Educação Básica, responsável por supervisionar as atividades realizadas pelos alunos-bolsistas na escola;

e) *Bolsista de iniciação à docência ou aluno-bolsista*: aluno-professor regularmente matriculado em curso de licenciatura participante de um subprojeto.

Nesta pesquisa, as análises realizadas recaem sobre o trabalho desenvolvido pela professora-coordenadora, professora-supervisora e alunos-bolsistas. Em relação às especificidades do trabalho desenvolvido por cada participantes, em um estudo anterior (LANFERDINI, 2015), analisei o Regulamento do PIBID, Portaria nº. 096, de 18 de julho de 2013 (BRASIL, 2013a) no intuito de identificar o trabalho prescrito pelo documento e a concepção formativa adotada pelo programa.

Os resultados do estudo mostraram que o Regulamento apresenta seus participantes como profissionais capazes de construir e implementar propostas de ensino, avaliar e analisar diferentes momentos do trabalho docente e dos processos de ensino e de aprendizagem, para estabelecer mudanças no contexto de atuação. Sintetizo, aqui, apenas as prescrições voltadas aos participantes deste estudo [36].

As prescrições do Regulamento voltadas ao professor-coordenador e ao professor-supervisor compreendem atividades que envolvem o planejamento, elaboração, execução e avaliação das atividades do subprojeto. O trabalho prescrito a esses profissionais exige a mobilização de conhecimentos/habilidades para lidar com os problemas do dia a dia na

[36] Para análise e descrição das prescrições voltadas aos demais participantes do PIBID ver Lanferdini (2015).

universidade e na escola à luz de discussões teóricas e práticas, bem como para a realização de trabalho colaborativo e burocrático.

O trabalho prescrito ao professor-coordenador inclui: a) responder pela coordenação do subprojeto; b) elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades propostas; c) participar de comissões de seleção de alunos-bolsistas e professores-supervisores; d) orientar a atuação dos alunos-bolsistas em conjunto com os professores-supervisores; e) elaborar relatórios descritivos e avaliativos das atividades desenvolvidas pelo subprojeto; f) participar de seminários de iniciação à docência promovido pela IES; g) participar de atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID; h) compartilhar com seus pares as boas práticas realizadas; i) elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares.

O trabalho prescrito ao professor-supervisor compreende: a) elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades propostas pelo subprojeto; b) controlar a frequência dos alunos-bolsistas na escola; c) participar de seminários de iniciação à docência promovido pela IES; d) divulgar as atividades do projeto junto à comunidade escolar; e) elaborar relatórios e documentos de acompanhamento das atividades dos alunos-bolsistas; f) participar de atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID; g) compartilhar com seus pares as boas práticas realizadas; h) elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares.

As prescrições do Regulamento ao trabalho desenvolvido pelos alunos-bolsistas são gerais, dado que o trabalho pedagógico depende da proposta de formação de cada subprojeto. As atribuições dadas ao alunos-bolsistas incluem: a) participar das atividades propostas pelo projeto; b) dedicar-se à carga horária prevista pelo programa sem prejuízo do cumprimento de seus compromissos no curso de graduação; c) elaborar portfólios ou instrumento equivalentes a fim de sistematizar as ações desenvolvidas na participação do projeto; d) apresentar resultados parciais e finais de seu trabalho em seminários de iniciação à docência promovidos pela IES; e) participar de atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID.

Naquele estudo, conclui que o programa dá abertura para os planos dos projetos e subprojetos das IES apresentarem propostas de trabalho ancorados em pressupostos teórico-metodológicos diversos, sendo possível afirmar que as experiências vivenciadas por seus integrantes podem tomar sentidos diferenciados dependendo do contexto de atuação e da proposta de formação construída por seus participantes. Por isso, saliento a importância de se pensar cuidadosamente o plano de ação a ser desenvolvido, uma vez que, a mola mestra do programa, a articulação entre teoria e prática, depende da forma como as atividades são

pensadas e conduzidas no interior de cada proposta[37]. Assim, o registro de experiências e análises sistematizadas sobre as ações realizadas pelos subprojetos, como as apresentadas nesta tese, tornam-se significativas.

Quanto à concepção de formação do PIBID, propostas centradas no rompimento das barreiras existentes entre universidade e escola têm ganhado destaque no âmbito das políticas de investimento na formação de professores, assim como na literatura acadêmica (MATEUS, 2013). Na área de ensino de LI experiências de parceiras entre universidade e escola já haviam sido relatadas ou indicadas anteriormente ao programa (GIMENEZ; PEREIRA, 2007; CRISTOVÃO *et al*., 2006; GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2004). Nesse sentido, o PIBID não apresenta uma concepção de formação totalmente nova, haja vista a existência de propostas similares anteriores. Contudo, ele reafirma e enfatiza as potencialidades da formação colaborativa de professores como uma alternativa para a formação.

Sobre a abrangência do programa no país, entre os anos de 2007 e 2013, o PIBID apresentou um crescimento expressivo em termos de números de bolsas concedidas e instituições atendidas, de 3.088 em 2007 para 90.254 cotas de bolsa em 2013 (BRASIL, 2013b). Em seu primeiro edital, lançado em 2007, o programa contemplou apenas as licenciaturas das áreas de física, química, biologia e matemática de Instituições Federais de Ensino Superior (devido à escassez de profissionais destas áreas de conhecimento) e voltou-se ao Ensino Médio. A partir do ano de 2009, o programa foi estendido também às Instituições Estaduais de Ensino Superior, contemplando todas as licenciaturas e passou a atender todas as etapas e modalidades da Educação Básica[38] (BRASIL, 2013b). No edital de 2013, as IES privadas sem fins lucrativos e as IES privadas com fins lucrativos, participantes do Programa Universidade para Todos (ProUni)[39], também puderam aderir ao programa.

Todavia, conforme mencionei no capitulo introdutório, nos últimos anos devido à crise econômica, instabilidade política, mudanças de governo vivenciadas no país e ao contingenciamento de recursos destinados à área de educação, o programa enfrentou o anúncio de cortes de bolsas, repasse das verbas de custeio e ameaças de suspensão. Diante disso, seus participantes e colaboradores mobilizaram-se em um movimento que ficou conhecido como

[37] O plano de ação do subprojeto Letras Inglês será apresentado no capítulo metodológico.
[38] As escolas indígenas e do campo (incluídas as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas) são atendidas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade – PIBID Diversidade.
[39] O ProUni é um programa do governo federal que financia bolsas de estudos integrais e parciais em instituições privadas de Ensino Superior. A ampliação do PIBID às instituições participantes do Programa ProUni se deu devido ao entendimento de que os licenciandos contemplados por esse programa desenvolvem sua formação com financiamento público, assim como ocorre nas instituições federais, estaduais e municipais brasileiras. (BRASIL, 2013b).

"Fica-PIBID", o qual contou com a participação de muitos alunos-bolsistas, professores de escolas públicas, professores do Ensino Superior e de suas entidades representativas, por meio de cartas direcionadas à CAPES, manifestações nas redes sociais, em órgãos do governo, universidades e escolas.

Em 2018, a CAPES lançou dois novos editais, um do programa PIBID, Edital CAPES nº. 07/2018 e outro do novo Programa de Residência Pedagógica, Edital CAPES nº. 06/2018. Com os novos editais, o PIBID passou a contemplar alunos-professores que estejam cursando a primeira metade do curso de licenciatura (que não tenham concluído mais de 60% da carga horária do curso), enquanto que o Programa de Residência Pedagógica contempla alunos-professores matriculados na segunda metade do curso (que já tenham cursado ao menos 50% da carga horária do curso ou estejam matriculados do 5º período em diante)[40].

Na nova proposta, cada um dos programas oferece 45 mil cotas de bolsa para professores e alunos-professores em todo país, distribuídas por unidade federativa, totalizando 90 mil cotas de bolsa. Ambos programas incentivam a inserção de professores e alunos-professores sem bolsa, e o Programa de Residência Pedagógica prevê a possibilidade de fracionamento (divisão) do auxílio recebido entre participantes a fim de ampliar as oportunidades de participação[41].

No quadro 1 apresento uma descrição comparativa dos programas no que se refere às suas formas de organização:

[40] A Portaria GAB nº. 45, de 12 de março de 2018 passou a estabelecer as normas de funcionamento dos dois programas. Os programas iniciaram suas atividades no segundo semestre de 2018.

[41] Cada subprojeto tanto do PIBID quando do Residência Pedagógica contará com 24 cotas de bolsa na modalidade de iniciação à docência ou residente, sendo incentivado a participação de até 6 licenciandos sem bolsa. A fracionalização das cotas de bolsa é permitida, no Programa Residência Pedagógica para as modalidades de Residente, Docente Orientador e Preceptor (ver definição das nomenclaturas no quadro 1), quando previsto no projeto institucional.

Quadro 1 – Programa PIBID/2018 e Programa Residência Pedagógica/2018

PIBID/2018	RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/2018
OBJETIVOS	
I. Incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica; II. Contribuir para a valorização do magistério; III. Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre Educação Superior e Educação Básica; IV. Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem; V. Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VI. Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (Edital CAPES nº. 07/2018, p. 1).	I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; II. Induzir a reformulação do Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da Residência Pedagógica; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da Educação Básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Edital CAPES nº. 06/2018, p. 1).
PARTICIPANTES	
Coordenador Institucional: professor da Educação Superior responsável pelo projeto institucional de iniciação à docência; **Coordenador de área**: professor da Educação Superior que coordena o desenvolvimento das atividades do subprojeto; **Supervisor**: professor da Educação Básica que acompanha o desenvolvimento das atividades do subprojeto na escola; **Bolsista de iniciação à docência**: aluno-professor participante do Programa.	**Coordenador Institucional**: professor da Educação Superior responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica; **Docente Orientador**: professor da Educação Superior que orienta o desenvolvimento das atividades de Residência Pedagógica; **Preceptor**: Professor da Educação Básica que acompanha o desenvolvimento das atividades de Residência Pedagógica na escola; **Residente**: aluno-professor participante do Programa.
CARGA HORÁRIA/NÚMERO DE BOLSAS/PERÍODO DE VIGÊNCIA/NÚMERO DE PARTICIPANTES/LUGAR NO CURRÍCULO	
✓ Ao menos 32 horas mensais no desenvolvimento das atividades dos subprojetos; ✓ 45 mil cotas de bolsa para todo país (distribuídas por Unidade Federativa); ✓ 18 meses; ✓ 1 coordenador de área, 3 supervisores, no mínimo 24 e no máximo 30 bolsistas de iniciação à docência por subprojeto; ✓ Reconhecido como horas de Prática como Componente Curricular ou de atividades teórico-práticas.	✓ Total de 440 horas de atividades, divididas em: a) 60 horas de ambientação na escola; b) 320 horas de imersão; c) 100 horas de regência; d) 60 horas voltadas à produção de relatório final, avaliação e socialização das atividades desenvolvidas; ✓ 45 mil cotas de bolsa para todo o país (distribuídas por Unidade Federativa); ✓ 18 meses. ✓ 1 docente orientador (podendo ter mais, desde que a IES opte pelo fracionamento de bolsas), 3 preceptores, no mínimo 24 e no máximo 30 residentes por subprojeto; ✓ Reconhecido como Estágio Curricular Supervisionado.

Fonte: a própria autora, com base no Edital CAPES nº. 06/2018, no Edital CAPES nº. 07/2018 e na Portaria GAB nº. 45, de 12 de março de 2018.

Além das mudanças organizacionais, os documentos disponibilizados pela CAPES (Edital CAPES nº. 06/2018, Edital CAPES nº. 07/2018 e Portaria GAB nº. 45, de 12 de março de 2018) indicam que com a nova proposta, o PIBID visa à iniciação à docência buscando possibilitar aos alunos-bolsistas uma aproximação prática com o cotidiano das escolas, assim como com o contexto do qual são parte, enquanto que o Programa de Residência Pedagógica busca induzir reformulações nas práticas de Estágio Curricular Supervisionado. Assim, um programa parece complementar o outro. Todavia, não há garantias que o mesmo licenciando participe dos dois programas durante a graduação.

A Residência Pedagógica, de acordo com o Edital CAPES nº. 06/2018, é reconhecida como Estágio Curricular Supervisionado. Segundo o documento, ela não deve ser confundida com a Prática como Componente Curricular, mas encontra-se articulada a ela.

Quanto ao PIBID, anteriormente à reformulação, ele era entendido como uma proposta extracurricular de formação, contendo uma carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para o Estágio (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014), não sendo, portanto, considerado Estágio. A carga horária dedicada pelos alunos-bolsistas na realização das atividades era de 32 horas mensais (BRASIL, 2013a). Agora, seu novo edital demanda que as IES participantes reconheçam o programa como horas de Prática como Componente Curricular ou de atividades teórico-práticas atendendo as exigências das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e para a formação continuada (Resolução nº. 2, de 1º de julho de 2015).

Especificamente sobre o PIBID, desde sua implementação, um número expressivo de pesquisas abordou o programa sob diferentes perspectivas e com diferentes objetivos. Na área de ensino de LI é possível citar os trabalhos de: Fiori-Souza (2016), Chimentão (2016), Baladeli (2015), Stutz (2014), Castela (2014), Alves e Miquelante (2014), El Kadri (2014), Mulik (2014), Jordão *et al.* (2013), Mateus (2013), Souza (2013), Gaffuri (2012), Mateus, El Kadri e Gaffuri (2011), os quais em sua maioria tem apontado resultados positivos na prática da educação profissional docente (CASTELA, 2014; EL KADRI, 2014; MULIK, 2014; JORDÃO *et al.*, 2013; MATEUS; EL KADRI; GAFFURI, 2011).

Os resultados alcançados pelo PIBID parecem dar ensejo a mudanças na área de formação de professores no país. As ações colaborativas se mostram como uma alternativa potencial para formação docente por diminuir o fosso entre teoria e prática (EL KADRI, 2014). As iniciativas recentes têm sido direcionadas para este caminho, como é possível observar pela proposta do novo Programa de Residência Pedagógica e pelas reformulações dos cursos de licenciatura exigidas pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e

continuada (Resolução nº. 2, de 1º de julho de 2015), as quais demandam uma proposta de formação com base na articulação entre universidade e escola, no mesmo sentido da formação possibilitada pelo programa. Contudo, ações desenvolvidas em formato de programas e projetos não possibilitam a incorporação oficial das mudanças proporcionadas nos currículos dos cursos de licenciatura, considerando que a continuidade de tais ações depende da manutenção da oferta desses programas e que o cenário político atual não é favorável. Além disso, a participação nessas iniciativas não é obrigatória e o número de cotas de bolsas não é igual ao número de licenciandos o que impossibilita que todos os matriculados em cursos de licenciaturas sejam atendidos.

No que concerne às bolsas concedidas, El Kadri (2014) afirma que há no meio acadêmico questionamentos sobre questão da assistência dada pelo governo aos participantes do programa. Em sua opinião, embora as políticas de transferência de renda devam ser problematizadas, é necessário considerar que os programas como PIBID podem possibilitar a dedicação de alunos-professores em sua educação ao invés de se voltarem a empregos de tempo integral, considerando que muitos dos licenciandos brasileiros são trabalhadores, em sua maioria em outras áreas não vinculadas ao ensino.

Em minha experiência no PIBID, percebi que os baixos valores das bolsas geram rotatividade de alunos-bolsistas nos subprojetos e que muitos deles procuram conciliar as atividades do programa com empregos de tempo parcial. Contudo, concordo com El Kardi (2014), que as bolsas podem ser um incentivo à participação, contribuindo para que os licenciandos se mantenham envolvidos em atividades atreladas ao ensino. A oferta de bolsas pode também, ao meu ver, incentivar a participação de professores da Educação Básica no programa.

Na opinião de Moura (2013), o incentivo financeiro garante a permanência dos licenciandos nos cursos de formação, mas não que eles sigam carreira no magistério, pois o auxílio em dinheiro não é suficiente se a carreira docente não for atraente e pensada de forma macro. Contudo, o autor reconhece que a permanência do licenciando no curso pode contribuir para o despertar do desejo de ingresso na profissão. Concordo com o posicionamento do autor, e problematizo, ainda, o fato de não haver políticas públicas que possibilitem e/ou incentivem a inserção de egressos do PIBID nas escolas. Assim como El Kadri (2014), penso que o maior problema não reside no auxílio financeiro ofertado pelo governo em si, mas na substituição de melhores salários e condições de trabalho por bolsas temporárias, separadas da implementação de ações definitivas para superação dos obstáculos enfrentados na educação.

Cristovão (2013)[42], por sua vez, chama a atenção para o risco de um discurso celebratório do PIBID contribuir para a desvalorização da disciplina de Estágio Supervisionado e a construção de um *status* de superioridade do programa. Segundo a pesquisadora, é compreensivo a entusiástica recepção do PIBID nas universidades, em virtude de suas possibilidades de mudanças, contudo, um discurso de celebração do programa acrescido de representações sociais negativas construídas sobre o Estágio, pode levar a uma rejeição da parte de professores e alunos-professores à disciplina. Para a pesquisadora, as implicações de tal discurso podem ser problemáticas, considerando que o Estágio Supervisionado é um espaço de formação que abrange todos os licenciandos, enquanto que o PIBID, além de não possibilitar a inserção de todos, é suscetível à fragmentação das políticas públicas brasileiras.

Conforme explica Stutz (2012), a disciplina de Estágio Supervisionado apresenta historicamente um menor prestígio no ambiente acadêmico se comparado às disciplinas teóricas tradicionalmente estabelecidas nos cursos de Letras. Isso ocorre, segundo a autora, devido à desigualdade de recursos financeiros destinados a projetos desenvolvidos na área de educação e à carga horária do Estágio. A pesquisadora ressalta a importância dessa disciplina na formação de professores em todo país, uma vez que ela vem oportunizando historicamente a aproximação da universidade ao meio escolar. De acordo com Stutz (2012, p. 26-27): "a complexidade do Estágio Supervisionado proporciona uma riqueza de possibilidades de trabalhos envolvendo os indivíduos e as atividades que integram os sistemas da escola e da universidade".

Mateus, Oliveira e Sodré (2015) alertam para as implicações de um discurso de celebração do PIBID e da naturalização de ideologias subjacentes a ele, as quais operam como meios de sustentação de seu caráter hegemônico. Segundo os autores, na medida em que o programa se insere em um quadro de ações sociais articuladas de forma a direcionar o curso das mudanças sociais que tem afetado a contemporaneidade, ele pode contribuir para a diminuição das possibilidades de contestação e resistência. Os pesquisadores explicam que as hegemonias são operacionalizadas, atualmente, por meio de um conjunto de estratégias, técnicas e procedimentos complexos que envolvem diferentes forças, normas, rotinas e discursos. Elas têm sido criadas por discursos de consenso (formação de alianças), ou invés de dominação ou subordinação, estratégia que Fairclough (2010 [1995]) chama de *tecnologização do discurso*. Por isso, os autores alertam para o risco de desenvolvimento de pesquisas sobre o programa, que por meio da ideia de parceria universidade-escola, se utilizam de práticas

[42] Palestra "*Em que ESTÁGIO estamos? Novos olhares*", no III Fórum das Licenciaturas, V Encontro do PIBID e I Encontro do Prodocência, realizada na UNICENTRO em 02 de outubro de 2013.

discursivas que acomodam tensões entre os discursos oficiais da CAPES e discursos acadêmicos, mantendo o papel da universidade como lugar de produção e da escola como lugar de consumo de pesquisas.

Considerando que as relações assimétricas entre a universidade e escola são históricas e que as relações construídas sócio-historicamente são geralmente de difícil e lenta desconstrução, em minha visão, o PIBID por si só não tem forças para alterar definitivamente tais relações. Para que a escola seja entendida como um lugar de produção de conhecimentos, é necessário dar voz e autoridade a seus integrantes e reconhecer suas produções como conhecimento para além dos espaços dos programas e projetos. Para tanto, as representações construídas em torno dos papeis hierárquicos desempenhados por professores da universidade, professores da escola e alunos-professores precisam ser transformadas, sendo necessário a legitimação de todos os envolvidos no ensino como produtores de conhecimento. Compreendo, contudo, que o PIBID representa na área de formação de professores uma iniciativa potencial para desestabilizar tais relações (EL KADRI, 2014), ou seja, uma iniciativa potencial de sensibilizar e apresentar alternativas para a transformação das relações historicamente estabelecidas entre esses dois universos, por meio de ações e relações construídas em seu interior e das discussões suscitadas pelo programa, podendo simbolizar um primeiro passo para mudanças.

Quanto aos papéis desempenhados na relação universidade e escola, Mateus (2013) salienta que, embora tanto nos documentos que orientam o programa quanto na proposta do subprojeto que a autora investiga em seu estudo, haja marcas que indiquem a atuação dos alunos-bolsistas como "professores", não há evidências da ocupação plena desses lugares. As causas, segundo a pesquisadora, seriam decorrentes das posições híbridas ocupadas pelos licenciandos em práticas de formação docente, ou seja, os alunos-professores desempenham papel de alunos nos contextos da IES e de professores nos contextos das escolas. Para Mateus (2013), a participação dos licenciandos no PIBID, mesmo que prime pela colaboração, condiciona-se às relações hierarquicamente consolidadas no âmbito de tais contextos.

Por essa razão, para Mateus (2013), a acomodação dos subprojetos do PIBID na organização curricular dos cursos de licenciatura não seria suficiente para o estabelecimento de mudanças significativas. Para tanto, seria necessário, segundo a pesquisadora, a organização de espaços para participação plena dos envolvidos no programa, o que demandaria a definição clara, de forma democrática e dialógica, de: a) expectativas; b) modos de atuação; c) possibilidades de contribuição dos participantes. Para a autora, as complexidades inerentes aos processos de ensino e de aprendizagem ganham potencial criativo quando aquilo que cada

participante e instituição traz de essencialmente diferente é valorizado em prol do desenvolvimento de todos.

Em meu entendimento, o conceito de parceria entre universidade e escola defendido pelo PIBID não deve ser visto como a solução para todos os problemas da formação docente, esse modelo formativo pode fomentar novas metodologias e alternativas que contribuam com o próprio Estágio Supervisionado (EL KADRI, 2014).

No diz respeito às especificidades do PIBID em comparação com o estágio, El Kadri (2014) relata que no contexto por ela pesquisado, dada a convergência de objetivos, houve a possibilidade de unir o projeto do PIBID ao Estágio. Segundo a pesquisadora, embora compreenda que esta organização não era recomendada pela CAPES, no momento de implementação do subprojeto as diretrizes de Estágio do curso de graduação permitiam que ele fosse realizado por meio de outros arranjos, como projetos. Além disso, tal organização possibilitaria uma continuidade na trajetória de formação colaborativa de professores ancorada em princípios de teoria sócio-histórico cultural histórica já iniciada na instituição. A pesquisadora afirma que não defende a substituição do Estágio pelo PIBID, mas em seu ponto de vista, a união deles potencializa os processos formativos vivenciados, podendo alterar as formas como o Estágio é entendido e conduzido. Nesse sentido, a estrutura do PIBID seria usada para fortalecer o Estágio, dado que o programa traz novas implicações, estratégias de organização e possibilidades.

Com entendimento contrário, Moura (2013) afirma ser necessário diferenciar o PIBID do Estágio. O autor explica que o Estágio é um componente obrigatório nos cursos de licenciaturas, devendo ser realizado em escolas de Educação básica pública ou privada. Já o PIBID não se constitui como componente curricular obrigatório, podendo ser realizado apenas em escolas de Educação Básica da rede pública. O PIBID situa-se, segundo o autor, no plano das políticas complementares à formação docente, decorrentes do reconhecimento de que os cursos de licenciatura não vão bem no Brasil, e como formação complementar o PIBID não pode ser Estágio. Para o autor, as políticas complementares à formação docente seriam desnecessárias se a formação dos profissionais da educação fosse de fato assumida como compromisso do Estado e reconhecida como fator essencial de desenvolvimento social e cultural do país.

As discussões sobre as aproximações do PIBID com Estágio foi um tópico bastante discutido durante os primeiros anos do programa, trazendo para arena de debate questões sobre práticas formativas vigentes e suas (im)possibilidades de transformação. A “nova” proposta do PIBID e do Programa de Residência Pedagógica respondeu a tais

questionamentos estabelecendo o lugar dos programas no curriculum. Resta-nos saber como os novos arranjos contribuirão para o estabelecimento das transformações almejadas. A nova organização merece um olhar crítico e cuidadoso, preocupado com a implementação de práticas (trans)formadoras. É preciso atentar para o risco de reproduzirmos práticas antigas com nome diferente. Tanto os programas quanto o Estágio não podem ser compreendidos como espaços para aplicação prática de teorias construídas e aprendidas na universidade, concepção que reforça a dicotomia entre teoria e prática, a qual não contribui para uma formação pautada nas práxis (MOURA, 2013), ou seja, na indissociabilidade entre esses dois universos.

Procurando evitar a reprodução de um discurso de celebração do PIBID, conforme alertam Cristovão (2013) e Mateus, Oliveira e Sodré (2015), tão pouco diminuir as contribuições do programa para a área de formação de professores, procurei nesta pesquisa: a) descrever e avaliar minhas próprias experiências no contexto do subprojeto do qual fiz parte, enquanto professora-supervisora, enfocando suas contribuições para minha formação e as dificuldades enfrentadas; b) situar o programa sócio-historicamente enquanto política pública de formação docente para que o leitor possa compreender o contexto maior em que o programa surge; c) apresentar as possíveis contribuições do programa para a formação de professores, bem como suas críticas e limitações.

Na próxima seção abordo resultados de pesquisas que tematizam o PIBID na área de ensino de aprendizagem de LI, no que se refere às contribuições do programa para a formação docente e para a construção de espaços de planejamento didático.

2.2 As Contribuições Do PIBID Para Formação De Professores De LI e Para Construção De Espaços De Planejamento

Uma análise sobre as diferentes pesquisas que abordam a temática do PIBID na área de ensino e aprendizagem de LI, nos permitem cotejar as formas como têm sido investigadas as ações desenvolvidas no âmbito do programa, bem como podem nos fornecer indícios sobre as suas contribuições no campo da formação de professores. Com esse intuito, Fiori-Souza (2016) e Chimentão (2016) realizaram em seus estudos de doutorado levantamentos de pesquisas que tematizam o PIBID, por meio de buscas realizadas em bases de dados brasileiras[43]. Com os levantamentos realizados, as pesquisadoras encontraram as

[43] Fiori-Souza (2016) realizou buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT) e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, com o intuito de mapear os estudos colaborativos que versam sobre o PIBID. Chimentão (2016), por sua vez, além das

seguintes pesquisas: Mulik (2014), Neres (2014), Souza (2013), Gaffuri (2012) (dissertações); Baladeli (2015) e El Kadri (2014) (teses); Silvestre (2014) e Mateus (2013) (artigos científicos revisados por pares)[44].

A partir da revisão dos trabalhos citados em sua tese, Fiori-Souza (2016) conclui que os objetivos das pesquisas realizadas sobre o PIBID incluem questões diversas como: a) formação continuada (MULIK, 2014); b) sentidos construídos na formação inicial (BALADELI, 2015); b) transformação identitária (EL KADRI, 2014; BALADELI, 2015); c) desenvolvimento de autonomia de alunos-professores (NERES, 2014); d) aprendizagem colaborativa (GAFFURRI, 2012; SOUZA, 2013). Segundo a pesquisadora, os aportes teórico-metodológicos utilizados nos estudos são diversos, englobando: a) teorias sobre pesquisas colaborativas; b) teorias sobre letramento crítico; c) estudos sobre a formação de professores; d) estudos sobre a construção de identidades; e) estudos sobre o ensino colaborativo/diálogo cogerativo. Quanto aos participantes, as pesquisas enfocam a) alunos-bolsistas (BALADELI, 2015; EL KADRI, 2014); b) professores-supervisores (MULIK, 2014); c) alunos-bolsistas, professores-coordenadores e alunos da escola (NERES, 2014); d) alunos-bolsistas, professores-supervisores e professores-coordenadores (GAFFURI, 2012; SOUZA, 2013).

Chimentão (2016), por sua vez, chegou às seguintes considerações: a) o PIBID tem sido representado nas pesquisas enquanto um espaço de formação colaborativa; b) a perspectiva teórica predominante tem sido a Teoria Sócio-histórico-cultural; c) o foco das pesquisas desenvolvidas têm sido a formação inicial e continuada de professores; d) os estudos têm sido marcados pelo interesse sobre o potencial das relações sociais vivenciadas pelos participantes na promoção de desenvolvimento e/ou transformação; e) há predominância de interesse por questões identitárias em suas análises.

Tendo em vista que ambas pesquisas apresentam descrição e análise dos trabalhos desenvolvidos como um todo, e em virtude de meus objetivos de investigação, procurei nesta seção: a) enfocar o que as pesquisas apontam como contribuições ou limitações do programa para formação de professores; b) identificar aspectos relacionados às práticas de planejamento efetuadas pelos subprojetos. Acrescentei à lista de pesquisas, os estudos realizados pelas próprias pesquisadoras (FIORI-SOUZA, 2016; CHIMENTÃO, 2016) e outros

duas bases de dados mencionadas, se utilizou da Scielo e do Portal de periódico da CAPES, a fim de apresentar um mapeamento de pesquisas que tematizam o PIBID. Ambas pesquisadoras incluem em seus levantamentos pesquisas desenvolvidas também na área de educação. Todavia, apresento neste trabalho os apontamentos realizados pelas pesquisadoras apenas no que se refere à área de ensino e aprendizagem de LI.

[44] Fiori-Souza (2016) aponta em seu levantamento os trabalhos de: Mulik (2014), Neres (2014), Souza (2013), Gaffuri (2012), Baladeli (2015) e El Kadri (2014). Já Chimentão (2016) cita as pesquisas de: Mulik (2014), Souza (2013), Gaffuri (2012), Baladeli (2015), El Kadri (2014), Silvestre (2014) e Mateus (2013).

que tive contato ao longo do trabalho no PIBID e no desenvolvimento desta tese, sendo eles: El Kadri *et al.* (2018), Amaral (2017), Stutz (2014), Castela (2014), Alves e Miquelante (2014), Jordão *et al.* (2013), Ortenzi *et al.* (2013), Mateus, El Kadri e Gaffuri (2011).

Mulik (2014) investiga o PIBID como espaço para formação continuada de professores de LI, com foco no papel desempenhado pelo professor-supervisor. A pesquisadora procurou analisar as possibilidades de formação continuada a partir das teorias de Letramento Crítico. A pesquisa revelou que tais teorias podem trazer contribuições significativas para formação docente no âmbito do PIBID em relação aos seguintes aspectos: a) noção de construção do conhecimento; b) negociação de sentidos; c) ideia de identidade fragmentadas; d) noção de desconstrução. Segundo a autora, tais teorias podem ser concebidas como um posicionamento para "aprender a conviver com o 'desconforto' não de forma passiva ou conformista, mas na busca pelo exercício da agência crítica [...]" (MULIK, 2014, p. 142). No que tange à formação do professor-supervisor, a pesquisadora destaca as ações formativas que valorizam o protagonismo dos participantes, as possibilidades de aprendizagem que proporcionam a desestabilização de relações hierárquicas e favorecem a transformação das práticas pedagógicas e das formas de compreender o mundo.

Sob outra perspectiva, Neres (2014) analisa o processo de construção de autonomia de alunos-professores de LI durante a participação no PIBID. A pesquisadora busca observar de que forma eles: a) desenvolvem o trabalho colaborativo; b) procuram estimular os alunos da escola a se engajarem no processo de aprendizagem; c) tornam a aprendizagem significativa para os aprendizes. A pesquisa demonstrou que os licenciandos eram estimulados a pensar e agir criticamente sobre o próprio trabalho, tomar decisões no que se refere à definição dos conteúdos a serem ensinados e das formas de avaliação implementadas, assim, como foram incentivados a participar das definições de objetivos e metas do subprojeto. As relações construídas entre os licenciandos e os alunos da escola eram marcadas por uma abertura, no sentido de dar voz aos aprendizes. As estratégias para tornar os conteúdos significativos aos alunos incluíram: o desenvolvimento de tarefas em grupo, jogos, brincadeiras, uso de músicas e vídeo, etc. Segundo a pesquisadora, o contexto proporcionado pelo PIBID possibilitou o desenvolvimento do trabalho colaborativo, estimulou a construção da autonomia dos professores e dos alunos.

Souza (2013), por sua vez, analisa características sócio-discusivas capazes de ativar ou inibir possibilidades de aprendizagen(s) de professores em formação inicial e continuada participantes do subprojeto Letras-Inglês do PIBID/UEL, entrelaçadas em seus (re)posicionamentos sociais. As análises realizadas a partir de categorias sócio-discursivas de

representação e identificação, levaram a pesquisadora a concluir que os modos de ação e de (inter)ação entre os participantes do PIBID possibilitaram o desenvolvimento de formas de aprendizagem com o outro, tanto de forma explícita pelo questionamento/contestação da voz autoritária/hegemônica expressa no grupo, quanto de forma tácita, pelas mudanças materializadas sócio-discursivamente, construídas pela incorporação da voz do outro. De acordo com pesquisadora, o espaço proporcionado pelo PIBID favoreceu a construção argumentativa e o estabelecimento de relações sociais de confiança mútua entre os participantes.

Com foco semelhante, Fiori-Souza (2016) se debruça sobre uma experiência de ensino colaborativo realizada por professores em formação inicial e continuada no contexto do subprojeto Letras-Inglês PIBID/UEL. A pesquisadora procurou investigar as contradições históricas que emergem como elementos produtores de diálogos deliberativos fomentadores de aprendizagem expansiva. Os resultados da pesquisa apontaram para os modos como os usos da linguagem possibilitaram questionamento de sentidos e a produção colaborativa de conhecimentos, por meio de: indagações, exposições, interpretações alternativas, avaliações e ressignificações. Segundo a pesquisadora, as contradições emergentes no processo formativo desencadearam processos argumentativo-deliberativos. Os movimentos possibilitados sugerem que a práxis se constituiu como *lócus* de aprendizagem expansiva.

Também com foco na colaboração possibilitada pelo PIBID, Gaffuri (2012) visou investigar um sistema híbrido de aprendizagem colaborativa de professores de LI participantes do subprojeto Letras-Inglês PIBID/UEL. A pesquisa demonstrou que o espaço possibilitado pelo PIBID proporcionou a aproximação do sistema de atividade escolar (representado pela professora-supervisora e os alunos da escola) e o sistema de atividade acadêmico (representado pela professora-coordenadora, alunos-bolsistas e a pesquisadora). Para a autora, a aproximação entre esses dois sistemas propiciou a criação de um sistema híbrido de atividade, o qual apresentou características e práticas próprias. Para ela, tal sistema híbrido de atividade aproxima-se dos moldes de formação colaborativa que possibilitam o estabelecimento de relações mais assimétricas entre os participantes, em que todos os envolvidos são vistos como transformadores e produtores de conhecimento.

Também sobre a formação colaborativa proporcionada pelo PIBID, Mateus, El Kadri e Gaffuri (2011) investigaram o(s) sentido(s) de colaboração expresso(s) no texto da proposta formativa do subprojeto de Letras-Inglês da UEL. Os resultados da pesquisa indicaram que o subprojeto representa: a) continuação de uma trajetória de práticas de formação inicial e continuada já experienciadas pela UEL; b) fortalecimento de uma cultura de colaboração na

formação de professores; c) retorno às demandas de melhoria na qualidade dos cursos de licenciatura, do ensino básico e dos contextos em que as comunidades escolares encontram-se inseridas.

Sob outro viés, Chimentão (2016) investigou as cognições construídas por alunos-professores acerca de seu desenvolvimento profissional docente. Ao contrário do que apontou o trabalho de Neres (2014), os resultados da pesquisa demostraram que as relações estabelecidas entre os participantes foram marcadas pela dependência dos alunos-professores às professoras supervisora e coordenadora, evidenciando falta de autonomia dos licenciandos. As análises apontaram que as cognições construídas se caracterizam: a) por uma visão centralizada na figura docente, com foco e atenção no próprio indivíduo, externada pela valorização de ganhos individuais, no que se refere a aspectos cognitivos e profissionais; b) pelo baixo potencial de construção identitária docente, uma vez que, os alunos-professores não expressaram o intuito de seguir a profissão de professor antes da participação no PIBID e não alteraram suas intenções no decorrer da participação no programa; c) pelo estabelecimento de relações sócio-educacionais ambivalentes entre traços tradicionais e inovadores. A inovação se deu pela oportunidade de experienciar relações mais democráticas, possibilitadas pelo dialogismo e linearidade das relações. Já os traços tradicionais dizem respeito ao conflito dos papéis desempenhados pelos participantes em sala de aula e à manutenção de uma visão subordinativa das funções desempenhadas.

Com resultados contrários aos alcançados pela pesquisa descrita anteriormente, El Kadri (2014) objetivou compreender a transformação identitária de professores durante a prática de ensino no âmbito subprojeto Letras-Inglês PIBID/UEL, organizada por meio da abordagem metodológica do {ensino colaborativo|diálogo cogerativo}. Os resultados da pesquisa apontaram que as identidades dos professores foram transformadas em seus modos de agir, interagir, representar e ser: a) quando professores novatos passaram a agir como participantes legítimos da escola; b) quando professores novatos representaram a si mesmo como atores transformadores de seu próprio contexto; c) quando os professores se viam como protagonistas. Segundo a pesquisadora, as identidades construídas no espaço do subprojeto: a) atribuíam grande poder de agência aos professores novatos e os posicionavam como protagonistas docentes; b) apresentaram como aspecto central as relações construídas entre os participantes; c) caracterizaram-se por novas maneiras de agir, interagir, representar e ser que possibilitam a construção de novas práticas. Segundo a pesquisadora, os novos modos de ação e interação construídos pelos participantes possibilitam diálogos mais simétricos caracterizados pelo exercício de agentividade.

Paralelamente, Baladeli (2015) procurou identificar no discurso de participantes do PIBID (professores e alunos-professores) os sentidos construídos sobre a profissão professor. A pesquisa narrativa fundamentou-se nas teorias sobre identidade e Novos Estudos do Letramento. Os resultados indicaram contribuições da participação no PIBID para a formação profissional no que se refere aos seguintes aspectos: a) desenvolvimento de um perfil de professor pesquisador; b) possibilidades de aprendizagem da profissão; c) construção de entendimentos sobre o papel do professor; d) construção de entendimentos sobre a função social do professor de LI; e) desenvolvimento de práticas de ensino e materiais didáticos mais significativos e condizentes com os documentos oficiais da Educação Básica. Todavia, a pesquisadora identificou facetas do discurso de identidade profissional na fala dos participantes, com base: a) na cultura familiar (faceta hereditária); b) na crença de vocação (faceta vocacional); c) no discurso idealizado (faceta romântica); d) nas práticas pedagógicas altamente motivadoras (faceta entusiasta); e) na crença missionária de profissão (faceta sacerdotal). Para Baladeli (2015), o PIBID tem se constituído como uma alternativa relevante para aprendizagem da profissão de professor, contudo, ele traz à tona a complexidade de formar docentes interessados em atuar em escolas públicas.

Com o intuito de examinar como o PIBID tem repercutido na vida profissional de seus egressos, Amaral (2017) realizou um estudo em que investiga se os professores de LI que participaram do PIBID expressam identificação com a profissão e sentem-se preparados para o seu exercício. A pesquisa indicou que os participantes da pesquisa se utilizam de conhecimentos desenvolvidos no âmbito do programa em suas práticas docentes, contudo, evidenciou um "choque de realidade", sentido por alguns participantes ainda durante a atuação no programa, fator que afetou suas escolhas na carreira.

Por sua vez, Mateus (2013) analisou representações de licenciandos/as participantes do PIBID, sobre práticas de formação colaborativa. Para a autora as representações construídas se relacionam às atitudes, experiências sociais e ideologias prévias dos alunos-professores, as quais são compartilhadas com os demais membros do grupo. Os resultados do estudo, apontaram para a existência de tensões entre representações que giraram em torno de metáforas usadas nas interações entre os participantes ("troca de ideias" e "troca de figurinhas"). De acordo com Mateus (2013), tais metáforas foram usadas para representar aspectos relacionados às regras de participação e aos papéis sociais (in)desejáveis desempenhados pelos participantes. Os valores desejáveis na formação colaborativa incluíram: a) compartilhamento de experiências; b) práticas de planejamento conjunto; e c) possibilidades de aprender pela experiência do outro. Os valores indesejáveis compreenderam: a) a

dependência promovida pela formação colaborativa; b) o fato dessa prática ser temporária e situar-se no contexto da universidade.

Sob outro viés, Silvestre (2014) descreve e analisa ações pedagógicas realizadas no âmbito do PIBID para o ensino de Inglês, em duas turmas de 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de tempo integral do interior de Goiás. O estudo teve como objetivo compreender a reinterpretação feita pelos participantes do programa de fundamentos teóricos de perspectivas críticas de ensino nas aulas de LE. Entre os resultados da pesquisa, destaca-se a possibilidade de agenciamento docente, uma vez que os participantes foram capazes de reinterpretar políticas globais de planejamento para o contexto local, articulando-as com as demandas institucionais, o referencial curricular e o livro didático adotado pela escola.

A fim de compartilhar experiências vivenciadas no âmbito do PIBID, Stutz (2014) organizou um livro que documenta pesquisas realizadas por professores e alunos-professores para orientar suas práticas de ensino. Trata-se de estudos desenvolvidos no interior do subprojeto Letras Inglês PIBID/UNICENTRO, pautados na proposta de construção de MD de gêneros de textos para subsidiar a produção de SD para o ensino de LI. O livro é composto por seis capítulos, um destinado a apresentação e análise das condições do contexto escolar para o qual os MD foram direcionados e outros cinco dedicados à apresentação de MD dos seguintes gêneros: a) anúncio de serviço público; b) anúncio publicitário; c) regras de jogos de tabuleiro; d) entrevista oral; e) tira em quadrinhos. Trata-se de uma coletânea com pesquisas sobre a configuração de gêneros de textos de circulação social a serem transpostos para o meio escolar, ou seja, um rol de saberes a ensinar que podem ser utilizados na construção de SD e no ensino.

De forma complementar, Alves e Miquelante (2014) organizaram uma coletânea de SD produzidas por alunos-bolsistas do PIBID-Inglês do curso de Letras da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). A coletânea é composta por 5 (cinco) SD dos gêneros: a) carteirinha de identificação; b) poema; c) recado; d) agenda; e) receita. Segundo as autoras, a produção e avaliação de materiais didáticos são atividades constitutivas do trabalho do professor, sendo que as contribuições dessa prática na formação inicial de professores se dão pelo(a): a) possibilidade de contato com a construção de saberes disciplinares sistematizados; b) entendimento de prescrições do trabalho docente e suas (res)significações para o contexto de ensino; c) análise do contexto didático no qual o material será implementado.

Visando ao compartilhamento de experiências vivenciadas em diferentes contextos no âmbito do programa[45], Castela (2014) organizou um livro em que reúne textos de

[45] O livro é organizado em 7 (sete) capítulos os quais enfocam: a) o letramento dos participantes em Língua Portuguesa; b) o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita de alunos da escola pública em Língua Portuguesa;

professores-coordenadores que apresentam resultados obtidos com o PIBID na área de Letras, Língua Portuguesa (LP), LI e Língua Espanhola, de seis universidade públicas paranaenses. El Kadri (2014b), representante da área de ensino de LI neste trabalho, descreve as ações realizadas no âmbito do subprojeto Letras/Inglês PIBID/UEL de 2010 a 2012. A autora explica que, o subprojeto visa desenvolver ações voltadas à construção coletiva de práticas pedagógicas de caráter inovador implementadas de forma colaborativa na escola. Embora exponha desafios e fragilidades do programa, ela apresenta uma visão otimista em relação à sua implementação em universidades e escolas brasileiras, salientando que ele tem demonstrado mudanças em diferentes perspectivas na formação de professores.

Também a fim de compartilhar vivências possibilitadas pelo programa PIBID, Jordão *et al.* (2013) relata práticas pedagógicas colaborativas realizadas no interior subprojeto PIBID-Inglês da Universidade Federal do Paraná (UFPR). O subprojeto ancorou-se em estudos sobre globalização e letramento crítico e/ou multiletramentos. Entre os principais resultados do processo formativo vivenciado, os autores destacam os seguintes aspectos: a) concepção da escola pública como espaço produtivo de aprendizagem; b) desenvolvimento de proficiência em LI; c) possibilidade de desenvolvimento de trabalho colaborativo; d) possibilidade de participação em eventos; e) vivência na escola. Além das contribuições do programa para formação, os autores relataram problemas enfrentados no que diz respeito: a) à não superação da noção de inglês como Língua Estrangeira em suas práticas interativas; b) a alguns aspectos da organização do trabalho (como o fato do alunos-bolsistas terem tido a oportunidade de vivenciar a realidade de apenas uma escola e mudanças nos horários das aulas nas escolas). Os autores ressaltam o PIBID como espaço "de vivência social, política, cultural, vivência aliada aos conteúdos disciplinares abordados na disciplina de Inglês" (JORDÃO, *et al*., 2013, p. 31).

Ortenzi *et al.* (2013) organizou uma coletânea com pesquisas realizadas por alunos-bolsistas do subprojeto Letras-Inglês PIBID/UEL, que em sua maioria estreavam na experiência de realizar pesquisas. A coletânea é composta por 12 artigos , os quais problematizam temas como: a) medos e conflitos vivenciados por participantes do programa no processo de ser professor em prática colaborativa; b) conceito de inovação presentes nos discursos sobre o PIBID; c) percepções dos participantes sobre as práticas implementadas no subprojeto; d) contexto sócio-histórico de surgimento do PIBID, suas possibilidades e

c) o ensino de literatura na escola; d) o ensino de Língua Espanhola com base em gêneros de textos e o ensino da cultura afro-brasileira; e) o ensino colaborativo de LI; e) a construção de materiais didáticos de Língua Espanhola na formação inicial e continuada.

limitações; e) currículo de LI construído e implementado pelos participantes; e) construção de medidas para o combate da indisciplina escolar; f) causas de desinteresse, sucesso e fracasso escolar; g) percepções sobre as relações de poder entre professores e alunos. As organizadoras salientam a importância da pesquisa na formação docente, uma vez que contribui para construção de saberes que possibilitem uma educação mais crítica e engajada, assim como a (re)significação de identidades profissionais.

Por fim, o livro organizado por El Kadri *et al.* (2018) reúne recortes de pesquisas de mestrado e doutorado com foco em experiências docentes de professores de LI no contexto do PIBID, incluindo reflexões acerca dos estudos de Gaffuri (2011), Mulik (2014), El Kradri (2014), Chimentão (2016), Baladeli (2015) e desta própria pesquisa. Os capítulos que constituem a coletânea utilizam-se de abordagens e referências teóricos diversos, assim como registram e analisam diferentes maneiras de conduzir a formação de professores de LI.

No quadro a seguir sumarizo os principais aspectos apontados pelas pesquisas descritas nesta seção:

Quadro 2 – Contribuições, limitações e desafios do programa PIBID na formação de professores de LI

Contribuições do PIBID para a Formação de Professores Apontadas pelas Pesquisas	**Limitações e Desafios do PIBID Apontados pelas Pesquisas**
- Desenvolvimento de aprendizagem colaborativa; - Compartilhamento de experiências; - Espaço para formação inicial e continuada; - Transformação e/ou construção de práticas pedagógicas (desenvolvimento de estratégias de ensino); - Práticas de planejamento conjunto; - Possibilidade de tomar decisões sobre os conteúdos a serem ensinados e sobre as formas de avaliação implementadas; - Possibilidade de reinterpretar fundamentos teóricos de perspectivas críticas de ensino para o contexto local; - Desenvolvimento de pesquisas; - Possibilidade de participação em eventos científicos; - Desenvolvimento de materiais didáticos mais significativos para os aprendizes e condizentes com os documentos oficiais da Educação Básica; - Possibilidade de construção de aprendizagem autônoma; - Possibilidade de negociação de sentidos; - Protagonismo dos participantes; - Exercício de agentividade; - Desestabilização de relações hierárquicas existentes; - Estabelecimento de relações sociais de confiança mútua;	- Falta de autonomia dos licenciandos: dependência dos alunos-bolsistas a professores-supervisores e coordenadores; - Dependência promovida pela formação colaborativa; - Cognições construídas caracterizadas por: visão centralizada na figura docente e baixo potencial de construção identitária docente; - Manutenção de uma visão subordinativa das funções desempenhadas; - Temporariedade das práticas desenvolvidas no âmbito do programa; - Identificação de facetas do discurso de identidade profissional (faceta hereditária, vocacional, romântica, entusiasta e sacerdotal); - Dificuldades de organização no subprojeto e na escola; - “Choque” com a realidades das escolas públicas. Continua...

- Reconhecimento da escola pública como espaço produtivo de aprendizagem; - Favorecimento da construção argumentativa; - Transformação identitária; - Utilização de conhecimentos construídos no âmbito do programa no exercício da profissão; - Transformação das formas de compreender o mundo.	

Fonte: a própria autora, com base em Amaral (2017), Fiori-Souza (2016), Chimentão (2016), Baladeli (2015), Silvestre (2014), El Kadri (2014), Stutz (2014), Mulik (2014), Castela (2014), Alves e Miquelante (2014), Neres (2014), Souza (2013), Mateus (2013), Jordão *et al.* (2013), Ortenzi *et al.* (2013), Gaffuri (2012) e Mateus, El kadri e Gaffuri (2011).

Como se pode observar no quadro 2, os resultados das pesquisas indicam uma série de contribuições do programa PIBID na formação de professores de LI, assim como algumas de suas limitações e desafios. A meu ver, a principal contribuição dos estudos apresentados está em proporcionar análises e reflexões sistematizadas das ações realizadas no âmbito do programa. É possível observar contradições de resultados de pesquisa no que se refere ao desenvolvimento de autonomia, à promoção de independência e à construção de identidade docente, evidenciando a necessidade de novas pesquisas.

Nenhuma das pesquisas descritas enfoca a questão do planejamento de professores especificamente, todavia, como ele perpassa todas as ações de ensino, e, portanto, as ações realizadas no âmbito do programa, assim menções a esta tarefa docente são realizadas em diferentes pesquisas.

Gaffuri (2012), por exemplo, relata práticas pedagógicas em que os professores, a pesquisadora e os alunos-professores perpassam pelas fases de: a) planejamento; b) execução; c) avaliação do trabalho desenvolvido. O que permitiu, segundo ela, que os participantes pudessem ter uma visão global de todo trabalho realizado. De acordo com a pesquisadora, os participantes puderam discutir aspectos referentes ao planejamento de aulas, bem como questões teóricas relativas a estes processos. O planejamento, a execução e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem também são aspectos evidenciados por Mateus, El Kadri e Gaffuri (2011), sendo vistos como ações docentes potenciais para construção de espaços colaborativos no trabalho do professor.

De forma similar, Fiori-Souza (2016) relata que no subprojeto investigado, reuniões semanais do grupo eram realizadas para leitura e discussão de aspectos teórico-práticos relativas às ações desenvolvidas. Segundo a pesquisadora, a colaboração permeou todo o processo de planejamento, execução e avaliação das ações realizadas. Para ela, ao planejar,

implementar, descrever e avaliar uma intervenção no intuito de melhorar a prática pedagógica, novos conhecimentos podem ser construídos.

Chimentão (2016), por sua vez, expõe que no subprojeto *lócus* de sua pesquisa eram realizadas reuniões semanais de planejamento e tomada de decisões voltadas a tratar de questões burocráticas e pedagógicas. As reuniões eram realizadas na própria escola e contavam com a participação de todos os envolvidos. Similarmente, Souza (2013) relata que além das reuniões do grupo de estudos, aconteciam reuniões de planejamento na escola, no período destinado à hora-atividade da professora-supervisora, com horário individualizado para o atendimento dos alunos-professores em duplas.

Já Neres (2014) explica que no subprojeto por ela investigado, o grupo realizava reuniões pedagógicas para o compartilhamento entre seus participantes das ações realizadas em sala de aula, de dificuldades enfrentadas e dos planos para aulas subsequentes, os quais eram modificados quando necessário. A pesquisadora percebeu ao longo de suas observações que os participantes da pesquisa foram capazes de identificar problemas e alterar os planejamentos a fim de solucioná-los.

Silvestre (2014), em sua pesquisa, afirma ter sido possível reinterpretar políticas globais de planejamento para o contexto local de ensino.

Por fim, El Kadri (2014) enfatiza o PIBID como espaço para o co-planejamento. A autora relata que o grupo por ela pesquisado, realizava reuniões semanais de co-planejamento visando planejar aulas para a semana e ajustar planos construídos via e-mail ou de forma informal entre os participantes. Segundo a autora, tais reuniões visavam: a) discutir os objetivos das aulas considerando orientações nacionais para o ensino e o retorno aos alunos; b) refletir sobre os objetivos estabelecidos para as aulas em relação aos objetivos de ensino da língua; c) tomar decisões sobre recursos, estratégias utilizadas, tempo despendido e outras questões relacionadas à realização das aulas. Para pesquisadora, as reuniões de co-planejamento propiciaram contexto para que os participantes tivessem um entendimento comum da instrução em sala de aula, permitindo o alinhamento de suas metas de ensino.

Pelo cenário de pesquisa apresentado, as contribuições do programa PIBID para o planejamento docente incluem:

a) Possibilidade de percorrer as fases de: planejamento, implementação e avaliação das ações realizadas;
b) Possibilidade de construção/modificação/ajustamento do conjunto de planos de aulas (planejamento conjunto, colaborativo, co-planejamento);

c) Possibilidade de tomada de decisões conjuntas (relativas às questões pedagógicas e burocráticas);
d) Realização de reuniões de planejamento na universidade e na escola;
e) Reinterpretação de políticas globais de planejamento para o contexto local de ensino;
f) Possibilidade de reflexão sobre o planejamento realizado;
g) Alinhamento dos objetivos de ensino.

Para finalizar, retomo na próxima seção alguns pontos chaves abordados neste capítulo em forma de síntese.

2.3 SÍNTESE DO CAPÍTULO 2

A fim de apresentar o programa PIBID, *lócus* desta pesquisa, primeiramente situei-o enquanto política educacional pública brasileira de fomento à formação de professores, discorrendo sobre o contexto social e político em que ele emerge. Expus suas formas de organização, os participantes, o trabalho prescrito a eles e a concepção de formação adotada. Na sequência, discorri sobre a abrangência e alcance do programa no que tange ao número de bolsas ofertadas, universidades e modalidades de ensino da Educação Básica contempladas. Em seguida, discorri sobre as mudanças inseridas pelas CAPES no ano de 2018 com a proposição do novo Programa de Residência Pedagógica, discuti sobre as implicações da oferta de iniciativas como PIBID tendo em vista a fragmentação das políticas públicas brasileiras, bem como sobre as críticas, limitações e desafios do programa. Por fim, apresentei sumariamente resultados de pesquisa que tematizam o PIBID na área de ensino e aprendizagem de LI, procurando identificar em quais aspectos o programa tem contribuído para formação de professores, assim como para construção de espaços de planejamento docente.

No próximo capítulo, apresento parte dos referenciais teóricos que alicerçam este estudo.

CAPÍTULO 3 – APORTES TEÓRICOS NORTEADORES DA PESQUISA

> Em nossas atividades cognitivas, as teorias são recursos indispensáveis para recortar e iluminar as inúmeras faces da imensurável complexidade do real (FARACO, 2015, p. 9).

Neste capítulo, apresento e discuto a primeira parte dos construtos teóricos que fundamentam esta pesquisa. Para tanto, o organizei em cinco macrosseções e uma seção de síntese. Na primeira, discorro sobre a concepção de desenvolvimento humano adotada pelo ISD, formulada a partir de estudos de Vigotski. Na segunda, trato da questão da proposição do agir humano como unidade de análise para a compreensão tanto das dimensões físicas (comportamentais) quanto cognitiva (psíquicas) das pessoas. Nela, proponho um conceito de "tomada de decisões de professores" considerando os processos sócio-históricos e de reflexividade. Ainda nessa segunda parte, trato da questão do agir de linguagem (agir comunicativo), bem como descrevo o aparato teórico-metodológico desenvolvido pelo ISD para análise de textos. Na terceira macrosseção, exponho a proposta didática do ISD para o ensino de línguas na escola e discuto sobre as possíveis contribuições dos procedimentos de SD e MD para o desenvolvimento docente. Na quarta, retomo brevemente o conceito de reflexão (DEWEY, 1933; SCHÖN, 1987, 1983) e suas implicações na área de formação docente para, então, apresentar a definição de reflexividade. Na quinta macrosseção, abordo a questão do ensino como trabalho. Nela, apresento os conceitos de trabalho prescrito, real e realizado e o procedimento de AC propostos pelas Ciências do Trabalho (CLOT, 2007[2006], 2017; AMIGUES, 2004). Por fim, apresento uma síntese do que foi abordado no capítulo.

3.1 O DESENVOLVIMENTO HUMANO PARA O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)

A concepção de desenvolvimento humano adotada por esta tese ancora-se nos princípios teóricos do ISD, os quais, por sua vez, foram inspirados no esquema de desenvolvimento formulado em um quadro de estudos de posição epistemológica sócio-histórica. A perspectiva sócio-histórica é reconhecida por diversas correntes[46] da filosofia e das ciências humanas, engendradas principalmente a partir de estudos de Vigotski. Tais correntes,

[46] Tratam-se de correntes teóricas que seguem os estudos de autores como Leontiev (1978), Wallon (1938), Bakhtin/ Voloshinov (1997 [1979]), Mead (1934), Luria (1990), entre outros.

apesar de apresentar variantes de ênfase teórica e/ou de orientação metodológica, se caracterizam principalmente por aderir à tese de que "[...] as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de **socialização**, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos **instrumentos semióticos**" (BRONCKART, 2009 [1999], p. 21), ou seja, o desenvolvimento humano é resultado de um processo sócio-histórico possibilitado pela emergência da linguagem.

Bronckart (2013a, 2013b, 2009[1999], 2008, 2006) utiliza o termo *Interacionismo Social* para referir-se ao quadro de pesquisa ancoradas nesse posicionamento epistemológico geral. Segundo Bronckart (2013b), as orientações do Interacionismo Social podem ser resumidas em quatro princípios:

1) O desenvolvimento das capacidades psicológicas individuais e dos mundos coletivos das obras e dos fatos sócio-histórico culturais têm como fatores determinantes a emergência da linguagem e da história social humana;
2) As capacidades propriamente humanas (incluindo as capacidades cognitivas) são resultados das interações entre dimensões biológicas, psicológicas, sociológicas e linguageiras. São as interações entre essas dimensões (e não elas de forma isolada) que são constitutivas dos seres humanos. Por isso, para uma compreensão mais aprofundada dos processos de desenvolvimento, torna-se necessário a existência de uma única ciência: a ciência do humano[47];
3) A Ciência do Humano deve apresentar uma ancoragem filosófica aprofundada e segura[48];

[47] O Interacionismo Social se opõe à divisão das ciências humanas/sociais em múltiplas disciplinas e subdisciplinas, fragmentação decorrente da adesão à epistemologia positivista herdada de Comte. Para o Interacionismo Social, a problemática do desenvolvimento humano deve ser tratada no quadro de uma única ciência, a ciência do humano (BRONCKART, 2006).

[48] Conforme explica Bronckart (2006), no que se refere à ancoragem filosófica, o Interacionismo Social adere à posição defendida pela epistemologia monista e materialista de Spinoza (2007[1677]) e pelo evolucionismo. Para o materialismo, o universo é constituído pela matéria, a qual se encontra em permanente movimento, sendo os objetos nele presentes (incluindo os processos de pensamento humano) realidades materiais. Para o monismo, apesar de alguns objetos parecerem físicos e outros psíquicos, eles não são diferentes em sua essência, sendo suas diferenças apenas fenomenológicas, uma vez que em essência tudo é matéria. Já para o evolucionismo, ao longo do tempo, a matéria ativa originou objetos complexos e organismos vivos, sendo que estes objetos (tantos os inertes quantos os seres vivos) são capazes de produzir mecanismos para sua organização e evolução, o que significa que, as propriedades de organização interna dos objetos estão relacionadas às suas interações comportamentais com o meio externo. Segundo Bronckart (2006), o Interacionismo Social se inscreve, também, na problemática aberta por Hegel (1992[1988]) sobre o caráter dialético da atividade e do psiquismo humano, a qual compreende a evolução em uma perspectiva dialética e histórica. Tal concepção é integrada às contribuições de Marx e Engels

4) A Ciência do Humano deve voltar-se ao benefício social, por isso, a problemática da educação/formação das pessoas integram seu projeto de pesquisa.

Em conformidade com tais princípios e com a ideia da unidade da substância material (SPINOZA (2007[1677]), o Interacionismo Social trata a questão da construção do pensamento consciente dos seres humanos junto à questão da construção do mundo dos fatos sociais e das obras culturais, dado que, os processos de socialização (de construção dos fatos sociais) e os processos de individuação (de formação do indivíduo) são considerados por essa corrente epistemológica como duas vertentes do mesmo desenvolvimento humano (BRONCKART, 2008, 2005). Em outras palavras, para o Interacionismo Social, as entidades psíquicas humanas são objetos de uma dupla ancoragem: de um lado elas são depositadas nas obras coletivas sociais humanas e de outro elas constituem cada organismo singular e estabelecem-se na economia psíquica das pessoas (BRONCKART, 2013a).

À luz de tal posicionamento, na interpretação de Bronckart (2008), as ideias de Vigotski se opõem as de Piaget em uma dialética de continuidade e mudança[49], isso porque os dois pensadores tratam da mesma questão (desenvolvimento humano) a partir de posicionamentos epistemológicos diferentes. Apesar de Vigotski (1998[1934]) reconhecer que a psicologia deve muito a Piaget, uma vez que este estudioso revolucionou os estudos sobre a linguagem e o pensamento infantil[50], os dois autores divergem quanto às suas hipóteses sobre a gênese do pensamento humano. Enquanto Piaget deu ênfase principalmente ao caráter ativo ou teleológico dos processos cognitivos e do comportamento, Vigotski debruçou-se sobre o

sobre o papel que os instrumentos, a linguagem e o trabalho desempenham no desenvolvimento da consciência (BRONCKART, 2009 [1999]). De acordo com Bronckart (2006), ao aderir a epistemologia monista de Spinoza (2007[1677]), o Interacionismo Social se opõe à tese dualista de Descartes, segundo a qual há uma distinção radical entre os fenômenos de ordem física (corpos e objetos inertes) e os fenômenos de ordem psíquica (alma, espirito e pensamento consciente). Bronckart (2006) explica que, Descartes entendia que os seres humanos teriam sido beneficiados por um "gesto criador" que deu origem ao psiquismo humano, o qual é raiz de todo conhecimento. Dessa forma, seria necessário estudar primeiramente as propriedades particulares desse "espirito" para então analisar os tipos de manifestações coletivas que ele torna possível. Na visão de Bronckart (2006), tais ideias transpostas às Ciências Humanas/Sociais geraram um conjunto de abordagens "ascendentes" (utilizadas pelo cognitivismo e pelas neurociências, por exemplo), para as quais é necessário compreender as propriedades dos organismos individuais, para então abordar questões de ordem linguística, sociológica, econômica, etc.

[49] Vigotski reexamina as teorias de Piaget para sustentar seu posicionamento epistemológico, exercício que Bronckart (2008) compreende como um movimento dialético de continuidade e mudança.

[50] Piaget formulou um método clínico de investigação do desenvolvimento do pensamento infantil. Ele foi o primeiro estudioso a investigar sistematicamente a percepção e a lógica das crianças. O psicólogo procurou descrever o funcionamento característico do pensamento infantil e, com base em estudos experimentais defendeu a ideia de que o pensamento adulto e o infantil se diferem mais qualitativamente que quantitativamente (VIGOTSKI, 1998[1934]).

papel da linguagem e da sócio-história humana na construção do pensamento consciente (BRONCKART, 2008).

Bronckart (2008) explica que, ao levantar a questão do papel decisivo das interações entre o indivíduo e o meio nos processos de desenvolvimento (processo de assimilação, acomodação e equilíbrio), Piaget não considerou o papel desempenhado pelas intervenções sociais e semióticas, atendo-se apenas às interações entre as pessoas e o meio físico em que vivem. Para este teórico, o que estaria no fundamento da razão (pensamento humano) são as propriedades lógicas construídas na interação entre o organismo e meio e não as propriedades da atividade social (BRONCKART, 2006). Piaget, portanto, rejeita a hipótese do papel fundador do social no funcionamento humano, para ele, a linguagem e as interações sociais exercem funções secundárias nos processos de desenvolvimento (BRONCKART, 2006).

Contrapondo-se a essa visão, as ideias de Vigotski podem, segundo Bronckart (2013b, 2008, 2006), ser resumidas essencialmente da seguinte forma:

a) O ser humano, assim como qualquer organismo vivo, encontra-se inserido em uma linha "natural" da evolução das espécies. Contudo, ele dispõe de um equipamento biocomportamental e psíquico inicial, o qual exibe capacidades físicas herdadas para organizar suas interações com o meio;
b) As capacidades diferenciadas dos seres humanos possibilitaram a realização de atividades coletivas complexas;
c) A organização de tais atividades exigiu a emergência de um instrumento de regulação dos papeis desempenhados por cada indivíduo no desenvolvimento da atividade, a linguagem;
d) O uso da linguagem no desenvolvimento das atividades coletivas possibilitou a construção das obras e dos fatos sócio-históricos culturais;
e) A apropriação e a interiorização dos signos linguageiros, em suas relações com as atividades e com os fatos sociais, ocasionaram a emergência do pensamento consciente (significante) dos seres humanos.

Dessa forma, é possível afirmar que, para Vigotski, é por meio dos processos de semiose (linguagem) exigidos na organização das atividades coletivas que ocorre a

transformação radical do psiquismo humano (BRONCKART, 2008, 2006), ou seja, das capacidades cognitivas dos seres humanos.

Ao tratar dessa questão, Vigotski (1998[1934]) enfatiza que o problema do pensamento e da linguagem é tema central da psicologia. O autor julga importante se ter uma compreensão clara das relações inter-funcionais existentes entre esses dois universos e denúncia que a psicologia deixou por muito tempo de estudar sistematicamente tais relações. O teórico explica que isso se deu devido aos métodos de investigação desenvolvidos pelas ciências psicológicas, os quais não se preocupavam em examinar a inter-relação entre a linguagem e o pensamento, pelo fato de investigarem as funções dos processos de pensamento separadamente dos processos de outras funções psicológicas.

De acordo com Vigotski (1998[1934]), embora na época (da escrita de suas obras), já se aceitasse a unidade da consciência e a inter-relação entre as funções psíquicas, ou seja, que as funções isoladas operavam de forma conjunta em conexão mútua, tal premissa combinava-se a um conjunto de pressupostos tácitos que a anulava para efeitos práticos. Considerava-se que a relação entre duas determinadas funções psíquicas era invariável, por exemplo, as relações entre a percepção e a atenção, entre a atenção e a memória e entre a memória e pensamento eram ditas como constantes e, enquanto tais, poderiam ser ignoradas ao se estudar as funções isoladamente. Contudo, Vigotski (1998[1934]) enfatiza que a essência do desenvolvimento psíquico é constituída pelas variações que ocorrem na estrutura inter-funcional da consciência.

O desenvolvimento da linguagem e do pensamento, segundo Vigotski (1998[1934]), seguem trajetórias diferentes. As suas curvas cruzam-se repetidas vezes, podendo aproximarem-se e fundirem-se em alguns momentos, mas acabam se separando continuamente. Segundo o autor, a pessoa quando criança, passa por uma fase pré-intelectual que antecede o desenvolvimento linguístico, assim como por uma fase pré-linguística que antecedente seu desenvolvimento intelectual[51]. Em determinado momento a linguagem e o pensamento se encontram, o pensamento torna-se verbal e a linguagem racional. Assim, o surgimento da linguagem na criança se originaria da fusão dessas duas raízes.

A título de ilustração, Vigotski (1998[1934]) afirma que podemos imaginar o pensamento e a linguagem como dois círculos que se intersectam, sendo que as regiões sobrepostas correspondem ao pensamento verbal. Em sua visão, o pensamento verbal não é um

[51] Bronckart (2006) explica que na fase pré-intelectual do desenvolvimento da linguagem, a criança chega a construir imagens mentais mais ou menos estáveis. Enquanto que na fase pré-linguística do desenvolvimento do pensamento ocorre a evolução das capacidades comunicativas.

comportamento inato do ser humano, mas é constituído pelos processos sócio-históricos culturais. Por isso, torna-se necessário considerá-lo sujeito às premissas do materialismo histórico, as quais são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana.

Depois de seu aparecimento, a linguagem se desenvolveria em dois eixos funcionais diferentes. As produções de linguagem das crianças ocupam de um lado (e incialmente) uma função social de comunicação e de interação e por outro (e posteriormente) uma função de planejamento e de controle individual sobre as próprias ações (BRONCKART, 2006). Dessa forma, a linguagem interiorizada passa a organizar o funcionamento psicológico da criança. As capacidades mentais construídas originalmente na fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem passam a ser controladas por unidades da linguagem. Instaura-se assim, o pensamento consciente humano, o qual é, portanto, produto da interiorização das unidades e estruturas da língua e das construções sociais humanas[52] (BRONCKART, 2006).

Segundo Bronckart (2013a), Vigotski propôs em sua obra duas acepções de desenvolvimento que à primeira vista parecem distintas[53]. Por um lado, Vigotski o define como um processo contínuo (ininterrupto) de automovimento, por outro, como resultado da interação de conflitos entre os recursos psicológicos já disponíveis a uma pessoa e os recursos novos que lhe são apresentados em seu meio cultural. Em outras palavras, para Vigotski a questão do desenvolvimento deve ser considerada simultaneamente em termos de **continuidade e ruptura**. Ao mesmo tempo que o desenvolvimento é um processo contínuo, ele se dá no confronto entre os elementos externos e internos, gerando a **contradição ou conflito** com o que constituía a organização psíquica anterior da pessoa (BRONCKART, 2013a). O desenvolvimento se caracteriza, dessa maneira, pela "reorganização" do funcionamento psíquico dos seres humanos. Nesse sentido, só se pode tratar com seriedade a questão da ruptura ao se levar em conta as dimensões de continuidade. Os elementos externos, entretanto, apenas

[52] Apesar de assumir as ideias vigotskianas, Bronckart (2006) questiona a ideia da existência da fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem. Tendo em vista que o desenvolvimento desta fase é descrito como independente de toda interação social e semiótica e que ela possibilita uma consciência dos objetivos da ação. O autor entende que considerar a existência dessa fase pode levar à compreensão de que a consciência pode ser construída livre das influências de toda mediação social, por meio da abstração e interiorização das propriedades dos esquemas de ação. Segundo o autor, isto evidenciaria uma contradição de Vigotski em relação a sua própria tese, de que as capacidades psicológicas humanas são sociais em sua origem. Para Bronckart (2006), as pessoas, desde o início de suas vidas, estão imersas em um mundo de pré-construídos sociais, o qual é mediador de suas relações com o meio e consequentemente mediador da construção de suas primeiras imagens mentais.

[53] Para Bronckart (2013a), se considerarmos o quadro monista materialista spinoziano aderido por Vigotski, as duas abordagens não são contraditórias. O autor explica que, se o desenvolvimento humano se inscreve na continuidade dos processos dinâmicos que dão forma a transformação permanente da matéria (dimensão denominada de autopropulsão), e se os seres humanos apresentam capacidades que se diferem das de outros organismos vivos, havendo assim condições de se identificar os processos responsáveis por tal especificidade, as duas acepções não se contrapõem necessariamente.

são geradores de desenvolvimento à medida em que os conflitos gerados por eles sejam "gerenciáveis" pelas pessoas em seu estado atual de desenvolvimento (BRONCKART, 2013a).

A exemplo, nesta pesquisa, as intervenções realizadas pela professora-coordenadora e por mim na formação oportunizada aos licenciandos participantes do subprojeto Letras Inglês, foram pensadas dentro do que julgávamos possível de ser estudado, produzido e reformulado por eles. Contudo, essas intervenções não nos eram garantia de desenvolvimento (de reorganização do funcionamento psíquico), uma vez que esse depende de cada indivíduo, podendo se concretizar ou não.

Um outro aspecto abordado por Vigotski (1998[1934]) quanto ao desenvolvimento é a questão da formação de conceitos. Segundo o autor, a formação de conceitos dos significados das palavras presume o desenvolvimento de funções intelectuais superiores como: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidades de comparação e diferenciação, entre outras. Vigotski (1998[1934]) explica que a maioria das teorias e métodos de educação se basearam na ideia de que os conceitos científicos não apresentavam história interna, ou seja, não são desenvolvidos, mas assimilados de forma acabada em um processo de compreensão e assimilação. Contudo, para o autor um conceito envolve mais do que um conjunto de ligações associativas formadas pela memória, pois não é apenas um hábito mental, mas sim "[...] um complexo e genuíno ato de pensamento, que não pode ser ensinado pelo constante repisar, antes pelo contrário, que só pode ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança tiver atingido o nível necessário" (VIGOTSKI, 1998[1934], p.193).

Para Vigotski (1998[1934]), a formação de conceitos representa um ato de generalização. No início, a palavra é uma generalização de tipo primitivo, ao passo que a intelectualidade da criança se desenvolve, tais generalizações são substituídas por generalizações de tipo mais elevado. Por isso, em sua visão não é possível ensinar conceitos às crianças de forma direta, isso seria inócuo, os conceitos precisam ser desenvolvidos. Inspirado pela distinção realizada por Piaget entre conceitos espontâneos e conceitos não espontâneos, Vigotski (1998[1934]) diferencia conceitos espontâneos de conceitos científicos. Os **conceitos espontâneos** são aqueles formados pela criança em sua experiência/vivência cotidiana, já os **conceitos científicos** são aqueles desenvolvidos de forma sistemática na escola.

O autor explica que, a literatura existente sobre o tema demonstra que muitos pesquisadores investigaram os conceitos espontâneos formados pelas crianças sem considerar a intervenção da educação sistemática, pressupondo que as leis aplicáveis aos conceitos espontâneos poderiam ser estendidas automaticamente aos conceitos científicos. Piaget, por

exemplo, defendia que a formação de conceitos é marcada por características próprias da mentalidade infantil. Contudo, o teórico aplicou essa tese apenas aos conceitos espontâneos entendendo que somente esses pudessem verdadeiramente esclarecer as qualidades do pensamento das crianças. Por isso, Piaget não observou as relações existentes entre os dois tipos de conceitos no processo desenvolvimental. Para Vigotski (1998[1934]), tal abordagem poderia levar à ideia errônea de que a aprendizagem escolar (instrução) não teria qualquer relação com o processo de desenvolvimento interno, o que em sua visão é um dos pontos fracos na teoria piagetiana tanto no ponto de vista teórico quanto prático.

Na concepção de Vigotski (1998[1934]), o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos encontram-se relacionados e influenciam-se em um movimento permanente, sendo, portanto, parte de um único processo: o desenvolvimento da gênese do conceito. Para autor, os conceitos espontâneos não são substituídos de forma automática por conceitos científicos durante o processo desenvolvimental. Os primeiros são construídos pela criança em seu dia a dia, já a formação do segundo depende da formação do primeiro, de forma que a apropriação de conceitos científicos leva a transformação dos conceitos espontâneos.

Segundo Vigotski (1998[1934]), a influência dos conceitos científicos sobre o desenvolvimento da criança é similar ao efeito resultante da aprendizagem de uma LE, por tratar-se de um processo consciente e deliberado. O autor explica que, no aprendizado da língua materna (LM), as crianças adquirem os aspetos mais primitivos da linguagem anteriormente aos mais complexos, uma vez que a aquisição de aspectos mais complexos demanda certa consciência de elementos fonéticos, sintáticos e gramaticais. Já na aprendizagem da LE, as formas superiores são desenvolvidas anteriormente ao discurso espontâneo e fluente. Para o autor, a criança pode transferir para LE o sistema de significados construídos na LM, assim como a aquisição de uma LE pode contribuir para o domínio das formas mais complexas da LM. A partir da aprendizagem de uma nova língua, a criança passa a entender a LM como um sistema particular existente entre outros, bem como passa a compreender seus fenômenos à luz de categorias mais amplas, o que pode ocasionar consciência sobre as operações linguísticas.

Para aquisição de conceitos científicos, a instrução e a aprendizagem exercem papel fundamental. Segundo Vigotski (1998[1934]), a instrução é uma das principais fontes no desenvolvimento de conceito da criança, se constituindo como uma poderosa força de orientação evolutiva que pode determinar o destino de todo o seu desenvolvimento mental.

Conforme argumenta o autor:

> A instrução escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização do processo mental por parte da criança. Os conceitos científicos, com o seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem ser o meio em que primeiro se desenvolvem a consciência e o domínio do objeto, sendo mais tarde transmitidos para outros conceitos e outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conceitos científicos (VIGOTSKI, 1998 [1934], p. 214).

Neste estudo, além de terem a oportunidade de refletir sobre diferentes usos da LI, ao produzir SD, os alunos-professores também tiveram a oportunidade de desenvolver diferentes conceitos teóricos referente ao trabalho docente. Processo no qual a formação possibilitada pelo subprojeto PIBID Letras Inglês foi fundamental.

No que se refere à questão da aprendizagem e desenvolvimento, Vigotski (2007[1984]) explica que embora esses processos estejam inter-relacionados, a aprendizagem geralmente precede o desenvolvimento, não havendo um paralelismo completo entre o curso da aprendizagem e do desenvolvimento de funções correspondentes. Nesse sentido, o desenvolvimento "[...] nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta" (VIGOTSKI, 2007[1984]) p.104). Quando uma criança aprende um conceito científico, a formação desses conceitos encontra-se apenas em seu início. Dessa forma, a aprendizagem não é a mesma coisa que desenvolvimento, ela pode resultar em desenvolvimento mental e pôr em movimento vários processos desenvolvimentais que não se realizariam de outra forma. Contudo, o desenvolvimento ocorre de forma mais lenta depois do processo de aprendizagem. Por essa razão, a aprendizagem é um aspecto fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas.

Para Vigotski (2007[1984]), o desenvolvimento ocorre em dois níveis: *nível de desenvolvimento real* e *nível de desenvolvimento potencial*. O primeiro é "[...] o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultados de certos ciclos de desenvolvimento já *completados*" (VIGOTSKI (2007[1984], p. 95-96), ele refere-se ao que a criança consegue realizar por si mesma em determinado estágio desenvolvimental. Já o segundo é "[...] determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes" (VIGOTSKI (2007[1984], p. 97), e refere-se ao que a criança consegue realizar com a ajuda de outros (pais, professores, colegas, etc.). A distância entre esses dois níveis é chamada pelo autor de **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD)**. A ZPD está relacionada às funções que ainda não se desenvolveram, mas que estão em vias de desenvolvimento.

Nas palavras de Vigotski (2007[1984], p. 98):

> A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de 'brotos' ou 'flores' do desenvolvimento, em vez de 'frutos' do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

Vigotski (2007[1984]) explica que o que faz parte da ZPD da criança hoje constituirá o nível de desenvolvimento real amanhã, o que significa que o que ela faz com ajuda hoje, será capaz de realizar sozinha amanhã. O autor salienta que um dos aspectos fundamentais da aprendizagem é a criação de ZPD, ou seja, a aprendizagem pode despertar diferentes processos internos de desenvolvimento que se realizam apenas quando as crianças interagem com outros. Quando internalizados, estes processos serão parte do desenvolvimento autônomo da criança. Nesse sentido, embora a aprendizagem não seja o mesmo que desenvolvimento, o ensino organizado adequadamente resulta em desenvolvimento mental, ao colocar em movimento vários processos desenvolvimentais que não aconteceriam de outra forma. Por isso, "[...] o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas" (VIGOTSKI (2007[1984], p. 103). Considero que o mesmo se aplica à formação de professores, a qual é potencial de colocar em movimento vários processos desenvolvimentais que poderiam não ocorrer sem a intervenção.

Após as considerações aqui apresentadas, dedico a próxima seção ao papel da interiorização dos signos (linguagem) no desenvolvimento humano.

3.1.1 O Papel da Linguagem no Desenvolvimento Humano

Ao procurar explicitamente dar continuidade aos estudos realizados por Vigotski, o ISD assume também o posicionamento epistemológico no qual as condutas humanas são resultantes de um processo histórico e social[54] de interação mediadas pelas produções linguageiras. Para o ISD, a linguagem desempenha um papel central no desenvolvimento e funcionamento psíquico, assim como nas atividades e nas ações humanas.

[54] Para o ISD, a construção de qualquer novo fato (social, linguístico, psicológico, etc.) tem como pano de fundo as práticas, os conhecimentos e os valores construídos por gerações precedentes, os quais são portadores das significações construídas por essas gerações (BRONCKART, 2005).

Além de contribuir para codificar os pré-construtos históricos, a atividade linguageira organiza, comenta, regula as ações e interações humanas (BRONCKART, 2005). Dessa forma, para o ISD, a língua não é apenas um instrumento de expressão dos processos de pensamento, como outrora advogava a abordagem behaviorista, mas exerce o papel de instrumento simbólico fundador e regulador desses processos e das atividades humanas.

Para demostrar como a interiorização dos signos tem papel decisivo na fundação e desenvolvimento da consciência humana, o ISD apoia-se nas teorias sobre as condições de constituição do signo linguístico desenvolvidas por Saussure. De acordo com Bronckart (2006), a teoria saussuriana é compatível com os princípios do Interacionismo Social em três aspectos:

1) A asserção do caráter essencialmente social da língua, de sua articulação com as atividades humanas e de seu caráter histórico (a língua se transforma ao longo do tempo em decorrência de forças sociais, contudo, preserva significações construídas por gerações anteriores);
2) O papel determinante da semiose e seu papel fundador do pensamento. Sobre este tema, Saussure desenvolve três reflexões: a) a primeira refere-se ao estatuto do signo; b) a segunda diz respeito a contestação da existência de um pensamento puro (questão tratada pela ciência psicológicas); c) a terceira está relacionada ao estatuto das unidades de análise das ciências humanas/sociais (a necessidade de se contemplar as dimensões físicas e psíquicas dos indivíduos, contestação também realizada por Vigotski);
3) O foco dado à atividade de linguagem em seu quadro social.

Bronckart (2013a) explica que considerando a existência de múltiplas línguas naturais, e depois de um longo trabalho de análise empírica sobre as transformações que ocorrem nos sistemas linguísticos no decurso do tempo, Saussure concluiu que os signos linguísticos não apresentam nenhuma base de ordem substancial. As manifestações signícas, na verdade, se constituem pela produção de sons que são associadas às representações sobre o seu conteúdo ideal. Contudo, as propriedades dos objetos (sons ou conteúdos) não determinam a extensão e o teor dessas representações. Esse entendimento levou Saussure defender que os signos são integralmente psíquicos. A associação entre os sons e as representações só se tornam possível por meio de um acordo implicitamente estabelecido no correr das trocas sócio-verbais,

o que fez o Saussure acrescentar que os signos são, ainda, integralmente sociais. Tal concepção, na visão de Bronckart (2013a) demonstra que os signos são como "conchas vazias" decorrentes do emprego de operações psíquicas elementares, as quais são atribuídas significações no decorrer das trocas sócio-verbais. Segundo o autor:

> Esta análise é fundamental na medida em que fornece um apoio técnico decisivo à tese principal de Vigotski: a interiorização dos signos é a interiorização de acordos sociais cristalizados, e as entidades psíquicas constitutivas das funções psicológicas superiores resultantes são, portanto, integralmente sociais" (BRONCKART, 2013a, p. 95).

Ao abordar a questão da interiorização do signo, Bronckart (2006) retoma três propriedades dos signos evidenciadas por Saussure: 1) o signo é, de início, arbitrário (imotivado): a escolha de um significante independe das propriedades "naturais" de seu referente ao qual é atribuído um significado; 2) o signo é constituído de significantes que exibem caráter discreto: os elementos verbais aparecem um após os outros na cadeia falada, podendo ser compreendidos como entidades recortadas ou acabadas; 3) o signo é radicalmente arbitrário: é caracterizado por uma formatação de significante e uma formatação de significados não naturais.

Em virtude de seu caráter imotivado, os signos possibilitariam autonomia ao funcionamento psíquico em relação às condições de reforço do meio, possibilitando a construção de representações. Devido a seu caráter discreto, os signos introduzem recortes (delimitações) no funcionamento das representações construídas, ou seja, estabilizam unidades, o que é condição para a instauração do pensamento. Por apresentar um caráter radicalmente arbitrário, os signos causam um desdobramento do funcionamento psíquico, pois permitem a introdução de imagens mentais idiossincráticas construídas nas interações do indivíduo com o meio. A relação estabelecida entre esses elementos é condição para a acessibilidade das pessoas ao próprio pensamento, ou seja, condição para a emergência da consciência (BRONCKART, 2006).

Segundo Bronckart (2013a), para Saussure (como também defende Voloshinov) é no texto que se constroem e se transformam as significações. Os signos linguageiros mobilizados no uso da linguagem se constituem objetos de apropriação e interiorização por parte dos membros de uma comunidade verbal. Para Saussure, a partir de um reservatório interno (língua viva) e de normas externas (língua abstrata) se originam os recursos necessários à produção de novas produções linguísticas. Dessa forma, os signos e seus valores

são empregados nos textos, em seguida transitam pela língua interna, podendo, então, serem reinvestidos em novas construções de uso da linguagem.

A partir das ideais expostas, o ISD defende que as práticas linguageiras situadas se constituem como instrumentos para o desenvolvimento humano, tanto no que diz respeito à construção de conhecimentos e saberes, quanto no que se refere ao desenvolvimento das capacidades de agir e da identidade das pessoas (BRONCKART, 2006). Todavia, o ISD rejeita a ideia de qualquer determinismo sócio-linguístico ou dos processos sócio-históricos culturais sobre o individual. Segundo Bronckart (2006), as práticas de linguagem fundam o funcionamento especificamente humano, contudo não se pode negar a realidade incontestável da emergência de capacidades cognitivas gerais, as quais tendem a se desvincular das restrições sociais, culturais ou da língua. Segundo o autor é importante considerar que a construção de capacidades cognitivas tendencialmente universais é resultante de um movimento dialético permanente marcado pelo desenvolvimento sócio-histórico cultural e pela linguagem.

Para Bronckart (2005, p.234) "**o desenvolvimento humano se efetiva no agir**, o que significa, em primeiro lugar, que todos os conhecimentos construídos são produtos de um agir e não de secreções diretas do cérebro, do espírito ou da alma.". Por isso para o autor, o agir humano é a unidade de análise tão reivindicada por Vigotski, por comportar tanto as dimensões físicas (ou comportamentais) quanto as dimensões psíquicas (ou mentais) das pessoas. Neste estudo, ao debruçar-me sobre as tomadas de decisões dos alunos-professores participantes desta pesquisa, a questão do agir torna-se fundamental, uma vez que é pela interpretação das ações realizadas e verbalizadas pela linguagem que poderei ter acesso ao processo de tomada de decisões. Por essa razão, a questão do agir humano e da tomada de decisões é o foco de discussão da segunda macrosseção deste capítulo.

3.2 O Agir Como Unidade De Análise Do Funcionamento Humano

O agir humano é uma questão complexa, cuja essência é de difícil apreensão. A problemática de seu estatuto e de suas condições é, segundo Bronckart (2008), a dificuldade central da pesquisa filosófica e seu (não) tratamento revela o posicionamento epistemológico adotado pelas diferentes correntes das ciências humanas/sociais. Conforme explica o autor, a sociologia, a psicologia, a linguística e as ciências da educação surgiram a partir de complexos debates sobre os modelos de referência e unidades de análise (comportamentos, condutas humanas, representações, signos, etc.) que poderiam orientar suas investigações.

A história nos mostra que tais ciências foram elaboradas principalmente com base na epistemologia positivista de Comte e, por isso, desde a década de 1930 houve uma forte rejeição aos preceitos da perspectiva sócio-histórica, fato responsável pelo seu "esquecimento" durante quase meio século (BRONCKART, 2008, 2006). Tal rejeição se deu devido a um não interesse de se tratar de questões da prática e da intervenção, visando ao estabelecimento de verdadeiras ciências formais[55]. O fato de as Ciências Humanas/Sociais terem sido elaboradas principalmente com base na posição epistemológica positivista, portanto, não favoreceu o desenvolvimento de pesquisas voltadas aos problemas relacionados à interdependência entre os aspectos psicológicos, cognitivos, sociais, culturais, linguísticos, etc. do funcionamento humano, nem às questões dos processos evolutivos e históricos (BRONCKART, 2008, 2006).

Assim, a temática do agir humano seguiu dois caminhos distintos. Por um lado, foi retomada no quadro positivista das ciências humanas a partir de uma concepção que circunscreve a questão praxiológica à ideia de que as pessoas são capazes de analisar racionalmente uma situação e tomar decisões. Por outro, o tema foi retomado por correntes de inspiração fenomenológica, analítica ou hermenêutica e por uma corrente da sociologia ancorada nas ideias de Weber, que procuraram abordar determinados aspectos do agir humano (suas determinações, sua intencionalidade, sua relação com o ator, entre outros), todavia ,sem a preocupação de estabelecer relações teóricas com as correntes reconhecidas academicamente (BRONCKART, 2008).

Com a "redescoberta" das obras de Vigotski nos anos de 1970 e1980 e com o ressurgimento de uma corrente interacionista social, volta-se a enfatizar a necessidade da unidade do objeto das ciências humanas e contestar a incapacidade de a psicologia abordar com uma mesma teoria tanto as dimensões comportamentais quanto mentais dos seres humanos. O agir humano é instaurado, assim, como objeto de análise do funcionamento humano por contemplar tanto as capacidades comportamentais (o comportamento) quanto as capacidades mentais (o pensamento) das pessoas.

Como explica Bronckart (2008, 2006), a grande quantidade de termos utilizados em diferentes correntes de pensamento para se referir à problemática do agir (agir, ação, atividade, prática, etc.) é, em si, um forte índice de sua complexidade. Assim, mesmo

[55] Bronckart (2006) explica que a adesão à epistemologia positivista de Comte levou a uma classificação de diversas ciências conforme o grau de generalidade e complexidade dos objetos de pesquisa. Comte atribui aos cientistas a tarefa de descrever os fenômenos e de identificar as leis ou a ordem que os regem, a fim de se poder prever novos fenômenos e controlá-los. Não era permitido aos cientistas qualquer tipo de transgressão das fronteiras entre as disciplinas científicas, cada objeto deveria ser explicado segundo a sua própria sistemática, sem considerar os avanços umas das outras.

admitindo que a questão terminológica esteja longe de ser resolvida, o autor entende ser necessária sua clarificação. Por isso, procura construir um quadro conceitual a partir da retomada de diversas teorias filosóficas, sociológicas e psicológicas que abordaram a temática e cujas posições e conceitos foram e/ou têm sido utilizadas por diferentes pesquisas desenvolvidas no quadro das Ciências humanas/sociais. Entre os autores citados por Bronckart (2008, 2006), optei por abordar, nesta tese, aqueles cujos pensamentos parecem ter exercido maior influência no desenvolvimento de seu quadro conceitual. Começo, assim, pela exposição das ideias da filósofa Elizabeth Anscombe.

Seguidora de Wittegenstein[56], Anscombe (2000[1957]) propõe a distinção entre *acontecimentos* os quais podem ser observados na natureza e o agir do ser humano no mundo, que ela chama de *ação.* Para a filósofa, há uma diferença entre esses dois fenômenos. Por exemplo, em um enunciado como "*duas telhas caem do telhado sob o efeito do vento*" temos um acontecimento puro, ou seja, um encadeamento de fenômenos naturais ocorridos no espaço-tempo (o vento sopra e as telhas caem).Tais fenômenos podem ser identificados independentemente um do outro e podem ser objetos de uma explicação causal (o fato do vento soprar é uma condição para que as telhas caiam, o primeiro fenômeno pode ser considerado causa do segundo). Já em um enunciado como "*Pedro fez duas telhas caírem do telhado para danificar o carro do vizinho que ele detesta*", podemos identificar um acontecimento ou uma ação. Um acontecimento, se consideramos simplesmente os fenômenos que Pedro derrubou as telhas e que o carro do vizinho está danificado. Uma ação, se entendermos que o enunciado descreve uma intervenção humana no mundo. Em outras palavras, se compreendermos que as propriedades psíquicas atribuídas a Pedro, como a existência de um motivo/razão para agir (Pedro detesta o vizinho) e uma intenção para agir (Pedro fez cair a telha para danificar o carro).

[56]Wittegenstein (1889-1951), foi um filósofo nascido na Áustria, autor de *Tractatus lógico-philosophicus* (1994[1921]) e *Investigações Filosóficas* (1999[1953]). Segundo Bronckart (2008), Wittegenstein (1994[1921]) procurou atestar que as estruturas proposicionais da linguagem se configuram como "traduções" fiéis de uma lógica existente no mundo real. Ao fracassar em sua tentativa, devido à ausência de um meio de acesso entre a linguagem e a pressuposta lógica do mundo real, e também ao considerar a existência incontestável de diversas línguas naturais no mundo, o filósofo passou à investigar as regras que caracterizam os processos de representação do mundo construídas na e pela linguagem. Tal análise o levou a questionar o efeito das estruturas da linguagem sobre o próprio estatuto das unidades das línguas (palavras) e sobre os elementos que explicam ou condicionam a diversidade linguageira. Assim, Wittegenstein (1999[1953]) em *Investigações Filosóficas* chegou a um posicionamento que, segundo Bronckart (2008), pode ser dividido em três teses: 1) a linguagem só existe em práticas (ou jogos de linguagem), as quais são heterogêneas, diversas e se encontram em constante transformação; 2) a diversidade de práticas existentes é análoga a diversidade de formas de vida, ou seja, as diversas formas do agir humano no mundo. 3) os conhecimentos humanos são construídos no quadro das práticas, e é no curso do uso da linguagem que determinadas sequências sonoras são atribuídas a determinados objetos ou acontecimentos no mundo.

Para Anscombe (2000[1957]), portanto, apenas quando as propriedades psíquicas do indivíduo são consideradas e elas são examinadas em suas relações com as propriedades comportamentais, é que se pode dizer que determinado fenômeno é apreendido como ação. O motivo, a intenção e a capacidade de agir definem a responsabilidade do ser humano sobre a ação. Contudo, os elementos de tal responsabilidade são propriedades psíquicas que não podem ser observadas diretamente, podendo, apenas, serem inferidas a partir da realização da ação.

Outro pensador que influenciou as proposições teóricas do ISD foi filósofo Paul Ricouer. Em uma linha compatível com as ideias vigoskianas, Ricouer (1988[1977]) abordou a questão das condições sociais da interpretação da ação. Para ele, a ação humana é sempre social, não apenas porque ela pode envolver vários actantes em sua realização, mas também, porque a ação pode nos escapar e produzir efeitos que não intencionamos. Em outras palavras, o resultado de uma intervenção intencional de uma pessoa no mundo se desliga dessa pessoa causando suas próprias consequências. Para Ricouer (1988[1977]), a ação implicaria a existência de uma pessoa, que ao intervir no mundo mobiliza certas capacidades mentais e comportamentais (um poder-fazer), motivos ou razões para agir (um porquê fazer) e intenções para agir (os efeitos esperados do agir). Segundo o autor, são as capacidades motivos e intenções que evidenciam a responsabilidade assumida pela pessoa ao agir.

Ricouer (1986) defende que existe uma relação análoga entre as ações humanas e os textos. Os textos, assim como as ações, uma vez colocados à disposição de seus leitores podem produzir efeitos outros que não correspondem às intenções iniciais do autor. Dessa forma, a ação e os textos podem ser considerados obras abertas, cuja significação depende da interpretação de outros. Seguindo essa linha de raciocino, as significações construídas por mim a respeito das ações realizadas pelos alunos-professores durante o processo de formação investigado nesta tese, podem se diferir das interpretações construídas pelos leitores deste texto.

Estabelecendo relações entre as ações humanas e os textos, Ricouer (1986) propõe que o agir humano pode ser reconfigurado em textos narrativos[57], sendo analisá-los fundamental para a compreensão do agir humano. Para o autor, ao analisar um texto narrativo, estaríamos interpretando figuras interpretativas da ação, o que poderia nos proporcionar, até

[57] Ricouer (1986) atribui a propriedade de configurar a ação humana apenas aos textos narrativos. Os textos narrativos, para o autor, se apresentam em um mundo ficcional no qual são postos em cena os atores, motivos, intenções, razões e circunstâncias de uma ação, pois apresentam os acontecimentos e os incidentes individuais pouco inteligíveis em uma estrutura com sentido, por isso, podem ser objetos de análise do agir humano.

certo ponto, a compreensão do agir das pessoas. Bronckart (2008, 2009[1999]), por sua vez, amplia a ideia de Ricouer (1986) e defende ser possível encontrar um potencial de reconfiguração do agir humano em qualquer texto, sendo todos os textos objetos passíveis de interpretação da ação. O autor assume que a análise do agir não pode ser realizada apenas por meio da observação direta das condutas humanas e considera, por essa razão, fundamental a análise dos textos produzidos no decorrer das ações. Neste trabalho, conforme já mencionado, os textos analisados são as transcrições das RPP das SD, as transcrições das SSD e das entrevistas de AC, bem como as próprias SD produzidas pelos participantes da pesquisa.

No que se refere especificamente ao agir linguageiro (agir de linguagem), o ISD se apropria da noção de agir comunicativo sustentando por Habermas (1987). Este autor procurou propor uma teoria do agir que pudesse superar a ideia de um indivíduo racional e/ou estratégico, capaz de analisar a situação e agir eficazmente sobre ela (conforme concebido pelas teorias cognitivistas) e passou a considerar os fatores sócio-históricos culturais e semióticos do estatuto da ação (BRONCKART, 2008). Segundo Habermas (1987), o desenvolvimento das atividades humanas exibe pretensões à validade no que se refere aos mundos formais ou representados e se desenvolvem sob a influência de determinadas representações coletivas que se organizam em três sistemas: mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo.

O *mundo objetivo* é constituído por conhecimentos que precisamos ter sobre o mundo físico, tratam-se de conhecimentos sobre o universo material, da forma como foram construídos na sócio-história humana. Já o *mundo social* é composto por conhecimentos coletivos desenvolvidos e acumulados no quadro de regras, convenções e sistemas de valores construídos socialmente, os quais implicam principalmente sob as condições de organização das tarefas e as formas de cooperação entre os indivíduos. Por fim, o *mundo subjetivo* é constituído pelas capacidades psíquicas e pelas características singulares de cada indivíduo, as quais também são decorrentes de processos "públicos" de conhecimento.

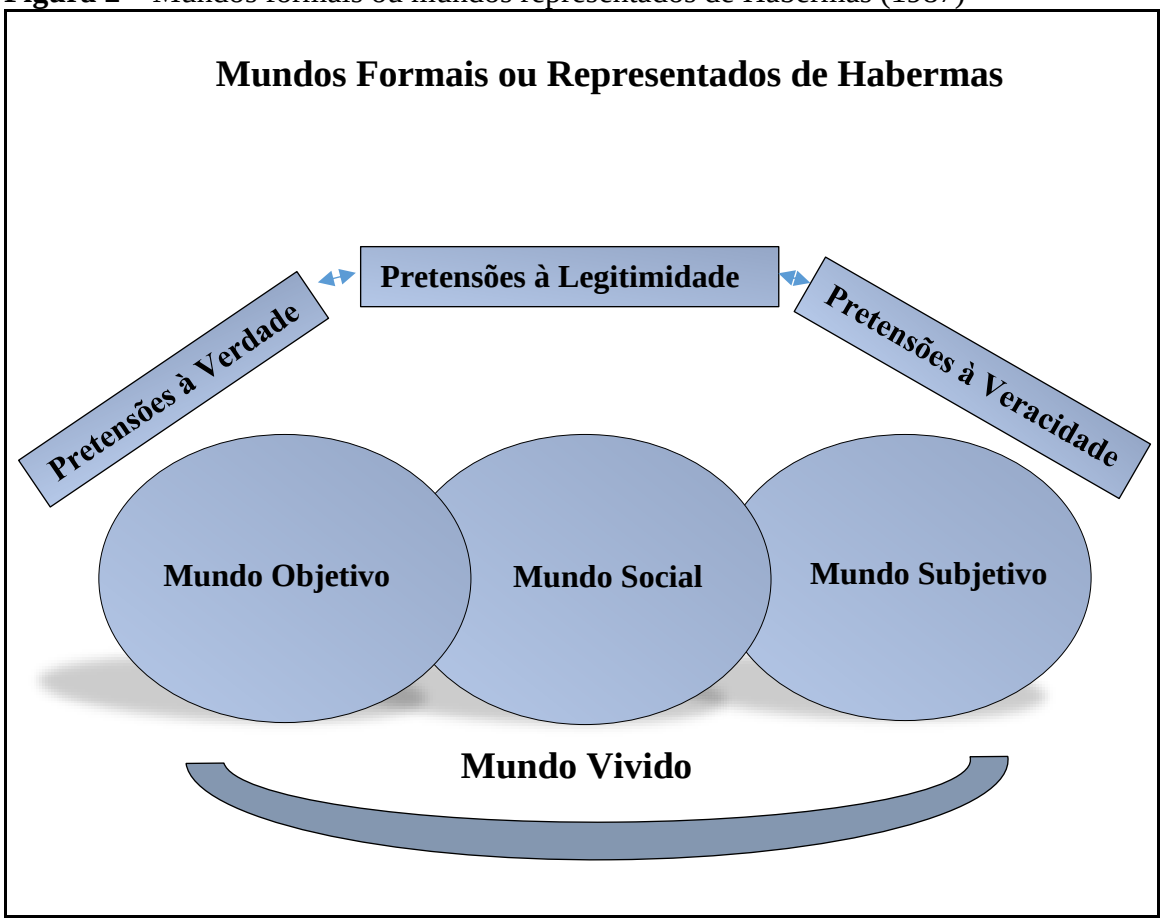
Esses três mundos funcionam como sistemas de coordenadas formais, relativamente aos quais o agir humano apresenta pretensões à validade e a partir dos quais se efetuam avaliações e/ou controles coletivos. Como qualquer agir é realizado no contexto do mundo objetivo, apresenta pretensões à verdade dos conhecimentos sob o mundo físico, ou seja, avaliações sobre o êxito da intervenção no mundo, dimensão denominada pelo autor de *agir teológico.* Dado que qualquer agir humano ocorre no contexto do mundo social, realiza-se em conformidade com as regras e valores construídos socialmente, ou seja, a ação é orientada pelos valores que os membros de um grupo compartilham, essa dimensão é chamada, pelo autor, de *agir regulado por normas.* Uma vez que o agir humano é também realizado no contexto do

mundo subjetivo (mundo das experiências vividas), busca validade quanto às características próprias do actante. Essa dimensão é denominada de *agir dramatúrgico.*

Ao distinguir esses três aspectos do agir, Habermas (1987) defende três formas de validação da ação humana: 1) requer um conhecimento comum a respeito do mundo objetivo, com base no qual são avaliadas as pretensões à verdade; 2) pressupõe um compartilhamento de regras e normas oriundas do mundo social, a partir do qual são avaliadas suas pretensões à legitimidade; 3) busca o reconhecimento do mundo subjetivo do ator, a partir do qual se avaliam as pretensões à veracidade (subjetividade).

Na figura 2, procuro tornar visual os conceitos construídos por Habermas (1987) sobre a ação humana:

Figura 2 – Mundos formais ou mundos representados de Habermas (1987)



Fonte: a própria autora, com base em Habermas (1987).

Segundo Bronckart (2008), os três mundos propostos por Habermas revelam, de alguma forma, ângulos sob os quais o agir humano pode ser avaliado[58]. Um agir, por exemplo, pode ser considerado eficaz em relação ao mundo objetivo, mas não estar em conformidade com as normas em uso e/ou não autêntico em relação aos actantes implicados no agir. Pode acontecer também de um agir estar de acordo com as normas e autêntico em relação ao actante e, no entanto, não se mostrar eficaz em relação ao mundo físico. Para Bronckart (2008), a teoria de Habermas (1987) demostra que um agir é realizado em relação a diferentes sistemas de determinações, os quais podem se encontrar em conflito e não seguir uma trajetória retilínea.

Para Habermas (1987), os seres humanos dispõem de duas categorias de agir. Uma que o autor, por vezes, chama de *agir teológico* e outro de *agir comunicativo* (BRONCKART, 2008), como mencionado anteriormente. O agir teológico busca produzir um efeito sobre os três mundos formais ou representados (teológico, regulado por normas e dramatúrgico). O agir comunicativo está articulado ao agir teológico, sendo que o primeiro funciona como um instrumento por meio do qual as avaliações em relação aos três mundos formais ou representados se manifestam, assim como se constitui como instrumento organizador das representações construídas pelas pessoas em situação de agir, sendo, portanto, regulador das intervenções realizadas no mundo. Dessa forma, para Habermas (1987) não haveria desenvolvimento das formas de agir humano, sem a existência da linguagem (BRONCKART, 2008).

Habermas (1987) propõe ainda a noção de mundo vivido, que diz respeito a determinadas dimensões do estado de um ator ao se engajar em um agir (teológico ou comunicativo). Ao longo da vida, além dos conhecimentos dos mundos formais, as pessoas acumulam um conjunto de experiências que lhes proporcionam saberes sobre o seu agir. Esse mundo vivido fornece formas de pré-compreensão do contexto do agir, além de se constituir como um reservatório de convicções e hipótese sobre os efeitos desse agir no mundo. Assim, para o autor, ao engajar-se efetivamente na ação, a pessoa é confrontada com elementos do mundo vivido e com sistemas de conhecimentos formais. Tal confrontação pode resultar na transformação de determinados elementos do mundo vivido (transformação de determinadas representações), modificando o estado do mundo vivido, sem, contudo, modificar seu estatuto e suas condições de funcionamento. Proposição que, em minha opinião, é similar a de Vigotski no que tange ao papel dos conflitos no processo de desenvolvimento.

[58] As avaliações podem incidir sobre a atividade coletiva ou sobre o papel desempenhado por um ator singular no desenrolar da atividade (BRONCKART, 2006).

Bronckart (2008) discorda do uso do termo agir teológico, compreendendo que o agir ao qual Habermas (1987) se refere é um agir finalizado em relação aos três mundos formais ou representados, ou seja, um agir que busca pretensões à validade em relação a esses três mundos. Por essa razão, o autor renomeia esse tipo de agir como *agir praxiológico*.

Com base nas teorias apresentadas, Bronckart (2006) distingue um agir não verbal chamado de agir geral/praxiológico de um agir verbal denominado de agir de linguagem (agir comunicativo). O *agir geral/praxiológico* está relacionado às atividades gerais, sendo apreendido sob os ângulos das atividades coletivas (quadros de cooperação/colaboração que organizam as relações entre os indivíduos e o meio) e da ação (agir singular de um indivíduo no mundo). Esse tipo de agir visa provocar efeito(s) nos mundos formais ou representados (objetivo, social e subjetivo). Já, o *agir de linguagem* relaciona-se ao agir verbal, entendido sob o ângulo das atividades de linguagem, as quais exercem a função de assegurar o entendimento necessário à realização das atividades gerais, colaborando com seu planejamento, regulação e avaliação. Segundo o autor, as atividades gerais quase sempre demandam as atividades de linguagem, e as atividades de linguagem, por sua vez, são dependentes das atividades gerais. É na confluência do agir praxiológico e do agir de linguagem que produzimos textos.

Além da distinção entre agir geral/praxiológico e agir de linguagem, Bronckart (2013a, 2009[1999], 2008, 2006), apresenta um conjunto de terminologias sobre a temática, as quais estão reunidas no quadro a seguir:

Quadro 3 – Quadro conceitual do ISD referente à questão do agir humano

Agir ou agir referente: refere-se a "[...] qualquer forma de intervenção orientada de um ou vários seres humanos no mundo" (BRONCKART, 2008, p. 120). Trata-se de um termo genérico utilizado para se referir a qualquer comportamento ativo de um organismo no mundo (BRONCKART, 2006).
Ação: reporta-se às intervenções individuais de um ser humano no mundo, as quais implicam capacidades, motivos e intenções para sua realização (BRONCKART, 2008).
Atividade: diz respeito às intervenções realizadas de forma coletiva que implicam as mesmas dimensões das intervenções realizadas de forma individual (pela ação). A atividade é orientada por motivações, intenções, finalidades, regras ou normas de ordem coletiva e social (BRONCKART, 2006).
Atividades coletivas: "[...] estruturas de cooperação/colaboração que organizam as interações dos indivíduos com o meio ambiente". As atividades coletivas são variadas, podendo ser classificadas no que se refere a motivos antropológicos gerais (atividades de nutrição, de defesa, de reprodução, etc.) e a propriedades estruturais, as quais são decorrentes de opções tomadas pelas formações sociais em virtude dos recursos instrumentais que dispõem (BRONCKART, 2006, p. 138)
Evento: diz respeito a um encadeamento de fenômenos naturais, os quais, podem ser objetos de uma explicação causal (BRONCKART, 2006).
Actante: é utilizado para designar qualquer ser humano implicado no agir (agir referente), podendo ser compreendido como ator ou agente (BRONCKART, 2008).
Ator: actante construído por configurações textuais, como sendo fonte do processo do agir, sendo-lhe atribuída capacidades, motivos e intenções para agir (BRONCKART, 2008).
Continua...

Agente:[59] actante ao qual não são atribuídas as mesmas propriedades do ator (não apresenta capacidades, motivos e intenções para agir) (BRONCKART, 2008; MACHADO; BRONCKART, 2009).
Pessoa: indica a estrutura psíquica construída diacronicamente em cada indivíduo. Tal estrutura, é segundo Bronckart (2008), o resultado de uma série de experiências de agentividade, as quais variam em quantidade e qualidade, conforme os contextos de mediação formativa se dispondo sempre em uma temporalidade particular. Dessa forma, cada pessoa é resultado de sua própria micro-história experiencial e apresenta uma estrutura radicalmente singular (BRONCKART, 2008).
Atividade de linguagem: é utilizada ao invés do termo "discurso[60]", designando "[...] a operacionalização da linguagem por indivíduos em situações concretas" (BRONCKART, 2006, p. 140).
Ação de linguagem: "[...] uma parte da atividade de linguagem cuja responsabilidade é atribuída (por via externa ou interna) a um indivíduo singular [...]" (BRONCKART, 2006, p. 139).
Atividades significantes: "[...] são constituídas de atividades 'práticas' (ou não-linguageiras) articuladas às atividades linguageiras" (BRONCKART, 2013a, p. 87).

Fonte: a própria autora, com base em Bronckart (2013a, 2008, 2006).

No plano motivacional (dos motivos/razões para agir), Bronckart (2008) e Bronckart e Machado (2004) distinguem determinantes externos de motivos. Os determinantes externos são de origem coletiva, podendo ser de natureza material ou da ordem das representações sociais. Já os motivos são as razões subjetivas de agir de uma pessoa. No plano da intencionalidade (das intenções para agir), os autores distinguem finalidades de intenções. As finalidades seriam de origem coletiva, sendo validadas socialmente, ao passo que, as intenções estão relacionadas aos fins de agir de uma pessoa em particular. No plano dos recursos para o agir, os autores diferenciam instrumentos de capacidades de agir. Os instrumentos referem-se às ferramentas (artefatos) materiais e às tipificações do agir acessíveis no meio social. Já as capacidades de agir dizem respeito aos recursos mentais e comportamentais mobilizados pelo indivíduo no desenvolvimento da ação. Para transformação dos artefatos em instrumentos a pessoa precisa apropriar-se de seus mecanismos de funcionamento, a fim de utilizá-lo no agir.

[59]Machado e Bronckart (2009) salientam que a distinção entre ator e agente proposta por Bronckart (2008, 2006) assemelha-se ao uso habitual dessas terminologias nas Ciências Humanas/Sociais em geral. O uso do termo "actante" surgiu na linguística, sendo depois utilizado pela semiótica e, por fim, pelas ciências sociais. Segundo os autores, não há uma diferenciação clara entre os termos, ou seja, uma diferenciação entre o que seria da ordem ação e do ator e o que seria da ordem do agir e do agente. Nos trabalhos ancorados no ISD desenvolvidos no Brasil (STUTZ, 2012; BARROS, 2012; QUEVEDO-CAMARGO, 2011; CRISTOVÃO, 2007; LOUSADA, 2006), entre outros), o termo "agente" ou "agente produtor" presume muitas vezes aquele que prática a ação (que apresenta capacidades, motivos e intenções para agir), acredito que isso se deve ao fato do termo agentividade em língua portuguesa geralmente ser usado para se referir a um posicionamento ativo em relação aos envolvidos no agir.

[60] De acordo com Bronckart (2008), o termo discurso no sentindo usado por Benveniste se refere à operacionalização da linguagem em situação concreta pelos indivíduos. Trata-se, assim, de utilizar o termo para se referir às práticas e/ou processos de linguagem em oposição à língua enquanto sistema. Considerando que o uso da linguagem ocorre em práticas situadas, o autor prefere utilizar do termo "atividade de linguagem" ao invés de "atividade discursiva" ou discurso. Na visão do autor, o termo "discurso" poderia levar a ideia de que a linguagem se manifesta de outras formas que não na prática.

Apesar dos esforços despendidos para a construção de um aparelho conceitual (semiologia do agir), referente à questão do agir, Bronckart (2008) reconhece que os conceitos expostos ainda são questionáveis, principalmente no que se refere às definições de atividade e ação. Segundo autor, em sua teorização inicial (Cf. Bronckart, 2009[1999]), há uma concepção da relação entre a atividade e ação, em que a atividade coletiva é entendida como elemento primeiro do meio humano e que as ações são construídas no quadro das avaliações sócio-linguageiras das formas de participação dos indivíduos nas atividades. Para o autor, a construção da ação se daria a partir das avaliações sociais da atividade, as quais incidiriam sobre a pertinência das condutas humanas em relação aos parâmetros dos mundos formais ou representados de Habermas (1987). Tais avaliações confeririam aos indivíduos as capacidades (mentais e comportamentais) de agir, assim como intenções e motivos de caráter sociossubjetivos.

Após a revisão de vários trabalhos teóricos e empíricos relacionados à temática, conforme procuramos expor brevemente nesta seção, Bronckart (2008) reelabora sua teorização em alguns aspectos. O autor continua defendendo a ideia do caráter primeiro da atividade na regulação das interações dos indivíduos com o meio, bem como a premissa de que a construção das ações advém de um processo genealógico desenvolvido a partir da atividade e do conjunto de pré-construídos coletivos. No entanto, para o autor, as ações seriam concebidas como formas construídas sob o efeito da *reflexividade*[61] dos indivíduos envolvidos na atividade, tanto no que tange a observadores externos quanto a actantes envolvidos diretamente no desenvolvimento da atividade. Para Bronckart (2008), essa reflexividade se manifesta em termos de uma consciência prática e em termos de uma consciência discursiva. Concepção que, segundo o autor, possibilita manter a distinção entre ação como construção externa (atribuída a um actante) e interna (interiorizada por um actante).

Ao debruçar-me sobre a problemática do agir conforme exposta por Bronckart (2008, 2006), bem como sobre a temática abordada por esta tese, não encontrei no quadro teórico do ISD a definição do termo tomada de decisões. Noção esta, mais explorada por autores de orientação cognitivista, conforme veremos no capítulo 4. Minha hipótese para tal ausência é o fato de os processos de tomada de decisões serem considerados como parte integrante das capacidades de agir no que se refere à mobilização dos recursos mentais (propriedades psíquicas) das pessoas, os quais não podem ser observados diretamente, mas sim inferidos por meio da ação. Nesse sentido, a tomada de decisão é parte da ação. Assim, tal noção

[61] Tratarei do conceito de reflexividade adiante neste capítulo.

já estaria inclusa na definição de agir geral/práxiológico, contudo, para este trabalho senti a necessidade de conceituar o termo de forma mais específica.

Os termos "decidir", "decisões" e tomada(s) de decisões(s) são geralmente utilizados por autores da área de formação de professores de línguas como sinônimo de escolhas, seleções e opções realizadas pelos docentes e parece remeter a capacidades cognitivas desses profissionais. Vejamos:

> [...] a valorização dos saberes locais pode ser um passo importante para que professores se sintam capazes de **tomar decisões** e responsabilizar-se por elas (GIMENEZ, 2013b, p. 354, grifo meu).
>
> O professor assume, nesse caso, um lugar no sistema educacional como profissional que **decide** sobre um curso de ação com base na observação, análise e diagnóstico da situação. Quando o professor opta, ainda, por trabalhar com projetos, ele passa a **decidir** questões relativas à seleção dos saberes e práticas (KLEIMAN, 2007, p. 17, grifo meu).
>
> Se **decisões** bem informadas e sistemáticas puderem ser **tomadas** com relação a essas variáveis, as **decisões** arbitrárias do tipo intuitivo ou ensaio e erro serão reduzidas a um mínimo tolerável (ALMEIDA FILHO, 2015[2007], p. 38, grifo meu).
>
> [...] busco proporcionar oportunidades para que os sujeitos envolvidos possam aprender e desenvolver conhecimentos específicos para sua profissão, **tomar decisões** de forma consciente e crítica e desenvolver pesquisas como componente constitutivo de sua formação (CRISTOVÃO, 2010, p. 712, grifo meu).
>
> Assim, vemos que o professor tem que **tomar decisões** no momento da aula, diante de situações imprevistas, guiado por representações que tem do *métier*. (LOUSADA, 2006, p. 207).

Para construir uma definição para tomada de decisões condizente com a concepção epistemológica adotada por esta tese, articulo a definição de ação apresentada a pouco como uma intervenção das pessoas no mundo à "[...] realidade indiscutível da emergência de capacidades cognitivas gerais, que tendem a se liberar das restrições sociais, culturais ou linguageiras [...]" (BRONCKART, 2006, p. 11), a fim de relacionar os processos de tomada de decisões com as capacidades das pessoas de fazer planos para agir. Planos estes que podem ser realizados apenas mentalmente ou externalizados pelo uso da linguagem.

Para exemplificar, retomo um dos enunciados de Anscombe (2000[1957]) citados anteriormente *"Pedro fez duas telhas caírem do telhado para danificar o carro do vizinho que ele detesta"*. Poderíamos dizer que além de um motivo/razão para agir (Pedro detesta seu vizinho) e uma intenção (danificar o carro), existe também um plano para agir

(Pedro fez duas telhas caírem). Pedro, nesse sentido, poderia ter escolhido outras formas de agir para prejudicar o vizinho que ele detesta, assim como poderia ter deliberado sobre quantas telhas seriam necessárias derrubar para danificar o carro. Pedro, também, poderia ter o conhecimento de mundo de que o carro era um bem material precioso para o vizinho e danificar o automóvel seria uma forma de afetá-lo, conhecimento que seria um fator constituinte de sua tomada de decisão. É possível afirmar, desta forma, que é no plano mental realizado por intermédio da linguagem (interna e/ou externa) que se dá o processo de tomada de decisão.

Assim como Bronckart (2006), rejeito concepção herdada do posicionamento positivista, de que as pessoas seriam capazes de analisar racionalmente uma situação e tomar decisões sobre ela e, inspirada em suas teorizações sobre o agir, defendo que as decisões são tomadas sob efeito da reflexividade das pessoas no desenvolvimento de suas atividades. Dessa forma, o fato de as pessoas optarem por agir de uma forma e não de outra estaria relacionado à reflexividade vivenciada por elas.

Para mim, as tomadas de decisões de professores, portanto, são realizadas com base nos processos de reflexividade vivenciados ao longo de sua formação e experiência profissional. Sendo o agir a unidade da análise do funcionamento humano, podendo ser interpretado por meio da análise de textos, como defende Bronckart (2008, 2006), nesta tese, é por meio da verbalização dos participantes da pesquisa sobre as ações de planificação, produção e implementação das SD, que podemos ter acesso a suas decisões.

Uma decisão pode ser tomada no plano mental e abortada antes de se tornar ação no mundo (trabalho real), em virtude da reflexividade realizada sobre suas consequências, ou ainda, pode ser impedida pelas condições contextuais da ação. Porém, quando não materializada verbalmente não temos acesso a ela.

A **tomada de decisão** é, dessa forma, um processo sócio-discursivo-cognitivo que antecede a ação. Ela se dá a partir da reflexividade das pessoas com base em seus conhecimentos de mundo e suas experiências em diferentes atividades individuais e coletivas, podendo ser verbalizada ou realizada apenas mentalmente. Entendo, a tomada de decisão como um processo sócio-discursivo-cognitivo por ser constituído por condições sócio-históricas (fatos, valores e conhecimentos construídos por gerações anteriores), regulado pela linguagem (interna e/ou externa) e realizado mentalmente.

Na próxima seção, abordo a questão do agir de linguagem (agir comunicativo), bem como apresento os conceitos de texto e gênero de texto.

3.2.1 O Agir de Linguagem ou Agir Comunicativo

O *agir de linguagem* ou *agir comunicativo* se materializa em forma de textos (orais ou escritos), os quais, por sua vez, são construídos a partir da mobilização de recursos lexicais e sintáticos de uma língua natural, bem como a partir de modelos de organização textual disponíveis no domínio da língua (BRONCKART, 2006, 2005). Embora, os textos mobilizem unidades linguísticas, eles não são unidades linguísticas em si, suas condições de planificação geral não estão apenas relacionadas a questões linguísticas, mas são determinadas pela atividade ou ação que os gerou (BRONCKART, 2006, 2005). Sendo assim, funcionam como unidades comunicativas globais, cujas características composicionais estão atreladas às particularidades das situações de interação, das atividades gerais e das condições histórico-sociais de seu contexto de produção (BRONCKART, 2009[1999]).

Bronckart (2006, p. 139) define **textos** como "[...] correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem de um grupo, e um **texto**[62] como o correspondente empírico/linguístico de uma determinada ação de linguagem". Os textos, portanto, se organizam em diferentes gêneros de texto (romances, receitas, reportagens, fábulas, contos de fadas, editoriais, artigos de opinião, cartas, etc.) disponíveis a cada situação de ação de linguagem (BRONCKART, 2009[1999], 2008). Em outras palavras, toda pessoa ao agir com linguagem é confrontada com uma infinidade de textos organizados em gêneros de textos. Os gêneros os quais os alunos-professores se basearam para construir as SD neste estudo, por exemplo, foram Conto de Fadas e Fábula.

A noção de gêneros de textos[63] adotada pelo ISD, baseia-se na definição de gêneros discursivos de Bakhtin/Voloshinov (1997[1979]), segundo a qual, diferentes tipos de enunciados, adequados aos variados tipos de atividades sociais humanas, foram produzidos ao longo da história da humanidade, sendo eles caracterizados por certa estabilidade em sua estrutura composicional, conteúdo temático e estilo. Os gêneros são, assim, classicamente definidos como "tipos relativamente estáveis de enunciados" (BAKHTIN/VOLOSHINOV,

[62] O autor também define texto como "[...] **toda unidade de produção da linguagem** que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário" (BRONCKART, 2009[1999], p. 71).

[63] Bronckart (2009[1999], 2008, 2006) utiliza o termo gênero de textos ao invés de gêneros discursivos como Bakhtin/Voloshinov (1997[1979]), por que, segundo o autor, o termo "discurso" designa geralmente as práticas linguageiras em situações concretas e o agir linguageiro se dá por meio de texto, por isso a preferência pelo termo gênero de texto.

1997[1979]), conceito amplamente aceito na área de estudos linguísticos e literários[64] e profusamente difundido em pesquisas contemporâneas de perspectiva sócio-histórica.

Na visão do ISD, nas mais diversas esferas da comunicação humana, o agir de linguagem só é possível em virtude de determinada estabilidade dos gêneros de textos. Ao produzir um texto (oral ou escrito), os indivíduos se deparam com uma infinidade de gêneros preexistentes no meio social, os quais, embora apresentem propriedades estruturais mais ou menos estabilizadas encontram-se em um processo contínuo de modificação decorrente das escolhas individuais e das necessidades ocasionadas pelas transformações das atividades coletivas humanas (BRONCKART, 2009[1999]). Os gêneros, nesse sentido, seriam produtos de reconfigurações de escolhas de modelos de gêneros que se encontram temporariamente cristalizados ou estabilizados pelo uso.

Ao agir com a linguagem, a pessoa precisa escolher entre infinitas possibilidades, o modelo de gênero mais adequado à situação de comunicação. Para tanto, vai ancorar-se sempre nas características do contexto de produção. Conforme explica Cristovão (2007, p. 12):

> O contexto de produção funciona como uma base de orientação para o sujeito adotar um modelo de gênero pertinente e eficaz. Nos processos de mediação, o agente considera as características estruturais coercitivas e mobiliza suas capacidades de reflexividade, pois dispõe de liberdade para produzir variantes em relação ao modelo escolhido.

Como o produtor do texto irá adaptar o modelo escolhido às propriedades globais da situação de produção, o texto produzido apresentará tanto traços do gênero selecionado quanto dos processos de adaptação à situação de uso da linguagem. Por isso, os gêneros não são reconhecíveis por suas características linguísticas, mas sim por sua função praxiológica e sócio-histórico cultural, bem como pelos tipos de mídias que lhes dão suporte (BRONCKART, 2013a). Em alguns contextos, os gêneros nos são impostos pela situação de

[64] Nas últimas décadas é crescente o número de pesquisas desenvolvidas na área de gêneros textuais/discursivos no Brasil e no exterior, com base em diferentes tradições/escolas de estudos de gêneros, entre as quais cito: o ISD (BRONCKART, 2009[1999], 2008, 2006; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004); Escola Americana da Nova Retórica ou Sócio-retórica (BAZERMAN, 1988; MILLER, 1984); Escola Britânica de Inglês para Fins Específicos (SWALES, 1981; BHATIA, 1993) e Linguística Sistêmico Funcional (LSF) da escola de Sidney (HALLIDAY; HASSAN,1989[1985]; MARTIN, 1989[1985]). No contexto brasileiro, a grande quantidade de estudos desenvolvidos na área tem resultado em uma profícua construção de conhecimentos sobre a descrição e análise de gêneros textuais/discursivos, bem como sobre o gênero enquanto instrumento de ensino e de aprendizagem de línguas e de formação docente. A intensa profusão de pesquisa e o interesse pela área levou Cristovão e Artemeva (2018), Swales (2012) e Bawarshi e Reiff (2010) a se referirem à existência de uma "escola brasileira de gêneros", questão essa que também foi tópico de discussão no VIII Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET), realizado de 08 a 10 setembro de 2015 na Universidade de São Paulo (USP).

comunicação, como por exemplo ao participar de um concurso em que o gênero é previamente estabelecido. Nesses casos, se a pessoa não dominar seus mecanismos de funcionamento pode ser impossibilitada de agir.

De acordo com Bronckart (2008, 2006), os diferentes gêneros de textos construídos por gerações anteriores se acumulam historicamente em uma espécie de subespaço dos pré-construídos sociais, e funcionam como um repertório de modelos ao qual a pessoa recorre ao produzir um texto. O autor denomina esse conjunto de gêneros de *arquitexto* de uma comunidade linguageira. O arquitexto é constituído por um número ilimitado de gêneros, devido à infinidade do número de atividades sociais as quais eles correspondem.

Os gêneros se constituem como modelos portadores de indexações sociais, uma vez que eles são objetos de avaliações sociais, além de serem objetos de processos de conhecimentos (BRONCKART, 2013a). Devido ao processo de adaptação do modelo de gênero escolhido em função dos parâmetros específicos da situação de comunicação, as diversas propriedades do novo texto produzido sofrem coerções do contexto de produção que impactam às significações construídas. Além disso, os textos se localizam no tempo e no espaço, de forma que os signos e estruturas que o constituem encontram-se afetados por novos significados de seu tempo. Processo esse que lhes confere um lugar de trânsito entre as representações individuais e coletivas, por meio do qual são construídos e reconstruídos os valores significantes (significados) (BRONCKART, 2013a).

Por isso, as análises dos textos produzidos no decorrer das práticas linguageiras é fundamental se quisermos ter acesso de forma mais aprofundada às significações construídas pelas pessoas ao agir com a linguagem. Afinal, como nos ensina Meurer (2004), uma abordagem de investigação e de ensino com base em gêneros de textos pode nos proporcionar a compreensão do que vai além das características típicas desses, ou seja, das esferas sócio-históricas culturais e ideológicas que os circunscrevem. Assim, a fim de proporcionar uma compreensão mais aprofundada das significações construídas pelas pessoas no agir de linguagem, Bronckart (2009[1999]) propõe um modelo de análise textual, o qual utilizo para a análise dos dados desta pesquisa.

Segundo Machado e Bronckart (2009), os textos produzidos na esfera da atividade educacional, como é o caso dos dados desta tese, apresentam (re)configurações diversas a respeito do trabalho do professor, as quais podem ser reveladas pelo emprego de uma abordagem de análise linguístico-discursiva, por isso o uso do modelo de análise de texto proposto por Bronckart (2009[1999]), conforme descrevo na próxima seção.

3.2.2 O Modelo de Análise de Textos do ISD

Em coerência com os princípios teóricos que dão sustentação ao ISD, Bronckart (2009[1999]) elaborou um modelo de análise de textos baseado em uma perspectiva descendente, a qual enfatiza a dimensão sócio-histórica primeira da textualidade. O modelo propõe um movimento analítico que se inicia pelas atividades sócio-históricas culturais e de linguagem e é complementada pela análise de textos e seus componentes linguísticos (BRONCKART, 2006). Assim, primeiramente realiza-se a identificação de informações sobre o *contexto de produção e circulação do texto* e depois às análises de sua *arquitetura interna ou folhado textual*. Por isso, neste trabalho optei por apresentar o contexto sócio-histórico em que surge o programa PIBID no Brasil, suas implicações na formação de professores (capítulo 2), bem como apresento detalhadamente o contexto imediato em que a pesquisa foi realizada (capítulo 5), já que essas informações implicaram nas análises do contexto de produção dos textos, bem como nas análises linguístico-discursivas efetivadas.

A identificação do *contexto de produção* compreende o levantamento, mesmo que hipoteticamente, das condições de produção dos textos, ou seja, a identificação dos elementos que constituem a situação de comunicação (MACHADO; BRONCKART, 2009; BRONCKART, 2005). Para isso, se requer o levantamento de uma série de aspectos, os quais podem ser descritos em termos de parâmetros do mundo objetivo (contexto físico) e dos mundos social (normas, valores, regras, etc.) e subjetivo (imagem que o produtor apresenta de si mesmo), ou seja, do mundo sócio-subjetivo da ação de linguagem (BRONCKART, 2005).

Constituem o *mundo objetivo* os seguintes aspectos:

a) Lugar de produção do texto: o local em que o texto foi produzido;
b) Momento de produção: a extensão de tempo concreta em que se deu a produção do texto;
c) Emissor(es): a(s) pessoa(s) física(s) responsável(is) pela produção do texto;
d) Receptor(es): a(s) pessoa(s) física(s) para quem o texto foi produzido;
e) O suporte de veiculação do texto: lugar onde o texto é colocado em circulação (jornal, livro, cartaz, sites, etc.);
f) O intertexto: textos(s) com os(s) qual(is) o texto se relaciona (MACHADO; BRONCKART, 2009; BRONCKART, 2005).

Constituem o mundo *sócio-subjetivo* os seguintes aspectos:

a) Lugar social: quadro de formação social onde o texto foi produzido (escola, família, mídia, igreja, exército, etc.);
b) Objetivo(s) de comunicação: o(s) efeito(s) que se deseja alcançar com a produção do texto;
c) Enunciador(es): o papel social desempenhado pelo emissor na situação de comunicação (professor, aluno, diretor, pais, pesquisador, vendedor, cliente, etc.);
d) Destinatário(s): o papel social desempenhado pelo receptor na situação de comunicação (MACHADO; BRONCKART, 2009; BRONCKART, 2005).

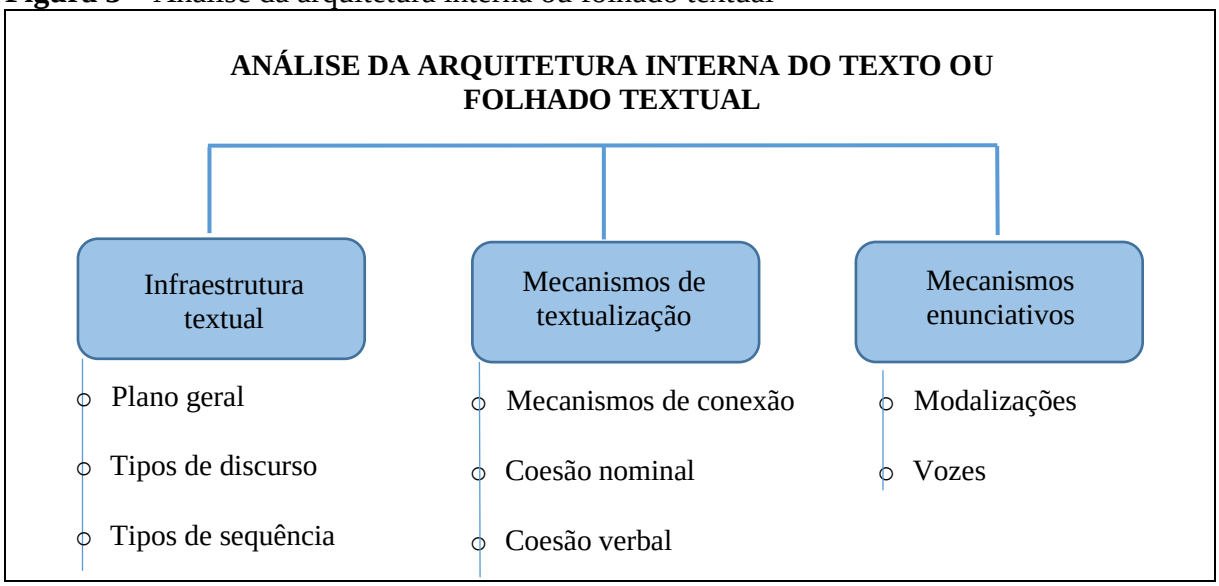
Esses parâmetros, de acordo com Cristovão (2007), devem ser reconhecidos simultaneamente, visto que fazem parte de uma propriedade única – o contexto de produção do texto. Segundo a autora, as representações sobre os parâmetros do contexto físico são facilmente identificáveis, já as representações sobre os parâmetros do contexto sócio- subjetivo podem impor certa dificuldade ao analista, devido a estarem relacionadas aos conhecimentos do produtor do texto sobre os lugares sociais, as normas e os papéis desempenhados pelos envolvidos na situação de comunicação analisada. Contudo, ambas são igualmente importantes. Nesta pesquisa, as análises do contexto de produção dos textos, dados de pesquisa, são feitas conjuntamente às demais análises realizadas.

No que se refere à *arquitetura interna do texto* ou *folhado textual,* a análise proposta por Bronckart (2009[1999]) articula três níveis estruturais superpostos: a infraestrutura textual, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Cada nível da arquitetura interna do texto ou folhado textual compreende diferentes unidades de análise, conforme segue:

a) *Infraestrutura textual*: plano geral do texto, tipos de discurso, tipos de sequências e outras formas de planificação textual;
b) *Mecanismos de textualização*: mecanismos de conexão, coesão nominal e coesão verbal;
c) *Mecanismos enunciativos*: modalizações e vozes.

A figura 3 apresenta os três níveis da arquitetura interna do texto ou folhado textual e as unidades de análise que os compõem:

Figura 3 – Análise da arquitetura interna ou folhado textual



Fonte: a própria autora, com base em Bronckart (2009[1999], 2006).

Embora geralmente apresentados separadamente por questões de organização didática, os três níveis de análise não devem ser desvinculados um do outro, já que é justamente a dialogicidade entre eles que possibilita a produção de linguagem.

A partir de resultados de diferentes pesquisas[65] que utilizaram os procedimentos metodológicos elaborados por Bronckart (2009[1999]) na análise de textos relacionados ao agir docente em atividade de trabalho, Machado e Bronckart (2009) sugerem a reorganização do modelo apresentado. Segundo os autores, a sua configuração inicial pode apresentar problemas se a análise textual for realizada de forma separada, ou seja, o modelo pode resultar em uma análise de conteúdos separada da análise das unidades e estruturas linguísticas. Por isso, os estudiosos propõem a reconfiguração do modelo em uma análise textual/discursiva considerando três níveis procedimentais que se encontram em contínuo movimento dialógico: nível organizacional, nível enunciativo e nível semântico.

Na figura a seguir, apresento a reorganização sugerida por Machado e Bronckart (2009):

[65] Tratam-se de estudos vinculados aos grupos de pesquisa ALTER (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações) da PUC-SP e LAF (Langage-Action-Formation) da UNIGE descritas em Machado e Bronckart (2009).

Figura 4 – Níveis procedimentais de análise propostos por Machado e Bronckart (2009)

Contexto de Produção	Nível Organizacional	Plano Geral Tipos de discurso Tipos de Sequência Mecanismos de textualização
	Nível Enunciativo	Marcas de pessoas Dêiticos de lugar e de espaço Vozes Modalizações
	Nível Semântico	Os resultados das análises anteriores são reinterpretados segundo uma síntese dos elementos semânticos ou conceitos de uma semiologia do agir.

Fonte: a própria autora, com base em Machado e Bronckart (2009).

A depender dos objetivos de investigação nem todas as categorias que constituem cada nível precisam ser contempladas. Assim, considerando que o modelo de análise de texto de Bronckart (2009[1999]) e a reconfiguração proposta por Machado e Bronckart (2009) já foram abordados em várias teses e dissertações ancoradas no ISD (RIOS-REGISTRO, 2014; STUTZ, 2012; BARROS, 2012; LANFERDINI, 2012; QUEVEDO-CARMARGO, 2011; FERNANDEZ, 2009; BEATO-CANATO, 2009; TOGNATO, 2009; LOUSADA, 2006; MAZZILO, 2006), discorro mais detalhadamente apenas sobre as unidades utilizadas como categorias de análise neste estudo.

No *nível organizacional* realizo a análise do plano geral, o qual se refere às formas de organização dos conteúdos temáticos (conjunto de informações mobilizadas no texto) expressos textualmente. Segundo Bronckart (2009[1999], p. 97), o conteúdo temático de um texto pode ser definido como "[...] o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada". Para Bronckart (2006), os conteúdos temáticos são de ordem cognitiva e não apresentam uma formatação linguística particular. Eles são constituídos por conhecimentos disponíveis na memória do produtor do texto em macroestruturas semânticas (BRONCKART, 2005). Os conteúdos temáticos evidenciam representações mobilizadas pelo produtor do texto relacionadas à sua experiência e nível de desenvolvimento (CRISTOVÃO, 2007) e podem ser identificados no próprio processo de leitura (BRONCKART, 2009[1999]).

Para a análise dos conteúdos temáticos mobilizados nos textos, Bronckart (2008) e Bulea (2010) propõem a utilização de duas categorias de segmentos textuais: 1) *Segmentos de Orientação Temática* (SOT), segmentos textuais que indicam a introdução (apresentação ou início) de um tema no texto; 2) *Segmentos de Tratamento Temático* (STT), segmentos textuais que indicam o desdobramento (expansão) de um tema no texto, ou seja, os segmentos que são produzidos em resposta a um SOT.

De acordo com Cristovão e Fernandez (2014), o conteúdo temático pode ser identificado por meio dos sintagmas nominais, suas retomadas por meio da utilização de pronomes, outros sintagmas referentes ou sua repetição, além de sintagmas verbais e elementos como advérbios e grupos preposicionais, como procuro exemplificar com o excerto retirado dos meus próprios dados de pesquisa:

Excerto 1 – Turno de fala de Alice, participante protagonista da pesquisa

Alice: então, *a SD* que a gente aplicou foi sobre as Fábulas, eu e a Júlia ambas no primeiro ano na mesma escola dos meninos. *Essa sequência,* tinha 3 módulos, tinha avaliação inicial e avaliação final, e no meio tinha *esses três módulos, esse segundo* que foi um pouco mais cansativo, eu acho pra eles porque foi muito longo e era só sobre uma Fábula...

Fonte: transcrições da EC realizada em 10 de julho de 2015.

Neste excerto, os sintagmas nominais "a SD" e "essa sequência" indicam o tema (SOT) mobilizado por Alice. A aluna-professora descreve a organização da SD do gênero Fábula, indicando que ela é composta de avaliação inicial, final e três módulos. O uso dos sintagmas "esses três módulos" e "esse segundo" introduz o desdobramento do tema (subtema) no texto (STT), ou seja, indica que aluna-professora passa a falar especificamente sobre um dos módulos que compõe a SD.

A opção pela análise do plano geral se deu por ela possibilitar a sistematização dos conteúdos temáticos mobilizados nos dados analisados. Por meio da análise pude identificar decisões tomadas pelos participantes e seus possíveis fatores constituintes, conforme descrevo do capítulo metodológico, além de movimentos textuais recorrentes em cada conjunto de dados, os quais indicaram transformação (reconfiguração) das decisões tomadas, ações realizadas e significações construídas pelos participantes da pesquisa.

No *nível enunciativo* realizei analises dos mecanismos de responsabilidade enunciativa contemplando as 4 (quatro) unidades propostas pelo modelo: os marcadores de pessoa (marcas de agentividade), os dêiticos de lugar e de espaço, as modalizações e as vozes.

A análise dos *marcadores de pessoas* (marcas de agentividade) possibilitam, segundo Machado e Bronckart (2009), examinar a manutenção ou a transformação dos índices de pessoa (eu, nós, a gente, você, etc.) na progressão textual. Ela nos dá pistas sobre como o actante é representado no texto. "Por meio da análise dos marcadores de pessoa, podemos identificar o estatuto individual ou coletivo atribuído a um determinado agir e com qual grupo de actantes a instância enunciativa se identifica ou não" (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 64).

No excerto a seguir podemos observar alguns marcadores de pessoa identificados nos dados pesquisa:

Excerto 2 – Turno de fala de Erick, participante protagonista da pesquisa

Erick: a **gente** retomou vocabulário, né? A maioria das palavras **eles** já conheciam, **você** pega a palavra por palavra, **eles** já conheciam, **você** coloca e diz: o que quer dizer isso? Quer disser isso, e tal. Deu bem certinho o meu planejamento... mas, ontem **eu** me senti muito confortável...

Fonte: transcrições da SSD realizada em 04 de novembro de 2014.

No excerto, o marcador de pessoa "a gente" é utilizado por Erick para se referir a uma ação realizada por ele, Eliel e eu em sala de aula, colocando em cena o estatuto coletivo da ação. É possível observar na fala do aluno-professor a alternância dos marcadores, "a gente", "eles", "você" e "eu". "Você" e "eu" se referem a mesma pessoa física. O pronome "você" é genérico, utilizado para se referir a "formas de fazer" empregadas por professores de forma geral (*você pega a palavra por palavra*), ou seja, pela classe de professores, na qual Erick se inclui. Já o pronome "eu" é utilizado para falar sobre os sentimentos subjetivos do aluno-professor em relação à ação (*eu me senti muito confortável*). A alternância dos pronomes nos remete a questão da identidade profissional em desenvolvimento. O pronome "eles" é usado para se referir aos alunos e a percepção de Erick a respeito dos conhecimentos dos estudantes (*eles já conheciam).*

Neste estudo, pela análise dos marcadores de pessoas pude identificar a quem é atribuído determinado agir e/ou decisão, assim como a implicação ou distanciamento dos participantes da pesquisa em relação ao processo decisório e às ações realizadas, além de seu aspecto individual ou coletivo.

Os *dêiticos*, por sua vez, são unidades linguísticas utilizadas para indicar lugar (aqui, ali, lá, etc.), tempo (agora, depois, hoje, amanhã, etc.) e os actantes de uma situação (eu, você, nós, a gente, etc.). São exemplos de dêiticos: os pronomes pessoais, os advérbios de lugar,

os marcadores de tempo e os pronomes demonstrativos. A análise dos dêiticos é importante para identificação dos actantes postos em cena, do lugar, tempo e da sequencialidade dada a determinado agir. Vejamos alguns dêiticos encontrados nos dados de pesquisa:

Excerto 3 – Turno de fala de Júlia, participante protagonista da pesquisa

Júlia: **a gente** tava/ montando o vídeo **ali** na sala. Acho que foi **depois** do vídeo, porque a primeira:: que era **lá**, né? **A gente** assistiu o vídeo, **daí** passou para **eles** completarem as palavras.

Fonte: transcrições da ACS realizada em 20 de fevereiro de 2015.

No excerto os dêiticos de pessoa "a gente" e "eles" indicam os envolvidos na ação (montar o projetor de vídeo, assistir o vídeo, completar o texto). Já os dêiticos de lugar "ali" e "lá" indicam o lugar onde a ação ocorreu (sala de aula, na escola), enquanto que os dêiticos temporais "depois" e "daí" indicam a sequencialidade da ação. A ação descrita no excerto indica a decisão de utilizar o vídeo como recurso de ensino.

Neste estudo, as análises dos dêiticos nos deram pistas sobre o lugar (universidade, escola, sala de aula, etc.) em que determinadas ações foram realizadas e sobre a decisões tomadas, bem como sobre os momentos (tempo) e a sequencialidade da sua realização.

As *modalizações* são unidades linguísticas que expressam avaliações ou julgamentos sobre o conteúdo temático mobilizado no texto. Tais avaliações ou julgamentos são, segundo Bronckart (2009[1999]), efetuadas de acordo com quatro funções de modalização: lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas.

As modalizações lógicas (ou epistêmicas) se referem às avaliações ou julgamentos sobre elementos do conteúdo temático realizados com base em critérios (ou conhecimentos) relacionados ao quadro das coordenadas dos mundos objetivo (HABERMAS, 1987). Esses elementos são apresentados como condições de verdade, fatos atestados, certos, possíveis, prováveis, eventuais, necessários, etc.

As modalizações deônticas integram as avaliações/julgamentos sobre elementos do conteúdo temático realizadas com base nos valores, opiniões e regras que constituem o mundo social (HABERMAS, 1987). Esse tipo de modalizações apresenta os elementos do conteúdo temático como sendo do âmbito do direito, da obrigação social e/ou da consonância com as normas sociais vigentes.

As modalizações apreciativas expressam avaliações/julgamentos referentes a alguns aspectos do conteúdo temático procedentes do mundo subjetivo (HABERMAS, 1987)

da voz fonte da avaliação ou julgamento. Esses elementos se apresentam como benéficos, infelizes, estranhos, etc. do ponto de vista de quem avalia/julga.

As modalizações pragmáticas são utilizadas para explicitar alguns aspectos referentes à responsabilização atribuída a uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição, etc.) em relação às ações realizadas. Esses aspectos atribuem ao ator da ação intenções, razões/motivos ou capacidades para agir, estando relacionados, portanto, ao mundo subjetivo (HABERMAS, 1987).

No quadro a seguir apresento os quatro tipos de modalizações, os mundos formais/representados com os quais se relacionam, possíveis valores atribuídos, algumas marcas linguísticas recorrentes e exemplos retirados dos dados de pesquisa:

Quadro 4 – Modalizações

Modalizações	**Mundos Formais**	**Valores Atribuídos**	**Marcas Linguísticas**	**Exemplos dos Dados**
Lógicas	Objetivo	Condições de verdade, fatos atestados ou certos, possíveis, prováveis, eventuais, necessários, etc.	Certamente, é verdade, provavelmente, talvez, acho que, necessariamente, é evidente que, realmente, na verdade, com certeza, etc.	**Eliel**: [...] a princesa não é salva pelo príncipe, mas é salva pelo ogro e **na verdade** a princesa também é uma ogra [...] (RPP - 9/9/2014)
Deônticas	Social	Obrigação social e moral, conformidade com as normas em uso.	É permitido, é desejável, é preciso, vai ter que, deveria, é importante, tem que ter, deve ter, deve, é preciso que, etc.	**Lilian**: [...] penso que poderia ser interessante, mas **tem que ver** se a gente tem... modelo pronto sobre isso, senão **vai ter que** fazer uma pesquisa, né? (RPP - 29/07/2014)
Apreciativas	Subjetivo	Sentimentos e julgamentos apresentados como benéficos, infelizes, estranhos, etc.	É estranho, é pena, felizmente, muito difícil, é complicado, gostar, amar, odiar, ter a impressão, infelizmente, bom, enorme, parece, etc.	**Erick**: [...] pra mim assim, foi **muito bom** ver o quanto eu evolui, porque... nossa no princípio, era **tão, tão difícil** chegar na sala de aula, era **difícil** até ficar parado na sala de aula [...] (ACS - 05/02/2015)
Pragmáticas	Subjetivo	Capacidades, intenções, motivos, razões (causas, restrições), vontade do produtor do texto, etc.	Poderia ter feito, queria fazer, querer, tentar, poder, posso, não pôde, se pudesse, pretendia, gostaria, conseguir fazer, etc.	**Priscila**: eles **poderiam** usar né, os verbos no passado, né? Apareceu? (ACS - 20/02/2015)

Fonte: a própria autora, com base em Bronckart (2009[1999]) e a partir da análise dos dados de pesquisa.

Segundo Machado e Bronckart (2009), pela análise das modalizações do enunciado, é possível identificar como o agir humano é representado nos textos no que tange aos critérios de verdade ou necessidade, bem como no que se refere às reações que esse agir provoca na instância enunciativa e aos tipos de interação estabelecidas entre os interactantes. As análises das modalizações podem, por exemplo, evidenciar intenções, razões (motivos, causas, restrições, etc.), capacidades ou incapacidades para agir e pensamentos do enunciador. Nas análises realizadas, as modalizações possibilitaram observar o posicionamento do enunciador em relação aos conteúdos temáticos mobilizados.

Segundo Vanhulle (2005), as modalizações empregadas na construção de um quadro de ideias, conceitos, crenças e valores sobre o que é ser um professor são formas essenciais de avaliar, por meio da linguagem, como os futuros professores se posicionam e como lidam com os conteúdos propostos. Segundo a autora, as modalizações representam operações linguísticas importantes pelas quais o produtor de linguagem marca seu comentário pessoal.

As *vozes,* por sua vez, são definidas como "[...] entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado" (BRONCKART, 2009[1999], p. 326). Conforme explica o autor anteriormente citado, embora aparentemente o ator da ação de linguagem seja o responsável pelo o que é exposto no texto, a responsabilidade a ele conferida pode ser assumida em diferentes medidas, ou seja, em algumas situações a responsabilidade pelo o que é dito pode ser imputada a outras instâncias que não ao produtor do texto. Dessa forma, a transferência da responsabilidade enunciativa pode ser evidenciada a partir da identificação de diferentes vozes.

Quando a instância geral de enunciação assume a responsabilidade pelo que é dito, a voz do narrador ou expositor é denominada de *voz neutra*. Já, quando a instância de enunciação atribui responsabilidade pelo que é dito a outras vozes, essas são chamadas de *vozes secundárias*, as quais são agrupadas em três categorias gerais: vozes de personagens, vozes sociais e voz do autor.

As *vozes de personagens* são vozes provenientes de pessoas ou de entidades humanizadas (animais ou objetos em certos contos) que assumem a qualidade de ator no desenvolvimento das ações realizadas. As *vozes sociais* são oriundas de personagens, grupos ou instituições sociais que não assumem o papel de ator no desenvolvimento do conteúdo temático, mas são reportados como instâncias externas que avaliam alguns aspectos do conteúdo temático mobilizado. Por fim, a *voz do autor* provém diretamente do produtor do

texto, quando ele intervém para comentar ou avaliar alguns aspectos do que foi exposto. Vejamos os exemplos retirado dos dados:

Quadro 5 – Vozes

Vozes		**Exemplos dos Dados de Pesquisa**
Voz neutra		**Erick**: lá fui **eu** para o colégio, pela primeira vez **eu** iria encarar o Ensino Médio, e justo no dia que teríamos que aplicar uma atividade tinha, tinha que ser nesse dia, sexta-feira treze, **eu** era uma pilha de nervos, todavia eu tinha que honrar meus compromissos [...] (SSD - 17/06/2014).
Vozes secundárias	Vozes de personagens	**Alice**: uhn, foi isso que **a Priscila** pediu pra gente fazer durante a produção da sequência, **ela falou** pra gente fazer bastantes exercícios assim com:: pré-leitura assim (ACS - 20/02/2015).
	Vozes sociais	**Eliel**: e eu percebi tipo, tipo **você já passa** a conhecer o personagem principal a partir do título... **você vai ler** a história do personagem que nomeia a história (RPP - 09/09/2014).
	Voz do autor	**Lilian**: então, **eu acho que** a gente precisa estar em sala e conseguir é, compreender essas duas coisas, né? Como o aluno responde, mas antes disso, que enunciado que foi esse que foi trazido, né? (ACC-13/05/2015).

Fonte: a própria autora, com base em Bronckart (2009[1999]) e a partir da análise dos dados de pesquisa.

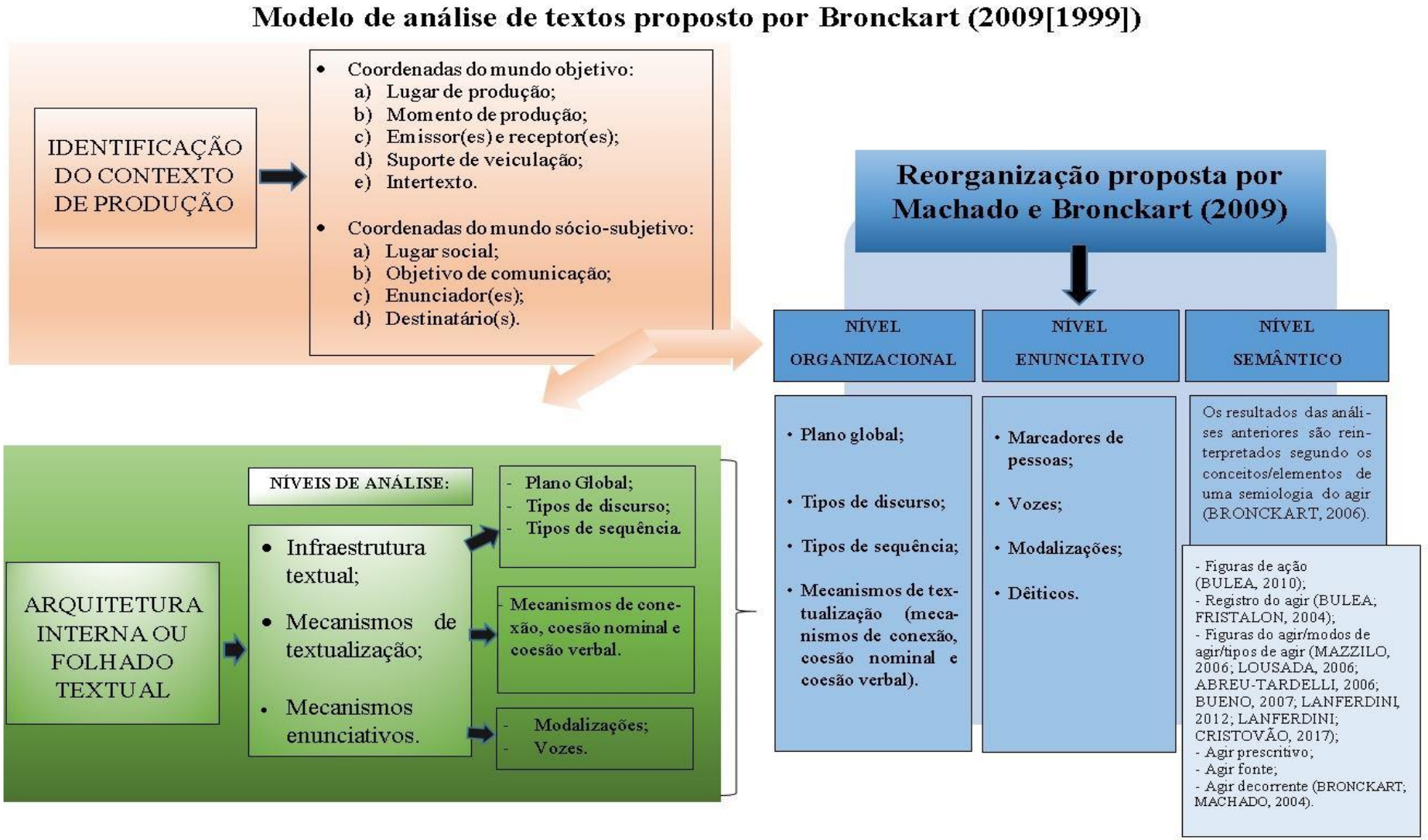
As vozes, segundo Bronckart (2009[1999), podem ser expressas de modo direto ou indireto. As *vozes diretas* são sempre explícitas, elas podem ser encontradas nos discursos interativos dialogados, organizados em turnos de fala. As *vozes indiretas* podem ser encontradas em qualquer tipo de discurso. Quando, em um texto, se pode identificar várias vozes do mesmo estatuto ou combinações de vozes de estatuto diferentes, o texto é considerado *polifônico*. As vozes podem ser identificadas por marcas linguísticas específicas, podendo ser explicitadas por formas pronominais, sintagma nominais, por frases ou segmentos de frases (BRONCKART, 2006). Neste estudo as vozes indicaram as instâncias enunciativas trazidas em cena no processo de interação.

Por fim, no nível semântico**,** as análises são realizadas a partir de uma semiologia/semântica do agir. Os resultados das análises realizadas nos demais níveis (organizacional e enunciativo) são retomados para interpretar os tipos/modos de agir representados nos textos. Embora, por motivos de organização textual, esse nível geralmente apareça em terceiro lugar, ele permeia e sustenta as demais análises realizadas. Algumas pesquisas voltadas à análise do agir que se utilizaram do quadro conceitual elaborado por Bronckart (2009[1999], 2008, 2006), analisaram e/ou chegaram à identificação de modos/figuras/formas interpretativas do agir humano, entre as quais podemos citar Machado e

Bronckart (2004), Bulea e Fristalon (2004), Bulea (2010), Bueno (2007), Lousada (2006), Mazzillo (2006), Abreu-Tardelli (2006), Lanferdini (2012); Lanferdini e Cristovão (2017); Souza-Luz (2015), Silva (2014). Nesta pesquisa, centro-me em um aspecto do agir docente ainda pouco explorado por pesquisa desenvolvidas no quadro do ISD, as tomadas de decisões.

Na figura 5, procuro sintetizar o modelo de análise de texto proposto por Bronckart (2009[1999]), bem como a sua reorganização conforme sugerida por Machado e Bronckart (2009):

Figura 5 – Modelo de análise de textos proposto pelo ISD



Fonte: a própria autora, com base em Bronckart (2009[1999]) e Machado e Bronckart (2009).

Apresentado o modelo de análise de textos proposto pelo ISD e descritas e exemplificadas as categorias utilizadas para as análises realizadas neste estudo, na terceira macrosseção deste capítulo discorro sobre a proposta didática baseada no ensino por meio de gêneros de texto. A proposta didática do ISD embasou o processo de produção da SD construídas pelos participantes desta pesquisa.

3.3 A Transposição Didática De Gêneros De Textos Para o Ensino De Línguas

Diante da asserção de que o agir linguageiro é possibilitado por meio do uso de diferentes gêneros de textos, os estudiosos filiados à corrente teórica do ISD entendem que a apropriação desses por parte das pessoas torna-se fundamental para o seu agir social. Dessa forma, valoriza-se o contato contínuo das pessoas com variados gêneros para o domínio de seus mecanismos de funcionamento. Segundo Bronckart (2013a, p. 92), durante as práticas verbais efetivas os signos são estruturados em textos, sendo que "[...] a interiorização das formas tomadas por esta organização não pode deixar de ter efeitos desenvolvimentais". Por isso, a ramificação do quadro teórico do ISD voltada ao campo das didáticas das línguas, chamada por Dolz (2016) de Engenharia Didática, defende o ensino de línguas na escola por intermédio de um trabalho didático organizado sistematicamente em torno de gêneros. Assim, gêneros de textos relevantes para os alunos devem ser didatizados de forma que os aprendizes possam deles apropriar-se e utilizá-los como instrumentos discursivos dentro e fora do ambiente escolar.

A didatização de gêneros de textos para o ensino de línguas é chamada de *transposição didática*, a qual por sua vez é definida por Chevallard (1989, p.6, minha tradução) como "a transição do conhecimento considerado como uma ferramenta a ser colocada em uso para um conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido [...]"[66]. Segundo o autor, os conhecimentos, com algumas exceções, não são construídos originalmente para o ensino na escola, mas sim, para serem utilizados pelas pessoas na vida social, por isso, ensiná-los é algo artificial. A transposição didática nesse sentindo envolve a passagem do conhecimento enquanto uma ferramenta de uso na sociedade a uma unidade de ensino a ser e aprendido no contexto escolar (CHEVALLARD, 1989).

Chevallard (1985) expande o conceito de transposição didática também ao âmbito dos diferentes sistemas escolares. O autor propõe um esquema de transposição que implica: o sistema educativo (de um país), a organização de sistemas de ensinos (escola, níveis

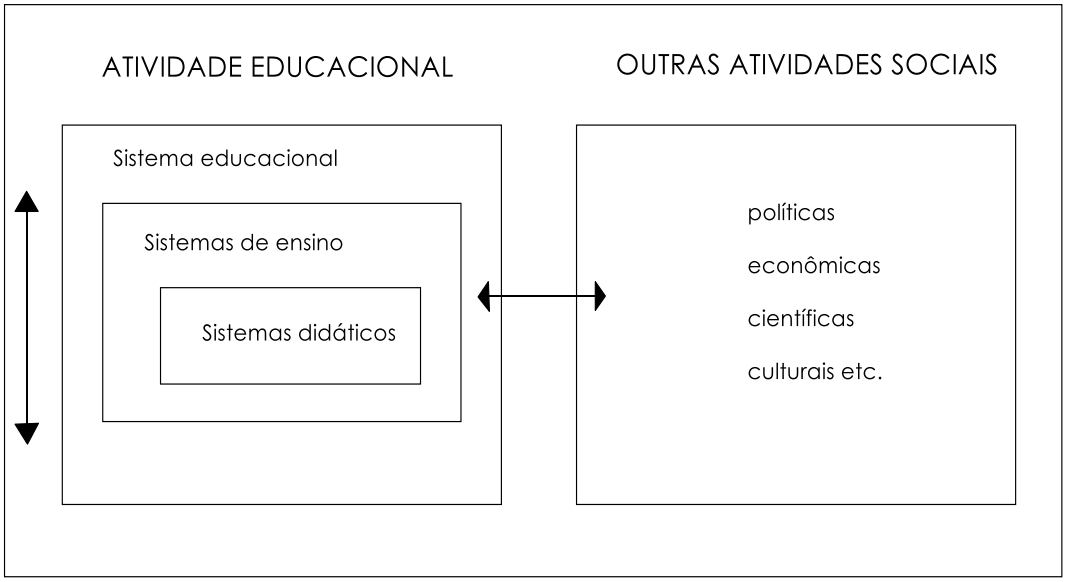
[66] No original: "the transition from knowledge regarded as a tool to be put to use, to knowledge as something to be taught and learnt [...]".

de escolaridade) e o conhecimento científico (conhecimento de referência). A depender de cada sistema de ensino teremos diferentes formas de transposição didática. Desse modo, o contexto exerce influência sobre os processos de transformação do conhecimento e sobre as práticas pedagógicas (a sala de aula, as ações do professor e os tipos de contratos didático que vão se estabelecer entre professor e alunos), assim como as práticas de sala de aula exercem influências sobre esses sistemas.

Similarmente às proposições do autor, Machado (2009b) distingue três níveis da atividade educacional em que se desenvolve o processo de transposição didática. O primeiro nível é o dos sistemas educacionais, nível em que se formulam as diretrizes gerais para a educação de uma sociedade (por exemplo, o MEC, os conselhos de educação, as secretarias de ensino, etc.). O segundo é dos sistemas de ensino, ou seja, das instituições responsáveis pelo alcance dos objetivos estabelecidos pelo sistema educacional (por exemplo, as escolas, as universidades, os programas, etc.). O terceiro nível é o dos sistemas didáticos, o qual envolve as turmas onde o trabalho docente é realizado, constituído por três polos do triângulo didático: o professor, os alunos e os objetos de conhecimento. Sendo que é no interior desse último que se desenvolve a maior parte da atividade docente.

A figura a seguir sintetiza os diferentes níveis da atividade educacional, as relações entre eles e com diferentes atividades sociais:

Figura 6 – Esquema dos diferentes níveis da atividade educacional



Fonte: Machado (2009b, p. 50).

Como podem ser observados na figura 6, os diferentes níveis da atividade educacional encontram-se em um contínuo movimento dialético entre si e com outras práticas sociais de referência para além das práticas educacionais. A transposição didática pode ocorrer em qualquer um dos níveis mencionados e gerar efeitos de implicação de um sistema sobre o outro.

Considerando as especificidades do processo de transposição didática, Hofstetter e Schneuwly (2009) distinguem dois tipos de saberes necessários ao exercício da profissão de professor:

a) *Saberes a ensinar*: aqueles a serem ensinados em sala de aula, ou seja, os objetos de trabalho do professor;
b) *Saberes para ensinar*: aqueles que são instrumentos de seu trabalho.

Os autores explicam o que à primeira vista parece simples, mas na verdade é bastante complexo. Os saberes podem, inicialmente, serem compreendidos em um sentido mais amplo contemplando saberes (matemático, literário, histórico, etc.) e *Know How* (saber nadar, saber escrever, saber ensinar, etc.), sendo que ensinar relaciona-se necessariamente a um saber mais abrangente[67]. Em um sentido mais restrito, a escolha dos conhecimentos a serem ensinados e sua didatização "é resultado de processos complexos que transformam fundamentalmente o saber para torná-lo ensinável"[68] (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009, p. 8, minha tradução). A complexidade dos processos envolvidos pode até mesmo levar a criação de conhecimentos específicos das instituições educacionais para o desempenho desta tarefa.

Os *saberes a ensinar* são geralmente definidos pelo contrato que liga o professor à instituição a qual pertence e são explicitados nos programas ou currículos, manuais, dispositivos de formação, diferentes tipos de textos prescritivos, etc. Segundo Stutz (2012), no que se refere especificamente ao ensino de línguas, os saberes a ensinar contemplam os saberes específicos da língua (LM e/ou LE), os quais se encontram imbricados aos saberes interdisciplinares relacionados às temáticas abordadas no ensino.

Os *saberes para ensinar* são aqueles necessários para o ensino, os quais segundo Hofstetter e Schneuwly (2009) incluem: a) saberes sobre o "propósito" de trabalho, a respeito dos alunos (o que eles sabem e seu desenvolvimento) e em relação aos modos de

[67] Por inferência, entendo que seja no sentido de ensinar uma língua, ensinar matemática, ensinar história, etc.
[68] No original: "[...] le résultat de processus complexes qui transforment fondamentalement les savoirs afin de les rendre enseignables".

aprender, etc.; b) saberes relativos às práticas de ensino, métodos, abordagens, dispositivos de ensino, recortes de conhecimentos a ensinar, organização e gestão; c) saberes relacionados à instituição, planos de estudo, instruções, estruturas administrativas e políticas, etc.

Considerando as asserções dos autores apresentadas anteriormente, é possível afirmar que a transposição didática de gêneros de textos exige que conhecimentos/saberes sobre estes objetos sofram modificações/adaptações para atender às necessidades do contexto de ensino de línguas nas escolas. A ramificação do quadro teórico do ISD, voltada ao campo das didáticas das línguas propõe que a transposição didática de gêneros de textos seja realizada por meio da construção dos dispositivos de ensino MD e SD visando ao desenvolvimento de capacidades de linguagem. Temas que serão abordados na próxima seção.

3.3.1 A Proposta Didática do ISD para o Ensino de Línguas

Ao considerar o gênero de texto como objeto de ensino de línguas, Schneuwly (2004) defende a tese de que ele pode ser visto como um "instrumento psicológico" (no sentido vigotskiano do termo) mediador do desenvolvimento de capacidades individuais. A partir da definição de "apropriação" marxiana, o autor entende que a apropriação dos gêneros por parte da pessoa depende do desenvolvimento de capacidades individuais correspondentes aos seus domínios de funcionamento. Para Schneuwly (2004, p. 25), o gênero se constitui como "[...] um 'megainstrumento', como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos)" [...], pois o enunciador age discursivamente, em determinada situação de comunicação, por meio de um instrumento que é o gênero.

Segundo o teórico supracitado, "o instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização" (SCHNEUWLY, 2004, p. 21-22). Nesse sentido, a apropriação do instrumento (o gênero) é vista como um processo de interiorização que pode levar à construção de novos conhecimentos e saberes, bem como possibilitar novas formas de ação social.

Para que os alunos se apropriem dos gêneros de textos como instrumento de ação social, Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) e Dolz e Schneuwly (2004) sugerem que o ensino de línguas deve mobilizar o desenvolvimento de **capacidades de linguagem**[69]**.** Estas

[69] As SD desenvolvidas pelos participantes desta pesquisa (SD do gênero Conto de Fadas e SD do gênero Fábulas), foram construídas visando ao desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, por isso, mesmo

são definidas como "[...] aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada[...]" (DOLZ; SCHNEUWLY (2004, p. 44). Dessa maneira, as capacidades de linguagem estão relacionadas às operações psíquicas mobilizadas pelos indivíduos na produção ou compreensão de um gênero de texto. Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) e Dolz e Schneuwly (2004) distinguiram três tipos de capacidades de linguagem: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas.

As SD produzidas pelos participantes deste estudo, visaram ao desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos da escola *lócus* de intervenção, por isso, as descrevo conforme as definições elaboradas pelos autores genebrinos e expandidas por autores brasileiros.

As **capacidades de ação (CA)** relacionam-se às aptidões necessárias à pessoa para articular a produção ou a compreensão do gênero de textos às características do contexto de produção. Referem-se às representações ou conhecimentos mobilizados no reconhecimento do gênero e da situação de interação (local de produção, emissor, receptor, estatuto social dos participantes, função social do texto, etc.) e dos conteúdos temáticos mobilizados. O desenvolvimento das capacidades de ação por parte dos aprendizes pode possibilitar uma melhor compreensão de aspectos da interação comunicativa como: os objetivos de comunicação, o papel dos participantes da interação, os conteúdos mobilizados, o ambiente físico e social de produção, os papéis sociais desempenhados, o momento de produção, etc.

As **capacidades discursivas (CD)** relacionam-se às aptidões requeridas à pessoa na mobilização de modelos discursivos adequados ao agir linguageiro. Em outras palavras, essas capacidades dizem respeito às representações ou conhecimentos mobilizados pelo produtor do texto sobre a arquitetura textual/estrutura organizacional (infraestrutura geral do gênero) e outras características próprias do gênero a ser produzido. O desenvolvimento das capacidades discursivas possibilita que o produtor do texto planifique o texto mobilizando os tipos de discurso e tipos de sequências adequados aos seus objetivos de comunicação e ao contexto de interação.

As **capacidades linguístico-discursivas (CLD)** estão relacionadas ao domínio de múltiplas operações psicolinguíticas implicadas na produção textual, ou seja, referem-se ao reconhecimento e mobilização de unidades e/ou estruturas linguísticas do gênero. As capacidades linguístico-discursivas contemplam a mobilização de operações responsáveis pela coerência temática e pragmática do texto: mecanismos de textualização (conexão, coesão

considerando que esse conceito já tenha sido amplamente divulgado em teses, dissertações, artigos científicos e apresentações em eventos no Brasil, decidi por abordá-lo também neste trabalho.

nominal e coesão verbal), mecanismos enunciativos (gerenciamento de vozes e modalizações), construção de enunciados (oração e períodos), seleção de itens lexicais (uso adequado de vocabulário), pronúncia, prosódia, etc. (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; CRISTOVÃO, 2007; DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993).

Além das capacidades de linguagem propostas pelos autores genebrinos, dois outros tipos de capacidades foram adicionados por pesquisadores do ISD. Cristovão e Stutz (2011) em um trabalho que visou cotejar duas SD, uma para o ensino de LE no Brasil e outra para o ensino de LM na Suíça Francófona, apontaram que as capacidades de linguagem tal como cunhadas por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) e Dolz e Schneuwly (2004) pareciam não evidenciar aspectos mais amplos das atividades praxiológicas/gerais. Com base na asserção de Bronckart (2010, 2006) de que o agir linguageiro está imbricado às atividades praxiológicas/gerais, ou seja, que os textos são construídos na confluência do agir geral e linguageiro, as autoras compreenderam que as capacidades de linguagem em sua proposta original parecem evidenciar apenas os planos da atividade de linguagem, da ação e do texto propriamente dito. Assim, diante da necessidade de contemplar aspectos mais amplos das atividades gerais, elas propuseram a inserção de uma quarta capacidade de linguagem: as **capacidades de significação (CS)**.

De acordo Cristovão e Stutz (2011) e Stutz (2012), o desenvolvimento deste tipo de capacidades possibilita que a pessoa construa sentido com base em suas representações e/ou conhecimentos relativos às práticas sociais (contexto ideológico, sócio-histórico cultural, econômico, etc.) que ocorrem nas diferentes esferas de atividade humana. Assim, as capacidades de significação relacionam-se à "organização de operações psíquicas das significações mais amplas" (STUTZ, 2012, p. 121).

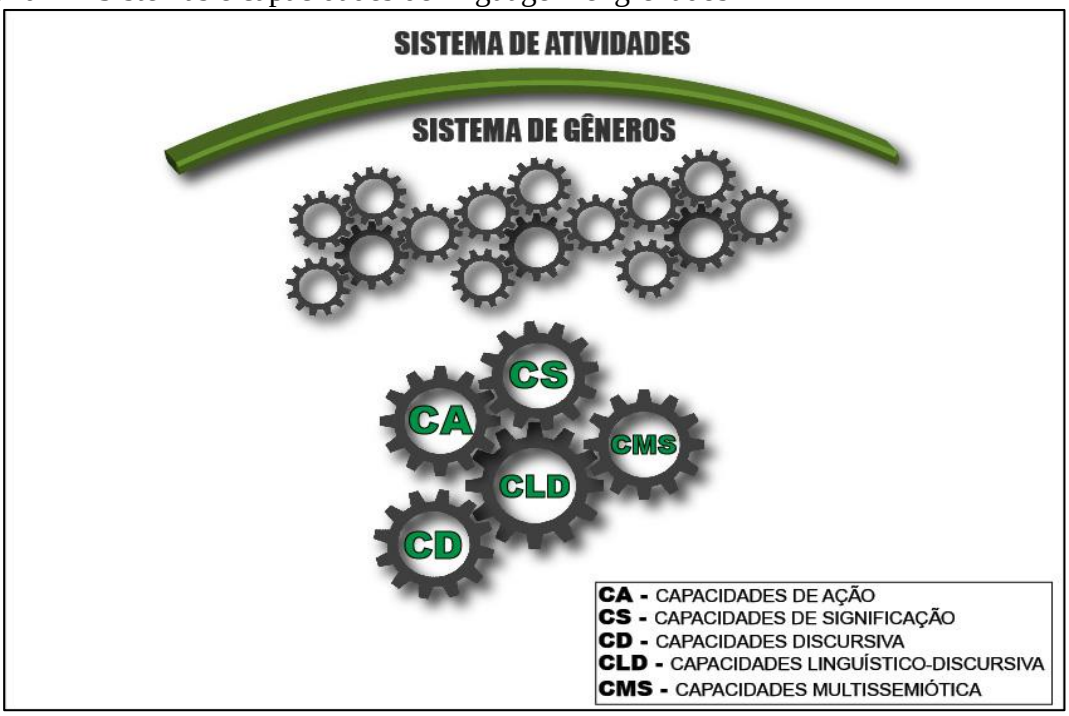
Dolz (2015), por sua vez, em palestra[70] proferida no *Seminário Internacional Escrevendo o Futuro* (Olimpíadas Brasileiras de Língua Portuguesa/2015) reconhece a importância das capacidades de significação para o desenvolvimento de formas de criar significados particulares e destaca outro aspecto importante na construção dos gêneros, os aspectos multisemióticos/multimodais. Segundo o autor, a multimodalidade é uma dimensão a ser incluída nos estudos relacionados aos gêneros de textos, por isso ele menciona a existência de uma quinta capacidade de linguagem as **capacidades multissemióticas (CMS)**.

[70] Palestra intitulada "Os cinco grandes desafios da Língua Portuguesa" proferida pelo pesquisador Prof. Dr. Joaquim Dolz (UNIGE) no Seminário Internacional Escrevendo o Futuro (Olimpíadas Brasileiras de Língua Portuguesa), ocorrido em 22 e 23 de junho de 2015 em São Paulo, SP.

Diante da falta de uma definição mais detalhada para esta categoria de capacidades de linguagem, Lenharo (2016) define as capacidades multisemióticas como as capacidades das pessoas de compreender[71] diferentes semioses materializadas a partir de elementos não-verbais no texto. A autora explica que tais capacidade estão relacionas às questões de multiletramentos, por enfocar aspectos não-verbais dos gêneros.

Segundo Cristovão (2007) e Cristovão e Stutz (2011), as capacidades de linguagem são articuladas e atravessadas entre si, ou seja, a produção textual se dá a partir de seu funcionamento conjunto. Afim de enfatizar a articulação entre as capacidades de linguagem, Cristovão (2007) utiliza a metáfora das engrenagens. Conforme explica a autora, o sistema de atividades humanas pode ser representado por uma engrenagem movida por um sistema de diferentes gêneros de textos, os quais articulam as capacidades de linguagem, que em sua formação contempla os elementos do sistema linguístico. Na figura a seguir, reproduzo a metáfora utilizada pela autora, acrescentando as capacidades de significação e as capacidades multissemióticas:

Figura 7 – Sistemas e capacidades de linguagem engrenados



Fonte: adaptado de Cristovão (2007).

[71] Acrescento à definição de Lenharo (2016) "capacidades das pessoas de compreender e *mobilizar* diferentes semioses materializadas a partir de elementos não-verbais no texto", contemplando, assim a compreensão e a produção textual.

Para a transposição didática de gêneros de textos em objetos de ensino de forma que possibilite o desenvolvimento das capacidades de linguagem os estudiosos do grupo de Genebra (SCHNEUWLY; DOLZ *et al*., 2004; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) elaboraram uma proposta didática que envolve a produção de **modelos didáticos (MD)** e **sequências didáticas (SD)**.

O MD se constitui do levantamento dos elementos de um determinado gênero de texto que podem ser ensinados em sala de aula, servindo como uma espécie de guia na construção da SD. De acordo com Machado e Cristovão (2006), a construção do MD possibilita a visualização das dimensões constitutivas de um gênero de texto, bem como daquelas que são necessárias e podem ser ensinadas em um determinado nível de ensino.

Os gêneros de textos (tais como encontrados em jornais, revistas, sites, etc.) na sua função prática de comunicação, não são gêneros que pertencem à esfera escolar em sua origem, porque o contexto escolar tem uma função de ensino e aprendizagem e os gêneros que circulam na sociedade têm uma função eminentemente prática e não de ensino. Para transformar esses gêneros em objetos de ensino e de aprendizagem é preciso realizar a transposição didática, transformar as características de sua função prática em dimensões ensináveis.

A modelização didática é feita a partir da sistematização de conhecimentos a respeito dos gêneros de texto com base em estudos realizados por especialistas, da análise de exemplares do gênero que circulam no meio social e do levantamento das necessidades de aprendizagem dos alunos.

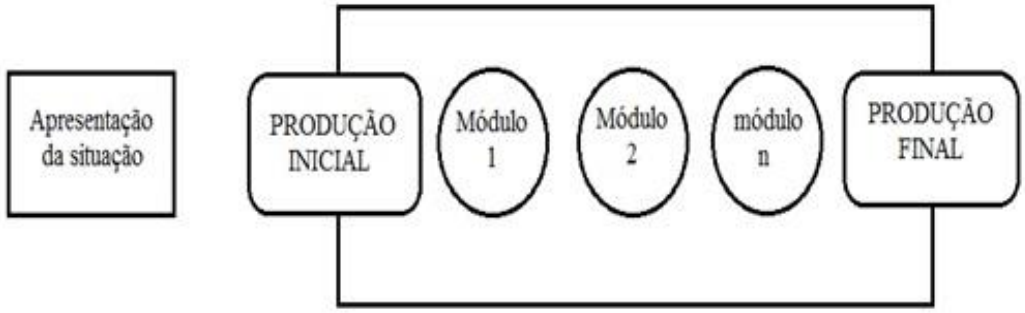
A partir dos estudos realizados para construção do MD é possível construir a SD, a qual é composta por uma sequência de módulos de ensinos voltados ao desenvolvimento do agir linguageiro dos aprendizes de uma língua. Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 82-83) definem uma SD como:

> [...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...] Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

Os autores supracitados propõem que uma SD compreende: a) a apresentação da situação de comunicação; b) a produção inicial; c) os módulos ou seções; d) a produção final.

Reproduzo a seguir o conhecido e amplamente divulgado esquema da SD:

Figura 8 – Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

A *apresentação da situação de comunicação* é o momento em que são apresentados aos alunos os objetivos de comunicação, esse momento visa expor o projeto comunicativo que será realizado. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), nesta etapa um projeto de comunicação deve ser exposto aos alunos de maneira bastante explicita para que compreendam a situação comunicativa que devem engajar-se. Segundo os autores a apresentação da situação de comunicação deve trazer indicações que respondam as seguintes questões: a) qual é o gênero que será abordado? b) a quem se dirige a produção? c) que formas assumirá a produção? d) quem participará da produção?

A *produção inicial* é uma primeira produção do gênero, baseada na situação de comunicação dada, essa etapa visa ao diagnóstico das dificuldades dos alunos, das necessidades de ensino e das capacidades de linguagem já apropriadas. Nessa etapa, os aprendizes desenvolvem atividades que visam revelar suas representações relativas à situação dada e aos conhecimentos a respeito do gênero e em relação à língua. Para tanto, consideram os conhecimentos já apropriados em seu convívio social (na escola e outros lugares). A produção inicial possibilita, ainda, que o professor tome decisões quanto aos conteúdos a serem abordados, bem como possibilita que os alunos percebam suas próprias dificuldades referentes à produção solicitada.

A partir da avaliação das produções iniciais dos alunos, propõe-se que se produza diferentes módulos de ensino. Os *módulos* de uma SD devem ser organizados de forma que conduzam os alunos a superar as dificuldades apresentadas na produção inicial, ou seja, que propiciem o desenvolvimento de capacidades de linguagem que ainda não foram apropriadas pelos estudantes. Na *produção final*, os alunos levam à prática os conhecimentos apreendidos, possibilitando a eles e ao professor a visualização dos progressos alcançados.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o movimento geral da SD vai do complexo ao simples (da produção inicial aos módulos), retornando novamente ao complexo (produção final). O trabalho deve priorizar gêneros que o aluno não domina, ou não domina suficientemente, aqueles que não são acessíveis aos alunos.

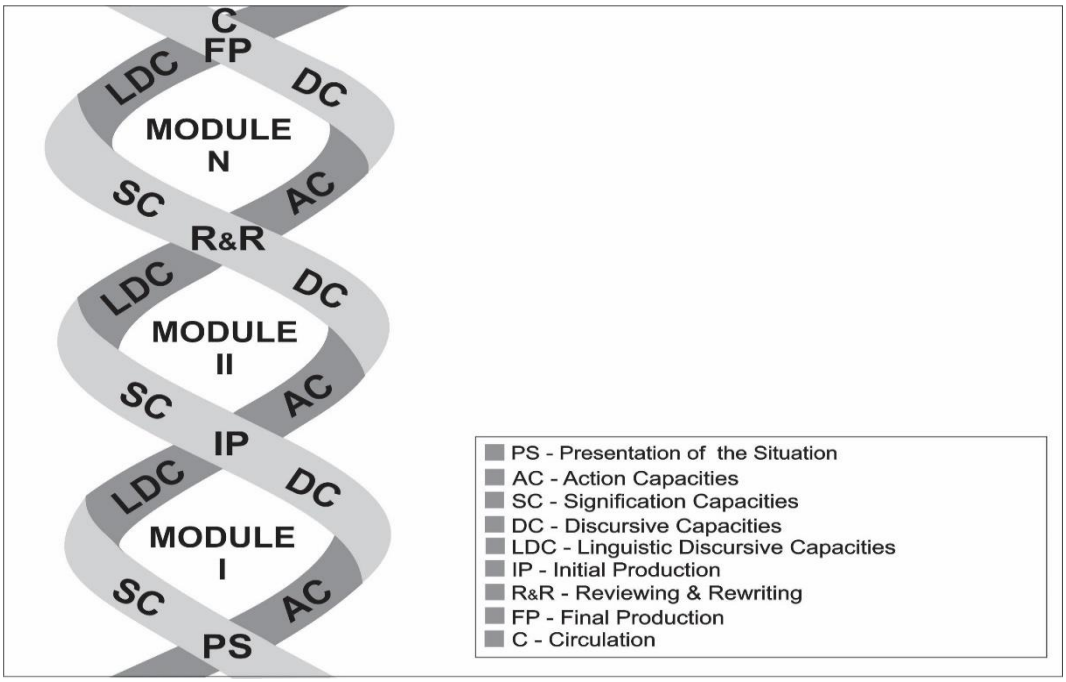
Conforme explicam Magalhães e Cristovão (2018), a proposta de ensino de línguas a partir da construção de SD tem sido alvo de muitos estudos no Brasil. Devido à grande difusão do conceito SD no país, a proposta tem sido expandida e reinterpretada de diferentes maneiras, tanto de forma inovadora quanto reduzida, resultando em novos constructos com a utilização do próprio nome de SD, ou mesmo com reformulações de nomenclatura. Dado a popularidade do conceito, as autoras expõem alguns "incômodos" de pesquisadores e professores com sua proposta inicial.

Um deles se refere ao esquema da SD, conforme exposto na figura 8. O esquema inicial da SD, pode, segundo Magalhães e Cristovão (2018) sugerir que o desenvolvimento das atividades seja linear, ou seja, a ausência de movimento na figura pode reduzir a compreensão do conceito. As autoras explicam que, embora o esquema não apresente movimento circular, todo o aporte teórico-metodológico do ISD converge para o entendimento de que esse movimento esteja implícito no processo de ensino, dado que se trata de um projeto de classe. Contudo, as autoras julgam ser importante acrescentar ao esquema a ideia do movimento circular, tendo em vista que o trabalho com gêneros na perspectiva do ISD visa ao desenvolvimento de capacidades de linguagem para que estudantes ajam socialmente por meio da linguagem.

Um outro "incomodo" mencionado pelas autoras, diz respeito às próprias definições dadas por teóricos do ISD para o conceito de SD. Por exemplo, a definição elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), conforme exposta acima, poderia levar à inferência de que o projeto de trabalho com SD deve limitar-se a exploração de um único gênero textual por projeto de classe, restringindo, assim, as possibilidades de trabalho do professor.

Tais "incômodos" entre outros mencionados por Magalhães e Cristovão (2018), bem como diversas críticas relativas à proposta didática do ISD, têm ocasionado novas possibilidades de compreensão a respeito de tal procedimento. Miquelante, Cristovão e Pontara (no prelo), por exemplo, buscando superar a ideia de linearidade que pode ser inferida pelo esquema inicial, propõe a metáfora do DNA, a qual reproduzo a seguir:

Figura 9 – Esquema espiral da Sequência Didática: metáfora do DNA

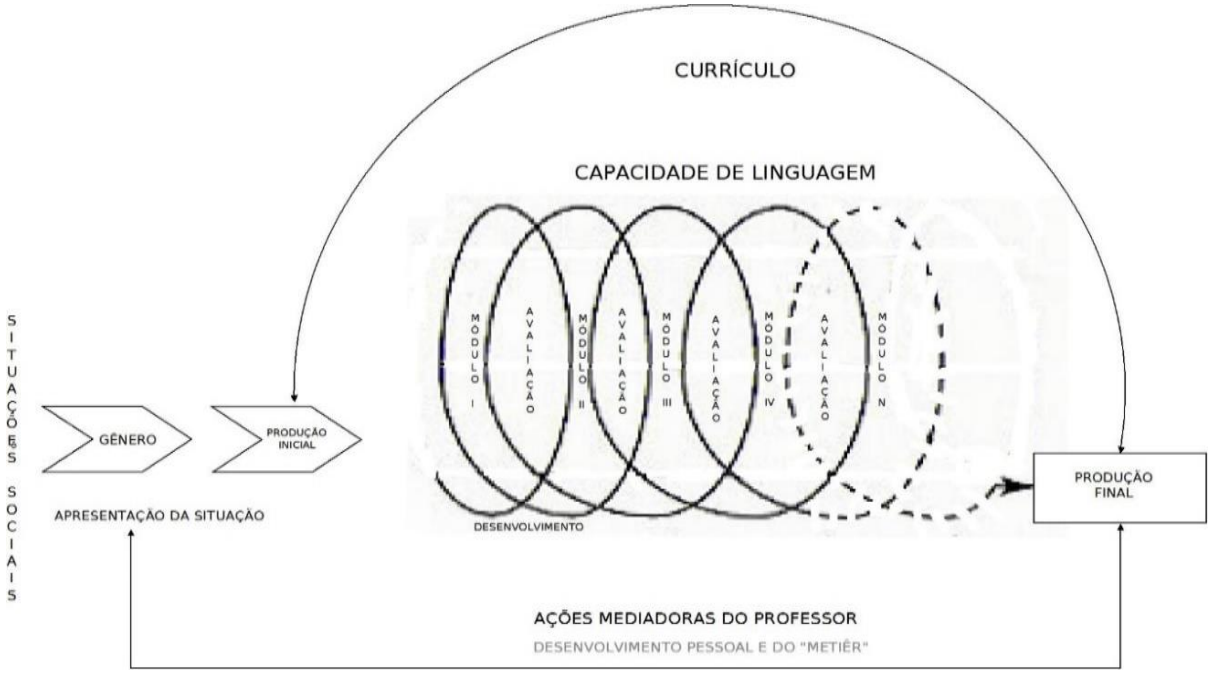


Fonte: Miquelante, Cristovão e Pontara (no prelo).

A metáfora do DNA visa enfatizar o movimento espiral do processo de ensino a partir do procedimento de SD, dando ênfase às diferentes possibilidades de "idas e vindas no trabalho com o gênero e na necessária articulação entre as capacidades de linguagem nos diferentes módulos" (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 39), assim como evidencia as diferentes possibilidades de revisão e reescrita das produções realizadas pelos alunos.

Também em reposta a ideia de linearidade que pode ser inferida no esquema inicial da SD, Abreu-Tardelli *et al*. (2018) apresentam um esquema da SD enfatizando o movimento espiralado do projeto de ensino, conforme podemos observar na figura a seguir:

Figura 10 – Esquema da Sequência Didática de Abreu-Tardelli *et al*. (2018)



Fonte: Abreu-Tardelli *et al.* (2018, p. 239).

Além do movimento espiralado, a imagem contempla o processo avaliativo que pode ser realizado em cada módulo de atividade e o papel das ações mediadoras do professor no processo de ensino. Esse movimento proposto indica, também, o papel das práticas sociais na escolha do gênero a ser contemplado pelo projeto didático, ou seja, que o gênero escolhido deve estar adequado às situações sociais de uso da linguagem.

Considerando todos aspectos que envolvem a proposta didática do ISD, além do uso do procedimento de SD para o ensino de línguas na escola, pesquisadores adeptos a essa linha teórica têm defendido a utilização dos procedimentos de MD e SD para a formação inicial e continuada de professores de línguas. A ideia é de que o ensino por meio de SD pode contribuir para o desenvolvimento de capacidades de linguagens de professores e alunos-professores e o processo de produção de MD e SD e de implementação de SD pode propiciar o desenvolvimento de conhecimentos específicos da profissão docente (CRISTOVÃO, 2005a). Entre as pesquisas voltadas ao uso dos procedimentos de MD e/ou SD para formação docente no contexto brasileiro é possível citar: Tognato e Dolz (2016), Stutz (2012), Lanferdini (2012), Cristovão e Machado (2011), Cristovão (2010), Szundy e Cristovão (2008), Cristovão (2005a, 2002) da área de LI, e Baptilani-Zirondi (2017), Silva (2014), Saito, Silva e Nascimento (2015), Zirondi (2013), Barros (2012), Hila (2011), Rojo (2001) da área de LP.

Assim, dando continuidade a este capítulo, na próxima seção apresento algumas das pesquisas que se dedicaram a essa temática.

3.3.2 Os Procedimentos de MD e SD como Instrumentos para o Desenvolvimento de Professores de Línguas

As pesquisas voltadas às contribuições dos procedimentos de MD e SD para a formação inicial e continuada de professores de línguas têm geralmente tomado três caminhos diferentes:

a) Investigam as contribuições do ensino realizado por meio de SD para o desenvolvimento do agir linguageiro do aluno-professor, bem como para o seu desenvolvimento profissional (TOGNATO; DOLZ, 2016; CRISTOVÃO, 2010);
b) Analisam as contribuições dos processos de planejamento e produção de MD e/ou SD e/ou a implementação de SD para o desenvolvimento profissional do professor ou aluno-professor (BAPTILANI-ZIRONDI, 2017; SAITO; SILVA; NASCIMENTO, 2015; SILVA, 2014; ZIRONDI, 2013; STUTZ, 2012; LANFERDINI, 2012; BARROS, 2012; CRISTOVÃO; MACHADO, 2011; HILA, 2011; SZUNDY; CRISTOVÃO, 2008; CRISTOVÃO, 2005a, 2002; ROJO, 2001);
c) Investigam a articulação dos dois caminhos supracitados durante o processo formativo. Primeiramente, os professores e/ou alunos-professores vivenciam o ensino por meio do procedimento de SD (são ensinados por meio de SD) e posteriormente produzem MD e/ou SD para ensinar (RIOS-REGISTRO, 2014; DENARDI, 2009).

Em virtude dos meus objetivos de pesquisa, enfoco, nesta tese, os trabalhos que seguiram o segundo e terceiro caminho[72].

Entre as pesquisas que assim como eu seguem o segundo caminho, confiro atenção especial ao estudo realizado por Stutz (2012), devido ao diálogo estabelecido com este

[72] A minha pesquisa de mestrado (LANFERDINI, 2012), e os trabalhos de Cristovão (2005a) e Rojo (2001) são apresentados no capítulo 4, por se voltarem especificamente às contribuições do processo de produção de MD ou SD para o planejamento docente.

trabalho. Como mencionei no capítulo introdutório, a proposta de formação do subprojeto Letras-Inglês do PIBID, contexto da geração dos dados deste estudo, contempla, entre outros, o uso articulado de instrumentos de formação docente conforme defendido pela autora. Assim, sua pesquisa, para mim, tornou-se referência em primeira instância, sendo uma das minhas principais fontes de inspiração e ancoragem.

Stutz (2012) investiga as relações entre os instrumentos de formação SD, socialização de diários e EC (última etapa do procedimento de AC) utilizados na formação inicial de professores de LI, e os saberes e as capacidades docentes desenvolvidos que integram o eixo articulador das Diretrizes para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (competências, pesquisa e coerência entre a formação construída e a prática esperada) [73]. A autora defende a tese de que a construção de SD pautada em gêneros de textos e a reflexividade proporcionada pelos procedimentos de socialização de diários e de AC são instrumentos capazes de promover a construção de saberes e o desenvolvimento de capacidades docentes na formação inicial de professores.

Segundo Stutz (2012), o trabalho com SD pode conduzir professores em formação inicial a posturas mais reflexivas, possibilitando maior consciência sobre o *métier* de professor, bem como se distancia de paradigmas positivistas de mera aplicação de material didático. No que se refere aos instrumentos de socialização de diários e AC, a autora enfatiza os momentos de reflexividade a respeito do trabalho realizado, considerando-os como instrumentos de transformação dos saberes docentes. Para Stutz (2012), a produção de SD, a sua implementação, assim como as representações registradas e socializadas pelos alunos-professores com seus pares podem trazer contribuições significativas para o desenvolvimento da profissionalidade do futuro professor.

No que se refere ao nível que compreende a planificação, Stutz (2012) afirma que a produção de SD pode ser entendida como um instrumento que apresenta amplos domínios na transformação das capacidades psíquicas dos alunos-professores, devido aos processos de transposição didática e ao reconhecimento dos sistemas de ensino subjacentes a essa tarefa. A autora explica que tais processos contribuem para conscientização do futuro professor em relação às necessidades que atravessam as práticas pedagógicas, às dificuldades e às possibilidades de transformação das capacidades dos aprendizes, à utilização do gênero de texto

[73]As Diretrizes para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) apresenta três princípios norteadores: a) a concepção de competência (conceito nuclear nas orientações para formação); b) a coerência entre a formação oferecida na universidade e a prática esperada do futuro professor; c) a pesquisa enquanto elemento fundamental no processo formativo.

como objeto de conhecimento, assim como a respeito da própria planificação e organização das atividades didáticas. Em sua visão, portanto, a possibilidade de se estabelecer objetivos e metas de ensino e de aprendizagem ao se produzir uma SD é fundamental para orientar os alunos-professores na planificação e no ensino, da mesma forma que o é para orientá-los quantos aos possíveis caminhos que podem ser percorridos em prol de uma possível aprendizagem.

Em seu trabalho, Stutz (2012) opõe-se a noção de *competências*, a qual norteia a proposta de formação defendida pelas Diretrizes Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) e defende o conceito de desenvolvimento de *capacidades docentes*, definidas pela autora como:

> [...] operações psíquicas construídas com base na dimensão praxiológica, ou seja, com base nas práticas inseridas em um dado contexto da esfera escolar, da esfera acadêmica e de outras formas de aprendizagem que contribuam para a transformação dos saberes voltados ao *métier* do professor (STUTZ, 2012, p. 56).

Com base em Bulea e Bronckart (2005) e Bronckart (2006), a autora argumenta que o termo "competência" vem sendo utilizado há alguns anos em documentos prescritivos da educação, carregado de significações que traduzem preceitos ideológicos que orientam modelos econômicos neoliberais capitalistas. Segundo Stutz (2012), o termo vem sendo utilizado em documentos prescritivos da atividade docente como um termo amplo que não especifica a formação esperada do futuro professor, exigindo desse profissional uma formação múltipla, que possibilite a resolução de uma série de problemas em situações diversas.

Em alternativa à noção de competências, Stutz (2012) propõe o conceito de capacidades docentes para subsidiar o processo de formação inicial de professores de LE. Ao contrário do que acontece com o primeiro conceito, as capacidades docentes apresentam especificidades no que se refere aos saberes que devem ser transformados a fim de modificar ou construir operações psíquicas dos alunos-professores. Segundo a autora, os saberes e as capacidades docentes se afastam da noção de competência ao mesmo tempo em que contemplam a pesquisa e a coerência entre teoria e prática que compõe o tripé de formação das Diretrizes Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002). A opção pelo termo foi inspirada na proposta de desenvolvimento de capacidades de linguagem e

adaptado da noção de desenvolvimento de *capacidades de linguagem docente*[74] desenvolvida por Quevedo-Camargo (2011).

A fim especificar as capacidades docentes, Stutz (2012) se embasa no documento "*Portfolio européen por les enseignants en langues em formation initiale*" (EUROPA, 2007)[75] e em estudos desenvolvidos por Cristovão e Machado (2005) a respeito das Diretrizes Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002). O primeiro documento apresenta as seguintes categorias sob as quais a autora se pauta: o contexto, a metodologia, os recursos, a planificação de aulas, as regências de aulas, a aprendizagem autônoma e a avaliação da aprendizagem. A pesquisadora denomina tais categorizações de "saberes" com base nos conceitos de "saberes a ensinar" e "saberes para ensinar" cunhados Hofstetter e Schneuwly (2009), já exposto neste capítulo.

A partir da articulação desses dois tipos de saberes e das categorizações propostas pelo *Portfolio européen por les enseignants en langues em formation initiale*, Stutz (2012) propõe 7 tipos de saberes docentes: saberes do contexto, saberes da metodologia, saberes dos recursos, saberes da planificação de aulas, saberes da regência de aulas, saberes da aprendizagem autônoma e saberes da avaliação de aprendizagem. A autora defende que tais saberes compõem um rol de capacidades docentes que visam à formação de professores.

Os *saberes do contexto* mobilizam capacidades docentes referentes: a) à compreensão das exigências estabelecidas por prescrições locais e nacionais de ensino; b) à identificação dos objetivos de ensino e das necessidade dos alunos; c) à compreensão do papel

[74] Também pautada na noção de capacidades de linguagem, Quevedo-Camargo (2011, p. 99) define *capacidades de linguagem docente* como "um conjunto de operações dentro do âmbito da formação e atuação do docente de LI que permitem a realização de ações de linguagem e funcionam como um instrumento para mobilizar os conhecimentos docentes e operacionalizar a aprendizagem para a docência em LI". A autora distingue quatro tipos de capacidades de linguagem docente: a) capacidades de ação docente; b) capacidades discursivas docente, c) capacidades linguístico-discursiva docente; e d) capacidades de autogestão. Segundo Stutz (2012), a diferença entre a proposta de capacidades docentes e a de capacidades de linguagem docente (QUEVEDO-CAMARGO, 2011), reside no fato de que as primeiras articulam as atividades de linguagem às atividades práxiológicas, enquanto que as últimas centram-se nas atividades de linguagem (no desenvolvimento do agir comunicativo do professor ou futuro professor).

[75] Segundo Stutz (2012), o documento europeu (EUROPA, 2017), embora não seja voltado ao contexto de formação docente brasileiro, pode ser uma alternativa para apresentar especificações quanto às capacidades docentes, uma vez que o documento apresenta diferentes saberes compostos de capacidades didáticas, assim como por ser referência no ensino de línguas estrangeiras modernas em 33 países membros do Centro Europeu. Os principais objetivos do documento são: a) instigar o futuro professor a refletir a respeito das capacidades que um professor se esforça a desenvolver e os saberes que a subjazem; b) apresentar contribuições para preparação do *métier* de professor em diversas situações; c) encorajar o compartilhamento de informações entre os futuros professores, professores formadores e tutores (professores regentes); d) contribuir para a autoavaliação das capacidades em desenvolvimento; e) proporcionar um artefato que possa contribuir para a visualização do progresso do professor em formação. Para a autora, as categorizações apresentadas pelo documento podem apontar caminhos e serem (res)significados ou adaptados para suprir necessidades da formação inicial de professores de LI no Brasil.

do professor no que se refere: a) à autoavaliação, à avaliação do ensino em conformidade com princípios teóricos, ao suporte da pesquisa, ao aceite de retorno de informações dos envolvidos no processo de ensino; b) à avaliação do trabalho desenvolvido por pares, à identificação de problemas pedagógicos e didáticos a partir da utilização da pesquisa; d) à identificação dos recursos disponíveis e das restrições do contexto de atuação.

Os *saberes da metodologia* mobilizam capacidades docentes de analisar ou avaliar a compreensão e produção oral e escrita dos alunos, a interação estabelecida, o desenvolvimento de atividades e o estabelecimento de relações culturais.

Os *saberes dos recursos* mobilizam capacidades docentes necessárias à análise de matérias didáticos, à seleção de textos e à produção de atividades didáticas.

Os *saberes da planificação de aulas* envolvem a mobilização de capacidades docentes necessárias à identificação de objetivos de aprendizagem, à planificação de conteúdos e à organização do curso.

Os *saberes da regência de aula* incluem a mobilização de capacidades docentes no que se refere ao plano de aula e do curso, à apresentação de conteúdos linguísticos e ao estabelecimento de relações entre conteúdos locais e globais e entre língua e cultura, à interação com os estudantes durante as aulas, ao gerenciamento de classe e de utilização da língua alvo no ensino.

Os *saberes da aprendizagem autônoma* envolvem a mobilização de capacidades docentes que possibilitem que o futuro professor contribua para o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes, selecione/construa tarefas de casa pertinentes ao aprendizado dos alunos, planifique e gerencie o desenvolvimento de projetos e a confecção de portfólios, utilize ambientes de aprendizagem virtuais para o ensino e organize atividades extraclasse.

Por fim, *os saberes da avaliação de aprendizagem* envolvem capacidades docentes de compreender os artefatos utilizados na avaliação, de avaliar o desempenho dos alunos, de promover oportunidades de autoavaliação dos estudantes e de analisar erros.

Embora apresentem pontos em comum, este estudo se diferencia da pesquisa de Stutz (2012), principalmente, nos seguintes aspectos: a) contexto de intervenção: a pesquisa da autora é desenvolvida no contexto do Estágio Supervisionado enquanto esta pesquisa ocorre no contexto do PIBID; b) foco de investigação: a pesquisadora investiga as contribuições do uso articulado dos instrumentos de SD, socialização de diários e EC na formação inicial de professores de LI, enquanto neste estudo meu foco recai sobre o planejamento do professor de LI. Embora eu reconheça as contribuições da socialização de diários e da AC para formação docente, esses instrumentos são utilizados para coleta/geração de dados, não se constituindo

como objeto de investigação; c) conjunto de dados analisados: a autora não analisa textos referentes à planificação e à produção de SD (reuniões de planificação) e volta a suas análises ao texto produzido na última fase da AC (a EC), enquanto que este estudo contempla a análise de textos das três fases do procedimento: ACS, ACC e EC. Apesar das diferenças de enfoque, o diálogo estabelecido entre as pesquisas, tornam os resultados alcançados pela autora fundamentais às minhas analises.

Também voltadas às possibilidades de trabalho na disciplina de Estágio Supervisionado, Szundy e Cristovão (2008) investigaram as contribuições do processo de produção de MD e de produção e implementação de SD por parte de alunos-professores. Os resultados indicaram que o processo formativo vivenciado envolveu os futuros professores em um processo contínuo de reflexão a respeito de suas próprias ações, exercício que, segundo as autoras, pode torná-los professores pesquisadores de sua própria prática e engajá-los na busca de transformações das práticas pedagógicas vigentes. As pesquisadoras enfatizam que projetos dessa natureza criam zonas potenciais para construção de conhecimentos profissionais, uma vez que possibilitam a interação continua e pressupostos teórico-metodológicos, ao tempo que informam e regulam teoricamente as ações de ensino desenvolvidas em sala de aula. Além disso, possibilitam a problematização, reconstrução e ressignificação das práticas de ensino.

Hila (2011), por sua vez, investigou o movimento de internalização vivenciado por alunas-professoras possibilitado pela produção e implementação de SD para o ensino de LP na disciplina de Estágio. Os resultados da pesquisa apontaram para a emergência de conflitos e sua superação, que segundo a autora, foi alcançada por intermédio da internalização de conceitos. A pesquisadora observou que, se o conflito fosse gerado, mas, se as alunas-professoras não tivessem os objetos teóricos internalizados, embora reconhecessem suas falhas, não encontravam maneiras para supri-las. Todavia, apresentavam reflexões e argumentações relacionadas à situação. Segundo Hila (2011), o desenvolvimento das alunas-professoras foi evidenciado pela complexificação das ações e operações realizadas. A autora enfatiza que as ferramentas utilizadas para formação possibilitaram a reconstrução de práticas e a ressignificação de conceitos teóricos necessários à sua realização. Elas auxiliaram também na resolução de conflitos e na reorganização do trabalho efetivado em sala de aula.

Cristovão e Machado (2011) investigaram o processo de produção coletiva de SD como espaço de desenvolvimento profissional para o professor de LI. Partindo da premissa de que o desenvolvimento é decorrente da emergência de algo novo que interage com o que já existe, provocando modificações, as autoras defendem que transformação da SD de artefato em instrumento é potencial de impactar os envolvidos na atividade docente. As autoras

apontam que as relações colaborativas se constituíram como apoio para a construção coletiva e reorganização do trabalho. Já os conflitos evidenciados no processo de produção de SD foram provocadores em diferentes sentidos: a) o processo de construção de SD implicou refacções e autoconfrontações, as quais proporcionaram mudanças; b) o processo evidenciou a tomada de consciência; c) o espaço de partilha construído entre os envolvidos oportunizou ouvir e ser ouvido; d) o espaço construído propiciou a reconstrução de práticas profissionais.

Com foco nos conflitos emergentes no processo de implementação de SD, Silva (2014) investigou como o agir de uma professora de LP da Educação Básica participante da *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* (MEC/3ª edição)[76] é configurado no que se refere às suas concepções de língua/linguagem e às suas representações a respeito do trabalho educacional em relação às ações desenvolvidas e aos materiais didáticos proporcionados pelo evento. Para o desenvolvimento do trabalho, a pesquisadora procurou identificar indícios de tensões e rupturas que incidem na ZPD (VIGOTSKI (2007[1984]) potenciais de desenvolvimento profissional. Para tanto, procurou confrontar o trabalho prescrito por documentos oficiais de ensino e pelos organizadores da Olimpíada com o trabalho realizado pela professora em sala de aula na implementação de uma SD. Os resultados da pesquisa mostraram que a professora pouco inovou ou foi além do que prescrevia o material. Os indícios de tensões identificadas emergiram da falta de domínio da docente em relação ao trabalho prescrito pela SD, assim as tensões foram ocasionadas por contradições entre metodologias tradicionais dominada pela professora e a adotada pelas Olimpíadas, que levaram a docente a improvisar atividades durante as aulas e a pular etapas da SD. Segundo a autora, a investigação evidenciou um processo resultante do confronto entre os seus recursos psicológico e a tensão provocada pelas dificuldades/impedimentos da situação de trabalho que podem se constituir como ZPD.

O trabalho desenvolvido por Silva (2014) foi revisitado em artigo publicado por Saito, Silva e Nascimento (2015). Nesse estudo, as autoras afirmam que as tensões e conflitos gerados entre o trabalho prescrito e o realizado apontam para oportunidades de reorganização de significações oriundas das contradições entre a proposta metodológica com base em gêneros e modos de fazer cristalizados ao longo dos anos pela prática profissional da

[76] A *Olímpiada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* (MEC) é um concurso de produção textual voltado a alunos e professores do 5º do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio de escolas públicas brasileiras. Trata-se de uma inciativa do MEC em colaboração com a Fundação Itaú Social, coordenada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Além de promover uma competição de produção de textos, a Olímpiada se configura como um programa de formação continuada de professores de Língua Portuguesa no Brasil. Ela apresenta uma proposta de formação com base na noção de gêneros de textos a partir do instrumento de SD. O site da Olímpiada é: https://www.escrevendoofuturo.org.br/

professora. As autoras, não mencionam, contudo, as implicações da geração de conflitos não gerenciáveis pela docente, as quais, segundo Bronckart (2013a), podem não gerar desenvolvimento.

Ainda no rol do segundo grupo de pesquisas, Baptilani-Zirondi (2017) investiga o seu próprio agir enquanto Assessora-Pedagógica-Pesquisadora de uma rede municipal, em relação às atribuições de seu *métier* no que se refere à formação de professores de LP. A pesquisa visou compreender como os docentes ressignificam, retextualizam e contextualizam prescrições municipais para o ensino de LP no processo de formação continuada. Os resultados evidenciaram que a intervenção formativa foi fundamental para que os professores se apropriassem dos dispositivos de ensino como instrumentos, os quais, sem a intervenção se limitavam a mero artefato. A autora identificou indícios de desenvolvimento no processo formativo, os quais foram observados nas transformações materializadas na qualidade das atividades apresentadas nas SD durante o processo de produção, assim como, na própria reorganização do material, que ocorreu pelas possibilidades de reescrita (reconstrução) do material. A autora, entende tais transformações como produtos de aprendizagens dos professores, as quais se complexificaram frente às intervenções realizadas.

Também voltada ao ensino de LP, Barros (2012) investiga o processo de implementação de um projeto de ensino baseado na transposição didática do gênero Carta de Reclamação a partir do procedimento de SD. Com relação especificamente ao agir docente, os resultados apontaram para mobilização articulada de gestos didáticos fundadores, alguns deles planificados pela própria SD e outros frutos de reconcepções realizadas pela própria professora no processo de implementação do material.

Zirondi (2013), por sua vez, centrada no processo de formação continuada de professoras de LP, demonstra que o processo de produção e implementação de SD proporcionou a transformação de conhecimentos sedimentados pelas docentes, transformando a postura das participantes da pesquisa e intensificando a participação e envolvimento delas nas atividades propostas. A autora enfatiza também o papel da atividade reflexiva no processo formativo.

Seguindo o terceiro caminho, Rios-Registro (2014) diante da pouca inserção de gêneros literários no ensino de LI tanto na Educação Superior quanto na Educação Básica, investigou as contribuições do processo de construção e implementação de SD do gênero conto na formação inicial de professores de LI. Para condução do estudo, a pesquisadora primeiramente desenvolveu um MD do gênero, então, produziu e implementou uma SD para o ensino de LI a alunos-professores. Após terem vivenciado o ensino com a SD e lido o MD produzido pela pesquisadora, os participantes da pesquisa produziram suas próprias SD com

objetivo de ensino de LI na Educação Básica. Os resultados da pesquisa indicaram que a SD base (SD utilizada no ensino de LI aos alunos-professores) serviu como instrumento mediador na aprendizagem de LI e no processo de transposição didática vivenciado pelos participantes da pesquisa, contribuindo para o seu desenvolvimento linguístico e profissional.

Utilizando-se de uma abordagem similar na formação continuada de professores de LI, Denardi (2009) investigou em que aspectos e extensão uma abordagem intervencionista voltada ao ensino da escrita por meio do uso do procedimento de SD pode contribuir para o desenvolvimento de professores como aprendizes da língua e profissionais. Os resultados da pesquisa apontaram que os participantes se desenvolveram como aprendizes de LI, uma vez que demostraram progressão em relação às capacidades de linguagem mobilizadas no processo de escrita. Em relação aos conhecimentos para o ensino, os professores demonstram desenvolver-se quanto a seis dimensões de conhecimento de ensino (RICHARDS, 1998): teorias de ensino, habilidades de ensino, habilidades de comunicação, habilidades pedagógicas, poder de decisão e conhecimento do contexto. Além disso, demostram desenvolvimento em relação à reflexividade do trabalho realizado.

A partir da revisão bibliográfica apresentada é possível afirmar que o processo de produção de MD e SD pode contribuir para a formação docente nos seguintes aspectos:

a) Desenvolvimento de saberes/conhecimentos e capacidades docentes;
b) Reflexividade sobre a própria prática;
c) Articulação de conhecimentos práticos e teórico-metodológicos;
d) Pesquisa por parte do professor;
e) Geração de tensões/conflitos potenciais de desenvolvimento;
f) Planificação sistemática de atividades e gestos de ensino;
g) Problematização, reconstrução e ressignificação de práticas de ensino;
h) Tomada de consciência dos aspectos relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem;
i) Transformação de artefatos em instrumentos de ação pedagógica;
j) Mudança de posicionamento do professor de consumidor de teorias e métodos de ensino para produtor de seu próprio material didático.

A construção e a implementação de tais dispositivos de ensino são tarefas complexas que envolvem conhecimentos relacionados aos saberes institucionais

(documentos oficiais e prescritivos), saberes teóricos (a respeito das teorias de gêneros, de SD, de MD, de compreensão e produção oral e escrita, etc.) e do contexto imediato de ensino (dos alunos, da escola, colegas de profissão, etc.) (STUTZ, 2012). Por isso, nesta pesquisa defendo, assim como as pesquisas descritas nessa seção, que experenciar momentos de produção de MD e de construção e implementação de SD na formação inicial e continuada pode contribuir para que professores e alunos-professores desenvolvam saberes necessários à sua atuação profissional. Contudo, o processo de construção de SD demanda uma contínua postura de reflexividade por parte do professor, tema que será tratado na quarta macrosseção deste capítulo.

3.4 A Reflexividade: Um Conceito Em Construção

A fim de abordar o conceito de reflexividade para o ISD, retomo brevemente a questão da reflexão e as tradições e tendências reflexivas na formação de professores.

3.4.1 Uma Breve Retomada das Tradições e Tendências Reflexivas na Formação Docente

A abordagem reflexiva ou perspectiva do professor reflexivo surge a partir das publicações do filósofo e teórico da educação Donald Schön (1987, 1983) em reação ao modelo tecnicista de educação. Nesse modelo o professor é visto como um executor de técnicas elaboradas por outros (ZEICHNER, 1994), assumindo apenas a tarefa de transmitir o conhecimento de maneira automática sem questionar as suas próprias ações. Schön (1987, 1983) propõe um modelo de formação de professores embasada, principalmente, na obra intitulada *How we think* de John Dewey (1933), que apresenta uma discussão a respeito dos diferentes modos de pensar dos seres humanos. De acordo com Dewey (1933, p. 2-3, minha tradução):

> a reflexão não envolve simplesmente uma sequência de ideias, mas uma consequência- uma ordenação consecutiva, de forma que cada ideia determina a próxima como um resultado apropriado, ao mesmo tempo que se apoia à ideia anterior[77].

[77] No original: “reflection involves not simply a sequence of ideas, but a consequence - a consecutive ordering in such a way that each determines the next as its proper outcome, while each in turn leans back on its predecessors”.

Para o autor, a reflexão envolve uma forma especializada de pensar e deve apresentar um propósito claro e ser guiada por métodos científicos para que se possa controlar ações repetidas e impulsivas e substituí-las por ações pensadas, racionais e embasadas cientificamente, prática que pode resultar na profissionalização da área de atuação do trabalhador (AKIBARI, 2007).

Segundo Grimett (1988) e Rodgers (2002), a reflexão parte da dúvida e de um estado de perplexidade (desiquilíbrio) diante de uma situação experenciada, passando pelo questionamento proposital em direção a uma possível resolução do problema enfrentado. Em outras palavras, o ato de refletir nasce de uma situação experienciada capaz de causar surpresa ou confusão e é guiada pela busca de solução. Grimett (1988) explica que a perplexidade é compreendida como um problema a ser solucionado e as sugestões de ações são vistas como hipóteses a serem testadas, a princípio por elaboração mental e posteriormente pela própria ação. A função do pensamento reflexivo seria a de transformar uma situação de dúvidas e conflitos em uma situação mais clara, coerente e harmônica. As observações e sugestões de possíveis ações realizadas pelos próprios indivíduos, ou por outros envolvidos, são fundamentais nesse processo. Tal concepção de reflexão levaria à conclusão de que a força intelectual procede às ideias, o que não permitiria a construção de conclusões acríticas (GRIMETT, 1988).

Ancorado nas ideias de Dewey (1933), Schön (1987, 1983) defende um modelo de formação docente capaz de preparar um professor mais atuante, ciente de suas ações, que se julga capaz de produzir conhecimentos, de contribuir criticamente com discussões teóricas e práticas e com estabelecimento de objetivos educacionais. O autor se opõe à visão de que essas seriam tarefas exclusivas da universidade e, por isso, propõe que no conjunto de conhecimentos e competências necessárias à profissão docente se destaque a habilidade de refletir.

Schön (1987, 1983) compreende que a reflexão é um ato intuitivo do ser humano. Refletir consiste em um movimento que resulta da prática cotidiana, uma vez que ao ser confrontado com um problema o indivíduo constrói por meio da prática reflexiva alternativas para solucioná-lo, ou seja, re(elabora) novas formas de agir. Apesar de ser um ato intuitivo humano, na concepção do autor, a reflexão pode ser gerada a partir do emprego de estratégias especificas. Diante de tal premissa, o pesquisador propõe que a formação docente seja ancorada na construção de conhecimentos gerados pela reflexão sobre à prática pedagógica.

Assim, Schön (1987) distingue dois modos de refletir: a *reflexão na ação (reflecion-in-action)* e a *reflexão sobre a ação* (*reflection-on-action).* A reflexão na ação é aquela realizada no momento da ação, quando diante de uma situação problema ou um elemento surpresa, o professor elabora rapidamente novas formas de agir. Já, a reflexão sobre a ação ocorre antes ou após a ação, quando o professor planeja ou repensa suas ações. Este modo de reflexão pode ser realizado de forma individual ou em conjunto com outros profissionais e visa fazer com que o docente tome consciência de sua própria prática e ao questioná-la possa aperfeiçoá-la.

Segundo o autor, algumas estratégias podem ser utilizadas no contexto de formação para gerar reflexão: a) os professores podem produzir diários sobre suas próprias práticas como meio de refletir sobre a ação. Proposição que vai ao encontro a um dos instrumentos formativos utilizados no subprojeto Letras Inglês/PIBID, os alunos-professores são incentivados a escrever diários e socializar excertos de seus relatos para reflexão; b) os docentes podem desenvolver pesquisa-ação, a fim de se obter uma postura mais sistemática e unir teoria e prática. As ações desenvolvidas pelo subprojeto também envolvem pesquisa-ação, conforme descrevo no capítulo metodológico. O próprio processo de produção de SD, exige que os alunos-professores pesquisem a respeito dos gêneros e conteúdos a serem abordados, bem como analisem o contexto de ensino; c) os professores podem produzir relatos com a finalidade de especificar o processo reflexivo. Os relatos neste estudo são proporcionados pela SSD e pelas entrevistas de AC. A tais práticas estaria implícito um entendimento de que se é possível ensinar a refletir ou que é possível por meio da reflexão, ensinar outros saberes.

De acordo com Schön (1987), para que aconteça aprendizado, é necessário que a formação docente promova um diálogo reflexivo de troca e ressignificação, que haja experimentação, envolvimento e aplicação prática de conhecimentos. Segundo o autor, no contexto universitário, muitas vezes, os alunos-professores aprendem lendo, ouvindo seus professores lerem ou proferirem explicações, todavia, esses métodos não são suficientes para aprender a respeito de como criar/projetar práticas de ensino, uma vez que estas práticas podem ser aprendidas, mas não ensinadas. Na visão dele, para que haja aprendizado, os futuros professores devem engajar-se, por exemplo, no propósito de elaborar um currículo, de forma que possam compreender todas as partes pertencentes ao processo. Em práticas como esta, ainda que cometam falhas, estarão tão envolvidos com a experiência que terão mais facilidade

de identificá-las. Nesse sentido, em sua opinião, as intervenções mais úteis à formação seriam as de supervisão[78] em uma prática reflexiva e não de ensino propriamente dito.

Tais ideias parecem compatíveis com a formação oferecida pelo subprojeto Letras Inglês/PIBID, uma vez que, nele, os alunos-professores são incentivados a pensar e decidir sobre os conteúdos de ensino e as formas de ensinar. As intervenções são realizadas por meio da supervisão em práticas reflexivas, possibilitadas pelo planejamento do ensino e pela socialização de diários.

Apesar da grande adesão à abordagem reflexiva, tanto no cenário nacional[79] quanto internacional, essa perspectiva teórica enfrenta uma série de críticas, entre as quais, a de que subjacente a seu discurso emancipatório, suas ideias podem ser utilizadas a favor da reprodução das relações de poder já existentes e dominantes na sociedade. Na opinião de Contreras (2002), por exemplo, é evidente algumas contradições entre a proposta de Schön (1983, 1987) e as interpretações realizadas por alguns modelos de formação que se dizem orientados pela abordagem reflexiva. O autor explica que, em algumas situações, as proposições da formação reflexiva são apropriadas pela perspectiva da racionalidade técnica, encontrando nela formas de camuflagem para sua manutenção, o que demonstra que seu discurso vem sendo utilizado a fim de defender interesses, os quais, a própria abordagem se contrapõe.

De acordo com Contreras (2002, p. 135), o uso da palavra reflexão se tornou tão abrangente que, na prática, se transformou em um "*slogan* vazio de conteúdo". Segundo o autor, há casos em que o uso do termo perdeu o sentido proposto por Schön (1983, 1987). A confusão em torno do termo é tamanha, que, algumas vezes, não se consegue compreender ao certo o que autores entendem por reflexão e, em outras situações, tradições pedagógicas já existentes são reconstruídas ao incorporar a ideia reflexiva.

Em uma visão análoga, Pimenta (2002) acrescenta ainda que, existe uma confusão entre o ato natural humano de refletir e a abordagem teórica reflexiva, a qual gerou uma banalização da perspectiva. A autora explica que, muitas vezes, o termo reflexão é tomado como um modismo sem o entendimento do contexto no qual se originou. Para a autora, o entendimento distorcido das ideias de Schön (1983, 1987) e a apropriação indiscriminada e acrítica dessa abordagem podem gerar uma supervalorização do professor compreendido como

[78] Para Schön (1988), a supervisão é uma forma de formação em que uma pessoa ajuda a outra a refletir.

[79] A abordagem reflexiva se expandiu no Brasil na década de 1990 (CORACINI, 2003; PIMENTA, 2002) e, desde então, tem se mostrado como uma das principais tendências ou modelo de formação que permeiam os processos de formação de professores da atualidade (GIMENEZ, 2006; PIMENTA, 2002). Segundo Coracini (2003), a sua aceitação no contexto brasileiro se deu devido a uma reação à crise educacional vivenciada no país e à necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas, ou seja, devido ao desejo de transformação da cômoda rotina vivenciada em sala de aula.

um indivíduo capaz de agir por meio de conhecimentos construídos apenas pela reflexão. Contrapondo-se a essa ideia, a estudiosa enfatiza a importância das teorias da educação na formação de professores. E, ainda, que a reflexão precisa ser articulada a concepções teóricas, uma vez que, as teorias podem possibilitar variados pontos de vista em relação a uma ação contextualizada, proporcionando perspectivas de análises que permitam uma melhor compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais da profissão docente.

No que que diz respeito ao alcance social que o emprego da abordagem reflexiva pode (ou não) proporcionar, para Zeichner (2003), embora essa perspectiva venha sendo associada a um movimento que tende a aumentar o prestigio do professor e dar voz a sua participação na reforma educacional, de fato, a abordagem reflexiva apresenta algumas limitações. O discurso de que os professores têm papel ativo na formulação dos objetivos de ensino, que devem ser protagonistas da reforma educacional e que precisam desenvolver capacidades de refletir a respeito da própria prática, pode, segundo o autor, ser utilizado no intuito de eximir as responsabilidades governamentais relacionadas à educação, atribuindo, assim, a culpa dos problemas educacionais diretamente a esses profissionais. Além disso, segundo Zeichner (2003), a proposta de formação docente de Schön (1983, 1987) não abrange uma intervenção social mais ampla, uma vez que, nessa perspectiva, os professores são preparados apenas para lidar com situações imediatas de sala de aula. Por isso, o autor advoga por esforços que levem a uma visão mais ampliada nas pesquisas defensoras do paradigma reflexivo.

Assim, procurando ampliar a proposta da abordagem reflexiva, Zeichner (1994) distingue três níveis de reflexão: técnica, prática e crítica. A reflexão técnica relaciona-se ao processo reflexivo quanto à eficiência dos meios usados para atingir um fim. A reflexão prática centra-se nas ações desenvolvidas para se atingir um fim. A reflexão crítica contempla valores éticos e morais. O autor considera que os três domínios de reflexão são importantes e argumenta a favor do ato de refletir para a transformação social. Zeichner (1994) menciona, ainda, que a reflexão crítica pode contribuir para promover uma educação voltada aos ideais de justiça social.

A meu ver, a proposta de formação docente, baseada na construção de MD e SD, se afasta de uma concepção de reflexão norteada por princípios da racionalidade técnica, uma vez que o processo formativo proposto não busca apenas preparar os alunos-professores para execução de uma tarefa (treinamento), mas, possibilita a articulação de conhecimentos teóricos e práticos, bem como a reflexividade sobre esses dois tipos de conhecimentos. Em confluência ao proposto por Zeichner (1994), a formação possibilitada pelo subprojeto Letras

Inglês do PIBID contempla os três níveis de reflexão, uma vez que demanda análises das práticas realizadas em sala de aula e das estratégias e recursos utilizados para o ensino, bem como das construções sócio-históricas do contexto mais amplo e imediato de ação docente, contemplando, também, análises de questões relacionadas às condições atuais de trabalho do professor.

3.4.2 O Conceito de "Reflexividade"

Embora a reflexão não tenha sido tratada como um conceito central no quadro teórico do ISD, o termo está atrelado a muitos aspectos que permeiam as pesquisas ancoradas nessa corrente teórica (DERNARDI, 2009), como podemos observar pelos estudos apresentados neste capítulo. Stutz (2012) explica que em um viés sócio-histórico, a concepção de reflexão tem como elemento principal a inter-relação entre linguagem e atividade do pensamento (consciência). Para o ISD, a linguagem é um meio propiciador de reflexão, pois o processo reflexivo ocorre por meio da linguagem (DENARDI, 2009). A reflexão é, assim, um mecanismo importante para tomada de consciência e para transformação da ação humana. Ao considerar o seu papel no desenvolvimento das pessoas, Bronckart (2013a, 2008, 2005), Stutz (2012), Denardi (2009) e Vanhulle (2009, 2005) utilizam-se do termo reflexividade em seus trabalhos, cujo sentido parece enfatizar uma dimensão crítica da reflexão, bem como o papel da interação social e dos conhecimentos sócio-historicamente construídos na transformação da prática. Essa visão, em minha opinião, se opõe a uma relação direta reflexão-ação (pessoa capaz de agir por meio de conhecimentos construídos, apenas a partir de práticas reflexivas).

Bronckart (2005) menciona a palavra "reflexividade" ao enfatiza o papel das relações entre uso da linguagem e o contexto de produção dos textos. Segundo o autor, ao adotar um modelo de gênero pertinente e eficaz em uma situação de comunicação, o produtor do texto terá que realizar adaptações no modelo de gênero escolhido, considerando as características particulares do contexto de produção, para tanto ela mobilizará suas *capacidades de reflexividade*. Nesse sentido, a reflexividade ocorre na mobilização articulada de conhecimentos pessoais e sócio-historicamente construídos, tendo como finalidade o agir social.

O termo é utilizado pelo autor com base nas proposições do interacionismo simbólico e da etnometodologia, assim como em estudos que articulam essas duas correntes (GIDDENS, 1987, apud Bronckart, 2005). Conforme explica Bronckart (2005), para essas perspectivas, os grupos sociais e/ou culturais dispõem de métodos que lhes possibilitam

contribuir com as atividades coletivas de forma organizada. O saber construído pelos membros de um grupo apresenta como características principais a reflexividade e a descritibilidade (*accountability*). A reflexividade significa que todo ator pode conhecer os procedimentos de ação desenvolvidos por ele mesmo e mostrá-los no agir social ou no agir de linguagem. Já pela descritibilidade, a reflexividade dos atores evidencia de forma racional e interpretável as características das práticas realizadas.

Para sociólogo inglês Giddens (1987, apud BRONCKART, 2005), o objeto da sociologia se caracteriza por uma dualidade. As propriedades estruturais dos sistemas sociais apresentam-se, ao mesmo tempo, enquanto condições e resultados de atividades desenvolvidas por actantes pertencentes a esses sistemas. Com base nessa premissa, o sociólogo se debruça sobre os processos pelos os quais as práticas sociais resultam de propriedades estruturais já existentes e com certa estabilidade, ao mesmo tempo que possibilitam que as pessoas se expressem e se desenvolvam. Para ele, tal abordagem daria ênfase às capacidades reflexivas dos indivíduos, ou seja, as capacidades que as pessoas têm de compreender (ou controlar) o que é realizado no fluxo contínuo da vida social. A reflexividade, segundo o sociólogo, pode ser manifestada no uso da linguagem (enquanto consciência discursiva), contudo ela opera principalmente no nível da consciência prática, que se constitui de tudo aquilo que as pessoas conhecem de modo tácito, que realizam na vida social, sem que necessariamente possam expressar verbalmente. A partir desse conceito de reflexividade, Bronckart (2005) defende um trabalho formativo pautado na consciência prática, o qual deve ter por objetivo o desenvolvimento da consciência ou capacidade discursiva e de uma capacidade reflexiva e criativa.

Na compreensão de Denardi (2009, p. 84, minha tradução), o conceito de reflexividade para o ISD "[...] situa-se em um nível crítico, no qual os valores sociais são enfatizados e fatores históricos, culturais, éticos, econômicos e políticos são considerados"[80]. A autora defende que a produção de MD e SD pode proporcionar reflexividade, uma vez que pode contribuir para consciência prática a respeito do trabalho pedagógico, por envolver escolhas e mudanças das práticas docentes que podem resultar em mudanças no contexto educacional. A autora propõe que a prática reflexiva, na formação docente, deve ser embasada em cinco macrodimensões de reflexividade: epistemológica, ontológica, linguística, pedagógica e axiológica.

[80] No original: "[...] stands at a critical level, in which social values are emphasized, and historical, cultural, ethical, economics and political factors are taken into account".

Na *dimensão epistemológica***,** os professores devem ser orientados a pesquisar e refletir a respeito de questões teóricas que envolvem o seu objeto de ensino (os gêneros de textos, por exemplo); na *dimensão ontológica,* os professores devem ser orientados a pesquisar e refletir em relação ao seu contexto de atuação (alunos, escola, colegas de trabalho, funcionários, autoridades oficiais, etc.) e quanto aos discursos oficiais que circulam nesse contexto; na *dimensão linguística,* os professores devem ser orientados a pesquisar e refletir a respeito da linguagem e seu uso em diferentes contextos; na *dimensão pedagógica*, os professores devem ser orientados a pesquisar e refletir sobre a própria prática pedagógica, a qual compreende pelo menos três fases: a) a planificação (de projetos, unidades, sequências, atividades didáticas, etc.; b) a implementação dos objetos planificados; c) o registro do processo de implementação; por fim, na *dimensão axiológica,* os professores devem ser orientados a refletir no que se refere às diferentes questões sociais que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem em seu contexto micro e macro. Os docentes, portanto, devem ser guiados a refletir sobre os diferentes aspectos que envolve a educação, como os fatores sociais, históricos, culturais, econômicos e políticos.

As categorias propostas por Denardi (2009) serão utilizadas para a análise dos dados deste estudo, a fim de tornar evidente os processos de reflexividade possibilitados pela formação experenciada pelos participantes da pesquisa.

Partindo de concepções teóricas bastante próximas às adotadas pelo ISD, também ancorada na perspectiva sócio-histórica, Vanhule (2009) entende que a **reflexividade** das pessoas acontece no trabalho voluntário do pensamento de questionar o porquê de elas serem afetadas, provocadas e enriquecidas em suas relações com o mundo e com outras pessoas, assim como de questionar as heranças da cultura e da história que as transformam e são transformadas por elas. Segundo a autora, isto implica relações entre dimensões cognitivas e afetivas, entre o sujeito e seu meio e entre o conhecimento e a prática. Segundo Stutz (2012), a *reflexividade* transita pelo pensamento verbal e pela palavra expressa para redimensionar a experiência. Neste sentido compreendo que, a **reflexividade** pode ser definida como *um ato voluntário crítico de pensamento que se movimenta em direção à transformação da consciência, sendo gerado na interação humana com outros, com o meio, com conhecimentos construídos sócio-historicamente e mediado por instrumentos*.

Na formação de professores Vanhulle (2005) assume que a reflexividade consiste em adentrar objetos práticos e teóricos a fim de criar representações/discursos que possibilitem agir na sociedade. Para a autora, a formação docente acontece na construção de espaços em que um quadro referencial profissional comum é gerado por meio da forma como

os objetos (teorias) e eventos (experiências de vida e experiências profissionais) são representados, definidos e interpretados por meio de discursos (co)construídos socialmente. O que implica lidar com uma polifonia de vozes que evidenciam a tensão entre a adesão e a resistência.

Considerando a tese vigotskiana de que os sistemas de signos ou significações são internalizadas pelas pessoas durante os processos de socialização, ou seja, que a linguagem funciona como uma ferramenta psicológica capaz de regular e transformar as funções psíquicas, Vanhulle (2005) defende que a linguagem verbal, o discurso, o debate, a argumentação, a explanação ou auto-expressão se constituem como fatores de desenvolvimento psicológico que vão além das formas de expressões biológicas elementares e da função comunicativa da linguagem. Para autora, no quadro educacional, as interações sociais se estabelecem como o primeiro recurso de transformação pessoal, no qual as trocas orais intervêm, sendo, portanto, um *locus* de formação dos sujeitos, instaurada pela construção subjetiva de significações.

De acordo com a autora supracitada, os conflitos/tensões exercem um papel importante na construção do discurso pessoal, uma vez que operações mentais como ponderar uma ideia a partir do uso do pronome "eu" exige a construção de discursos coerentes e a confrontação entre o que "eu" penso e o que outros dizem, exigindo que o sujeito tenha que intermediar formas de produzir seus próprios discursos. Assim, para a identificação de conflitos/tensões emergentes em textos reflexivos, organizados em portfólios, produzidos por futuros professores, a autora utilizou-se de três categorias de conflitos/tensões: epistêmica, afetiva e prática. As *tensões epistêmicas* apresentam relações com os conhecimentos prévios e crenças dos futuros professores; já, as *tensões afetivas* relacionam-se aos valores e às percepções pessoais dos licenciandos; por fim, as *tensões práticas* dizem respeito às várias formas de fazer e às maneiras habituais de agir.

As categorias elaboradas pela autora foram utilizadas por Stutz (2012) na análise dos dados de sua pesquisa e, também foram utilizadas por mim neste estudo, a fim de evidenciar as possíveis tensões/conflitos emergentes no processo de formação investigado.

Apresentado o conceito de reflexividade, na quinta macrosseção trato da questão da docência como trabalho.

3.5 O Ensino Como Trabalho Sob As Lentes Do ISD

Centrada especificamente em uma das tarefas do professor, o planejamento, nesta pesquisa adoto uma perspectiva que compreende o ensino como trabalho (BRONCKART;

MACHADO, 2009; MACHADO, 2007; BRONCKART, 2006; AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004; FAITA, 2004; MACHADO, 2009a). Conforme explica Machado (2009a), o fato de que historicamente a atividade educacional tenha sido vista como "sacerdócio" ou "missão" dificultou a atribuição de um sentido profissional a ela, o que fez com que conceitos relacionados à análise do trabalho[81] fossem utilizados em sua compreensão somente mais tarde. Além disso, a própria concepção inicial de trabalho advinda do marxismo contribuiu para que pesquisas a respeito do trabalho se distanciassem do campo intelectual e, consequentemente, do campo educacional.

A autora esclarece que, em uma concepção marxista estrita, o processo de trabalho é definido com base em três elementos: a atividade pessoal do trabalhador, o objeto transformado por ele e as ferramentas ou meios utilizados para transformação. Nesse sentido, as atividades intelectuais, não produtoras de bens materiais, particularmente as de ensino, não eram consideradas trabalho, por não haver nelas um objeto material a ser transformado ou consumido. Contudo, em virtude das profundas transformações sócio-econômicas e tecnológicas vivenciadas na contemporaneidade, as quais tendem a fazer com que o trabalho braçal seja substituído pelo trabalho intelectual, a ampliação de tal concepção tonou-se inevitável (MACHADO, 2009a, 2007).

Baseado em uma concepção vigotskiana de educação e ensino Schneuwly (2000) propõe uma visão ampliada da concepção marxista apresentada. Segundo o autor, a atividade educacional não é um trabalho diferente, mas sim uma modalidade particular de trabalho, caracterizada pela mesma estrutura base, ou seja, também se caracteriza pelo sistema triádico: o professor é um agente de transformação, que busca transformar os modos de pensar, falar, perceber e fazer de outros (os alunos) em uma direção desejada, utilizando para tanto como, ferramenta, sistemas semióticos complexos construídos sócio-historicamente. Machado (2009a, p.83) explica que, nesse sentido, "[...] os objetos a serem transformados seriam os processos psíquicos do aluno, e os produtos, esses mesmos processos transformados [...]".

Todavia, Schneuwly (2000) destaca que a atividade de ensino não pode ser vista de forma mecânica, tal qual a ação do trabalhador sobre o objeto de trabalho. É preciso considerar que o professor não pode agir de forma direta na transformação dos processos mentais dos alunos, ele, na verdade, cria espaços para que as transformações almejadas

[81] Bronckart (2006, p. 209) define trabalho como "um tipo de atividade ou de prática. Mas, mais precisamente um tipo de atividade própria da espécie humana, que decorre do surgimento, desde o início da história da humanidade, de formas de organização coletiva destinadas a assegurar a sobrevivência econômica dos membros de um grupo [...]".

ocorram. O aluno tem liberdade de seguir ou não os caminhos propostos pelo professor, resistir a eles, tomar outras direções, etc. Nesse sentido, a atividade de trabalho docente consiste na construção de meios propícios à aprendizagem e ao desenvolvimento dos aprendizes.

O interesse em investigar o trabalho de forma geral e o trabalho do professor levou pesquisadores do ISD buscarem apoio teórico e metodológico nas Ciências do Trabalho, mais especificamente nos aportes da ergonomia[82], tal como desenvolvida pela Clínica da Atividade (CLOT, 2007[2006], 2017; FAITA, 2004) e pela Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004). Segundo Machado *et al.* (2009), a associação dos pressupostos teóricos do ISD aos aportes da Clínica da Atividade e Ergonomia da Atividade, não ocorre de forma aleatória, mas obedecem a critérios que possibilitam uma coerência teórica em direção a uma abordagem marxiana do trabalho, vigotskiana de desenvolvimento e/ou sócio-discursiva da linguagem.

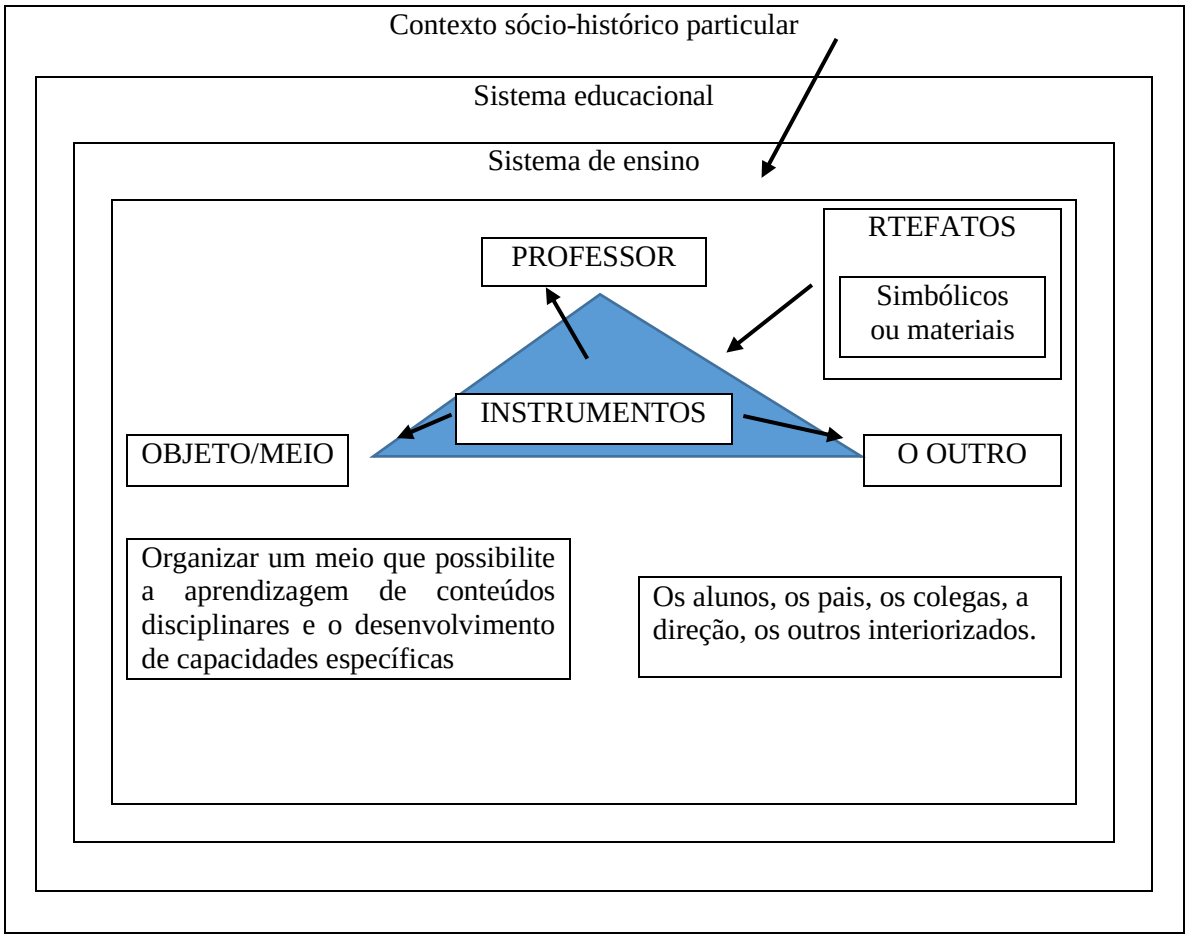
Assim, associando os princípios teóricos do ISD a estudos desenvolvidos por autores da Clínica da Atividade (CLOT, 2007[2006], 2017; FAITA, 2004) e da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004), Machado (2007) entende que a atividade de trabalho é: a) *situada*, por sofrer influências do contexto mais imediato e mais amplo; *pessoal* e sempre única, uma vez que engaja o trabalhador em todas suas dimensões (física, cognitiva, emocional, etc.); ao mesmo tempo *impessoal*, por envolver tarefas prescritas por instâncias externas e hierarquicamente superiores; b) *prefigurada*, uma vez que o trabalhador reelabora as prescrições recebidas, construindo prescrições a si próprio (procurando um caminho que congregue as prescrições e suas condições objetivas e subjetivas de trabalho); c) *mediada* por instrumentos materiais ou simbólicos, dado que se apropria de artefatos socialmente construídos, transformando-os em instrumentos para agir; d) *interacional*, por envolver um

[82] Segundo Bronckart (2008), embora a atividade de trabalho remonte a gênese da humanidade, o termo "trabalho" aparece nas línguas românticas somente a partir do início do século XVI com a emergência do capitalismo industrial (BRONCKART, 2008). O surgimento de novas formas de organização econômico-social demandou processos implícitos ou informais de análise dessa atividade humana, por parte dos chefes de empresas, interessados em racionalizar os processos de produção a fim de obter mais lucros, gerando uma dualidade entre aquilo que era considerado ou não trabalho. Neste contexto, o taylorismo foi utilizado como quadro de referência da organização do trabalho industrial. Taylor foi precursor de uma "ciência do trabalho" voltada à maximização do desempenho dos trabalhadores e da rentabilidade financeira. Ele realizou um estudo a respeito das condições de trabalho nas empresas e implementou procedimentos para fazer com que os operários trabalhassem mais, mais rápido e melhor. O Taylorismo acarretou a emergência de métodos de pesquisas da psicologia do trabalho, que apesar de considerar as aptidões e as propriedades do "motor humano", centrou-se nas condições de adaptação dos trabalhadores à realização de suas tarefas, buscando assim, a adaptação do homem às características de seu trabalho e não ao contrário. Bronckart (2008) explica que, a *ergonomia* surge em oposição às ideias tayloristas como uma corrente de mudança paradigmática, a qual rejeita a ideia de adaptação do homem ao trabalho e defende que é o trabalho e suas condições que devem se adequar às propriedades globais dos seres humanos. A sua abordagem centra-se na análise da efetividade do trabalho, ou seja, nos problemas reais ocorridos em tempo e situações reais. Para a ergonomia não se pode definir trabalho sem levar em consideração as relações entre os trabalhadores e suas tarefas e sem levar em conta o ponto de vista dos trabalhadores (BRONCKART, 2008).

processo interativo multidimensional de mão dupla, uma vez que ao agir sobre o meio, com a utilização de instrumentos, o trabalhador os transforma e é transformado por eles; e) *interpessoal*, por envolver outros; f) *transpessoal*, considerando que é guiada por modelos de agir sócio-historicamente construídos pelo coletivo profissional; h) *conflituosa*, uma vez que o trabalhador precisa fazer escolhas a fim de re(direcionar) seu agir, por ser conflituosa pode ser fonte de aprendizagem, impedimento e desenvolvimento.

Considerando as características do trabalho em geral, Machado (2007) procura representar visualmente, por meio do esquema que reproduzo abaixo, os elementos básicos do trabalho do professor:

Figura 11 – Esquema dos elementos básicos do trabalho do professor



Fonte: Machado (2007, p. 92).

Por meio do esquema acima, a autora procurou enfatizar que o professor não trabalha sozinho, pois é parte de uma rede múltipla de relações sociais que se encontram

inseridas em um determinado contexto sócio-histórico, em um sistema educacional e em um sistema de ensino e, como acrescido por Machado (2009b), em um sistema didático. O esquema destaca que o trabalho docente envolve indivíduos outros presentes (os alunos) e ausentes (colegas, direção, pais, etc.). Ao construir seu objeto de ensino, o professor considera artefatos sócio-historicamente construídos (materiais ou simbólicos) disponibilizados no meio social em que está inserido (MACHADO, 2009b, 2007). Para ensinar, o docente precisa apropriar-se de tais artefatos, transformando-os em instrumentos para agir, processo que em uma perspectiva vigotskiana provocaria transformações no objeto, no professor e nos demais envolvidos na atividade de trabalho (MACHADO, 2009b, 2007).

Para uma análise mais aprofundada do trabalho do professor, o ISD tem utilizado conceitos e dispositivos de pesquisa e intervenção advindos da Clínica da Atividade (CLOT, 2007[2006], 2017; FAITA, 2004) e da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004), entre os quais utilizo, neste estudo, os conceitos de trabalho prescrito, real e realizado e a entrevista de AC[83], conforme apresento na próxima seção.

3.5.1. O Trabalho Prescrito, Real e Realizado e o Procedimento de Autoconfrontação

Com base nas noções de "tarefa[84]" e "atividade" conforme elaboradas pela teoria da atividade (LEONTIEV, 1978), os conceitos de trabalho prescrito e trabalho realizado pressupõe que há uma distância entre o trabalho que é prescrito ao trabalhador e o trabalho que é efetivamente realizado em situação prática.

O **trabalho prescrito** está relacionado ao conceito de tarefa, e corresponde a aquilo que deve ser realizado pelo trabalhador, podendo ser descrito em termos de condições, objetivos e meios utilizados para o desenvolvimento do trabalho. O trabalho prescrito é predefinido por documentos oficiais produzidos pelas instituições e empresas, os quais apresentam instruções, modelos, modos, entre outros, a respeito de como o trabalho deve ser realizado (BRONCKART, 2006). Na área da educação o trabalho prescrito inclui os documentos de orientações curriculares, os planos de ensino, os projetos didáticos, os programas, os livros didáticos, as SD, etc.

---

[83] Além do procedimento de AC, os pesquisadores da Clínica da Atividade têm se utilizado da Instrução ao Sósia, procedimento descrito em Tognato (2009) e Bulea (2010).

[84] Segundo Amigues (2004), a tarefa refere-se àquilo que deve ser realizado pelo sujeito, podendo ser descrita em termos de condições, objetivos e meios utilizados. Enquanto que a atividade diz respeito ao que o sujeito faz mentalmente a fim de realizar uma tarefa, não podendo ser observável diretamente, contudo ela pode ser inferida a partir da ação realizada pelo sujeito.

O **trabalho realizado** relaciona-se ao conceito de atividade, trata-se daquilo que realmente foi realizado pelo trabalhador em situação concreta de trabalho. Em relação à atividade educacional, o trabalho realizado se constitui daquilo que realmente é colocado em prática pelo professor em situação de trabalho.

Segundo Amigues (2004, p. 40), é na "[...] tensão entre o prescrito e o realizado que o sujeito vai mobilizar e construir recursos que contribuirão para seu desenvolvimento profissional e pessoal". Expandindo esses dois conceitos, Clot (2007[2006]) compreende que a atividade não pode ser limitada ao que é efetivamente realizado pelo sujeito em situação concreta de trabalho, sendo que o real da atividade:

> [...] é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos –, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures. [...] aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer. Sem contar, aquilo que se tem de refazer. (CLOT, 2007[2006], p. 116).

O real da atividade, segundo Clot (2007[2006], p. 133) "[...] ultrapassa não somente a tarefa prescrita, mas também a própria atividade realizada". O **trabalho real** relaciona-se, dessa forma, ao conceito de atividade, correspondendo àquilo que o indivíduo faz mentalmente para a realização de uma tarefa, não sendo, portanto, observável na realização de uma ação concreta. Penso que, o trabalho real tem relação com os processos de tomadas de decisões conforme defendemos neste trabalho, as quais se não verbalizadas não temos acesso.

Considerando que o trabalho realizado é apenas uma pequena parte do real da atividade e que não se é possível observá-lo diretamente por meio das condutas do trabalhadores, Clot (2007[2006], 2017) enfatiza a necessidade de se encontrar formas de fazer com que aquilo que se revela possível, impossível, inesperado, entre outros, venha à tona, por meio da verbalização a respeito da situação de trabalho. Para tanto, os pesquisadores da Clínica da Atividade têm se utilizado de métodos de intervenção que possibilitem ao trabalhador uma posição de analista do próprio trabalho, trazendo aspectos pessoais da atividade de trabalho para discussão em um plano interpessoal, como, por exemplo, a entrevista de AC.

A **entrevista de autoconfrontação (AC)** é um procedimento em que o indivíduo é exposto a uma autoanálise de sua própria atividade profissional, por meio de imagens registradas em áudio e/ou vídeo visando ao seu desenvolvimento profissional e a exteriorização pela fala (verbalização) de aspectos subjacentes ao trabalho realizado. Na área de formação de professores, a AC objetiva detectar fatores relacionados aos impedimentos e às

escolhas da ação docente não observáveis diretamente (BORGHI, *et al.*, 2008). O procedimento de AC compreende três fases: a autoconfrontação simples (ACS), a autoconfrontação cruzada (ACC) e a extensão ao coletivo (EC).

Na ACS participam o trabalhador e o pesquisador. O trabalhador é filmado realizando sua tarefa, em seguida, ele e o pesquisador assistem excertos das filmagens. O trabalhador tece comentários relacionados à atividade de trabalho e o pesquisador faz perguntas sempre que necessário, visando suscitar um diálogo a respeito das ações realizadas. Na ACC participam dois trabalhadores que atuam na mesma área de trabalho e o pesquisador. Os trabalhadores assistem excertos de vídeos um do outro em situação de atuação, tecendo comentários concernentes à atividade realizada pelo colega. O pesquisador conduz a discussão visando ao aprofundamento das reflexões realizadas na ACS. Na última etapa, a EC, as reflexões que emergiram na ACS e na ACC são compartilhadas e discutidas com o coletivo de trabalho, a partir de excertos das filmagens ou de outras formas de apresentação. Todo o processo de autoconfrontação é gravado em áudio e/ou vídeo e pode ser usado como dados de pesquisa.

Além do desenvolvimento profissional do trabalhador, a AC visa ao desenvolvimento do coletivo de trabalho. O Interveniente (pessoa que conduz o procedimento) "se volta de início para ação com o intuito de desenvolver o poder de agir dos profissionais sobre seu meio de trabalho, sobre a organização e sobre si-mesmos" (CLOT, 2017, p. 18). A análise, portanto, dos textos gerados a partir do procedimento de AC permite uma melhor compreensão dos pontos de intersecção entre o trabalho prescrito, real e realizado (STUTZ, 2012).

Recentemente muitas pesquisas a respeito do trabalho do professor no contexto brasileiro se utilizaram do procedimento de AC como instrumento de intervenção e como instrumento de geração de dados, tais como as pesquisas de Fogaça (2010), Stutz (2012), Fernandez (2009), Borghi (2006), Dantas-Longhi (2017), Lousada (2006), Silva (2013) entre outras.

No que se refere ao uso de dispositivos de análise de prática, como os utilizados pela Clínica da Atividade, no campo de formação de adultos, Bronckart (2013a) explica que a utilização de tais dispositivos visa à geração de ZDP. A reflexividade propiciada por tais instrumentos, volta-se ao desenvolvimento das capacidades de agir dos formandos e do funcionamento dos coletivos de trabalho. Os formandos são encorajados a refletir a respeito da própria atividade profissional ou da atividade de trabalho de colegas, a fim de tomar consciência de certas propriedades (efetivas ou potenciais) de suas ações ou da própria situação de trabalho.

As técnicas de questionamentos e de retomadas, confrontação com as imagens em vídeos ou a descrição do próprio agir fariam emergir elementos suscetíveis de gerar conflitos com as representações atuais dos formandos. Além disso, novos conhecimentos, supostamente, poderiam tornar-se inteligíveis a eles, ou seja, seriam integrados à configuração atual de suas representações. A reflexividade. nesse sentido, conduziria a tomada de consciência de elementos da atividade profissional não percebidos até então pelos formandos. Esses elementos, cuja significação, deve ser debatida entre formandos e formadores, geraria em um processo, no qual, a princípio, propiciaria o desenvolvimento dos envolvidos.

Contudo, Bronckart (2013a) nos alerta que o desenvolvimento não é um efeito automático da tomada de consciência e um não deve ser confundido com outro. Sendo que a não-consciência ou o esquecimento podem ser evidências das condições necessárias ao desenvolvimento. Infiro pelo exposto pelo autor, que a tomada de consciência é condição para o desenvolvimento, mas não garantia dele. Segundo Bronckart (2013a), a tomada de consciência apresenta efeitos desenvolvimentais apenas se provocar restruturação psíquica.

De forma geral, o autor defende duas condições para que a tomada de consciência provoque reestruturação psíquica positiva: 1) que o processo de reflexão da linguagem proporcione condições de mobilizar e colocar em interface o conjunto de variantes que integram o debate interpretativo a respeito do trabalho considerando o meio social em que ele ocorre, ou, que esse processo possa provocar a apropriação-interiorização do teor geral do debate realizado; 2) que a pessoa em formação elabore formas de ir além do debate interpretativo, o que pode ser evidenciado pela atribuição de novas significações de suas próprias ações e da atividade de trabalho na qual está imerso. Para o autor, o mais importante, contudo, é que este processo de reflexão – debate interpretativo – atribuição de nova significação não seja interrompido, dado que o desenvolvimento se esteia na continuidade e na sustentação constante de uma dinâmica interpretativa da atividade.

Tendo apresentado e discutido os conceitos e procedimentos de pesquisa advindos das Ciências do Trabalho utilizados neste estudo, na sequência finalizo com a síntese deste capítulo.

3.6 Síntese Do Capítulo 3

Iniciei este capítulo discorrendo a respeito da base epistemológica do ISD, em relação à concepção de desenvolvimento humano e o papel da linguagem na perspectiva sócio-discursiva. Logo após, apresentei a noção de agir (ação) como uma unidade de análise

para compreensão das dimensões físicas (ou comportamentais) e psíquicas (ou mentais) das pessoas. Procurei, a partir das reflexões realizadas propor um conceito para "tomada de decisões" considerando os processos sócio-históricos e de reflexividade. Em seguida, discorri sobre os conceitos de agir de linguagem ou agir comunicativo, texto e gêneros de textos e, então, apresentei o modelo de análise de textos desenvolvido pelo ISD (BRONCKART, 2010, 2009 [1999], 2008, 2006, 2005; MACHADO; BRONCKART, 2009), descrevendo e exemplificando as categorias de análise de textos utilizadas neste estudo. Na sequência, abordei a proposta didática do ISD para o ensino de línguas na escola (SCHNEUWLY; DOLZ *et al*., 2004; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; CRISTOVÃO, 2007; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011), bem como apresentei resultados de pesquisas que investigaram as contribuições da proposta para formação de professores, apontado em que aspectos tais contribuições incidem. Dando continuidade ao capítulo, retomei brevemente a noção de reflexão (DEWEY, 1933; SCHÖN, 1987, 1983) e as implicações das tradições e tendências reflexivas na formação de professores para então, apresentar o conceito de reflexividade defendida nesta pesquisa. Por fim, abordei a questão do ensino como trabalho e apresentei conceitos de trabalho prescrito, real e realizado, bem como o procedimento de AC advindo da Clínica da Atividade (CLOT, 2007[2006], 2017; FAITA, 2004) e da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004) utilizados para análise do trabalho do professor.

No próximo capítulo, apresento os demais constructos teóricos que fundamentam esta pesquisa, no que se refere especificamente ao planejamento do professor de línguas.

CAPÍTULO 4 - O QUE SABEMOS EM RELAÇÃO AO PLANEJAMENTO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS?

> There is a sense in which the outside observer looking at classroom events only sees the tip of the iceberg (WOODS, 1996, p. 23).

Neste capítulo, apresento e discuto uma revisão da literatura acerca do planejamento do professor de Línguas. Para tanto, dividi-o em três macrosseções. Na primeira, trago pesquisas que tratam de questões relacionadas aos processos de planejamento de professores de línguas e dos possíveis espaços de desenvolvimento profissional proporcionado por essa tarefa, a fim de identificar como o planejamento tem sido conceituado, assim como os avanços, as lacunas e os conceitos apresentados. A partir das reflexões realizadas, neste estudo, procuro elaborar uma definição de planejamento de forma que contemple as dimensões histórico-sociais, discursivas e cognitivas dos processos de planificação. Na segunda macrosseção apresento um mapeamento bibliográfico de teses, dissertações e artigos científicos publicados em âmbito internacional e nacional, entre os anos de 1997 e 2016, com o objetivo de observar que direções as pesquisas relacionadas ao planejamento de professores de LE têm tomado nas duas últimas décadas e de identificar os principais aspectos contemplados por tais estudos. Na terceira, apresento o modelo "etno-cognitivo" de tomada de decisões de professores de línguas desenvolvido por Woods (1996) e proponho sua ampliação segundo a visão de planejamento que adoto nesta tese. Por fim, realizo uma síntese do capítulo sumarizando as principais ideias abordadas.

4.1 O PLANEJAMENTO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS

O planejamento é uma das tarefas docentes fundamentais para condução das atividades de ensino de línguas, sendo também uma das responsabilidades que pode exigir bastante esforço e tempo do professor a depender de suas condições de trabalho, formação, objetivos e experiências. O planejamento orienta a prática docente, possibilita que o professor pense a respeito do que é possível e viável de se fazer em determinado contexto e situação de ensino, proporcionando, assim, formas mais consistentes de atuação em sala de aula. Depois de planejar uma aula, por exemplo, quer seja de forma mais sistemática, (com uso da linguagem oral e/ou escrita) ou apenas mentalmente (linguagem interna), temos maior segurança em

relação aos caminhos a serem seguidos e aos procedimentos a serem adotados para a realização de nossos objetivos. O planejamento, dessa forma, tem efeito nas ações didáticas realizadas pelo professor, sendo, portanto, uma prática essencial para que se tenha um ensino efetivo, sendo um dos pré-requisitos para a realização de operações formais de ensino e de aprendizagem de línguas (ALMEIDA FILHO, 2015).

A maioria dos estudos relacionados ao planejamento existentes, até então, foi desenvolvida no campo da psicologia cognitiva e voltam-se à análise dos processos mentais que regem o pensamento do professor (FRANCK, 2017). Boa parte dessas pesquisas procurou comparar as lacunas existentes entre o planejamento e as ações docentes realizadas em sala (FRANCK, 2017). Além de tais estudos, o que se encontra tradicionalmente são trabalhos de natureza prescritiva, ou seja, trabalhos que visam apresentar modelos de planos de ensino ou a dar instruções para o planejamento de uma "boa/bom" aula, curso ou currículo.

Embora a literatura apresente uma série de estudos relativos à temática, poucos deles se voltam especificamente a investigar as ações de planejamento realizadas por professores para e no ensino (FRANCK 2017; WOODS, 1996; SMITH, 1991). Conforme explica Franck (2017), raramente o planejamento é tomado sob o ponto de vista dos três polos do triângulo didático: professor, aluno e objeto de ensino. Além disso, poucos estudos procuram investigar as contribuições desta tarefa para a construção dos saberes necessários à profissão de professor, ou seja, os possíveis espaços de desenvolvimento profissional que podem ser proporcionados pela realização do planejamento[85].

Segundo Borg (2006, 2003), os primeiros estudos sobre planejamento do professor foram orientados por um modelo prescritivo do trabalho docente, no qual os objetivos eram considerados a unidade básica inicial de planejamento, seguidos pela seleção de atividades de ensino e pelas decisões relacionadas à sua organização e avaliação. Esse modelo é embasado em uma visão behaviorista de educação, em que o ensino é entendido como o comportamento realizado pelo professor em sala de aula e o aprendizado como produto do ensino. Assim, o planejamento exerceria a função de regular o comportamento docente em sala de aula.

A partir da década de 1970, pesquisas desenvolvidas com base na psicologia cognitiva começaram a enfatizar que o pensamento exerce forte influência sobre o comportamento. Nesta perspectiva não seria mais possível entender o ensino somente a partir da observação das ações do professor em sala de aula, para isso, seria necessário entender as

[85] Muitos estudos tratam implicitamente de aspectos do planejamento utilizando-se de termos como produção de materiais didáticos, construção/design de currículos e aulas, etc., contudo me refiro àqueles que se voltam explicitamente ao planejamento didático do professor de línguas.

cognições dos professores, as quais são definidas por Borg (2006) como uma dimensão cognitiva não observável dos processos de ensino, ou seja, o que os professores pensam, sabem, acreditam a respeito de seu trabalho. A partir dessa concepção, o exame dos tipos de decisões realizadas por professores durante o processo de ensino e a base cognitiva de tais decisões emerge como uma das áreas centrais de interesse de pesquisa e o planejamento aparece, entre os tópicos de estudos, em trabalhos realizados sob a perspectiva do pensamento do professor[86].

Borg (2006) relata que as primeiras pesquisas voltadas ao entendimento das cognições[87] de professores mostraram que nem sempre esses profissionais seguem o modelo prescritivo descrito anteriormente e que os pontos iniciais de planejamento considerados pelos docentes, geralmente, são os conteúdos a serem ensinados, as atividades e o contexto de ensino. Para o autor, isso não significa, contudo, que os professores não consideram os objetivos ao planejar, mas que tais resultados demostram que modelos lineares e racionais do trabalho docente são inadequados, tendo em vista a complexidade do ensino.

Entre as principais contribuições das pesquisas relacionadas aos processos de planejamento e de tomada de decisões realizadas sob a perspectiva cognitiva, destacam-se as ideias da existência de sistemas de crenças individuais e de rotinas instrucionais que orientam o trabalho do professor. Os *sistemas de crenças* referem-se ao desenvolvimento de princípios racionais, a partir dos quais os professores interpretam suas responsabilidades, realizam e implementam seus planos (RICHARDS, 1998). Eles constituem-se dos objetivos, informações, atitudes, valores, expectativas e pressuposições dos professores em relação aos conteúdos, aos processos de ensino e de aprendizagem e às suas compreensões a respeito do contexto em que estão inseridos (RICHARDS, 1998). Já, as *rotinas instrucionais***,** (CLARK; YINGER, 1979) se referem a um conjunto de procedimentos construídos ao longo da experiência profissional usado para coordenar sequências de comportamento, reduzir a complexidade e aumentar a previsibilidade das atividades de sala de aula (BORG, 2006; TSUI, 2003). Os valores e crenças individuais dos professores, assim como as rotinas instrucionais exerceriam forte influência sob as decisões e ações dos professores para e em sala de aula.

Conforme explica Tochon (2000), o paradigma do pensamento do professor surge da reação de pesquisadores que perceberam que, ao centrarmos na ação de forma independente dos processos mentais, corremos o risco de perder os significados dos atos. A

[86] Borg (2006) identifica quatro tópicos de pesquisa dentro da perspectiva cognitiva: planejamento do professor, julgamento do professor, decisões interativas do professor e teorias ou perspectivas implícitas do professor.
[87] Borg (2003) define cognição como uma dimensão cognitiva não observável diretamente.

perspectiva cognitivista, dessa forma, da ênfase à riqueza dos planos mentais dos professores e a sua capacidade de adequá-los às situações de ensino.

Inserido neste paradigma, utilizando-se de uma abordagem etnográfica, Woods (1996) desenvolveu uma pesquisa, na qual examina os processos de planejamento e tomada de decisões de oito professores de Inglês como Segunda Língua (ISL) de quatro universidades localizadas no centro-leste do Canadá. O pesquisador acompanhou os docentes durante todo o desenvolvimento de um curso (disciplina), desde o momento em que lhes foram dadas as atribuições relativas ao curso, até a sua conclusão, com o objetivo de examinar os processos pelos quais os professores passaram no planejamento do *curriculum* do curso e na transformação do *curriculum* em aulas e em atividades de aprendizagem de línguas. Conforme apresento mais detalhadamente adiante neste capítulo, as principais contribuições do estudo dizem respeito aos modos como as crenças, as pressuposições e os conhecimentos (*beliefs, assumptions and knowledge - BAK*) dos professores de língua afetaram seus entendimentos a respeito do ensino e influenciaram os processos de planejamento e tomada de decisões para e/ou em sala de aula. O autor propõe o modelo "etno-cognitivo" de tomada de decisão de professores de língua, o qual será revisitado e ampliando nesta tese.

Com foco similar, Smith (1991), em um estudo também desenvolvido no contexto canadense, examinou como as crenças, as percepções docentes, os fatores contextuais e as teorias relacionados ao planejamento afetaram as decisões de professores de ISL. A partir de suas análises, a autora concluiu que as decisões instrucionais dos professores foram altamente influenciadas por crenças individuais em relação ao ensino e ao aprendizado de segunda língua e por conhecimentos experienciais de sala de aula. Segundo a autora, o sistema de crenças dos professores influenciou como os professores planejaram seus cursos e como conduziram o ensino. O estudo revelou que, os docentes utilizavam diferentes teorias relativas aos processos de ensino e de aprendizagem na tarefa de planejamento, assim como apontou para uma consistência interna entre as crenças individuais e as práticas dos professores. Segundo a pesquisadora, as formas como os professores "misturam" as ideias teóricas em prol de suas necessidades práticas, se relacionam diretamente com suas crenças individuais e com suas experiências prévias.

Pesquisas mais recentes, alinhadas teoricamente à perspectiva sócio-historica ou sócio-historica cultural, desenvolvidas com base nas ideias de Vigotski têm se voltado a questões relacionadas ao planejamento colaborativo ou co-planejamento (GARCÉS; GRANADA, 2016; El KADRI, 2014; GRAZIANO; NAVARRETE, 2012; GRAY, 2009; PASSONI, 2010; SCHNEIDER, 2003; KARKKAINEN, 1999) e suas implicações no

desenvolvimento profissional do professor em formação inicial e continuada. Tais pesquisas partem do pressuposto de que o planejamento colaborativo pode viabilizar um contexto propício à construção de entendimentos comuns (El KADRI, 2014) a respeito do que é desenvolvido em sala de aula, rompendo com o isolamento do professor e aumentando seu poder de decisão (KARKKAINEN, 1999).

As pesquisas que contemplam a questão do planejamento colaborativo ou co-planejamento têm sugerido que sua prática pode se constituir como uma atividade de desenvolvimento profissional, uma vez que ela promove o compartilhamento de ideias, oportunidades de reflexão (GARCÉS; GRANADA, 2016; GRAZIANO; NAVARRETE, 2012; SCHNEIDER, 2003), desenvolvimento de um entendimento mútuo em relação à prática docente (El KADRI, 2014), desenvolvimento de estratégias de ensino (GRAY, 2009) e emergência de contradições (conflitos) potenciais de gerar desenvolvimento profissional (PASSONI, 2010; KARKKAINEN, 1999)[88].

Fundamentada em uma perspectiva sócio-discursiva, alinhada ao quadro teórico do ISD, Franck (2017) desenvolveu uma tese de doutorado[89] que visou investigar o planejamento docente a partir das contribuições dos alunos nas mudanças/adaptações das sequências de ensino[90]. Mais especificamente, a pesquisadora buscou investigar o papel dos aprendizes na co-construção do objeto ensinado em sala aula, principalmente, no que se refere ao papel desempenhado por eles nas modificações/adaptações do plano realizado inicialmente pelo professor. Segundo a autora, investigar as lacunas existentes entre o plano inicial do professor e a prática realizada, além de nos possibilitar observar o papel desempenhado pelos alunos na co-construção da sequência de ensino, pode, também, evidenciar o papel do objeto de ensino na organização das atividades realizadas em sala de aula.

Conforme explica Franck (2017), muitos estudos da área das ciências da educação trataram, de um lado, o aluno como uma entidade geral para o qual o professor implementa uma sequência de ensino e, de outro, o planejamento docente, sem considerar a influência dos conteúdos ensinados nos processos de planificação. Para a pesquisqadora, observar o papel dos alunos na co-construção da sequência de ensino implica defini-los como

[88] As pesquisas que se voltam à questão do planejamento colaborativo ou co-planejamento serão apresentadas na segunda parte deste capítulo.
[89] A pesquisa de Franck (2017) insere-se no quadro de uma pesquisa mais ampla desenvolvida por pesquisadores da UNIGE, coordenada pelos professores Bernard Schneuwly e Christophe Ronveaux, a qual objetiva descrever práticas comuns de ensino de gêneros literários em Língua Francesa em escolas da Suíça Francófona.
[90] Com base em Schneuwly (2009), autora entende como sequência de ensino, uma ou mais lições (aulas) relativas a um conteúdo específico. Para Schneuwly (2009), um determinado objeto de ensino delimitado no fluxo contínuo de ensino dá origem a uma sequência de ensino, ou seja, a um conjunto de lições organizadas sistematicamente.

atores na construção do objeto de ensino. Em sua pesquisa, a autora, buscou conceituar o aluno como uma entidade projetada pelo professor sobre a classe de alunos antes, durante e após a sequência de ensino, bem como procurou definir planejamento docente como um gesto didático fundamental de ensino que deve ser tomado sob os três polos do triângulo didático: professor, aluno e objeto de ensino. Mais especificamente, Franck (2017) define planejamento como um gesto do professor no qual ele planeja uma sequência de ensino, com base em um objeto específico, tal gesto depende da sequência que ele antecipa, a qual deve ser adaptada aos alunos.

O planejamento já havia sido descrito anteriormente como um gesto didático de ensino por Schneuwly e Dolz (2009), caracterizado pelos autores devido à seleção, à hierarquização e à elementarização dos conteúdos a serem ensinados em sala de aula. Contudo, para Franck (2017), tal conceituação pressupõe apenas a fase que antecede o ensino, definindo planejamento, principalmente, em sua relação com o objeto a ser ensinado, não contemplando a sua relação com os alunos e com os conhecimentos e representações do professor a respeito desses. Por essa razão, o planejamento é investigado pela pesquisadora, a partir da perspectiva da imagem dos alunos construída pelo professor, ou seja, das "representações"[91] que os professores têm de seus alunos.

Em seu estudo, Franck (2017) utiliza-se do termo "arqui-aluno" para se referir a uma imagem prototípica que o professor constrói dos alunos em sala de aula. Em sua visão, o "arqui-aluno" reflete a projeção que o professor faz do coletivo de alunos, grupos de alunos ou mesmo alunos específicos da classe. O "arqui-aluno" pode refletir diferentes graus de abstração, dado os conhecimentos específicos que o professor tem a respeito de seus alunos empíricos. O "arqui-aluno", para Franck (2017), é uma entidade que está em constante movimento, seria, até certo ponto, um aluno ideal, imaginado pelo professor com base em seu conhecimento empírico em relação aos estudantes. Tal entidade é variável, ou seja, muda ao longo de uma sequência de ensino e ao longo do ano, difere de acordo com as percepções do professor e com a concepção dos objetos ensinados.

Para Franck (2017), o "arqui-aluno" intervém no plano inicial realizado pelo professor durante a interação em sala de aula. O professor adapta/modifica o que foi planejado com base na imagem de "arqui-aluno", que, por sua vez, é (re)construída continuamente. Desta forma, o planejamento é considerado pela autora, por um lado, como o lugar de emergência do "arqui-aluno" e, por outro, como um lugar de confronto entre aquilo que o docente espera que seus alunos façam e aquilo que os alunos realmente realizam em sala de aula.

[91] Franck (2017) utiliza-se do termo "representações" para se referir aos conhecimentos do professor em relação aos alunos.

Na opinião de Franck (2017), as pesquisas concernentes ao planejamento, desenvolvidas no campo da psicologia cognitiva, podem trazer elementos interpretativos do gesto de planejamento, especialmente no que se refere à identificação de representações do professor, assim como podem ser utilizadas na construção de uma definição de gesto de planejamento. Entre os conceitos utilizados pela perspectiva cognitivista, a autora destaca duas funções de planejamento identificadas no que se refere à sua temporalidade: a fase pré-ativa (antes do ensino) e a fase interativa (durante o ensino) [92]. Tais fases implicam que, por um lado, o planejamento apresenta uma função antecipatória, isto é, de antecipação da sequência de ensino e, por outro, de adaptação/modificação desta no desenvolvimento das atividades em sala de aula, ou seja, a sequência de ensino deve ser adaptada às situações de interações didáticas, evidenciando, assim, a interdependência entre o plano e as ações desenvolvidas em sala de aula.

Segundo Franck (2017), se considerarmos que de fato o planejamento permite que os professores possam antecipar a sequência de ensino, bem como adaptar a sequência durante a aula, isso pode nos levar a questionar as diferentes teorias que tratam das modificações/adaptações do planejamento a partir de termos como "imprevisto" ou "não planejado". Para a autora, a descrição da adaptação/modificação do planejamento deve ser considerada ao se conceituar o gesto de planejamento, uma vez que, ao planejar, o professor geralmente antecipa parte do que acontecerá em sala, podendo os momentos de eventualidade ser antecipados ou não no plano inicial do professor. Nesse sentido, para a autora, os momentos de modificação/adaptação não são deficiências do planejamento, mas indicam adaptabilidade e flexibilidade desta tarefa docente.

A autora destaca o fato de pesquisas de base cognitivista investigarem os elementos da sequência de ensino que são levados em consideração durante o planejamento, assim como o fato de elas estabelecerem perfis de professores de acordo com sua maneira de reagir às "lacunas" entre o planejamento e as ações realizadas em sala de aula. Contudo, a autora não se propõe a identificar, em seu estudo, os aspectos cognitivos do planejamento, preferindo identificá-los como um gesto didático.

Franck (2017) assume que não é possível acessar os processos cognitivos que envolvem o planejamento, uma vez que ocorre em um movimento cíclico e não linear em que questões são refinadas gradualmente e decisões são tomadas. Por envolver um processo cognitivo complexo, seria impossível quantificar o tempo gasto em sua realização. Além disso, segundo a autora, não seria possível determinar precisamente quando o planejamento acontece

[92] As definições das fases pré-ativa, interativa e pós-ativa do planejamento (CLARK; PERTERSON, 1986) serão apresentadas mais adiante neste capítulo.

(no trabalho, dirigindo o carro, escovando os dentes, praticando exercícios físicos, etc.), sendo que não ocorre em um momento particular e de forma contínua. Assim, Franck (2017) procura investigar os traços que definem o planejamento, sem ignorar os aspectos cognitivos, considerando o que é expresso por gestos tangíveis e deixando de lado o que é inacessível. Em outras palavras, a autora não se volta à explicação do que acontece na mente do professor, mas sim do que é produzido pela atividade mental e é verbalizado, sendo tangível em seus gestos de ensino.

Considerando que o planejamento foi descrito por várias pesquisas como um processo mental que é apenas parcialmente consciente, Franck (2017) busca observar o planejamento, seja ele preparado com ou sem suporte escrito, por meio do gesto didático do professor. Para ela, somente o gesto pode ser identificado e definido de acordo com critérios que não se referem à cognição.

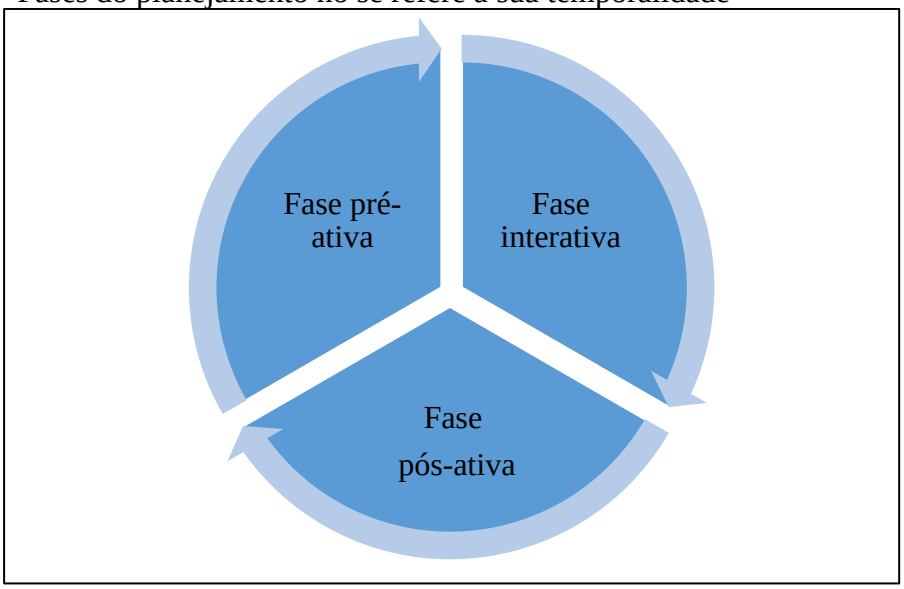
Nesta tese, concordo com Franck (2017) quando afirma não ser possível determinar o momento exato em que o planejamento docente acontece, também, não acredito ser possível acessar diretamente os processos cognitivos que envolvem o planejamento e nem mesmo a completude das decisões tomadas pelos professores e dos fatores que determinam suas decisões. Por isso, assim como a autora, procuro investigar o planejamento, sem ignorar os processos cognitivos envolvidos, considerando o que é expresso verbalmente pelos alunos-professores nos textos de transcrições das RPP das SD, das SSD e das entrevistas de AC, deixando de lado o que não é acessível pela análise dos dados de pesquisa.

Procuro pela análise textual evidenciar as transformações possibilitadas pelo planejamento, produção e implementação de SD e com base em Bronckart (2006, 2008) considero que tais processos podem ser interpretados pela análise do agir humano, no caso do agir docente. Por isso, na geração dos dados de pesquisa inclui as SSD desenvolvidas pelos membros do subprojeto Letras Inglês/PIBID, acrescido do procedimento de AC, considerando que tais instrumentos poderiam possibilitar a verbalização de aspectos do planejamento não observáveis diretamente na fase de planificação e implementação das SD. Assim, como Franck (2017), não tenho como objetivo mapear o que acontece na cabeça do aluno-professor quando está planejando, centro-me nas pistas a respeito dos processos psíquicos externalizados pelos participantes da pesquisa por meio da linguagem. Mesmo não sendo possível ter acesso a todas as decisões tomadas pelos alunos-professores e a todos os fatores que determinam suas decisões, considero que sua investigação é importante para compreensão do trabalho do professor, ou seja, para entender os motivos que levam o professor a agir da forma que age.

Compartilho da visão de Franck (2017) de que as pesquisas de base cognitivistas relativas ao planejamento do professor podem oferecer elementos interpretativos dessa tarefa docente. Diferente da autora, devido a meu interesse pelo desenvolvimento do professor, senti a necessidade de considerar, neste estudo, também, a fase pós-ativa (após a aula) do planejamento (CLARK; PERTERSON, 1986), isto é, a fase do planejamento em que os professores refletem sobre o trabalho realizado e, a partir da reflexividade possibilitada, tomam novas decisões.

Conforme o que explicam Clark e Peterson (1986), para identificação das decisões de professores, a literatura tem utilizado dois critérios principais relacionados à estrutura cronológica do curso: a) decisões pré-ativas: decisões tomadas antes do ensino, na preparação para sala de aula; b) decisões interativas: decisões tomadas em sala de aula, na interação com os alunos. A esses critérios, os autores propõem a inclusão das decisões pós-ativas relativas ao período em que os professores refletem em relação aos eventos ocorridos em sala de aula e tomam novas decisões. Vejamos a figura a seguir:

Figura 12 – Fases do planejamento no se refere à sua temporalidade



Fonte: a própria autora, com base em Clark e Peterson (1986), Woods (1996) e Franck (2017).

Por essa razão, recorro aos estudos relacionados a planejamentos realizado por Woods (1996) e ao modelo "etno-cognitivo" de tomada de decisão de professores de língua desenvolvido pelo autor. O referido modelo enfatiza o caráter recursivo do planejamento compreendendo três fases temporais: fase pré-ativa, fase interativa e fase pós-ativa. Contudo, considerei necessário, ao longo dos estudos realizados para o desenvolvimento desta tese,

ampliar seu modelo de acordo com os princípios teóricos que adotei, conforme apresento adiante neste capítulo.

Enfatizo, neste estudo, o papel do planejamento explícito possibilitado pela produção e implementação de SD, uma vez que este procedimento possibilita que o professor ou futuro professor planifique suas aulas de forma sistemática e explicita, orientando seu trabalho para determinada direção. O procedimento de SD exerce, assim, a função de metaplanejamento (MILLER; GALANTER; PRIBRAM, 1960), ou seja, quando planos são usados para planejar. Dessa forma, o procedimento da SD exerce a função de ajudar o professor a planificar o próprio trabalho (CRISTOVÃO, 2005a).

Argumentando a favor do planejamento explícito[93], Almeida Filho (2015) afirma que entre as vantagens de utilizá-lo destacam-se: a) maior facilidade na avaliação crítica dos pressupostos adotados; b) especificação mais clara de variáveis em situação de ensino particular; c) possibilidade de interpretação, com base em dados, dos processos de aquisição que ocorrem durante a implementação das unidades planejadas; d) maior compatibilidade de unidades planejadas para contextos equivalentes. Na visão do autor, o planejamento deveria contemplar a propriedade de possibilitar sua auto-melhoria gradual no que se refere a variáveis não previsíveis na situação de ensino e ao retorno aos envolvidos em sua implementação. Infiro dessa forma, que, para o autor, o planejamento teria potencial de desenvolver a própria prática de planejamento.

À luz das discussões aqui apresentadas e sem a pretensão de contemplar a totalidade dos aspectos que envolvem o ato de planejar, apresento a seguir algumas definições de planejamento propostas por estudiosos da área de ensino e de aprendizagem de línguas, com as quais me deparei durante o desenvolvimento desta tese:

> O planejamento é, de maneira restrita, o processo ordenado e mapeado de **decisões** sobre inserções do conteúdo linguísticos (amostras da língua-alvo, explicações, generalizações sobre aspectos sistematizáveis dessas amostras e automatizações eventuais), do tipo de processo que será engendrado no curso (interativo, negociador, criativo...), e da **reflexão sobre as decisões** e resultados, das experiências mínimas na e sobre a língua-alvo num curso de língua apresentado em forma de unidades de ensino-aprendizagem (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 33, meu grifo).

> A noção de planejamento é particularmente complexa. Quando falamos sobre planejamento, por um lado, nós podemos estar falando sobre **tomadas de decisões** como ocorrem no tempo – alguns planos são feitos antes que outros.

[93] Almeida Filho (2015) explica que mesmo quando um professor opta por adotar um material didático e não planeja suas aulas, há um planejamento implícito a esse material, ou seja, há um planejamento subjacente a ele.

> Por outro lado, nós podemos estar falando sobre **decisões tomadas** em vários níveis de generalidade [...] (WOODS, 1996, p. 119, minha tradução e grifo)[94].

> [...] um gesto (intermediário) de ensino que consiste em **elementarizar e selecionar** as dimensões do objeto de ensino, **antecipando** parcialmente a sequência com base nas capacidades do aluno leitor[95] que o professor terá projetado (FRANCK, 2017, p. 150, minha tradução e grifo)[96].

A partir das definições e reflexões apresentadas, podemos perceber que o planejamento vai muito além do mero recorte ou seleção, mesmo que informada, da melhor opção entre as estratégias de ensino possíveis. Ele envolve uma série de tomadas de decisões ou realização de seleções/escolhas internamente coerentes com os objetivos e com o contexto de ensino. Decisões estas que os professores tomam com base em seus conhecimentos/saberes, crenças, pressuposições (WOODS, 1996), representações (FRANCK, 2017), os/as quais são construídas ao longo do processo de formação e de suas experiências como professores, alunos-professores e estudantes de línguas e são transformados(as) com base nos processos de reflexividade vivenciados.

Assim, tendo em vista a perspectiva teórica adotada por esta pesquisa, defino planejamento didático do professor de línguas como: *um processo sócio- discursivo-cognitivo de tomada de decisões em que os professores constroem e/ou organizam o ensino. O planejamento compreende, assim, a transposição didática e a reflexividade sobre as decisões e ações realizadas para e em sala de aula*. Trata-se de um processo decisório por envolver decisões (seleções/escolhas) a serem tomadas (realizadas) por professores ou futuro professores para e ao ensinar (WOODS, 1996; ALMEIDA FILHO, 2015). É sócio-discursivo-cognitivo por ser determinado por processos sócio-histórico culturais, assim como qualquer outro agir humano; por se tratar de um processo mental (cognitivo): e por ser mediado pelo uso da linguagem (interna e/ou externa). O planejamento é, a meu ver, um instrumento psicológico didático (conforme conceito de instrumento definido por Vigotski) de dupla ancoragem. Ao passo que é utilizado pelo (futuro) professor ao procurar transformar as operações-psíquicas dos alunos, tem potencial de transformar as próprias operações-psíquicas deste (futuro) profissional.

---

[94] No original: "The notion of planning is a particularly complex ne. When we talk about planning, on the one hand we can be talking about decision-making as it occurs in time – some plans are made before others. On the other hand, we can be talking about decision-making at various levels of generality[...]".

[95] Franck (2017) se refere ao "aluno leitor" devido ao fato de investigar os processos de leitura de gêneros literários em Língua Francesa.

[96] No original: "[...] un geste (intermédiaire) de l'enseignement qui consiste à élémentariser et sélectionner les dimensions de l'objet d'enseignement tout en anticipant en partie la séquence sur la base des capacités de l'archiélève lecteur que l'enseignant aura projete".

Na próxima seção trato da questão dos conhecimentos necessários para planejar e dos possíveis espaços de desenvolvimento profissional que podem ser proporcionados pela tarefa de planejamento.

4.1.1 O Planejamento e o Desenvolvimento Profissional do Professor de Línguas

A problemática sugerida pelo título desta seção é evidentemente complexa, uma vez que traz à tona questões relacionadas tanto aos saberes docentes necessários para planejar, quanto relacionadas ao desenvolvimento da prática de planejamento. Por se tratar de uma área ainda pouco explorada, por ora, ainda são poucas as reflexões formuladas no âmbito de tal contribuição.

No que se refere aos saberes necessários à planificação, Segundo Almeida Filho (2015), o planejamento do professor de línguas exige certa formação geral (possivelmente a de um intelectual) e a mobilização de conhecimentos específicos e sistemáticos, da área de Linguística Aplicada e de outras áreas de conhecimento, que o possibilite premeditar conteúdos, processos e espaços de reflexão em diferentes fases e procedimento do trabalho docente. Para o autor, o planejamento de um curso de línguas é uma atividade complexa e requer conhecimentos a respeito: a) da natureza e descrição da linguagem (Linguísticas Tradicional e Textual); b) da aprendizagem/aquisição de línguas (Aquisição de Segunda Língua); c) das funções da linguagem na sociedade (Análise do Discurso, Sociolinguística e Pragmática); d) das teorizações parciais e ferramentas conceituais de outras áreas do conhecimento.

Também relacionados aos conhecimentos necessários ao planejamento, Tsui (2003) realiza um estudo que visa comparar os processos de planejamento e tomadas de decisões de professores novatos e professores experientes (*experts)* nas fases pré-ativa e interativa do ensino. Segundo a pesquisadora, professores experientes contam com uma gama de conhecimentos que impactam a prática de planejamento, os quais incluem: a) conhecimentos referentes aos estudantes, como indivíduos e grupo; b) conhecimentos relativos à organização do currículo e da sala de aula; c) conhecimentos pertinentes à aprendizagem dos alunos e à matéria de ensino.

Segundo a autora, os professores novatos apresentam menos conhecimentos sob os quais podem ancorar o planejamento de suas aulas e, devido a isso, tendem a se embasar em modelos e regras dadas por autoridades da área. Tais regras são, muitas vezes, desprovidas de contexto e, por isso, geralmente, professores menos experientes enfrentam dificuldades ao implementar seus planos em sala de aula. Tsui (2003) explica que os professores novatos, ao

planejar, tendem a utilizar modelos de planejamento com os quais tiveram contato em sua formação inicial, enquanto que professores experientes se preocupam mais com o fluxo das atividades e com o bom andamento da aula. Na visão da autora, tais diferenças se dão, principalmente, devido ao fato de que professores novatos são geralmente levados a produzir tais planos durante Estágio Supervisionado e, diante da falta de experiência e conhecimentos profissionais, eles tendem a aderir precisamente às regras e às orientações curriculares estabelecidas por outros. Os professores experientes, por sua vez, se mostram mais autônomos e cientes das variáveis contextuais. Eles também se utilizam de orientações curriculares, contudo, realizam modificações condizentes com seus próprios julgamentos a respeito das necessidades dos alunos e seus próprios objetivos. Segundo a autora, os professores novatos geralmente não apresentaram a confiança necessária para abandonar as prescrições do curriculum e alternar métodos de ensino, mesmo acreditando que outras alternativas poderiam trazer melhores resultados.

Tsui (2003) relata, ainda, que a maioria dos professores experientes apresenta mais facilidade em realizar planejamento de longo prazo. Além do planejamento de aulas, geralmente, realizam planejamentos de unidades, diários, planejamentos semanais, semestrais e anuais. Em planejamentos anuais, os professores experientes estabelecem o conteúdo a ser ensinado e o cronograma dos componentes curriculares a serem contemplados durante o ano. Quando planejam no nível de unidades ou capítulos, os docentes determinam o cronograma de cada tópico. Já os professores novatos tendem a engajar-se em planejamentos de curto prazo, uma vez que necessitam de mais tempo e esforço para planejar, apresentando dificuldades em realizarem planejamentos antecipados. Segundo a autora, professores experientes também planejam suas aulas com mais eficiência, porque, geralmente, têm vários planos em suas memórias e rotinas estabelecidas de ensino, assim, raramente, precisam construir uma atividade de sala de aula do início, necessitando de menos tempo para planejar.

Segundo Tsui (2003), os professores experientes e novatos também diferem na maneira como realizaram o planejamento. A maior parte dos estudos identificou que, os professores experientes planejam suas aulas mentalmente, sendo que algumas vezes se utilizam de pequenas anotações. Segundo a autora, mesmo que seus planos escritos sejam breves, eles são bastante ricos. Conforme o que aponta Tsui (2003), professores experientes têm padrões planejados e flexíveis para o ensino e a sua implementação é influenciada pelo contexto de ensino. Professores experientes também são capazes de antecipar possíveis situações de sala de aula e têm planos para lidar com elas. Eles também são capazes de antecipar as dificuldades dos alunos e têm um grande número de rotinas estabelecidas que podem sanar tais dificuldades.

Os professores novatos, geralmente, apresentam dificuldades em antecipar problemas de sala de aula e as dificuldades dos alunos, e relutam em abandonar seus planos em função das necessidades contextuais.

Segundo Tsui (2003), embora pareça haver certo grau de automaticidade no planejamento de professores experientes, por se utilizarem de comportamentos rotinizados, especialmente quando estão planejando algo que já realizaram anteriormente, a literatura da área aponta que seus planejamentos são bastante ricos, sendo que esses docentes também se engajam em planejamentos detalhados. Segundo explica a autora, professores experientes também se engajam em processos de deliberação consciente e reflexão, quando realizam planejamentos de longo prazo, quando reformulam planos realizados anteriormente ou quando realizam planejamentos mentais. Professores de alto nível profissional, geralmente, refletem a respeito das práticas realizadas em anos anteriores e sobre como podem melhorá-las. Por isso, para a autora, os "pensamentos de planejamentos" realizados por professores apresentam um rico e integrado conhecimento de base da profissão docente.

As diferenças apontadas na comparação entre o planejamento de professores novatos e experientes realizada por Tsui (2003), a meu ver, não são negativas. Elas evidenciam a importância da colaboração entre professores com mais e menos experiência (com diferentes experiências) como estratégia para superação das dificuldades enfrentadas no planejamento do ensino. Eu, mesma, durante minha formação inicial e no início de carreira, tive a oportunidade de ser assistida por uma professora mais experiente, por meio de parcerias estabelecidas no Estágio e no programa PIBID, gerando experiências que contribuíram para que superasse muitas das dificuldades enfrentadas no exercício da profissão, como exposto na introdução desta tese.

No que se refere ao desenvolvimento profissional do professor possibilitado pela prática de planejamento, Angelo e Medrado (2017) investigaram as formas como o ato de planejar pode se configurar como um modo de formação docente. O estudo apontou que, por meio do planejamento, os alunos-professores puderam construir melhores estratégias de ensino ou formas de agir profissionalmente, assim como puderam repensar sua prática. Segundo os autores, a ação de planejar contribuiu não só para reflexão a respeito das escolhas didáticas realizadas pelos futuros professores, mas, também, para organização de ações articuladas voltadas a determinado contexto social. Para eles, a dimensão autoprescritiva da tarefa de planejamento pode possibilitar a autonomia de alunos-professores e, consequentemente, seu desenvolvimento profissional.

Rojo (2001), Cristovão (2005a), Barros e Mafra (2017) defendem o procedimento de MD e Lanferdini (2012) o procedimento de SD como instrumentos mediadores da planificação que podem contribuir para o desenvolvimento docente.

Rojo (2001) afirma que a modelização didática se constitui em um dos momentos centrais na construção de planos de programas de ensino, uma vez que por meio deles se realizam a seleção (mais ou menos complexa) de características do objeto de ensino, bem como a adequação de tais características às possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Ao trabalhar com a formação continuada de professores da rede pública de ensino do estado de São Paulo, a pesquisadora constatou que os docentes apresentavam grande dificuldade no planejamento de ações adequadas ao ensino. A autora relata que os professores realizaram um trabalho bastante completo e aprofundado no que se refere à descrição do gênero e não demonstraram problemas na avaliação das necessidades de ensino e das possibilidades de aprendizagem (ZPD) dos alunos. Contudo, apresentaram dificuldades ao escolher o que e como ensinar, ou seja, enfrentaram problemas no planejamento.

Segundo Cristovão (2005a), ao produzir um MD, os alunos-professores se co-responsabilizam por seu próprio desenvolvimento profissional, uma vez que o trabalho docente não se resume a dar aulas e seguir prescrições. Conforme aponta a autora, há no procedimento de MD um processo de reelaboração das normas oficiais que envolve o próprio projeto da escola e o contexto de ensino. Para a autora, o procedimento de MD tem o potencial de engajar o futuro professor com a pesquisa e com a prática reflexiva.

Barros e Mafra (2017), por sua vez, destacam que o professor planejador de suas práticas escolares, necessita de condições objetivas e subjetivas que possibilitem a planificação. Segundo as autoras, além de formação adequada para planejar, às vezes, falta a esse profissional estratégias (teóricas, metodológicas e de gestão) para pensar seu agir, o que faz com que ele se limite ao que o livro didático lhe oferece. Para as autoras, a modelização didática é uma das ferramentas que pode auxiliar o professor em seu planejamento, uma vez que a construção de MD possibilita que o professor conheça o potencial do objeto de ensino e possa fazer escolhas direcionadas ao processo de transposição didática.

Por fim, em minha dissertação de mestrado (LANFERDINI, 2012) indiquei que a utilização de SD no ensino pode contribuir para o planejamento docente da seguinte forma: a) no reconhecimento das urgência e necessidade que devem ser priorizadas no ensino (por meio da avaliação da produção inicial); b) nas possibilidades de reflexão sobre o contexto em que se deseja intervir; c) no estabelecimento de objetivos de ensino; d) na organização dos meios e recursos a serem utilizados; e) nas tomadas de decisões a repeito do que e como ensinar;

f) na avaliação do trabalho realizado (por meio da avaliação da produção final). Naquele trabalho, assim como neste, defendi o procedimento de SD como instrumento mediador da planificação docente.

Ampliando um pouco o escopo, a fim de observar que direções estudos mais recentes relacionados ao planejamento do professor de LE têm tomado, na próxima seção apresento um levantamento bibliográfico de pesquisas internacionais e nacionais que abordam esta temática.

4.2 O Cenário De Pesquisas Sobre o Planejamento Do Professor De LE

Nesta seção, apresento um levantamento bibliográfico de pesquisas que têm como foco principal o planejamento docente na área de ensino e aprendizagem de LE, a fim de observar que direções tais estudos têm seguido e que avanços têm alcançado. Para tanto, realizei uma busca por teses, dissertações e artigos científicos em diferentes bases de dados internacionais e nacionais. Utilizei como critério de restrição de tempo, a data de publicação do livro *Teacher Cognition in Language Teaching: beliefs, decision-making and classroom practice* de Woods (o ano de 1996), considerando que este trabalho apresenta uma extensa revisão bibliográfica de pesquisas anteriores que abordaram a temática.

Para a busca das teses, dissertações e artigos científicos internacionais utilizei as bases de dados *Education Resources Information Center* (ERIC)[97], *Ingenta Connect*[98], *Science Direct*[99] e *Google scholar*. Já para a busca de trabalhos desenvolvidos no âmbito nacional utilizei a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT)[100], o Banco de Teses e Dissertações da CAPES[101], o Scielo[102] e o Google Acadêmico. As buscas foram realizadas entre os dias 08 de novembro e 22 de dezembro de 2016, a partir dos títulos e resumos provenientes das seguintes palavras-chave:

1) Pesquisas Internacionais: *language teachers' planning*, *foreign language teachers' planning* e *second language teachers' planning;*

[97] https://eric.ed.gov/
[98] http://www.ingentaconnect.com/
[99] http://www.sciencedirect.com/
[100] http://bdtd.ibict.br/vufind/
[101] http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/
[102] http://www.scielo.org/php/index.php

2) Pesquisas Nacionais: planejamento do professor de línguas, planejamento do professor de língua estrangeira e planejamento do professor de segunda língua.

Para a realização das buscas nas bases de dados, me utilizei dos seguintes procedimentos:

1) Inseri no campo de busca, primeiramente, as palavras-chave de significado mais amplos para, então, as de significados mais restrito, na ordem apresentada anteriormente;
2) Utilizei aspas (“”) como mecanismo de filtro para as buscas realizadas a partir das palavras-chave “*language teachers' planning”* e “planejamento do professor de línguas”, as quais resultaram em um número extenso de trabalhos não relacionados à temática;
3) Analisei os trabalhos encontrados a partir de seus títulos e resumos e descartei aqueles cujo o foco não era o planejamento docente, aqueles desenvolvidos na área de LM[103] e aqueles que apenas visavam oferecer instruções para a construção de planos de ensino.

Na sequência apresento as pesquisas encontradas nas bases de dados bibliográficos internacionais.

4.2.1 Buscas Realizadas em Âmbito Internacional

Ao realizar o levantamento bibliográfico nas bases de dados internacionais encontrei um total de 14 trabalhos publicados entre 1996 e 2016, sendo eles: 11 artigos científicos (um percentual de 78,57%), 02 teses de doutorado (um percentual de 14,29%) e apenas 1 relatório de pesquisa (um percentual de 7,14%). Os resultados das buscas revelam a escassez de estudos sobre a temática, conforme já apontado por Woods (1996) há duas décadas.

Os resultados evidenciam, contudo, que apesar do pequeno número de trabalhos produzidos sobre o planejamento nos últimos anos, o tema se manteve timidamente entre as preocupações de pesquisa na área, o que pode nos faz inferir que há o reconhecimento

[103] Os estudos encontrados na área de LM foram descartados devido ao foco de pesquisa e aos prazos para conclusão do trabalho.

do planejamento como área de estudo, todavia, ele parece não ser compreendido como um tema central de pesquisa. Woods (1996) atribuiu a carência de estudos a respeito da temática ao fato de que quando as pesquisas da área de ensino e aprendizagem de ISL enfocam processos, elas geralmente tratam de implicações voltadas aos processos de sala de aula e não aos processos de planejamento. Assim, esse aspecto do trabalho do professor tem permanecido como um componente periférico nas pesquisas concernentes ao ensino de línguas, realidade que parece se manter vinte anos depois.

As pesquisas encontradas foram desenvolvidas em diferentes países: 1 na Colômbia; 2 na Nova Zelândia; 1 nas Filipinas; 1 na Malásia; 3 nos Estados Unidos da América (EUA); 1 na Arábia Saudita; 1 na Lituânia; 1 na Inglaterra/Malásia; e, 1 nos EUA/Finlândia. Esses números demonstram que não há concentração de interesse pelo tópico em lugares específicos ou instituições. As pesquisas se voltam para diferentes contextos e níveis de ensino: programas de pós-graduação, programas de formação de professores e Ensino Fundamental e Médio e contemplam diferentes aspectos do planejamento docente: planejamento colaborativo ou co-planejamento, tomadas de decisões de professores, planos de ensino e formação de professores, propostas de modelos para o planejamento, uso de novas tecnologias no planejamento, etc. Todos os trabalhos situam-se na área de ensino de LI, não tendo sido encontrada nenhuma pesquisa com foco em outras línguas, o que sugere outra lacuna na área, uma vez que o desenvolvimento de pesquisa sobre o planejamento envolvendo o ensino de outras línguas que não a LI poderia ajudar a construir uma visão mais ampla a respeito dos processos de planejamento. Contudo, é preciso considerar as limitações das buscas feitas por não contemplar o uso de palavras-chave em outros idiomas e pesquisas na área de LM.

No quadro 6 procurei sintetizar os resultados do levantamento bibliográfico realizado, apresentando os autores, o ano de publicação dos trabalhos, o tipo de pesquisa, o local de publicação e desenvolvimento, o escopo de pesquisa, o contexto e os principais resultados alcançados.

Quadro 6 – Síntese do levantamento bibliográfico de pesquisas internacionais sobre planejamento do professor de LE

BUSCAS REALIZADAS EM ÂMBITO INTERNACIONAL				
Autor(es) e Ano	**Tipo e Local**	**Escopo da Pesquisa**	**Contexto**	**Resultados**
Garcés e Granada (2016)	Artigo científico; Revista *PROFILE*: *Issues in Teachers' Professional Development*	Analisa o impacto do planejamento colaborativo no desenvolvimento profissional de professores em formação inicial e continuada.	Três professoras e um aluno-professor de um curso de formação de professores em Artes/Inglês de uma universidade pública da Colômbia.	Os participantes da pesquisa puderam compreender e utilizar os principais conceitos utilizados no estudo e melhorar seus entendimentos sobre conceitos teóricos básicos relacionados ao ensino de línguas.
Al-Shareef e Al-Qarni (2016)	Artigo científico; Revista *English Language Teaching*.	Examina a eficácia do uso das *Wikis* por professores de LI durante o planejamento colaborativo.	Três professores de escolas pública de Riade/Arábia Saudita.	O estudo revelou um impacto positivo das *Wikis* sobre planejamento colaborativo, uma vez que os professores utilizaram a ferramenta para resolver problemas de ensino, fazer perguntas, pedir conselhos e compartilhar materiais.
Edwards (2013)	Artigo científico; Revista *US-China Education Review*.	Investiga como as experiências de aprendizagem de professores não-nativos de LI influenciaram na construção de suas teorias, crenças e percepções e como estas afetaram suas decisões.	Três professoras de LI de ensino primário e secundário em Rarotonga, Ilhas Cook/Nova Zelândia.	As experiências culturais e de aprendizagem das professoras influenciaram na construção de perspectivas que nortearam suas tomadas de decisões.
Ibrahim, Aziz e Nambiar (2013)	Artigo científico; Revista *International Education Studies*.	Examina as práticas de ensino de professores considerados "*master teachers"* pelo governo da Malásia.	Três professoras "*master teachers"* de LI de duas escolas de Ensino Médio da Malásia.	O planejamento de aulas é apontado como umas das práticas docentes fundamentais das professoras "*master teachers"*.

Continua...

Lindahl, Baecher e Tomas (2013)	Artigo científico; *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*.	Investiga como aspectos da "consciência" de professores de ISL em formação inicial se manifestam quando esses desenvolvem planos de aula apoiados na proposta de Instrução de Linguagem com base em Conteúdo.	Professores em formação inicial de um curso de graduação em Ensino de Inglês para Falantes de Outras Línguas e de um curso de Mestrado na mesma área de duas universidades dos EUA.	A análises evidenciaram resultados paradoxais no que se refere à percepção dos participantes sobre cursos, bem como à "consciência linguística" apresentada no planejamento de aulas com base em conteúdo.
Perfecto (2012)	Artigo científico; Revista *The Asia-Pacific Education Researcher*.	Investiga se o processo de planejamento conforme conceituado por Woods (1996) se confirma quando duas professoras de Inglês realizam decisões instrucionais.	Duas professoras de Inglês de uma escola pública de Ensino Médio nas Filipinas.	As análises evidenciaram que dois fatores contextuais influenciaram significativamente as decisões das professoras: o *curriculum* prescrito e a realidade de sala de aula.
Graziano e Navarrete (2012)	Artigo científico; Revista *Issues in Teacher Education*.	Investiga uma experiência de planejamento colaborativo e co-ensino em um curso de graduação em Aquisição de Segunda Língua.	Três formadores de professores e 18 alunos-professores de uma universidade do sudoeste dos EUA.	A experiência de planejamento colaborativo e de co-ensino proporcionaram a valorização de diferentes papéis desempenhados pelos professores e oportunidades de desenvolvimento profissional.
Kuzborska (2011)	Artigo científico; Revista *Journal of English for Academic Purposes*.	Investiga os processos de tomada de decisões de professores universitários de Inglês para fins Acadêmicos ao produzirem e utilizarem materiais para o ensino de leitura.	Oito professores universitários de Inglês para fins Acadêmicos de uma universidade na Lituânia.	As decisões dos professores foram influenciadas por suas intuições e por fatores contextuais.

Continua...

Mahmud (2010)	Tese de doutorado; Universidade do Leste da Ânglia (Inglaterra)	Procura obter uma melhor compreensão do processo de aprendizado de alunos-professores de Língua Inglesa em Estágio Supervisionado no que se refere ao planejamento de aulas.	Dois grupos de alunos-professores de Língua Inglesa em Estágio Supervisionado, sendo um deles da Inglaterra e outro da Malásia.	As análises indicaram que o planejá mento das aulas possibilitou mudanças aos alunos-professores, tanto em relação às suas crenças sobre planejamento quanto em relação às suas práticas de ensino.
Gray (2009)	Artigo científico; Revista *Elsivier*	Examina como professores de Inglês para Falantes de Outras Línguas utilizam seus conhecimentos sobre aquisição de segunda língua para planejar aulas baseadas em tarefas com foco na gramática.	Dois professores de Língua Inglesa de uma escola de Ensino Médio da Nova Zelândia.	Os professores implementaram uma série de estratégias que possibilitaram o ensino explicito da língua, todavia apresentaram dificuldades em encontrar um equilíbrio entre o enfoque dado à linguagem e ao conteúdo, devido às restrições do sistema de ensino.
Henao e Piragua (2008)	Artigo científico; Revista *Education and Learning Research Journal*	Relata experiências de professores universitários de ISL ao planejarem aulas baseadas nas recomendações do modelo de planejamento *Sheltered Instruction Observation Protocol*.	Cinco professores universitário de ISL de uma universidade na Colômbia.	Os professores apresentaram dificuldades em integrar o enfoque em conteúdos e na linguagem.
Bigelow, Ranney e Dahlman (2006)	Artigo científico; Revista *TESL Canada Journal*	Propõe um modelo de planejamento de aula para a formação de professores de ISL que prevê a integração de conteúdos às instruções linguísticas.	O modelo, segundo os autores, pode ser adaptado para vários contextos.	O modelo de planejamento é baseado em três pontos principais: o conteúdo dos materiais ou das tarefas, a função da linguagem e a estrutura linguística.

Continua...

Karkkainen (1999)	Tese de doutorado; Universidade de Helsinki (Finlândia)	Analisa os processos de planejamento curricular colaborativo de dois grupos de professores do Ensino Fundamental.	Um grupo de professores de uma escola dos EUA e um grupo de professores de uma escola da Finlândia.	As relações entre os professores sofreram transformações de acordo com mudanças ocorridas na organização das instituições. A emergência de contradições indicou possibilidades de desenvolvimento profissional.
Brown (1998)	Relatório de pesquisa; *Youngstown State University* (Estados Unidos)	Analisa planos de aula produzidos por três grupos de professores de ISL/LE: professores experientes, alunos-professores com experiência de ensino e alunos-professores sem nenhuma experiência.	Professores e alunos-professores participantes de um curso sobre técnicas e procedimentos para o ensino de ISL, ofertado por uma universidade pública localizada na região leste dos EUA.	Os professores mais experientes se mostraram linguisticamente orientados enquanto que os professores inexperientes pareceram mais preocupados com os significados sociais dos textos a serem trabalhados em sala de aula.

Fonte: a autora, com base em levantamento bibliográfico realizado a partir das bases de dados *ERIC*, *Ingenta Connect*, *Science Direct* e *Google scholar*.

No intuito de destacar os principais aspectos referentes ao planejamento do professor de LE abordados por cada pesquisa apresentada no quadro 7 e para efeitos de melhor organização de minha descrição, agrupei os trabalhos de acordo com o foco de investigação nos seguintes tópicos: a) tomada de decisões de professores; b) planejamento e desenvolvimento docente; c) propostas de modelos para o planejamento; d) planos de ensino.

Nas seções que seguem procuro situar e discutir cada uma das pesquisas no que concerne aos tópicos listados.

4.2.1.1 Tomada de decisões dos professores

Um dos tópicos abordado pelos estudos encontrados está relacionado aos processos de tomada de decisões dos professores. As pesquisas mostram que as decisões tomadas por professores para e no ensino sofrem influências de uma série de fatores entre os quais: a) contexto de ensino; b) experiências práticas e rotinas de trabalho; c) experiências pessoais como aprendizes de línguas; d) observação da prática de outros professores. Tais resultados vão ao encontro do que apontam outros pesquisadores da área (WOODS 1996; SMITH, 1991), conforme já explicitado anteriormente.

Perfecto (2012), por exemplo, investigou se os processos de planejamento conforme conceituados por Woods (1996), são os mesmos pelos quais duas professoras de LI de uma escola pública de Ensino Médio das Filipinas passaram ao tomar decisões instrucionais. As analises revelaram dois fatores contextuais que influenciaram significativamente nas decisões das professoras: o *curriculum* prescrito pelo governo e as realidades de sala de aula. As decisões das professoras sofreram restrições causadas pelo estabelecimento do *curriculum* que limitaram as ações das docentes no que se refere a uma gama de possibilidades de ensino, em termos de conteúdos selecionados, habilidades enfocadas e materiais utilizados. As professoras tomaram suas decisões depois de considerar tais restrições, as possibilidades disponíveis e as características e habilidades dos alunos. Para lidar com tais restrições, elas se apoiaram principalmente em suas estruturas de experiências e rotinas de trabalho, fato que corrobora as premissas de Clark e Yinger (1979) sobre a formação de rotinas pelo professor, utilizadas para aumentar a previsibilidade dos eventos de sala de aula.

Edwards (2013), por sua vez, mostra que as experiências prévias como aprendizes de línguas em ambientes formais e informais de ensino influenciaram as decisões das professoras participantes de sua pesquisa. As docentes atribuíram pouca influência da formação inicial de professores às suas decisões, sendo que a maior parte delas foi informada

por suas próprias experiências de aprendizagem de línguas. O pesquisador identificou que uma mistura da observação da prática de colegas de profissão e das próprias experiências das professoras como aprendizes contribuiu significativamente para a construção de um complexo armazenamento de conhecimentos, teorias, crenças e percepções, o qual orientou o trabalho das docentes.

Com foco mais específico, Kuzborska (2011) analisou o processo de tomada de decisões de um grupo de professores universitário de Inglês para fins Acadêmicos na Lituânia e os fatores que influenciaram as decisões dos docentes ao produzirem e utilizarem materiais para o ensino de leitura. Apesar da autora defender que as decisões dos professores na produção dos materiais deveriam ser guiadas por princípios apoiados na pesquisa e não em suas intuições subjetivas, os resultados de pesquisa mostraram que a maior parte dos professores não apresentava conhecimento teórico para o desenvolvimento de materiais de leitura para fins acadêmicos. A maior parte das decisões dos professores foi guiada por suas intuições e por uma matriz de fatores contextuais como tempo, gastos, exigência do sistema de ensino, falta de conhecimento de conteúdo do professor e do aluno, etc. Os resultados do estudo se opõem aos encontrados por Smith (1991), apresentados na primeira seção deste capítulo, cuja pesquisa revelou o uso eclético de teorias de forma consistente com as crenças individuais e conhecimentos práticos dos professores.

4.2.1.2 Planejamento e desenvolvimento docente

Das pesquisas encontradas, sete estão relacionadas à questão do planejamento e ao desenvolvimento de professores, sendo que a maior parte delas (cinco) volta-se à questão do planejamento colaborativo, co-planejamento ou planejamento conjunto. Como mencionamos anteriormente neste capítulo, as pesquisas elencadas sobre esse escopo têm indicado que planejamento colaborativo possibilita desenvolvimento profissional. O desenvolvimento proporcionado tem sido atribuído principalmente às oportunidades de reflexão sobre a própria prática e em relação aos processos de ensino e de aprendizagem, às oportunidades de desenvolvimento conjunto de estratégias ensino e de soluções de problemas enfrentados em sala de aula e à emergência de contradições (conflitos) consideradas como propulsoras de desenvolvimento.

Garcés e Granada (2016), por exemplo, analisaram o impacto do planejamento colaborativo e da pesquisa-ação no desenvolvimento profissional de professores em formação inicial e continuada. O estudo indicou contribuições do planejamento colaborativo

na formação dos envolvidos, uma vez que esta prática proporcionou aos participantes melhor entendimento sobre conceitos básicos e teorias relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras. Segundo as autoras, tais contribuições se devem ao fato de que os professores puderam ler, discutir, coletar e analisar dados de pesquisas, planejar aulas de forma conjunta. Para as pesquisadoras, o planejamento colaborativo, aliado à escrita de diários, possibilitou oportunidades de reflexão a respeito do processo de investigação e de ensino, proporcionando desenvolvimento pessoal e profissional aos participantes, resultados semelhantes aos alcançados no trabalho de Stutz (2012).

Analogamente Graziano e Navarrete (2012) relatam resultados positivos de uma experiência de planejamento colaborativo e de co-ensino. Segundo os autores, os benefícios dessas práticas incluem a valorização de diferentes papéis desempenhados pelos professores e oportunidades de desenvolvimento profissional. As oportunidades de reflexão sobre a própria prática e em relação aos processos de aprendizagem aparecem como fatores cruciais para o desenvolvimento docente, uma vez que possibilitaram que os envolvidos no estudo fossem além da aplicação prática do como co-planejar e do como co-ensinar, alcançando o como crescer como profissionais reflexivos.

Sob outro viés, Karkkainen (1999) destaca a emergência de contradições (conflitos) como geradoras de desenvolvimento possibilitadas pela interação entre professores durante planejamento colaborativo. O autor examinou o planejamento de dois grupos de professores de escola e países diferentes: um grupo pertencente a uma escola localizada em um bairro de classe média da Califórnia nos EUA e o outro a uma escola localizada em um bairro de classe média em Helsinki na Finlândia. Para o autor, a emergência de contradições (conflitos) possibilitada pelo trabalho colaborativo indicaram tentativas de transformar o próprio trabalho. Uma questão importante revelada pelo estudo, é que os dois grupos de professores não apresentavam o mesmo conceito de planejamento, devido às diferentes formas de organização das escolas. Segundo o autor, as relações entre os professores das escolas sofreram transformações conforme a organização do padrão de colaboração foi sendo alterado dentro das próprias instituições e os problemas de ensino foram sendo superados.

Gray (2009), por sua vez, procurou compreender de que maneira conhecimentos teóricos podem contribuir para o planejamento de aulas de LI. Mais especificamente, a autora examinou as formas pelas quais dois professores de Inglês para falantes de Outras Línguas utilizaram seus conhecimentos sobre aquisição de segunda língua para refinar princípios utilizados no planejamento colaborativo de aulas baseadas em tarefa com foco na gramática. Os resultados da pesquisa apontaram que, ao trabalhar colaborativamente,

os docentes utilizaram conhecimentos teóricos sobre aquisição de segunda língua para implementar uma série de estratégias que possibilitaram o ensino explicito da língua, todavia apresentaram dificuldades em encontrar um equilíbrio entre o enfoque dado à linguagem e o dado a conteúdos, devido às restrições dos programas curriculares. Limitações causadas por restrições do curriculum também foram citadas no trabalho de Perfecto (2012), conforme já exposto.

Voltados à questão do uso das novas tecnologias para planejar, Al-Shareef e Al-Qarni (2016) investigaram como o planejamento colaborativo pode ser beneficiado pelo uso das *Wikis*[104]. Os autores examinaram a eficácia do uso das *Wikis* por professores de LI durante o planejamento colaborativo de aulas em escolas públicas de Ensino Fundamental na Arábia Saudita. Duas aulas foram planejadas com base em um livro didático, na forma como as professoras costumavam planejar suas aulas e outras duas foram planejadas usando a *teacher-teacher Wikis*[105]. Os professores participantes da pesquisa relataram que o uso da ferramenta para o planejamento colaborativo de aulas foi benéfico, economizou tempo e foi agradável. As *Wikis* foram caracterizadas pelos docentes como uma boa oportunidade para compartilhar conhecimentos e ideias, bem como explorar novos métodos de ensino. Os resultados mostraram que os professores usaram a ferramenta para resolver problemas de ensino, fazer perguntas e pedir conselhos. Além disso, os participantes envolvidos puderam trocar materiais didáticos e compartilhar seus planos de aula, revelando, assim, um impacto positivo das *Wikis* sobre o planejamento colaborativo de aulas de LI. Contudo, os autores não discutem a questão de que os recursos tecnológicos podem ser usados para a intensificação do trabalho do professor ou apenas como medidas paliativas em contextos em que as condições objetivas de trabalho são precárias.

No tocante ao planejamento individual, Mahmud (2010) procurou compreender o processo de aprendizado de alunos-professores de LI em Estágio Supervisionado possibilitado pelo planejamento de aulas. A pesquisadora buscou descrever o planejamento desenvolvido por alunos-professores, as mudanças ocorridas durante o processo, fatores que os influenciaram e a natureza de tais influências. Os resultados da pesquisa indicaram que os processos pelos quais os alunos-professores passaram ao planejar suas aulas é relativamente estruturado e seguiu o formato oferecido pela universidade. A pesquisa apontou para mudanças ocorridas tanto em relação às crenças dos alunos-professores sobre planejamento quanto em relação às práticas de ensino. As principais influências das mudanças

[104] Páginas interligadas da *internet* que podem ser vistas e editadas por qualquer pessoa.
[105] *Wiki* criada pelo próprio pesquisador para condução da pesquisa.

identificadas, a partir das reflexões emergidas das experiências em sala de aula, foram o professor supervisor, o professor colaborador, as características dos alunos, os livros didáticos e os planos de ensino.

O trabalho de Ibrahim, Aziz e Nambiar (2013) embora não apresente como foco central a questão do planejamento docente, traz resultados que incidem sobre processos de planejamento e desenvolvimento profissional do professor. O estudo visou examinar a prática de três professoras de LI que se destacaram profissionalmente, sendo consideradas "*master teachers"* pelo governo da Malásia. Os autores buscaram observar as diferenças entre o trabalho desenvolvido pelas professoras "*master teachers"* e o desenvolvido por professores considerados "comuns". O estudo revelou que as professoras "*master teachers"* planejavam e refletiam sobre suas aulas e examinavam os materiais didáticos selecionados para o ensino. As docentes, ainda, preparavam-se para abandonar o planejamento inicial e substituí-lo por um plano de contingência caso necessário, assim como costumavam produzir materiais didáticos de acordo com seus objetivos, nível de proficiência e interesse dos alunos.

As pesquisas desenvolvidas neste tópico evidenciam o caráter reflexivo da prática de planejamento colaborativo. As mudanças ocorridas nas crenças e em práticas de ensino dos professores, as possibilidades de compreender conceitos teóricos, desenvolver estratégias e solucionar problemas apontam para espaços de desenvolvimento profissional que podem ser proporcionados pela tarefa de planejamento.

4.2.1.3 Propostas de modelos para o planejamento

Outro tópico que identificamos entre as pesquisas encontradas trata da proposição de modelos que orientem o planejamento do professor, isto é, modelos que assim como a proposta de construção de SD do ISD, apresentam a função de meta-planejamento (MILLER; GALANTER; PRIBRAM, 1960), ou seja, planos usados para planejar.

Bigelow, Ranney e Dahlman (2006), por exemplo, propõem um modelo de planejamento curricular que visa assegurar a inclusão de instrução de linguagem significativa e intencional por meio de conteúdos a alunos-professores de ISL. Os autores defendem que o ensino de línguas por meio de conteúdo pode ser uma maneira eficiente de ensinar gramática a futuros professores. Todavia, segundo os pesquisadores, pode ser difícil para os aprendizes prestar atenção na linguagem e no conteúdo ao mesmo tempo, assim como pode ser difícil para os professores ensinarem explicitamente o conteúdo e as instruções de linguagem. Por isso, propõem um modelo de planejamento curricular baseado em um processo de movimento

flexível que considera três pontos principais: o conteúdo dos materiais ou das tarefas, a função da linguagem e a estrutura linguística[106]. Os autores defendem que há uma relação dinâmica entre esses três elementos e que as estratégias de aprendizagem conectam as pontas do triângulo, por isso, são utilizadas como meio para a movimentação do modelo. Ao utilizar o modelo de planejamento proposto, o professor precisa considerar cada elemento do planejamento em relação um ao outro, ir e voltar entre os elementos várias vezes para que fiquem alinhados. Bigelow, Ranney e Dahlman (2006) explicam que, o modelo pode ser adaptado a vários contextos de ensino uma vez que quaisquer das três bases poderiam servir como um ponto de partida para o processo de planejamento. Não encontramos, todavia, estudos que relatem resultados com o uso do modelo.

Ao inverso, Henao e Piragua (2008) relatam uma experiência de professores de ISL de uma universidade na Colômbia ao planejarem aulas com base nas recomendações de um modelo de planejamento chamado *Sheltered Instruction Observation Protocol* [107], também voltado à integração entre conteúdo e linguagem. Segundo os autores, foi difícil para os professores integrarem conteúdo e linguagem, com a utilização do modelo, devido ao fato que eles confundiram objetivos de conteúdo e objetivos linguísticos, além de apresentarem dificuldades em decidir os verbos que poderiam indicar como o processo de aprendizagem seria avaliado. Todavia, os professores não apresentaram dificuldades em definir conceitos de conteúdo e em planejar aulas significativas, uma vez que todas as atividades estavam relacionadas aos objetivos estabelecidos.

Como é possível observar, as duas pesquisas encontradas referentes a este tópico estão relacionadas a propostas de modelos de planejamento voltados à integração do ensino de linguagem e conteúdo, possivelmente, em virtude das dificuldades enfrentadas por professores ao planejar aulas que incluam esses dois domínios de conhecimento.

4.2.1.4 Planos de ensino

Dois dos trabalhos encontrados a partir do levantamento bibliográfico realizado tratam da questão de planos de ensino e o que eles revelam a respeito do trabalho do

[106] Bigelow, Ranney e Dahlman (2006) apresentam o seguinte exemplo de como o professor poderia explorar os três elementos do modelo: um conteúdo típico poderia ser escrever um relatório sobre o efeito da poluição das águas para os animais marinhos. A escrita do relatório iria exigir o uso de funções de linguagem acadêmica como descrever as condições, explicar as causas e estabelecer relações, sendo que cada função de linguagem é realizada por estruturas linguísticas que devem ser explicitadas.

[107] Modelo de planejamento recomendado pelo Centro de Linguística Aplicada (Washington, DC) para ajudar professores a planejar suas aulas integrando conteúdo e língua.

professor. Ao debruçar-se sobre essa temática, Brown (1998) compara planos de aula produzidos por três grupos de professores de ISL/LE: professores experientes, alunos-professores com experiência de ensino e alunos-professores sem nenhuma experiência. A produção dos planos fez parte das tarefas requeridas em um curso de ISL, ofertado por uma universidade pública localizada na região leste dos EUA. Ao produzir os planos de aula, os professores e alunos-professores deveriam descrever detalhadamente o que iriam fazer, o que os alunos deveriam fazer e o que diriam em sala de aula na condução da aula. Os resultados da pesquisa demonstraram que os professores experientes se mostraram linguisticamente orientados, enquanto que os professores inexperientes pareceram mais preocupados com significados sociais expressos pelos textos a serem explorados nas aulas. Para o autor os resultados podem estar associados a três fatores principais: 1) os professores participantes da pesquisa divergem quanto à sua consciência política; 2) os professores experientes obtiveram sua formação em uma época em que questões externas à sala de aula eram pouco discutidas, fator que pode ter influenciado o planejamento de suas aulas; 3) os professores experientes tendem a planejar suas aulas com base no que seus alunos já sabem, o que justificaria o foco em aspectos linguísticos ainda não conhecidos pelos alunos. Para o autor, tais resultados de pesquisas apontam para implicações no processo de educação docente e, portanto, precisam ser investigados mais a fundo.

Por fim, Lindahl, Baecher e Tomas (2013) investigaram como aspectos da "consciência" de alunos-professores de Inglês para Falantes de Outras Línguas se manifestaram na produção de planos de aula ancorados na proposta de Instrução de Linguagem com base em Conteúdos. Os autores examinaram o processo de produção de planos de aulas em relações a três fatores: a) a percepção dos participantes quanto à utilidade da preparação do curso; b) as habilidades dos participantes ao identificar demandas de linguagem em um texto de determinado conteúdo. As análises evidenciaram resultados paradoxais no que se refere à percepção dos participantes sobre cursos com foco na linguagem, bem como a respeito da "consciência linguística" apresentada no planejamento de aulas com base em conteúdo.

Na próxima seção apresento o levantamento bibliográfico realizado a partir de bases de dados brasileiras.

4.2.2 Buscas Realizadas em Nível Nacional

No levantamento bibliográfico realizado a partir das bases de dados brasileiras, encontrei um total de 10 trabalhos publicados entre os anos de 1996 e 2016, sendo

todas dissertações de mestrado. As buscas empreendidas revelaram a escassez de estudos sobre o planejamento do professor de LE também no cenário nacional. O tema aparece como tópico de pesquisa apenas a partir do ano de 2003. Como o levantamento bibliográfico corresponde somente aos últimos 20 anos, não é possível afirmar que o planejamento do professor de LE é um tópico de pesquisa de interesse recente no país, todavia, pela busca realizada, podemos perceber que o tema tem se mostrado como uma área de estudos ainda pouco investigada. A partir do ano de 2003, a temática se manteve timidamente entre os interesses de pesquisa em Linguística Aplicada, com a publicação média de um ou dois trabalhos por ano.

As pesquisas encontradas foram desenvolvidas em diferentes instituições brasileiras, sendo: 02 na UEL, 01 na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 02 Universidade de Brasília (UNB), 01 na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), 02 na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), 01 Universidade Federal da Bahia (UFBA) e 01 na PUC-SP. O que demonstra, assim como ocorreu para as pesquisas desenvolvidas em âmbito internacional, que não há concentração de interesse pelo tópico em regiões específicas do país ou em instituições. Os estudos apresentam como *lócus* de pesquisas programas de formação de professores e escolas de Ensino Fundamental e Médio. Assim, como também observamos em nível internacional, todos os trabalhos situam-se na área de ensino de LI, não tendo sido encontradas pesquisas sobre o planejamento do professor de outras línguas estrangeiras, o que corrobora a lacuna apontada anteriormente.

No quadro 7, procurei sintetizar os resultados do levantamento bibliográfico realizado a partir das bases de dados nacionais, apresentando os autores, o ano de publicação dos trabalhos, o tipo de pesquisa, o local de publicação e desenvolvimento, o escopo de pesquisa, o contexto e os principais resultados alcançados.

.

Quadro 7 – Síntese do levantamento bibliográfico de pesquisas nacionais sobre planejamento do professor de LE

BUSCAS REALIZADAS EM ÂMBITO NACIONAL				
Autor(es) e Ano	**Tipo e Local**	**Escopo da Pesquisa**	**Contexto**	**Resultados**
Lanferdini (2012)	Dissertação de mestrado; Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Investiga as ações realizadas por três professoras de línguas e pela pesquisadora durante o processo colaborativo de planejamento e produção de uma SD para o ensino de LI.	Três professoras de línguas e a pesquisadora em uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio de Guarapuava/Paraná.	As análises possibilitaram a identificação de nove modos de agir verbalizados pelas participantes da pesquisa, assim como indicaram uma série de aspectos do planejamento docente.
Costa e Silva (2011)	Dissertação de mestrado; Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Relata e discute a experiência de construção de um planejamento conjunto e interdisciplinar de aulas de LI.	Uma professora de LI, a pesquisadora e dezessete alunos uma escola pública de Minas Gerais.	As análises evidenciam aspectos emergentes da experiência de planejamento relatada, como entusiasmo, surpresa, insatisfação, entre outros.
Passoni (2010)	Dissertação de mestrado; Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Investiga uma intervenção realizada em um programa de formação de professores de LI por meio do planejamento-colaborativo de aulas.	Dois professores novatos, uma professora colaboradora e uma professora de professores em uma escola pública de Londrina/Paraná.	Os resultados indicaram a emergência de contradições (conflitos) manifestadas discursivamente pelos professores e possíveis contribuições do planejamento-colaborativo para a formação docente no que concerne às potencialidades e às limitações do trabalho desenvolvido.

Continua...

Cavalcante (2010)	Dissertação de mestrado; Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Analisa como alunos-professores do último período de um curso de Letras construíram suas práticas de ensino de leitura em LI	Quinze alunos-professores de um curso de Letras Português/Inglês de uma universidade privada do estado do Tocantins	As análises evidenciaram que as abordagens de ensino adotadas pelos alunos-professores são embasadas em conceitos estruturalistas adquiridos em suas experiências como estudantes de LI.
Fideles (2009)	Dissertação de mestrado; Universidade de Brasília (UNB)	Investiga a materialização do planejamento de aulas na prática de professores de Inglês como LE.	Três professores, dois coordenadores pedagógicos e setenta e nove alunos de três escolas públicas de Brasília.	O planejamento das aulas foi baseado em listas de estruturas linguísticas e/ou no livro didático. A pesquisa indicou divergências entre o discurso e a prática dos professores.
Rivas Filipe (2009)	Dissertação de mestrado; Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)	Procura compreender a visão de alunos-professores de LI sobre o ato de planejar.	Uma turma de Estágio Supervisionado em LI de uma Instituição de Ensino Superior de Macaé/Rio de Janeiro.	Os alunos-professores apresentaram crenças tradicionais sobre o planejamento. As análises apontaram para transformações de tais crenças e de entendimentos dos alunos-professores.
Brossi (2008)	Dissertação de mestrado; Universidade de Brasília (UNB)	Investiga as relações entre as crenças, as ações de planejamento de curso e a prática de ensino de uma professora de LI no Ensino Fundamental.	Uma professora de Ensino Fundamental de uma escola pública do interior do estado de Goiás.	A pesquisa indicou que existia uma correlação entre crenças e experiências e entre crenças, experiências e ações da professora participante do estudo. O planejamento de curso também foi influenciado por fatores contextuais.

Continua...

Soares (2007)	Dissertação de mestrado; Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)	Busca mapear os processos de tomada de decisões de uma professora de Inglês como LE e os fatores influentes em tais decisões.	Uma professora de escola pública e instituto de idiomas da cidade do Rio de Janeiro.	Os fatores influentes das tomadas de decisões da professora incluem crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, o material didático, a cultura da instituição, os recursos disponíveis, os alunos, etc.
Simione (2006)	Dissertação de mestrado; Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Investiga de que forma uma postura reflexiva do professor no momento de planejamento pode contribuir para melhoria do ensino e da aprendizagem de LI.	Dez professoras de LI de uma escola pública de Salvador/Bahia.	Os resultados apontaram que a postura reflexiva das professoras no planejamento pode contribuir nos processos de ensino e de aprendizagem de LI principalmente quando a prática pedagógica considera o capital-cultural dos alunos.
Schneider (2003)	Dissertação de mestrado; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-São Paulo)	Compara o planejamento conforme tradicionalmente organizado por uma empresa de terceirização de professores de LI e o planejamento colaborativo realizado por professores da instituição.	Uma coordenadora geral, uma formadora-orientadora e um grupo de professores de LI participantes de um projeto de formação de professores.	O planejamento colaborativo possibilitou um processo de ação-reflexão a partir dos próprios elementos da realidade da instituição, contribuindo para a transformação das práticas dos professores.

Fonte: a própria autora, com base no levantamento bibliográfico realizado a partir das bases de dados brasileiras BDTD (IBICT), Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Scielo e Google Acadêmico.

Agrupei os trabalhos expostos no quadro 7, também, de acordo com os seus focos de investigação nos seguintes tópicos: a) tomada de decisões dos professores; b) planejamento e desenvolvimento do professor; c) crenças, ações e reflexão do professor; d) planos de ensino.

Na sequência procuro situar e discutir cada uma das pesquisas no que concerne aos tópicos elencados.

4.2.2.1 Tomada de decisões dos professores

Apenas um trabalho, entre as pesquisas encontradas, trata da tomada de decisões dos professores. Soares (2007) visa investigar os processos de tomada de decisões de uma professora de LI, como LE, do planejamento à prática em sala de aula, assim como os fatores que influenciaram suas decisões. O estudo está fundamentado teoricamente nas definições de tomada de decisão, eventos e ações de Woods (1996) e em estudos a respeito da produção de currículo. Os dados foram gerados em uma escola pública e em um instituto de idiomas da cidade do Rio de Janeiro. As análises foram realizadas considerando a interpretação da própria professora sobre as ações-eventos que ocorreram em sala de aula. Os resultados da pesquisa mostram que os fatores influentes das tomadas de decisões da docente incluem: crenças sobre os processos de ensino e de aprendizagem de línguas, o material didático, a cultura da instituição, os recursos disponíveis, os alunos, etc. Fatores que, segundo o autor, interagem com as dimensões social, afetiva e cognitiva que compõem o todo da sala de aula.

Cavalcante (2010) investiga como as concepções de língua(em) de alunos-professores do último ano de um curso de letras Português/Inglês podem influenciar as suas tomadas de decisões em sua futura prática pedagógica. Os resultados da pesquisa evidenciaram que as abordagens de ensino adotadas pelos alunos-professores eram sustentadas em conceitos estruturalistas adquiridos em suas experiências enquanto estudantes. O planejamento é apontado pelo pesquisador como espaço para o desenvolvimento da reflexão e como um momento relevante para compreensão de conceitos subjacentes às abordagens utilizadas no ensino de línguas.

4.2.2.2 Planejamento e desenvolvimento do professor

Todas as pesquisas encontradas sobre planejamento e desenvolvimento do professor de LE em nível nacional têm como foco o planejamento colaborativo. Schneider

(2003), por exemplo, coteja dois tipos de planejamento, o planejamento conforme tradicionalmente organizado por uma empresa de terceirização de professores de LI e o planejamento colaborativo realizado entre os professores da instituição. Os resultados do estudo indicaram que o planejamento conforme vinha sendo realizado na instituição servia apenas como um roteiro utilizado no encaminhamento das atividades de ensino. Esse modelo aproxima-se de uma concepção tecnicista de educação, em que as mesmas práticas pedagógicas são reproduzidas, contribuindo, assim, para a manutenção da realidade existente. Já, o modelo de planejamento colaborativo possibilitou um processo de ação-reflexão a partir dos próprios elementos da realidade da instituição, proporcionando a definição de objetivos e a realização de ações propensas de aproximar a realidade existente à realidade desejada.

Olhando para a mesma questão sob um ângulo diferente, Costa e Silva (2011) relata e discute uma experiência de construção de planejamento conjunto e interdisciplinar de aulas de LI, desenvolvido a partir das vozes de alunos de uma escola pública de Minas Gerais. Dentre os aspectos emergentes da experiência de planejamento relatada, a pesquisadora destaca: a) o entusiasmo que marcou o início do trabalho desenvolvido; b) as surpresas ao ouvir o que os alunos tinham a dizer sobre o ensino de LI, sua escola e suas histórias; c) as insatisfações com a realidade do ensino voltada ao treinamento dos alunos; d) a emergência da esperança por um paradigma de planejamento interdisciplinar; e) a insegurança e os desafios de planejar aulas. Segundo a autora, tais aspectos, emergentes do processo de planejamento, contribuíram para reconfiguração dos paradigmas de planejamento das participantes da pesquisa.

Passoni (2010), por sua vez, examinou uma intervenção realizada em um programa de formação de professores de LI por meio do planejamento crítico-colaborativo de aulas. Com base na premissa de que as contradições poderiam gerar oportunidades de aprendizagem expansiva aos envolvidos no estudo, a autora procurou identificar em seus dados de pesquisa momentos que evidenciassem contradições (conflitos) manifestadas discursivamente pelos participantes. As contradições identificadas revelaram transformações possibilitadas pelas tensões vivenciadas pelos participantes de pesquisa e um novo contexto criado. A pesquisa indicou possíveis contribuições do planejamento crítico-colaborativo para a formação de professores no que se refere à suas potencialidades e limitações. As potencialidades referem-se à criação de capital social entre os participantes por meio dos princípios da alteridade e cuidado com outro, já as limitações se configuram por projeções de imagens negativas dos alunos da escola pública.

Dois aspectos importantes são evidenciados pelas pesquisas apresentadas neste tópico: as possibilidades de reflexão e a emergência de tensões/conflitos/contradições no planejamento colaborativo de aulas.

4.2.2.3 Crenças, ações e reflexão do professor

Outros aspectos que identificamos em pesquisas desenvolvidas no Brasil estão relacionados às crenças e à reflexão do professor. Embora tais aspectos permeiem também outras pesquisas mencionadas anteriormente, os estudos aqui apresentados têm foco específico sobre essas questões. Brossi (2008), por exemplo, investiga as relações entre as crenças, planejamento de curso e a prática de uma professora de 7º ano de Ensino Fundamental de uma escola pública do interior do estado de Goiás. Os resultados da pesquisa mostraram uma correlação entre crenças e experiências e entre crenças, experiências e ações da docente, e que, tais correlações, são dependentes de suas experiências de aprendizagem prévias enquanto aprendiz de línguas. As análises evidenciaram que, além das crenças, fatores contextuais influenciaram o planejamento do curso e as ações da professora, como os alunos e as condições ensino da escola.

Com foco nas ações de planejamento docente, em minha pesquisa de mestrado (LANFERDINI, 2012), investigo as ações realizadas por três professoras de línguas (duas de LI e uma de LP) e por mim durante o processo colaborativo de planejamento e produção de uma SD para o ensino de LI. A experiência ocorreu em um oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada na região centro-oeste do estado do Paraná. Meu estudo mostrou uma série de aspectos do planejamento do professor de LI: a) ao planejar, as professoras consideram ações de outros envolvidos em seu trabalho, como os alunos, o diretor da escola, os colegas de trabalho, etc. (fatores contextuais); b) a tarefa de planejamento foi referenciada por ações do coletivo profissional, e também por práticas sociais mais amplas, para além dos muros da escola (trata-se de uma prática situada determinada por processos sócio-histórico culturais); c) ao planejar, as professoras (re)criaram e (re)organizaram maneiras de gerenciamentos individuais e coletivos de planejamento (tem potencial transformador); d) ao planejar, as professoras relataram/relembraram de situações em interação com outros (tem potencial de possibilitar oportunidades para reflexividade sobre a própria prática e de (re)significação da atividade); e) a tarefa de planejamento demandou das docentes habilidades cognitivas e físicas.

Além disso, ao planejar, as professoras consideram aspectos como: os gostos e interesses dos alunos; a reação deles à proposta de ensino; as dificuldades dos estudantes; as suas necessidades; os projetos maiores da escola; a legislação de ensino; os recursos disponíveis; os conhecimentos que dispõe sobre o uso dos recursos; a adequação das estratégias de ensino a seus objetivos; dentre outros fatores. As análises realizadas possibilitaram a identificação de nove modos de agir verbalizados pelas participantes de pesquisa. Classifiquei-os em dois planos de ações: plano da coletividade e plano da individualidade. No plano da coletividade: agir coletivo situado; agir coletivo do gênero profissional; agir coletivo dos interlocutores; agir coletivo social e agir coletivo de um grupo específico. No plano da individualidade: agir individual do enunciador; agir individual do interlocutor; agir individual genérico e agir individual de alguém em específico[108]. Na pesquisa ressaltei a importância e a complexidade do planejamento.

Voltada especificamente aos espaços de reflexão possibilitados pelo planejamento, Simione (2006) objetivou investigar de que forma uma postura reflexiva do professor no momento de planejamento pode contribuir para melhoria do ensino e aprendizagem de LI em uma escola pública de Salvador na Bahia. Segundo a pesquisadora, as características que se espera de um professor reflexivo (ZEICHNER; LISTON, 1996) foram encontradas de forma isoladas nos participantes da pesquisa. Nenhuma professora apresentou todas as características de um professor reflexivo, conforme proposto por Zeichner e Liston (1996). No entanto, as análises dos dados evidenciaram que a postura reflexiva junto à criatividade do professor no planejamento pode contribuir para o processo de ensino de LI, principalmente, nos casos em que a prática pedagógica considera o capital-cultural dos alunos.

As pesquisas apresentas neste tópico destacam o papel das crenças e experiências dos professores, o caráter situado (sofre influências do contexto imediato e mais amplo), pessoal (subjetivo), interpessoal (relação com o outro) e impessoal (prescrito) da tarefa de planejamento, bem como apontam para possibilidades de reflexão e para seu potencial transformador da tarefa de planejamento.

4.2.2.4 Planos de ensino

Das pesquisas encontradas no processo de buscas que realizei, dois trabalhos se voltam à questão dos planos de ensino. Rivas Filipe (2009) desenvolve um estudo no qual

[108] Uma descrição mais detalhada de cada um dos modos de agir identificados na pesquisa encontra-se em Lanferdini (2012) e Lanferdini e Cristovão (2017).

objetiva alcançar entendimentos mais aprofundados sobre o processo de construção de plano de aula e compreender a visão de alunos-professores a respeito do ato de planejar. O contexto de pesquisa é uma turma de Estágio Supervisionado em LI de uma IES no estado do Rio de Janeiro. Os resultados indicaram que os alunos-professores apresentavam crenças tradicionais relacionadas ao planejamento, como, por exemplo: o professor deve seguir um modelo de plano de aula; o plano de aula é a garantia de uma aula perfeita; é o professor quem estabelece o conteúdo a ser ensinado; tudo que se planeja deve ser cumprido em sala; entre outros. Segundo a pesquisadora, somente depois de um trabalho intenso de discussão e reflexão referente aos planos de aula produzidos é que foi possível observar transformações nas crenças e entendimentos dos alunos-aprendizes sobre o planejamento.

Por fim, Fideles (2009) investigou a materialização de planos de aula na prática de professores de LI como LE em três escolas públicas de Brasília. Os resultados da pesquisa demonstram que apesar dos professores reconhecerem a importância do planejamento, eles não utilizam de fato planos de aulas para orientar suas práticas em sala de aula. O planejamento aulas dos professores era baseado em listas de estruturas linguísticas e/ou no livro didático, o pesquisador percebeu ainda divergências entre o discurso e a prática docente.

Os resultados encontrados na pesquisa de Fideles (2009) corroboram as indicações de Tsui (2003), de que professores experientes geralmente planejam suas aulas apenas mentalmente, utilizando-se por vezes de pequenas anotações. Quanto ao trabalho de Rivas Filipe (2009) destaca-se a possibilidade de transformação de crenças dos professores.

4.2.3 Tecendo Considerações sobre o Levantamento Bibliográfico Realizado

O cenário das pesquisas em relação ao planejamento do professor de LE, apresentado neste tópico, nos proporciona uma visão geral dos caminhos tomados por pesquisas recentes desenvolvidas sobre o tema. Ressalto, contudo, que os diferentes tópicos abordados pelo agrupamento realizado podem ser observados em vários trabalhos. Esta tese, por exemplo, está relacionada a mais de um deles (tomadas de decisões, espaços de reflexão e geração/emergência de tensões/conflitos, desenvolvimento do professor, etc.). Assim, classifiquei as pesquisas de acordo com os tópicos que parecem sobressair em cada uma delas, por isso, o agrupamento aqui apresentado serve apenas para fins específicos de organização textual deste estudo.

As pesquisas apresentadas indicam uma série de aspectos do planejamento do professor de LE, os quais, divido em dois tipos: 1) aqueles que podem estar subjacentes às

decisões e às ações dos professores; 2) aqueles que se configuram como espaços de desenvolvimento profissional.

Entre aqueles que podem estar subjacentes às decisões e às ações dos professores incluo:

a) Fatores contextuais (alunos, colegas de profissão, a instituição, recursos disponíveis para o ensino, exigências dos sistemas de ensino, etc.);
b) Experiências prévias dos professores, como aprendizes de línguas;
c) Observação da prática de outros professores;
d) Rotinas (ações) do coletivo profissional;
e) Rotinas desenvolvidas a partir de experiências individuais;
f) Crenças sobre o ensino e aprendizagem;
g) Conhecimentos teóricos e práticos;
h) Utilização da função de meta-planejamento.

Entre aqueles que se configuram como espaços de desenvolvimento profissional incluo:

a) Oportunidades de reflexão sobre a própria prática e a respeito dos processos de ensino e de aprendizagem;
b) Emergência de tensões/contradições/conflitos propulsoras de desenvolvimento;
c) Desenvolvimento conjunto e individual de estratégias de ensino;
d) Transformação das crenças dos professores;
e) Observação da prática de outros professores;
f) Apropriação de conhecimentos teóricos e práticos.

A revisão bibliográfica apresentada e os aspectos listados, embora, certamente não representem a completude dos processos envolvidos no planejamento, são de suma importância para este estudo, uma vez que contribuíram na interpretação dos dados de pesquisa, bem como orientaram minhas decisões sobre análises realizadas, como descrevo no capítulo metodológico.

Na próxima seção, apresento o modelo "etno-cognitivo" de tomada de decisão de professores de línguas desenvolvido por Woods (1996), assim como a minha proposta para a ampliação do modelo elaborado pelo autor.

4.3 O Modelo "Etno-Cognitivo" De Tomada De Decisões De Professores De Línguas Proposto Por Woods (1996): Revisitado e Ampliado

Woods (1996) realizou um estudo em que visou examinar a prática de planejamento de professores, desde a preparação para as aulas até o desenvolvimento de suas ações em sala de aula. O pesquisador investigou como os professores interpretaram/avaliaram os eventos ocorridos no processo de ensino e como tais interpretações/avaliações impactam em suas subsequentes ações de planejamento. A partir do estudo realizado, o autor propôs o modelo etno-cognitivo de tomada de decisões de professores de línguas, no qual evidencia o caráter recursivo do processo de planejamento, ressaltando o movimento que ocorre ao planejar.

Segundo Woods (1996), quando falamos a respeito de planejamento, estamos falando sobre tomada de decisões. Para o autor, as decisões tomadas pelos professores levam a ações, e estas, quando realizadas em situações de ensino, resultam em eventos de sala de aula. Quando uma série de eventos ocorre em sala de aula por determinado tempo, temos um "curso", cuja realização depende de os participantes do processo de ensino estarem envolvidos e em se tomar um conjunto de decisões sobre o que será feito e em que momento (quando) será feito. Por isso, o autor define a **"tomada de decisão de professores"** como o trabalho cognitivo que resulta em um curso.

Woods (1996) reconhece que nem sempre o professor é o primeiro a tomar decisões referente à estruturação de um curso. Em alguns contextos, por exemplo, o trabalho do professor pode ser rigidamente supervisionado e o método ou material didático se tornar um roteiro para as suas ações em sala de aula. Em outros contextos, ainda, embora não seja muito comum, o próprio aluno pode ser responsável por estruturar o curso, tomando decisões a respeito do conteúdo a ser apreendido, cabendo ao professor a função de ajudá-lo a alcançar seus objetivos de aprendizagem. Para o autor, mesmo quando a responsabilidade sobre a estruturação de um curso não cabe apenas ao professor, este tem um papel crucial em determinar o que acontece em sala de aula, uma vez que a estrutura de um curso depende do processo criativo que ocorre, a partir das decisões tomadas por ele em conjunto ou na interação com outros envolvidos no processo de ensino.

Para fins de exemplificação, o autor relata que no trabalho de avaliação de professores de LI de um instituto de línguas da Universidade de Michigan, teve a oportunidade de observar vários docentes dando aulas. Tal experiência o fez perceber que professores diferentes "dando a mesma aula", usando o mesmo material, atividades ou exercícios realizavam coisas completamente distintas. Para o pesquisador, tal fato sugere que o material usado constitui apenas o nível superficial da aula, uma vez que o aprendizado ocorre a partir das interações construídas entre professores e alunos. A visão de Woods (1996) dialoga, de certa forma, com o que postula Franck (2017) sobre as influências exercidas pelos alunos na construção e mudanças/adaptações do plano inicial do professor. Os alunos, e as interações entre professor e alunos, nesse sentindo, têm papel fundamental no desenvolvimento da aula.

Já quanto ao "papel crucial" exercido pelo professor ao determinar o que ocorre em sala, discordo do autor em alguns aspectos. A meu ver, o poder do professor em relação ao que acontece em sala, também, pode ser limitado dependendo da concepção de ensino e de planejamento adotada. Na concepção tecnocrática de planejamento, por exemplo, o poder de decisão e controle sobre diferentes aspectos do ensino está nas mãos de outros (técnicos e especialistas) e não do professor (VASCONCELOS, 2000). Nessa concepção, o planejamento realizado pelo professor consiste na elaboração de um roteiro de conteúdos aplicável a qualquer realidade. Mesmo as decisões interativas (CLARK; PETERSON, 1986) previsíveis devem ser tomadas segundo o que prescrevem os métodos de ensino e especialistas da área. O planejamento tomado a partir de tal concepção limita o processo criativo do professor, podendo, também, interferir nas interações construídas entre professores e alunos.

Todavia, concordo com o autor, que professores diferentes podem desenvolver aulas completamente distintas, mesmo utilizando-se dos mesmos materiais e atividades, isso porque suas concepções de linguagem e de ensino e suas experiências como professores e aprendizes de língua(s) também são variadas. Compartilho, ainda, da ideia de que as interações construídas entre professores e alunos são fundamentais no processo de ensino e de aprendizagem.

Para Woods (1996), os professores tomam decisões com base em seus conhecimentos e crenças, considerando o estado atual do mundo (por exemplo, os conhecimentos e habilidades dos alunos, os conteúdos do *curriculum*, aquilo que acontece em sala de aula, etc.) e com base em seus conhecimentos e crenças sobre o que é bom ou ruim a respeito de tal estado. Por isso, o autor enfatiza que para compreendermos um curso, é preciso compreender as decisões que o gerou. Já para compreender tais decisões, é necessário compreender os conhecimentos e as crenças que as subjazem. Para tanto, o autor acredita ser

importante considerar os processos interpretativos dos próprios participantes em relação aos eventos e ações de sala de aula. Para o pesquisador, os aprendizes e o professor percebem o que ocorre em sala, dentro de um contexto mais amplo do curso (suas intenções e objetivos), ou seja, eles interpretam os eventos ocorridos conforme seus próprios conhecimentos, pressuposições e crenças. Por isso, em seu estudo, Woods (1996) procura examinar as decisões dos professores a partir de suas próprias interpretações, isto é, a partir de como os próprios docentes percebem e interpretam os eventos ocorridos e as ações realizadas.

A mesma abordagem é adotada por mim nesta tese, considero que os instrumentos de socialização de diário e de AC possibilitou, que os alunos-professores pudessem interpretar/avaliar suas próprias decisões e ações, a partir do que perceberam das práticas de planejamento em que estavam inseridos e dos eventos de sala de aula. As interpretações/avaliações dos alunos-professores, por sua vez, são reinterpretadas por mim ao analisar os dados de pesquisa.

De acordo com Woods (1996), as crenças, pressuposições e conhecimentos dos professores desempenham um papel importante na interpretação dos eventos relacionados ao ensino, assim como afetam as suas decisões. O autor explica que esses três conceitos foram tradicionalmente tratados de forma separada por diferentes pesquisas, mas, que a distinção entre eles, não é clara. Segundo o pesquisador, as pessoas internalizam crenças sobre o que é uma língua e como ela funciona, de forma inconsciente. Tais crenças variam de indivíduo para indivíduo e são, em geral, profundamente arraigadas. Assim, ao planejar, os professores fazem pressuposições a respeito do que é uma língua, refletindo, assim, suas crenças. Além disso, os docentes são influenciados por concepções teóricas desenvolvidas pela literatura da área.

Por isso, o autor diferencia *conhecimentos*, *pressuposições* e *crenças*. O *conhecimento* se refere àquilo que sabemos, ou seja, aos fatos aceitos convencionalmente, tendo sido demostrados ou suscetíveis de serem demonstráveis. As *pressuposições* se referem a fatos aceitos temporariamente, ou seja, fatos que ainda não foram demonstrados, mas que tomamos como verdadeiros em determinados momentos. Já as *crenças* relacionam-se às pressuposições aceitas para as quais não há conhecimentos convencionais, geralmente são contestáveis e não podem ser demostradas. Segundo Woods (1996), os conhecimentos, pressuposições e crenças funcionam de forma integrada, sendo difícil distingui-los. Por isso, para o autor, o mais importante não é separá-los, mas investigar como esses elementos são usados nos processos de tomadas de decisões dos professores.

Embora ancorem-se em princípios epistemológicos diferentes, podemos associar as definições dadas pelo autor supracitado para conhecimentos, pressuposições e

crenças às noções de conceitos científicos e conceitos espontâneos desenvolvidas por Vigotski (1998[1934]). Podemos relacionar definição de "conhecimentos" a de conceitos científicos (aqueles desenvolvidos de forma sistemática em ambiente escolar), já a de "pressuposições e crenças" a de conceitos espontâneos (aqueles construídos pela pessoa em sua experiência/vivência cotidiana).

Para análise dos processos de planejamento, Woods (1996) propõe o modelo "etno-cognitivo"[109] de tomada de decisões de professores de línguas para o qual inclui três elementos essenciais: 1) o núcleo central do modelo é aquilo que pode ser observado em sala de aula, ou seja, as decisões sendo realizadas como ações e eventos em classe; 2) projetando-se à frente, ao planejar aulas futuras, é possível enfocar os processos de planejamento pelos quais os eventos e ações de sala de aula são escolhidas e organizadas; 3) projetando-se para trás, há eventos de sala de aula anteriores (cursos e experiências relevantes na vida do professor) para os quais é possível observar os processos interpretativos/avaliativos, incluindo seus conhecimentos prévios, pressuposições e crenças, a partir dos quais os professores compreendem e avaliam tais eventos e ações. Embora os três elementos do modelo estejam interconectados, de acordo com o autor, para fins de análise é possível enfocar cada um deles separadamente.

Dessa forma, os três elementos do modelo "etno-cognitivo" de tomada de decisões de professores de línguas de Woods (1996), são encontrados nas ações de formação desenvolvidas pelo subprojeto Letras Inglês do PIBID. A participação no subprojeto proporcionou aos alunos-professores esses três momentos: a) a planificação das ações de ensino; b) as ações e eventos realizados em sala de aula; c) a interpretação/avaliação de tais eventos. Vale ressaltar que nem sempre professores e/ou alunos-professores têm a possibilidade de vivenciar as três fases de planificação e de interpretação de forma sistemática, como proporcionado pelas ações desenvolvidas no subprojeto.

Para o desenvolvimento de seu modelo, Woods (1996) toma como base, entre outros trabalhos, o estudo pioneiro de Miller, Galanter e Pribram (1960) relacionados à caracterização dos processos de planejamento. Esses últimos pesquisadores investigaram a relação entre o planejamento e ação no campo da ciência cognitiva. Para tanto, exploram as noções de entendimento, objetivos, intenções, conhecimento e planos, enfatizando o papel do

[109] A escolha pelo termo "etno-cognitivo" se deve ao fato do modelo de Woods (1996) envolver técnicas metodológicas e analíticas tanto da área da etnografia quanto da ciência cognitiva. Da etnografia o autor adota a noção de estudo da cultura e das convenções culturais usadas na transmissão de valores no desenvolvimento de atividades diárias normais. Da ciência cognitiva vem a noção dos processos cognitivos que subjazem os procedimentos para o planejamento e os processos de interpretação de tais atividades.

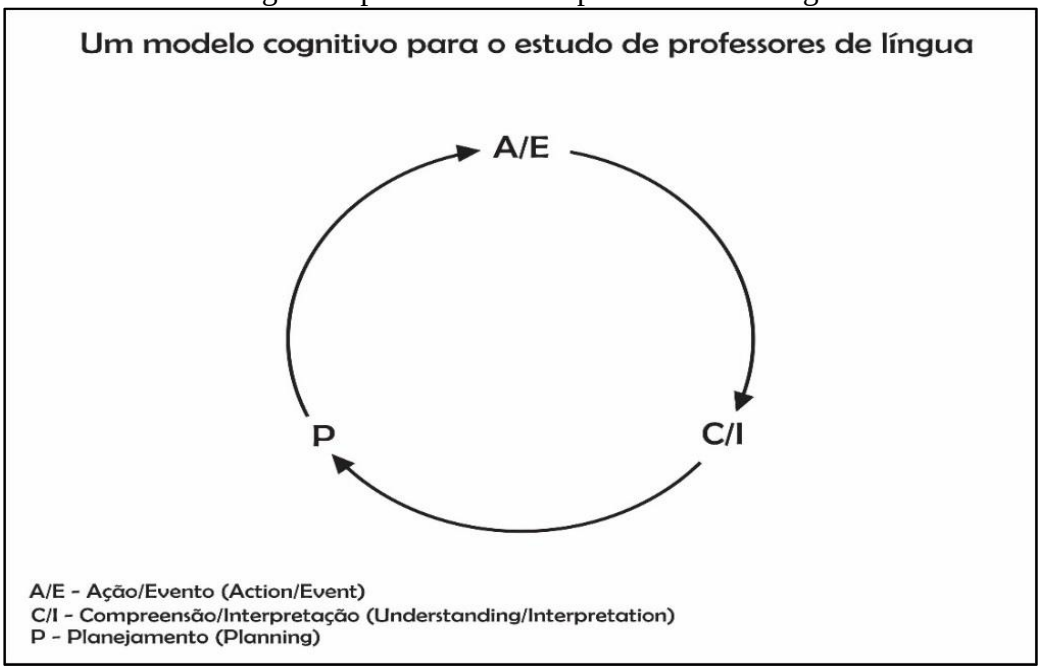
contexto na compreensão do comportamento humano e contrapondo-se à explicação baseada nas noções de "estímulo" e "resposta" defendidas pela teoria behaviorista. Em decorrência dessa visão, Miller, Galanter e Pribram (1960) propõem um modelo de análise do comportamento humano que considere representações, tanto dos conhecimentos anteriores (prévios) das pessoas, quanto de suas intenções ou objetivos nos processos de interpretação.

Ao procurar explicar o comportamento humano, considerando o contexto e atribuindo importância ao entendimento (interpretação), Miller, Galanter e Pribram (1960) perceberam que havia uma lacuna entre entendimento e ação, ou seja, que não havia sido desenvolvido, até então, um mecanismo capaz de explicar as relações entre entendimento e ação, por isso desenvolveram a noção de "plano". Segundo os autores, um elemento importante que caracteriza o processo de planejamento é o *central feedback loop*. Tal elemento tem o papel de ligar o estado do objetivo às circunstâncias atuais. O estado do objetivo pode se desdobrar em subobjetivos produzindo uma organização hierárquica de objetivos. Além disso, conforme explicam os autores o planejamento pode incluir uma função de meta-planejamento, que acontece quando planos são usados para fazer planos, como na minha opinião é o caso dos procedimentos de SD e MD.

A noção de *feedback loop* é fundamental no modelo proposto por Woods (1996), uma vez que evidencia o caráter recursivo do processo de planejamento, ou seja, demonstra o movimento que ocorre nos processos de tomada de decisões, em que uma ação leva à outra, por meio do processo de planejamento, ação e entendimento/compreensão. Segundo Woods (1996), o professor exerce um papel ativo nesse processo, tanto no sentido de que interpreta ativamente o evento em curso, quanto no sentido de que a ação realizada se torna parte do evento que iniciará o próximo ciclo. Além disso, a noção de *feedback loop* aponta para a relação entre ação e sua conotação de intencionalidade, e evento e sua conotação de não intencionalidade. As definições para compreensões de ação e evento parecem similares as de Anscombe (2000[1957]}) e Bronckart (2008, 2006), embora apresentem concepção epistemológica diferentes.

A figura a seguir representa o processo de planejamento a partir da noção de *feedback loop* e seu caráter recursivo:

Figura 13 – Um modelo cognitivo para o estudo de professores de línguas



Fonte: Woods (1996, p. 53).

Como é possível observar na figura 13, o modelo elaborado por Woods (1996) inclui três componentes: 1) os eventos/ações que acontecem em sala de aula; 2) o planejamento do ensino que antecede os eventos e ações; e 3) o entendimento/interpretação do professor, por meio do qual os eventos e ações são entendidos e avaliados, realimentando o processo de planejamento. Dessa forma, o resultado de um processo influenciará decisões futuras, iniciando um novo ciclo.

O autor em questão ressalta a importância de examinar as relações entre o que é dito nas interações em sala de aula e os níveis mais altos de planejamento que estruturam um curso. Em outras palavras, o autor enfatiza a necessidade de examinar como as verbalizações dos professores se relacionam com seus planos. Para o pesquisador, tal exame possibilitaria compreender as ligações entre planejamento e comportamento verbal, assim como compreender o planejamento em seu sentido mais amplo, ou seja, no que se refere ao cumprimento dos objetivos educacionais. Por questão de delimitação dessa pesquisa, tais aspectos não serão alvo deste estudo. Contudo, assim como autor, reconheço a importância de tal análise, uma vez que poderia evidenciar correlações entre planejamento e as ações didáticas realizadas no ensino.

Dando continuidade à apresentação da pesquisa de Woods (1996), destaco a ênfase dada por ele ao conhecimento prévio (conhecimento de mundo) e as crenças dos professores na interpretação dos eventos e ações que acontecem em sala de aula. Para o autor,

uma noção importante na modelagem de planos e do comportamento é chamada de "estrutura do conhecimento prévio"[110], a qual pressupõe que para a realização de ações apropriadas, as pessoas precisam entender e, para entender, elas dependem de seus conhecimentos sobre o mundo e sobre a situação em que estão inseridas. Segundo o autor, alguns pesquisadores procuraram caracterizar a natureza de tal conhecimento e examinar como ele é organizado, quando e como contribui para que o entendimento ocorra. Todavia, seu interesse de pesquisa se volta para tentar compreender quais conhecimentos são ativados e como são usados pelos professores ao tomarem uma decisão.

Neste estudo, os conhecimentos anteriores dos alunos-professores, também, são de suma importância, dado os princípios epistemológicos que norteiam minhas ações de pesquisa. Nas análises realizadas, o confronto entre os conhecimentos anteriores e novos conhecimentos a que alunos-professores são expostos tendem a indicar geração de tensão (conflitos) potenciais de desenvolvimento, como veremos pelas análises dos dados.

Além das questões levantadas até aqui, duas outras noções centrais embasam o modelo proposto por Woods (1996): a questão da consciência nos processos de planejamento e tomada de decisões e a questão das relações entre as decisões, tanto no que se refere a aspectos temporais quanto lógicos (hierárquicos). Segundo o pesquisador, o planejamento e as tomadas de decisões envolvem pensamento, sendo a diferenciação entre planejamento e pensamento uma tarefa difícil de realizar. Por isso, o autor considera dois aspectos dos processos de planejamento: 1) os diferentes níveis de consciência, decisão e planejamento; 2) e as relações entre as decisões tomadas no que se refere a aspectos hierárquicos e temporais.

No que diz respeito à questão da consciência, Woods (1996) enfatiza a complexidade da temática. Segundo o estudioso, muitos pesquisadores procuram evitar tentativas de situar ou descrever "processos inconscientes", limitando-se a questões relativas à consciência e às decisões deliberadas por parte do indivíduo. Para o autor, no uso do termo "decisão" geralmente há uma implicação de intencionalidade. Todavia, em uma afirmação do tipo "*perguntei a George a questão*?" É possível que a ação aconteça de forma tão espontânea e rápida que o professor não esteja completamente consciente da tomada de decisão, mesmo que ele possa se referir posteriormente à ação como uma decisão. Dessa maneira, o sentido do termo "decidir", aplicado ao exemplo, evidencia uma situação em que o resultado pode ter sido determinado por circunstâncias.

[110] Woods (1996) explica que a noção de "estrutura do conhecimento prévio" provém da área de pesquisa sobre inteligência artificial e do desenvolvimento de sofisticação de computadores.

O autor defende que “decisões” têm uma implicação de intencionalidade deliberada, uma vez que é possível se referir ao que aconteceu retrospectivamente como se a ação fosse o resultado de uma decisão, mesmo se tal decisão ou os fatores que a subjazem encontrem-se abaixo do nível de consciência do indivíduo. Assim, desde que uma ação seja atribuída a um indivíduo, ela pode ser considerada uma decisão. O que significa que a intencionalidade se dá em diferentes níveis de consciência. Sendo assim, Woods (1996) propõe que a questão da consciência na tomada de decisões de professores não seja tratada de forma binária (consciência/inconsciência), mas em níveis. Nesse sentido os professores podem ser vistos como mais ou menos conscientes de suas decisões.

Segundo o autor, uma decisão pode ser considerada mais ou menos consciente de acordo com a quantidade de elementos que a subjaz. Para o autor supracitado, os professores podem tornar-se conscientes dos elementos e aspectos que subjazem suas decisões retrospectivamente, fato que evidencia a natureza não binária da consciência e as inter-relações entre consciência e intenção. Em outras palavras, um professor pode não estar ciente dos fatores que considerou ao tomar uma decisão, mas, após reflexão, seu senso de consciência pode aumentar. Por isso, para o autor, o processo de tomada de decisão é dinâmico e envolve diferentes níveis de consciência.

Vigotski (1998[1934], p. 212), por sua vez, utiliza a palavra consciência para se referir “a percepção da atividade do cérebro – a consciência de ter consciência”. O autor explica que emprega a expressão “não consciente” para diferenciar funções conscientes de funções ainda não conscientes. Segundo o estudioso, a atividade da consciência pode avançar por caminhos diferentes e incidir sobre alguns aspectos de um pensamento ou de um ato e não sobre outros. O autor cita, por exemplo, o fato de quando ao dar um nó, o fazemos conscientemente, todavia, não sabemos explicar como o fizemos. Isso ocorre, segundo Vigotski (1998[1934]), porque, ao dar o nó, nossa consciência centrava-se mais sobre o próprio nó do que nos nossos movimentos e ações. Para o autor, apenas quando nossas ações se tornarem também objeto de nossa consciência, teremos alcançado a consciência plena. Por isso, para Bronckart (2009[1999]), a tomada de consciência é a capacidade que a pessoa tem de fazer contato social com o próprio pensamento e agir sobre ele.

Para tratar das relações entre as decisões, Woods (1996) distingue fatores externos e internos os quais desempenham papel importante no processo decisório. Os *fatores externos* são situacionais que os professores consideram ao tomar uma decisão (ou o que os professores sabem, assumem e acreditam sobre tais fatores). Já os *fatores internos* são aqueles considerados em relação a decisões anteriores. Assim, quando decisões são tomadas

considerando decisões anteriores (ou seja, são restringidas por decisões anteriores), elas são influenciadas por fatores internos. Os fatores internos estão relacionados à organização interna do processo de tomada de decisões, a qual inclui dois tipos de relações: os *aspectos temporais* e *lógicos* (hierárquicos) do processo de planejamento.

Os *aspectos temporais* têm relação com a distribuição temporal ou momento das decisões de planejamento (algumas decisões são tomadas antes que outras). Os *aspectos lógicos* estão relacionados às relações lógicas entre as decisões, sendo possível falar sobre o processo de tomada de decisão em diferentes níveis de generalidade (o planejamento geral de um curso, planejamento de aulas individuais, os movimentos de planejamento e dos enunciados em sala de aula, etc.), ou seja, uma decisão pode ser superordenada ou subordinada à outra.

A partir da perspectiva do ISD, de forma um pouco diferente de Woods (1996), Silva-Hardmeyer (2015), com base em Machado (2007), afirma que o trabalho educacional é influenciado por fatores externos e internos. A autora explica que o trabalho do professor é constituído por diferentes tarefas, ora referentes a contextos externos à situação de ensino (preenchimento de relatórios, participações em reuniões pedagógicas e com pais de alunos, participação em cursos de formação continuada, etc.), ora referentes à própria situação de ensino (produção e implementação de dispositivos de ensino, avaliação da aprendizagem dos alunos, diagnóstico de dificuldades, etc.). Além disso, outros fatores externos à sala de aula, como as leis governamentais que regem o sistema de ensino e normativas que determinam o que e como fazer e orientações curriculares que incidem sobre conteúdos e ações pedagógicas, impactam na realização do trabalho docente. Além desse, há fatores internos que fazem parte do contexto, como a interação professor-aluno, número de alunos por sala, indisciplina escolar, a qual pode ser decorrente da falta de materiais necessários e adequados para o ensino, da grande quantidade de alunos no ambiente ou ainda, implicações de um contexto sócio-histórico-cultural desfavorável.

Enquanto Woods (1996) se refere especificamente ao processo de tomadas de decisões de professores de línguas para e no ensino, Silva-Hardmeyer (2015) trata do trabalho do professor como um todo. Nesta pesquisa, entendo como fatores constituintes da tarefa de planejamento aqueles aspectos que foram considerados pelos participantes da pesquisa nos processos de tomada de decisões. Não utilizarei o termo fatores influentes, assim como Woods (1996), por compreender que o ser humano como ser social que é "[...] não agem por influência de um ou alguns fatores, mas responde com tudo o que compõe o seu ser, a sua história e o ambiente que o cerca" (FERNANDEZ; CRISTOVÃO, 2014, p. 147).

Para Woods (1996), o planejamento pode ser, ainda, "*top-down"* ou "*bottom up"* dependendo das relações entre seus aspectos lógicos e temporais. Quando o planejamento inicial é mais global ou de nível mais alto e posteriormente passa a ser mais local ou de nível mais baixo, o planejamento é *top down.* Quando o planejamento é iniciado com unidades de nível mais baixo (por exemplo, ideias para atividades e textos) que em conjunto passam a compor unidades de nível mais alto, o planejamento é *bottom-up.* A partir dessa definição, compreendo que o planejamento mediado pelo procedimento de SD é do tipo *top down,* por partir do estabelecimento da situação de comunicação para escolha do gênero e, então, para planificação das atividades que enfocaram aspectos menores do uso da linguagem.

Segundo Woods (1996) embora pareça que o professor esteja enfatizando um ou outro fator ao tomar uma decisão, se consideramos as relações entre as decisões tomadas percebemos que diferentes fatores subjazem tais decisões e que todos esses fatores podem estar envolvidos no pensamento dos professores e podem ser considerados em nível consciente e subconsciente. Por isso, o autor ressalta a importância de se olhar para as relações estabelecidas entre elas.

Segundo o autor, categorizar os fatores específicos que subjazem as tomadas de decisões pode revelar fatores importantes dos processos de planejamento e das decisões interativas, todavia, suas características situacionais poderiam gerar resultados tendenciosos e esconder aspectos interessantes do processo, uma vez que os fatores considerados ao se tomar uma decisão são múltiplos e entrelaçados, sendo impossível isolá-los. Os resultados da pesquisa de Woods (1996) revelaram que, em situações especificas, professores embasam suas decisões em diferentes fatores, de acordo com seus conhecimentos prévios, pressuposições e crenças. Assim, o autor acredita que apenas categorizar os fatores não revelaria como a complexidade do processo de tomada de decisões é gerenciada pelos professores, o que poderia ser observado com o exame das relações entre elas. Para o autor, nenhum fator isolado pode ser visto como causa de uma decisão. Os fatores funcionam como pesos no processo decisório, sendo aplicados a favor ou contra diferentes possibilidades e alternativas. A pesquisa conduzida pelo autor apontou para natureza altamente contextual dos fatores relevantes na tomada de decisões, ou seja, em diferentes contextos, os professores enfocam fatores distintos, sendo que cada professor interpreta tais fatores de forma individual.

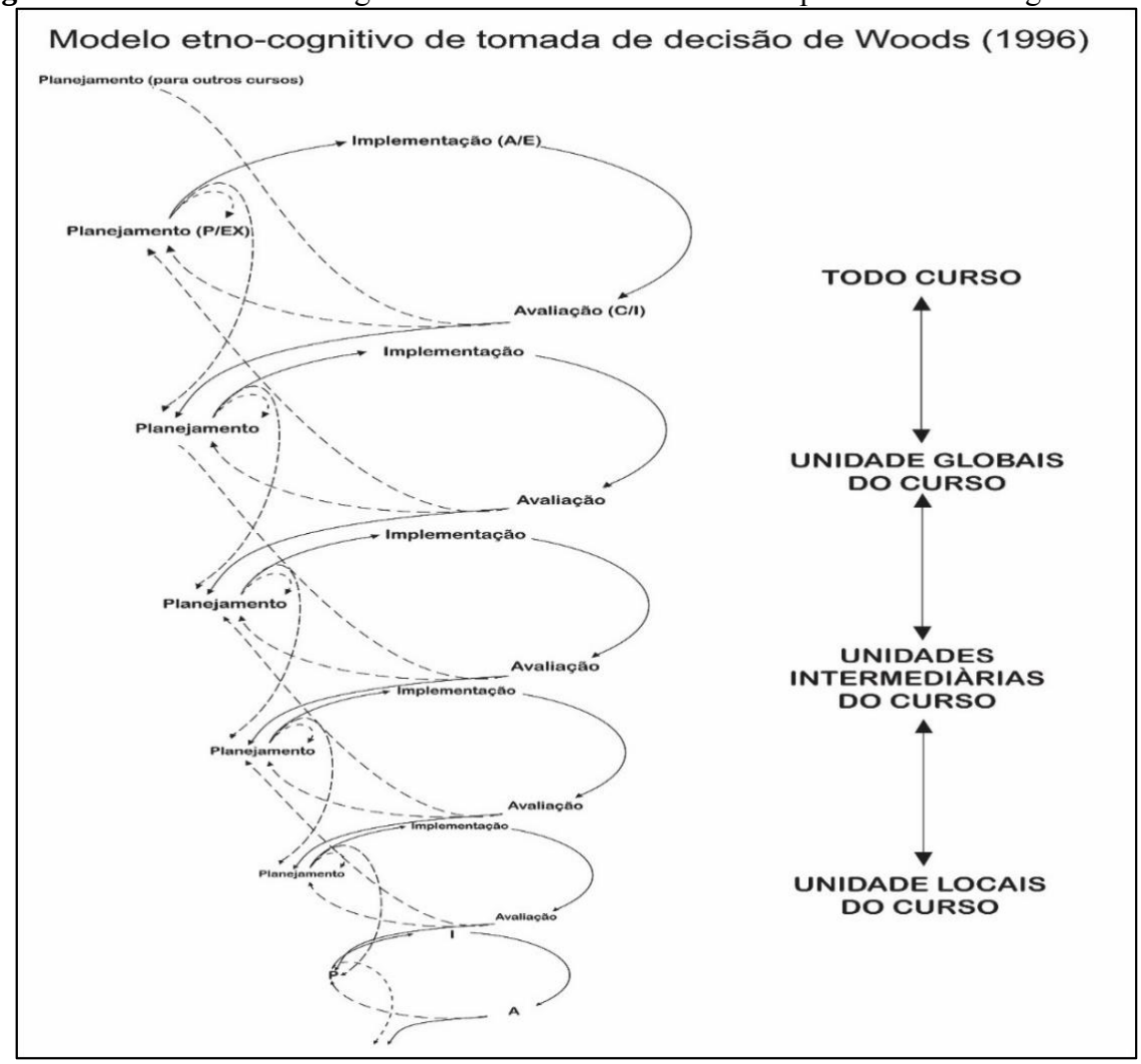
Nesta tese, procurei identificar os possíveis fatores que constituíram tomadas de decisões dos alunos-professores, por entender, assim como o autor, que esses fatores podem revelar aspectos importantes dos processos de planejamento. Contudo, assim como mencionei anteriormente, compreendo que não seja possível mapear a totalidade dos fatores que subjazem

uma decisão, por isso, centro-me naqueles verbalizados pelos alunos-professores nos dados gerados. Procuro, como recomendado por Woods (1996), examinar as relações entre as decisões tomadas e as relações entre os fatores identificados.

Para Woods (1996), o processo avaliativo é crucial na conexão entre os diferentes níveis de planejamento, podendo ser realizado em qualquer um deles, por exemplo, no nível do enunciado (para obter uma resposta particular ou reação dos alunos), no nível de uma atividade ou parte dela ou de uma unidade maior (para se avaliar o que foi desenvolvido). A avaliação desempenha um papel importante ao conectar os aspectos temporais e lógicos do planejamento. Ela pode alimentar ou afetar o desenvolvimento de planejamentos subsequentes de três formas: a) afetando diretamente a unidade em consideração; b) afetando a estrutura subordinada a unidade em consideração; c) afetando a estrutura superordenada. Por exemplo, se uma unidade é avaliada como boa, possivelmente, o professor não realizará mudanças em sua relação estrutural. No entanto, se a unidade não estiver funcionando conforme desejado, o professor pode decidir fazer ajustes, abandoná-la ou substituí-la por outra. A avaliação pode até mesmo afetar estruturas de nível mais alto, quando os objetivos são mudados ou refinados para que os resultados da unidade se tornem mais alinhados com a estrutura subordinada ou quando uma unidade é usada em outro contexto de ensino, sendo implementada de forma diferente.

Assim, a partir das reflexões apresentadas e com base em Allwright (1981), Woods (1996) reorganiza seu Modelo “etno-cognitivo” de tomada de decisões de professores de línguas, incluindo: a) uma fase de planejamento, a qual envolve as decisões e organizações que resultam em um plano); b) uma fase de implementação, que incluem as ações e eventos realizados em contexto de ensino; c) uma fase de avaliação, a qual compreende o monitoramento, interpretação e avaliação das ações e eventos resultantes da fase de implementação. Na figura abaixo reproduzo o modelo proposto pelo autor:

Figura 14 – Modelo "etno-cognitivo" de tomada de decisões de professores de línguas



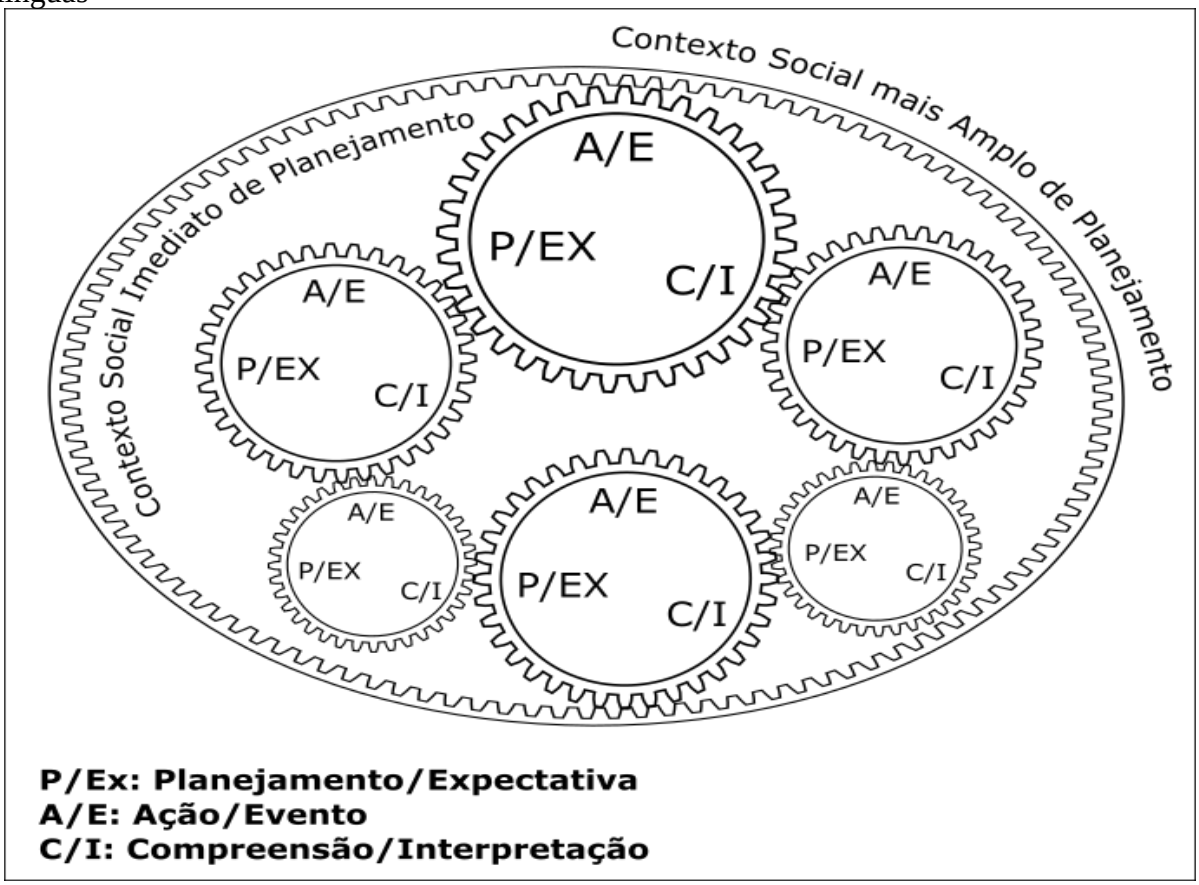
Fonte: Woods (1996, p.139).

O modelo proposto por Woods (1996) não considera estruturas não planejadas, todavia, o autor entende que algumas delas podem ser planejadas de forma menos consciente no momento de implementação. Em termos gerais, o planejamento, antes do início do curso, envolve níveis mais altos de estruturas (planejamento geral). Já o planejamento entre aulas, geralmente, está relacionado às estruturas intermediárias (grupos de atividades, atividades e subatividades particulares). No caso de planejamento durante as aulas, envolve estruturas de níveis mais baixos. Para o autor, uma fragilidade do modelo proposto é que representa o funcionamento de apenas uma única decisão, ou seja, não representa como as decisões se relacionam umas com as outras e com outros fatores do processo. Assim como não representa aspectos hierárquicos do processo, ou seja, o modelo não mostra como a interpretação/avaliação de um evento particular pode afetar ações imediatamente subsequentes,

ou como elas podem afetar planos de outros níveis (subplanos imediatos ou planos superordenados de longo prazo), para isso, seria necessária uma versão mais complexa do modelo.

O modelo proposto por Woods (1996) também não contempla aspectos do contexto social mais amplo (contexto ideológico, sócio-cultural, econômico, etc.) que constituem os processos de tomadas de decisões dos professores. Assim, em virtude da necessidade de compreender tais aspectos, sugiro a ampliação do modelo proposto pelo autor de forma que contemple tanto as dimensões cognitivas quantos as dimensões sócio-históricas dos processos de planejamento docente. Para tanto, utilizaremos a metáfora das engrenagens (CRISTOVÃO, 2007) com a finalidade de ilustrar: a) o papel do contexto social mais amplo sobre as tomadas de decisões dos professores; b) o papel do contexto imediato de planejamento (fatores contextuais) nas decisões tomadas; c) os diferentes níveis de tomada de decisões; d) as interferências de um ciclo nas decisões em outro. Denomino o modelo proposto a partir de minha reinterpretação dos estudos de Woods (1996) de *modelo sócio-discursivo-cognitivo de tomada de decisões de professores de línguas*. Vejamos a imagem a seguir:

Figura 15 – Modelo sócio-discursivo-cognitivo de tomada de decisão de professores de línguas



Fonte: a própria autora, com base em Woods (1996) e inspirada em Cristovão (2007) e Franck (2017).

A linha tracejada faz alusão ao papel do contexto social mais amplo e do contexto social imediato que incidem nos processos de planejamento. Os diferentes tamanhos e posições das engrenagens aludem para as relações estabelecidas entre as decisões no que se refere aos diferentes níveis (hierárquicos e temporais) das tomadas de decisões. Enquanto que o movimento da engrenagem busca demostrar a interferências de um ciclo nas decisões de outro.

Devo frisar, contudo, o contexto histórico em que o modelo proposto por Woods (1996) foi desenvolvido. Ele foi elaborado em uma época em que as pesquisas de base cognitiva eram dominantes e a perspectiva sócio-histórica era pouco difundida, por razões já explicitadas neste estudo. Assim, uma pesquisa etno-cognitiva (de natureza etnográfica) era representativa para o contexto, dado que tinha como foco as atividades diárias de ensino dos professores, se diferenciando de outros estudos desenvolvidos sobre planejamento. Além disso, a pesquisa desenvolvida pelo autor nunca se pretendeu sócio-interacionista e, por isso, não contempla aspectos enfatizados por este trabalho. Assim, ressalto que não é minha intenção aqui apresentar uma crítica desconstrutiva do modelo, muito pelo contrário, o que eu procuro, nesta pesquisa, é estabelecer com o trabalho do autor uma relação "dialética de continuidade e mudança" (BRONCKART, 2008), a exemplo do posicionamento de Vigotski em relação à obra de Piaget.

4.4 Síntese Do Capítulo 4

Neste capítulo, apresentei a segunda parte dos construtos teóricos que fundamentam esta tese. Iniciei o capítulo com um breve histórico de pesquisas que tematizam a questão do planejamento de professores de LE em diferentes perspectivas. A partir das reflexões possibilitadas pelos estudos abordados, procurei definir planejamento do professor de línguas de forma a contemplar as dimensões histórico-sociais, discursivas e cognitivas dos processos de planificação. Na sequência, apresentei um levantamento bibliográfico de teses, dissertações e artigos científicos publicados no exterior e no Brasil entre os anos de 1997 e 2016, com o intuito de observar que direções tais estudos têm tomado e que aspectos são abordados por eles. Por fim, apresentei e discuti o modelo "etno-cognitivo" de tomada de decisões de professores de línguas elaborado por Woods (1996), propondo sua ampliação de acordo com a concepção de planejamento adotada nesta tese.

No Capítulo 5, apresento o percurso metodológico percorrido pela pesquisa.

CAPÍTULO 5 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo apresentar o percurso metodológico adotado por este trabalho. Primeiramente, procuro situar o estudo, apresentando sua caracterização no que diz respeito à natureza, ao paradigma de pesquisa e aos princípios ontológicos, epistemológicos e metodológicos que orientaram minhas escolhas e ações enquanto pesquisadora. Então, explicito questões éticas que nortearam o trabalho. Em seguida, apresento o contexto de investigação: o subprojeto Letra Inglês do PIBID, as escolas parceiras e os participantes da pesquisa. Na sequência, apresento e descrevo os dados de pesquisa, os procedimentos e critérios utilizados para a sua geração/coleta e seleção. Posteriormente descrevo os procedimentos e categorias de análise utilizadas. Por fim, sintetizo os principais aspectos abordados no capítulo.

5.1 A NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa é uma investigação de cunho qualitativo. O estudo enquadra-se, principalmente, na abordagem qualitativa, tendo em vista que tenho como interesse central os processos de planejamento e de formação docente possibilitados pela produção e implementação de SD no contexto do subprojeto Letras Inglês do programa PIBID. Portanto, meu foco de estudo recai sobre os significados construídos conjuntamente pelos participantes do subprojeto ao agir no contexto pesquisado e não apenas em resultados aferidos em termos de quantidade ou recorrência (abordagem quantitativa).

Na concepção de Denzin e Lincoln (2006), qualquer definição de pesquisa qualitativa precisa considerar o complexo campo histórico que envolve o termo na área das ciências humanas, haja vista que ela pode ter apresentado significados distintos em diferentes épocas. Apesar disso, os autores julgam ser possível oferecer uma definição abrangente para este tipo de investigação. Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa "é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de prática materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo" (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). Os autores explicam que, em termos metodológicos, os pesquisadores qualitativos buscam solucionar questões relativas aos modos como a experiência social ocorre e adquire significado no contexto pesquisado. Mais especificamente, esses pesquisadores procuram ressaltar "a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é

estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação" (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23). Quanto aos procedimentos de análise, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa, o que significa que os pesquisadores procuram "entender, ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem" (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.17).

No caso deste estudo, a formação e as ações docentes desenvolvidas no contexto do subprojeto Letras Inglês do PIBID é reconhecida por meio de minhas (re)interpretações dos significados construídos pelos participantes ao agir no subprojeto. O cenário de pesquisa é a sala de aula na escola e o ambiente de formação e de planejamento de aulas na universidade, os quais são marcados por limitações específicas do contexto educacional e do cenário político e social brasileiro. Ao interpretar os dados procurei compreender a formação e a atividade docente como atividades sociais situadas, estruturadas por valores construídos histórica e localmente, por meio das quais os membros do subprojeto agem e interferem no mundo. Como pesquisadora não assumo o papel de observadora externa, mas busco interpretar e dar significado aos dados a partir de minhas próprias percepções como pesquisadora-participante, ou seja, como alguém que exerceu papel ativo no contexto pesquisado. Reconheço, dessa forma, que as minhas avaliações e interpretações não foram realizadas de forma neutra ou distanciada, o que seria quase impossível na perspectiva de pesquisa adotada, conforme veremos adiante.

Além de enquadrar-se na abordagem qualitativa, esta pesquisa se caracteriza por alinhar-se ao paradigma de pesquisa conhecido como construcionismo social (SCHWANDT, 2006) ou construtivismo (LINCOLN; GUBA, 2006; SCHWANDT, 2006). De acordo com Schwandt (2006, p. 201, minha tradução) são considerados construtivistas aqueles que acreditam que "a mente está ativa na construção do conhecimento" e que o saber não é passivo, ou seja, que o saber não se resume a impressão de dados sensoriais na mente. Conforme explica o autor, para o construcionismo social, os seres humanos não são capazes de encontrar ou descobrir conhecimento na mesma medida em que estes são construídos ou elaborados na sociedade. Novos conceitos, modelos e esquemas são inventados, reinventados ou reelaborados constantemente para melhor compreendermos uma determinada experiência no mundo. Por isso, para esse paradigma de pesquisa há uma dimensão histórica e sociocultural inevitável nos processos de construção de conhecimento. Nesta perspectiva, as nossas interpretações sobre o mundo não se dão de forma isolada, mas com base em um pano de compreensões, de práticas, de linguagem, etc., que são construídas e compartilhadas socialmente.

Como expliquei no capítulo 3, por adotar os preceitos teóricos e metodológicos do ISD, esta tese alinha-se às pesquisas de perspectiva sócio-histórica desenvolvidas principalmente a partir dos estudos de Vigotski. E por isso destaca o papel das práticas linguageiras nas relações sociais, focalizando aquelas realizadas no âmbito do subprojeto Letras Inglês do PIBID. Conforme os preceitos da abordagem teórica adotada, as práticas de linguagem realizadas em função das ações do subprojeto, se constituem como instrumentos de desenvolvimento das professoras e dos alunos-professores participantes da pesquisa, tanto no que diz respeito à construção de seus conhecimentos e saberes quanto de suas capacidades de agir.

De acordo com Freitas (2002), os estudos qualitativos desenvolvidos à luz da perspectiva sócio-histórica, ao destacar os aspectos descritivos e as percepções pessoais dos indivíduos, devem olhar para o individual como parte da totalidade social, ou seja, ao procurar compreender as pessoas, tais pesquisas devem entender, também, o contexto social em que elas se encontram. Neste estudo, a realidade (re)construída localmente pelos participantes da pesquisa, de acordo com seus conhecimentos e experiências pessoais foi analisada considerando o tempo histórico e a conjuntura sócio-histórica do momento de geração/coleta dos dados. Nesse sentido, o detalhamento do contexto de pesquisa se fez necessário (conforme apresento adiante neste capítulo).

Em relação aos princípios epistemológicos, para os pesquisadores alinhados à perspectiva sócio-histórica, as funções mentais superiores humanas são construídas por meio da interação social, em um processo interativo possibilitado pelas diferentes formas de uso da linguagem (FREITAS, 2002). Por isso, compreendo o conhecimento como algo construído na inter-relação das pessoas e a aprendizagem "como um processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento" (FREITAS, 2002, p. 25). Defendo, assim, que os processos de construção de conhecimento e de desenvolvimento humano ocorrem na interação social por meio da construção de significados em práticas linguageiras situadas.

Segundo o que explica Freitas (2002), em estudos qualitativos desenvolvidos sob a perspectiva sócio-histórica, o pesquisador não se limita ao papel de observador, ele faz parte da situação de pesquisa, sua ação e seus efeitos também são foco de análise, sendo a neutralidade algo quase impossível. O pesquisador encontra-se em constante processo de aprendizagem e transformação, ressignificando-se por meio da pesquisa. Os participantes, por sua vez, não são considerados como meros objetos de investigação, a eles, também, são dadas oportunidades de refletir, aprender e de se ressignificar por intermédio da investigação realizada (FREITAS, 2002).

Neste estudo, tanto os participantes quanto eu (pesquisadora) tiveram oportunidades de refletir e transformar-se por meio dos instrumentos de formação e procedimentos de pesquisa utilizados. O estudo assume uma configuração de pesquisa intervencionista, no sentido de que as entrevistas de AC utilizadas na geração dos dados visaram também intervir no contexto de pesquisa, ou seja, na formação dos alunos-professores participantes do subprojeto Letras Inglês do Programa PIBID. As entrevistas de AC se constituíram como um método de intervenção sobre a atividade realizada, baseado na confrontação entre as percepções dos alunos-professores em relação à atividade de trabalho e o trabalho realizado em sala de aula. Segundo Moita Lopes (1996), a pesquisa de intervenção visa investigar a possibilidade de modificação de uma situação existente. No caso deste estudo, a utilização do instrumento AC, além de nos dar acesso por meio da verbalização ao real da atividade (CLOT, 2007[2006], 2017), pode possibilitar oportunidades de reflexividade e a possível transformação do agir linguageiro e praxiológico dos envolvidos no processo formativo.

5.2 Os Princípios Éticos

A ética na pesquisa, assim como em qualquer outro aspecto da vida humana, possibilita que valores e princípios morais norteiem a convivência e conduta das pessoas. Segundo o que nos ensina Freire (2018[1996], p. 20) "[...] é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade". Segundo o autor, como pessoas éticas devemos condenar o cinismo do discurso egoísta, a mentira, a enganação, a difamação, a calunia e a exploração da força de trabalho do ser humano.

Este estudo se volta especificamente ao trabalho do professor de LI. Por meio da investigação científica, procuro mostrar o quão complexo e importante é a tarefa de planejamento docente. Em uma sociedade desigual como a que vivemos, investigar o ensino e não se calar diante das dificuldades enfrentadas na profissão docente me parece um projeto bastante legítimo. Reclamo, neste estudo, que, para o planejamento, é preciso tempo, momentos específicos destinados a essa atividade, que certamente não será priorizada quando se tem uma carga horária excessiva de aulas a cumprir. Reivindico, assim, pela melhoria das condições de trabalho do professor.

Zelando pela ética na pesquisa, minhas escolhas e postura, como professora-supervisora do PIBID e como pesquisadora, foram orientadas no sentido de cuidar, respeitar e

preservar os participantes da pesquisa. Optei por instrumentos de geração de dados que pudessem contribuir com desenvolvimento dos envolvidos e do contexto investigado ao mesmo tempo que pudesse contemplar meus objetivos de estudo. Procurei tratar e interpretar os dados com cuidado e respeito, sem perder de vista o rigor científico necessário.

Com vistas ao cumprimento dos aspectos éticos formais da investigação realizei todos os encaminhamentos burocráticos exigidos pela Plataforma Brasil, de forma que o projeto de pesquisa que deu origem a esta tese foi avaliado e aprovado pelos Comitês de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UEL e da universidade proponente do subprojeto. Assim sendo, esta pesquisa está registrada segundo o Parecer nº. 164/2014 e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética nº. 31957214.2.3001.5231.

Ainda para formalização das condições do estudo, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), documento que apresenta os objetivos da pesquisa, instrumentos e finalidade da geração dos dados, bem como garante que os participantes optem, se de interesse, pela preservação de sua identidade. Alguns participantes da pesquisa me permitiram usar livremente seus nomes reais, outros preferiram ser identificados por pseudônimos. Assim, todos receberam nome fictícios, conforme apresento adiante.

Nas seções que seguem, apresento a descrição dos contextos em que os dados da pesquisa foram gerados/coletados.

5.3 O Contexto De Pesquisa

Ao descrever o contexto de investigação apresento: a proposta de formação do subprojeto Letras Inglês do PIBID, no âmbito do qual o trabalho foi desenvolvido, as instituições envolvidas e os participantes de pesquisa.

5.3.1 A Proposta de Formação Docente do Subprojeto Letras Inglês do PIBID

Conforme descrito na introdução desta tese, o subprojeto Letras Inglês do PIBID foi desenvolvido entre os anos de 2012 e 2018, por uma universidade pública da região centro-sul do estado do Paraná (PR), em parceria com duas escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio situadas na mesma localidade. O subprojeto, na época da geração dos dados, envolvia um grupo de doze alunos-bolsistas integrantes do curso de Letras Inglês e

Literaturas de Língua Inglesa, da referida universidade; uma professora-coordenadora; e duas professoras-supervisoras, sendo uma delas eu, também pesquisadora[111].

Em conformidade com a proposta do programa, o plano de ação do subprojeto foi construído de modo a alcançar o objetivo de desenvolver e/ou aprimorar as capacidades e os saberes docentes (STUTZ, 2012) dos envolvidos no processo de formação, de forma que pudessem exercer plenamente as atividades profissionais de professor. Em sua proposta formativa destacam-se: a) a inserção e a vivência contínua do aluno-bolsista na escola; b) a possibilidade de experienciar propostas de ensino e de formação que articulam teoria e prática; c) a oportunidade de desenvolvimento de pesquisas e de participação em eventos científicos; d) a construção e implementação colaborativa de práticas de ensino de LI; e) a construção colaborativa de soluções para problemas locais. Assim, o plano de ação do subprojeto voltava-se tanto à elevação da qualidade de ensino de LI na escola, quanto à elevação da qualidade da formação inicial e continuada dos profissionais envolvidos.

A proposta de formação foi ancorada nos estudos relacionados à transposição didática de gêneros textuais para o ensino de línguas com base nas teorias do ISD (BRONCKART, 2009 [1999], 2008, 2006; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), sob o viés da didática das línguas. A escolha por tal perspectiva ocorreu devido ao fato dessa corrente teórica apresentar contribuições relevantes para a área de educação profissional docente, no sentido de considerar o papel da linguagem na construção de saberes e capacidades docentes (STUTZ, 2012), ou seja, pelo fato de compreender a linguagem como um instrumento importante na construção de significados relativo à profissão de professor.

O conceito de transposição didática no qual a proposta de formação adotada pelo subprojeto foi ancorada, consiste no processo de transformação realizado a fim de tornar os "saberes a ensinar" em "saberes ensináveis" (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009). A partir desse conceito, o quadro de ações formativas desenvolvidas no âmbito do subprojeto contemplou a transposição didática em nível externo e interno:

a) A transposição didática em nível externo era destinada à análise contextual, dos recursos didáticos, das metodologias de ensino e da planificação dos conteúdos;

[111] O subprojeto Letras Inglês compreendeu duas edições. Na primeira edição iniciada em 2012, o subprojeto era composto por 10 alunos-bolsistas, uma professora-supervisora, uma professora-coordenadora e duas professoras formadoras convidadas, sendo desenvolvido em parceria com uma escola pública. Na época da geração dos dados desta pesquisa (anos de 2014 e 2015), o número de bolsistas e escolas envolvidas havia sido ampliado configurando-se conforme exposto no corpo desta tese.

b) A transposição didática em nível interno voltou-se às práticas de ensino realizadas em conjunto com as professoras-supervisoras nas escolas, às estratégias utilizadas para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes e ao processo de avaliação realizado.

Na transposição didática em nível externo, *a análise contextual* compreendeu: a) o estudo e o estabelecimento de relações entre os diferentes documentos prescritivos do trabalho do professor na educação básica, como: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998); as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCE) (PARANÁ, 2008); as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006); o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola; os planos de curso e os planos anuais de ensino da disciplina de LI; b) a análise do contexto escolar quanto: ao corpo docente; à estrutura física e ao entorno das escolas; às necessidades de ensino; às dificuldades dos alunos; aos recursos disponíveis; aos projetos desenvolvidos, etc.; c) análise das construções sócio-históricas do trabalho docente e de questões relacionadas às condições atuais de trabalho do professor.

A *análise dos recursos didáticos* englobou: a) a análise do livro didático de LI adotado pela escola; b) a análise de textos de circulação social para fins de transposição didática para o ensino de LI; c) a análise de atividades didáticas utilizadas no ensino, tanto no que se refere às atividades constantes nos livros didáticos como àquelas produzidas pelos participantes do subprojeto.

A *análise das metodologias de ensino* incluiu: o estudo de diferentes métodos e abordagens utilizados no ensino de LI no que se refere à compreensão e à produção oral, à compreensão e à produção escrita, à gramática, ao vocabulário e à cultura, com ênfase em estudos sobre gêneros de textos e à construção de MD e de SD.

A *planificação de conteúdos* envolveu: a) o estabelecimento e/ou identificação dos objetivos de aprendizagem com base nas necessidades e dificuldades dos alunos, nos documentos prescritivos do trabalho docente e demais estudos realizados; b) a planificação de projetos de ensino e a planificação dos conteúdos a serem ensinados.

No *nível interno* de transposição didática, *as práticas de ensino* compreenderam: a) a utilização dos planos de curso, dos planos de aula e da planificação das SD; b) a apresentação de conteúdos linguísticos e o estabelecimento das relações entre conteúdos locais e globais; c) o estabelecimento das relações entre língua e cultura; d) o gerenciamento da classe e a interação com os alunos da escola durante as aulas.

A *aprendizagem autônoma* envolveu: a) a inserção de tarefas de casa adequadas ao aprendizado dos alunos e ao desenvolvimento da aprendizagem autônoma; b) a planificação e o gerenciamento de projetos de ensino; c) a organização de atividades extraclasse como confecção de murais, uso de canções, produção de vídeos e produção de materiais diversos para incentivar os alunos a respeito da importância e da necessidade da aprendizagem de LI.

A *avaliação* incluiu: a) a análise dos instrumentos de avaliação utilizados nos processos de ensino; b) o reconhecimento e a análise do desempenho dos alunos; c) a promoção de autoavaliação dos alunos; d) a realização de recuperação paralela para alunos que apresentavam dificuldades durante o processo de ensino; e) a avaliação das ações realizadas pelo subprojeto; f) a autoavaliação dos participantes do subprojeto.

A divisão das ações nos dois níveis de transposição didática visou contribuir para construção de uma base sólida e ampla que contemplasse tanto as ações de ensino quanto as de formação. Embora, o plano de trabalho do subprojeto tenha sido construído pela professora-coordenadora previamente à chegada dos demais participantes devido à necessidade de sua aprovação pela CAPES, ele foi organizado de forma a incorporar possíveis modificações/adaptações conforme as necessidades do grupo, dado que as ações desenvolvidas demandaram o envolvimento e participação de todos os seus integrantes. Assim, as decisões coletivas relacionadas aos caminhos a serem percorridos foram privilegiadas.

Com já mencionado, os instrumentos e procedimentos formativos adotados pelo subprojeto envolveram conceitos centrais da área de ensino de línguas na perspectiva do ISD no que concerne à didatização de gêneros de texto (construção de MD e SD). Aliado a esses instrumentos, a proposta de formação contemplou, ainda, a prática de socialização de diários visando aprimorar a reflexividade dos participantes em relação ao trabalho docente e sobre o processo de formação ao qual se encontravam inseridos. Além disso, os participantes foram incentivados a desenvolver pesquisas com foco no trabalho realizado e nos resultados de

ensino, para participarem de eventos científicos[112] e eventos de formação promovidos pelas escolas[113].

Como expus brevemente na introdução, o uso articulado dos instrumentos de formação docente adotados pelo subprojeto foi adaptado da proposta defendida por Stutz (2012) em sua tese de doutorado. Nesse trabalho, a autora defende a produção de SD com base em gêneros de texto e a reflexividade promovida por meio da socialização de diário e pelo uso da entrevista AC sobre a regência de classe como instrumentos para formação de professores. Para Stutz (2012), o uso articulado de tais instrumentos pode promover a construção de saberes e de capacidades docentes. Entre os instrumentos formativos sugeridos pela autora, a proposta do subprojeto não previa o uso da entrevista de AC, devido à grande quantidade de outras atividades realizadas pelos professores e alunos-professores (como apresento no quadro 8). A entrevista de AC foi realizada, dessa forma, apenas com duas duplas de alunos-bolsistas, os participantes-protagonistas da pesquisa, visando ao desenvolvimento profissional e a geração dos dados com vistas à verbalização de suas interpretações/avaliações em relação ao trabalho realizado, conforme explicito adiante.

Vejamos no quadro a seguir os instrumentos formativos utilizados no subprojeto Letras Inglês adaptados da proposta de formação defendida por Stutz (2012):

Quadro 8 – Proposta formativa do subprojeto Letras Inglês e de Stutz (2012)

Subprojeto Letras Inglês (2014-2018)	**Stutz (2012)**
• Produção de MD; • Produção de SD; • Socialização de diários; • Desenvolvimento de pesquisas; • Participação em eventos científicos; • Participação em eventos de formação promovidos pela escola.	• Produção de SD; • Socialização de diários; • Entrevistas de AC.

Fonte: a própria autora.

[112] Entre os eventos que alunos-bolsistas participaram é possível citar: VIII Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – SIGET (USP, 2015); IV Fórum das Licenciaturas, IV Encontro do PIBID e II encontro Procedência - Diálogos entre Licenciaturas: demandas e contemporaneidade (UNICENTRO, 2014); II Encontro PIBID/Inglês, I Encontro PIBID/Espanhol, I Encontro PIBID/LEM (UNICENTRO, *campus* Irati, 2014); VII SELL-UNI – Simpósio de Estudos Linguísticos e Literários (UNICENTRO, 2014); Seminário Estadual PIBID do Paraná: tecendo saberes, (Foz do Iguaçu: UNIOESTE; UNILA, 2014), I Encontro PIBID/Inglês UNICENTRO/UEPG (UNICENTRO, *campus* Irati, 2013), IV Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC) e III Seminário Nacional do Pibid (UFTM, 2013), entre outros.

[113] Entre os eventos de formação promovidos pela escola que contaram com a participação dos alunos-bolsistas é possível citar: a Semana Pedagógica e a Formação em Ação (oferecida pela SEED).

Cabe ressaltar que o contexto de pesquisa investigado por Stutz (2012) é o Estágio Supervisionado, o qual se diferencia do programa PIBID em termos de condições objetivas de trabalho. Embora ambos demandem do aluno-professor uma gama de saberes profissionais teórico-práticos, as diferenças de condições de trabalho oferecidas pelo programa PIBID parece possibilitar o desenvolvimento de um número maior de atividades, assim como o estabelecimento de relações entre a universidade e a escola por mais tempo. Conforme já explicitado nesta tese, é preciso ter cuidado, entretanto, para que o diferencial das condições proporcionadas pelo programa não contribua para o aumento do desprestigio da disciplina de Estágio Supervisionado nos cursos de licenciaturas. Na minha opinião, o PIBID é um contexto privilegiado de formação, condição essa que está relacionada, principalmente, à destinação de recursos financeiros a mais aplicados no desenvolvimento de suas ações.

Retomando a descrição das ações formativas desenvolvidas pelo subprojeto, destaco as reuniões semanais de planificação, no intuito de viabilizar um trabalho coerente tanto em relação às necessidades de ensino da escola quanto em relação à formação construída pelos participantes. Os alunos-bolsistas cumpriam carga horária de 8 horas/aula semanais (mínimo 32 horas/aula mensais), entre as atividades desenvolvidas na escola e a participação nas reuniões de planificação. Sendo: 2 horas/aula de observação participativa e regência em sala de aula, 2 horas/aula de hora-atividade e 4 horas/aula de reunião com o grupo.

As *reuniões de planificação* contavam com a participação de todos os integrantes do subprojeto e, geralmente, eram realizadas nas dependências da universidade (na sala do subprojeto Letras Inglês) devido ao fato de que a localização da universidade facilitava a locomoção de todos e de que as escolas participantes ficavam distantes uma da outra. As reuniões de planificação incluíam: seções de socializações de diários; leituras e discussão de documentos prescritivos do trabalho docente; leituras e discussões de cunho teórico e metodológico; produção de materiais didáticos; planejamento de aulas; discussão das pesquisas em andamento; discussões de ordem burocrática; etc.

A *observação participativa e a regência de aulas* consistiam na realização de ações conjuntas com as professoras-supervisoras em sala de aula, observando, auxiliando e compartilhando responsabilidades relativas à condução das atividades desenvolvidas.

As *horas-atividade* eram realizadas na escola, sendo destinadas ao desenvolvimento de atividades extraclasse (planejamento de aulas, correção de provas, produção de materiais didáticos, estudo e planejamento de projetos).

Para a *socialização de diários*, os participantes do subprojeto eram incentivados a registrar em diários, em formato de relato informal, as suas experiências,

impressões, sentimentos, etc., sobre os processos de formação profissional vivenciados tanto da escola quanto na universidade. Os participantes selecionavam excertos dos relatos escritos para compartilhar com o grupo com vistas à discussão e à reflexividade. Segundo Stutz (2012), o instrumento de socialização de diários pode levar à tomada de consciência de aspectos dos processos de ensino e de aprendizagem do entorno dos sistemas escolar e acadêmico.

Os *textos teóricos e documentos prescritivos do trabalho docente*, lidos e discutidos durante as reuniões de planificação, eram escolhidos de forma a atender ao plano de trabalho do subprojeto, sugeridos e/ou selecionados pelos próprios participantes em função das necessidades observadas nas escolas ou das necessidades específicas do grupo e das pesquisas desenvolvidas.

As *produções de MD e SD* eram, geralmente, realizadas em duplas, sendo discutidas e co-produzidas pelo coletivo dos participantes. Apesar da proposta ser um dos pilares do subprojeto, outros tipos de materiais com base em outras metodologias de ensino[114] também eram produzidos, como, por exemplo: atividades complementares aos livros didáticos, *handouts* para o trabalho com músicas ou temas de interesse dos alunos, unidades didáticas, jogos, cartazes, atividades lúdicas, etc., contudo, o processo de produção desses materiais não é foco de análise neste estudo, devido à necessidade de efetuar recortes e aos meus objetivos específicos de pesquisa.

O *planejamento de aulas* era realizado em conjunto com as professoras-supervisoras e coordenadora na escola e durante as reuniões de planificação na universidade.

As *pesquisas* realizadas voltaram-se às análises dos objetos de ensino (gêneros de textos), de SD, dos processos e dos resultados de ensino dos alunos da escola, bem como da própria formação vivenciada pelos participantes do subprojeto. Algumas das pesquisas desenvolvidas foram articuladas às atividades realizadas na Iniciação Científica[115] (voluntária). E parte delas foram publicadas no livro *Modelos Didáticos de Gêneros Textuais: as construções dos alunos professores do PIBID Letras Inglês*, organizado por Stutz e colaboradoras (2014) e em anais de eventos científicos.

As *discussões de ordem burocrática* envolviam decisões a respeito da participação em eventos de formação e da destinação das verbas disponibilizadas pelo programa.

---

[114] Tratam-se de materiais desenvolvidos principalmente em complementação às atividades dos livros didáticos, as quais eram embasadas em diferentes abordagens de ensino, como, por exemplo: abordagem comunicativa, nas teorias sobre multiletramento, abordagens tradicionais de ensino de gramática, etc.

[115] Experiência de pesquisa científica oportunizada a alunos da graduação em universidades brasileiras em diferentes áreas do conhecimento.

Para que nenhuma das escolas fosse sobrecarregada, os alunos-bolsistas foram divididos em dois grupos com 6 participantes cada, sendo que cada grupo ficou alocado em uma das escolas parceiras e foi supervisionado por uma das professoras-supervisoras. Os alunos-professores permaneceram na mesma escola durante todo o ano letivo, a fim de intensificar a vivência naquele contexto. Nas escolas, cada licenciando ficou responsável por acompanhar a condução do trabalho realizado em uma turma, de forma que o aluno-bolsista pudesse vivenciar todo processo de ensino daquele grupo de alunos e, assim, tivesse melhores condições de realizar suas intervenções. Todavia, em alguns momentos, os licenciados acompanharam também outras turmas a fim de contemplar as diferentes etapas de ensino da Educação Básica. As ações do subprojeto previam, ainda, a avaliação coletiva dos resultados alcançados e dos caminhos percorridos nos processos de ensino e formação, ao término de cada semestre letivo.

Avalio positivamente os resultados da formação proporcionada, por possibilitar aos participantes, de forma geral, o envolvimento e o compartilhamento das responsabilizações pelas atividades desenvolvidas com vistas ao exercício efetivo da profissão docente, e por proporcionar a construção de significados da própria realidade que se tenta transformar (JORDÃO *et al.*, 2013). Seus efeitos (embora compreenda que não se deva exclusivamente ao PIBID) podem ser evidenciados pelo ingresso de 3 alunos-bolsistas em cursos de mestrado, os quais continuaram seus estudos na mesma linha de pesquisa em que o subprojeto foi embasado, bem como pela própria produção desta tese.

É importante ressaltar, contudo, que o subprojeto também enfrentou problemas e limitações em sua consecução. Um dos problemas diz respeito à rotatividade de alunos-bolsistas causada, na maioria das vezes, pelo baixo valor da bolsa recebida, fator que impediu que alguns licenciandos vivenciassem todas as ações previstas no plano de trabalho do subprojeto. Outra questão, diz respeito a sobrecarga de trabalho das professoras-supervisoras nas escolas e da professora-formadora na universidade, fator que em alguns momentos limitou ações almejadas. Além disso, o subprojeto enfrentou problemas relacionados à própria realidade das escolas públicas, que por vezes tinham seus horários de aula alterados ou demandavam o envolvimento das professoras-supervisoras em outras atividades para além daquelas relacionadas ao planejamento de aulas ou às atividades de sala de aula (por exemplo, atendimento aos pais e tarefas de ordem burocrática), dificultando a realização do trabalho conforme planejado.

É possível citar ainda alguns desafios postos, como, o estabelecimento de relações mais afinadas entre a formação construída no âmbito do subprojeto e a formação

oportunizada pelas diferentes disciplinas que compõem o curso de licenciatura em Letras Inglês. Além disso, o desenvolvimento de projetos de ensino que viabilizem concretamente a participação dos alunos em ações sociais que ultrapassem os limites da escola, conforme explicitado pelos próprios alunos-professores nos dados de pesquisa (abordado nos capítulos 6 e 7).

Descritas as ações formativas desenvolvidas pelo subprojeto Letras Inglês, prosseguimos neste capítulo com informações sobre o curso de Letras ao qual encontrava-se vinculado.

5.3.2. O Curso de Letras-Inglês e Literaturas de Língua Inglesa Reponsável pelo Subprojeto

O curso de Letras-Inglês ao qual os alunos-professores do subprojeto estão vinculados foi criado na década de 1970 e está inserido no Departamento de Letras da universidade *lócus* de pesquisa. Incialmente o curso era ofertado em formato de licenciatura em habilitação dupla (Letras Português/Inglês), a partir do ano de 2003 passou a ser ofertado em formato de licenciatura única (Inglês e literaturas de Língua Inglesa). O curso é noturno, tem duração mínima de 4 anos e máxima de 7 anos e conta como uma carga horária de 3.052 horas, distribuídas conforme exposto no quadro a seguir:

Quadro 9 – Grade Curricular do Curso de Letras Inglês e Literaturas de Língua Inglesa

DISCIPLINAS	**SÉRIE**				**CARGA HORÁRIA**
	1ª	2ª	3ª	4ª	
Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa I	3				102
Descrição Linguística de Inglês I	2				68
Introdução aos Estudos Linguísticos	3				102
Introdução aos Estudos Literários	3				102
Laboratório de Leitura e Produção Textual	4				136
Leitura e Produção Escrita em Língua Inglesa I	3				102
Linguagem e Filosofia	2				68
Linguagem, Educação e Sociedade	2				68
Psicologia da Educação	2				68
Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa II		3			102
Descrição Linguística de Inglês II		2			68
Laboratório de Pesquisa em Letras		2			68
Leitura e Produção Escrita em Língua Inglesa II		3			102
Língua Inglesa e Ensino		2			68
Linguística I		4			136
Literatura Inglesa I		4			136
Noções de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)		2			68
Teoria Literária I		2			68

Continua…

Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa III			3		102
Estágio Supervisionado I			4		136
Leitura e Produção Escrita em Língua Inglesa III			3		102
Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa			3		102
Linguística II			3		102
Literatura Inglesa II			3		102
Literatura Norte-Americana I			3		102
Teoria Literária II			2		68
Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa IV				3	102
Ensino da Literatura e das Artes na Língua Inglesa				2	68
Estágio Supervisionado II				4	136
Leitura e Produção Escrita em Língua Inglesa IV				3	102
Literatura Norte-Americana II				4	136
Optativa				3	102
Estágio Supervisionado em Campo (horas)					174
Atividades Complementares (horas)					200
Trabalho de Conclusão de Curso (horas)					100
TOTAL (horas)					3052

Fonte: grade curricular disponibilizada no site da universidade *lócus* de pesquisa.

Como é possível observar no quadro 9, o curso contempla disciplina voltadas à prática de ensino, estudos teóricos e literários, formação didática, noções básicas de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e práticas de língua e pesquisa. O Estágio Supervisionado, disciplina vinculada diretamente à prática de ensino, é desenvolvida apenas nos dois últimos anos da graduação. O programa PIBID cumpre, dessa forma, seu objetivo de proporcionar o contato de licenciados com escolas públicas desde o início da graduação.

5.3.3. As Escolas Parceiras do Subprojeto Letras-Inglês do PIBID

Em conformidade com o que recomendava o Regulamento do programa PIBID (BRASIL, 2013) na época da geração dos dados de pesquisa, a escolha das escolas parceiras do subprojeto, teve como critério os resultados obtidos no IDEB, a fim de contemplar diferentes realidades e necessidades da Educação Básica brasileira. Embora cada uma das instituições apresente suas especificidades e esteja inserida em contextos sociais diferentes, é possível encontrar muitas semelhanças entre o que acontece nelas e em outras tantas escolas brasileiras.

As duas escolas são públicas, oferecem Ensino Fundamental e Médio e estão situadas na região centro-sul do estado do Paraná. Uma das escolas apresentava, na época da geração dos dados de pesquisa, IDEB de 4.2, enquanto que a outra, apresentava o IDEB de 3.5, ambos abaixo da média nacional, que era 5.0.

A escola com maior IDEB é localizada em um bairro central, próximo à universidade. O bairro é dotado de boa infraestrutura se comparado a outras regiões da cidade, dispõe de espaços para lazer e fácil acesso às casas de comércio e ao transporte público. Apesar da relativa boa infraestrutura da localidade, a escola enfrenta problemas em relação a seu espaço físico, pois é dividido com uma escola municipal que oferece as séries iniciais do Ensino Fundamental. Por localizar-se em um bairro central, a instituição atende alunos provenientes de diferentes áreas da cidade e de realidades sociais diversas.

A escola com menor IDEB é localizada na zona oeste do município em um bairro periférico que enfrenta problemas de infraestrutura (como asfalto, calçamento e saneamento básico) e conta com poucos espaços para lazer e cultura, além de apresentar serviços de transporte público deficitário. A escola, contudo, apresenta uma boa estrutura física, conforme descrevo adiante.

Considerando que esta pesquisa tem como foco as intervenções realizadas no contexto da escola com menor IDEB, instituição em que eu desenvolvia minhas atividades docentes na época da geração dos dados, apresento a seguir uma descrição mais detalhada apenas desse contexto de ensino. Para tanto, me embaso em meus próprios conhecimentos em relação à escola e em seu PPP.

5.3.3.1 A escola *lócus* da pesquisa[116]

A escola *lócus* da pesquisa possuía, na época de geração/coleta de dados, em torno de 650 alunos, 45 professores, 4 professores-pedagogos e 13 funcionários[117]. O colégio funcionava nos períodos da manhã e tarde. Além dos cursos regulares (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), a instituição ofertava projetos de contra turno escolar como Programa Mais Educação[118], Sala de Apoio à Aprendizagem[119], Sala de Recursos[120] e

[116] Apresento uma análise deste mesmo contexto de ensino na coletânea *Modelos Didáticos de Gêneros Textuais: as construções dos alunos professores do PIBID Letras Inglês*, organizada por Stutz e colaboradoras (2014).
[117] A maioria dos profissionais da escola foram contratados via concurso público, sendo que apenas alguns haviam sido contratados em regime de Processo Seletivo Simplificado (PSS).
[118] O *Programa Mais Educação* é um programa subsidiado pelo MEC, desenvolvido em parceria com as secretarias de educação e as escolas públicas brasileiras, voltado à melhoria do ambiente e do rendimento escolar. Na escola, o Programa Mais Educação foi implementado a partir do ano de 2010 e atendia, na época de geração dos dados de pesquisa, uma média de 150 alunos em contra turno por meio de seis oficinas: atividades literárias, investigação científica, divulgação científica, *taekwondo*, basquete e futebol.
[119] A Sala de Apoio à Aprendizagem é mantida pela SEED e visa atender alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (6º a 9º ano) com dificuldades de aprendizagem. A Sala de Apoio é ofertada em contra turno escolar nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.
[120] A Sala de Recursos é mantida pela SEED e objetiva oferecer atendimento pedagógico especializado a alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem relacionadas a problemas mentais ou outros transtornos.

CELEM[121] – Língua Espanhola. A escola mantinha, ainda, parcerias com subprojetos do programa PIBID em três áreas de conhecimento: Ciências, LI e Matemática.

Os alunos da escola, de acordo com informações constantes no PPP da instituição[122], são, em sua maioria, adolescentes com idade média entre 11 e 18 anos, sendo grande parte deles pertencente a uma classe sócio-econômica de baixo poder aquisitivo. A maioria dos estudantes reside em bairros próximos à escola, sendo que alguns são provenientes da zona rural, dependendo, assim, de transporte escolar.

No que diz respeito às imediações do colégio, a comunidade escolar vem enfrentando, há algum tempo, problemas como a violência, a presença de gangues envolvidas com o tráfico de drogas e o alcoolismo. Apesar desse quadro, a escola é um ambiente bastante respeitado pela comunidade e apresenta um clima favorável ao ensino e à aprendizagem. A instituição vem se firmando, ao longo dos anos, como um espaço importante de formação e de acesso ao lazer e à cultura na região.

Quanto à infraestrutura física, a escola possuía, na época da geração/coleta dos dados, dez salas de aula (todas equipadas com carteiras e cadeiras para os alunos e professores, quadro negro e cortinas), uma biblioteca, um laboratório de informática com trinta e seis computadores (em condições razoáveis de uso, no entanto com acesso precário à internet), um laboratório de química e física (com poucos equipamentos), uma sala de multimeios didáticos (onde funcionavam os projetos de contra turno) e uma quadra esportiva coberta. Além desses ambientes, a escola contava ainda com salas para direção, para supervisão, para os professores e uma cozinha.

Apesar da boa infraestrutura do colégio, é importante mencionar que ele já não atendia satisfatoriamente o número de alunos matriculados na instituição, tendo em vista que algumas turmas apresentavam número excessivo de alunos (mais de 40 estudantes em algumas classes). Há algum tempo, também, professores e direção vinham reivindicando a construção de um refeitório, uma vez que os alunos realizavam suas refeições no pátio da escola.

---

[121] Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) oferta cursos extracurriculares de Línguas Estrangeiras nas escolas públicas do estado do Paraná para alunos, professores, funcionários e comunidade escolar. O CELEM oferece nove idiomas: Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, Italiano, Japonês, Mandarim, Polonês e Ucraniano. Na escola o idioma ofertado pelo CELEM era o Espanhol.

[122] As informações constantes no PPP da escola são apontadas com base na interpretação do coletivo escolar de dados disponibilizados pelo Censo Escolar. O Censo Escolar é um instrumento de coleta de informações estatísticas da Educação Básica, coordenado pelo INEP (MEC), realizado em colaboração com secretarias estaduais e municipais de educação e com as escolas públicas e privadas brasileiras.

Em relação ao desempenho escolar dos estudantes, a escola apresentava, de acordo com o PPP da instituição, índices de aprovação, reprovação e evasão escolar aproximados aos índices nacionais. A reprovação ocorre quando o aluno não alcança o rendimento escolar esperado (não alcança média anual de 6,0). Para evitar casos de reprovação, os alunos são acompanhados individualmente pelos professores e equipe pedagógica e coletivamente por meio do Conselho de Classe[123]. Já a evasão escolar está associada, principalmente, à necessidade de trabalhar para complementar a renda familiar e as constantes mudanças das famílias para outras regiões do Brasil em busca de melhores oportunidades de trabalho. A evasão é um problema escolar que vem preocupando os membros da escola, no entanto, este não é um problema restrito a esse contexto, mas decorrente de implicações sociais que afetam principalmente as classes menos favorecidas em todo o país. Para enfrentar a evasão, a escola procura manter contato constante com os familiares dos alunos e seguir os encaminhamentos recomendados pelo Conselho Tutelar[124] para os casos de faltas recorrentes às aulas.

No que se refere ao perfil das famílias dos estudantes, segundo o PPP, os pais e/ou responsáveis, em sua maioria, apresentam baixo grau de escolaridade (geralmente não ultrapassando as séries iniciais do Ensino Fundamental) e exercem profissões como: pedreiros, mecânicos, eletricistas, trabalhadores rurais, diaristas, costureiras, frentistas, etc. Em algumas situações, os auxílios sociais são parte substancial da renda familiar, sendo utilizados para o suprimento das necessidades básicas dos alunos e seus familiares. A atuação dos pais e/ou responsáveis pelos alunos no acompanhamento do processo de ensino é variável. Sendo que, algumas famílias comparecem regularmente à escola, outras apenas quando chamadas.

Quanto ao corpo docente da escola, quase todos os professores, na época da geração dos dados da pesquisa, possuíam graduação com habilitação na disciplina de atuação[125], sendo 42 especialistas, 2 professores mestres e 1 professora doutora. Os professores geralmente frequentam cursos de formação continuada ofertados pela SEED, pela universidade estadual da cidade, pela APP - Sindicato e cursos a distância oferecidos pelo governo federal e estadual. As Reuniões Pedagógicas, que acontecem apenas duas vezes ao ano, se constituem como espaços

[123] O Conselho de Classe é um órgão colegiado formado por professores, equipe pedagógica e direção da escola voltado à avaliação das ações-didático pedagógicas e desempenho dos alunos. Os envolvidos têm como função, ainda, tomar decisões e buscar alternativas para a efetivação dos processos de ensino e de aprendizagem.
[124] O Conselho Tutelar é um órgão colegiado vinculado à administração pública municipal responsável pelo cumprimento dos direitos das crianças e dos adolescentes.
[125] Com exceção da disciplina de Ensino Religioso que, geralmente, era ministrada por professores com habilitação em História.

importantes para a formação e para a organização das atividades desenvolvidas, bem como para a avaliação do trabalho realizado.

A disciplina de LI consta no quadro das disciplinas obrigatórias da grade curricular da escola, compondo a parte diversificada do currículo, conforme o que dispõe a Lei nº. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Tal posicionamento no currículo decorre das diversas alterações realizadas na LDB entre os anos de 1961 a 1986 que excluiu as LE do núcleo de base comum da grade curricular em todas as escolas brasileiras (CELANI, 2000). Além disso, a partir da inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia[126] em todos os anos do Ensino Médio, a disciplina de LI perdeu suas aulas no 2º ano dessa etapa de ensino. Assim, a disciplina apresenta uma carga horária de 2h/a semanais (80h/a anuais) em todos os anos das séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), e 2h/a semanais (80h/a anuais) no 1º e 3º ano do Ensino Médio.

A escola contava, no período de geração de dados, com três professoras de LI, sendo que cada uma tinha liberdade de escolha no que concerne ao planejamento do curso e de suas aulas, devendo considerar a legislação e os documentos prescritivos de ensino. Os livros didáticos de LI, adotados pela escola, eram os livros *Vontade de Saber Inglês*[127] para o Ensino Fundamental e *Way to go*[128] para o Ensino Médio. A inserção dos livros didáticos de LE na escola, assim como em todas as escolas públicas brasileiras, é algo recente. Embora, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) já possua mais de 15 anos, as disciplinas de LE, só foram contempladas pelo programa a partir do ano de 2011 para o Ensino Fundamental e 2012 para o Ensino Médio.

O livro didático *Vontade de Saber Inglês* representou, a meu ver, para a disciplina de LI da escola, um passo significativo em relação à proposta de ensino baseada em uma abordagem discursiva, se comparado a outros livros distribuídos na versão anterior do PNLD. Os autores do material afirmam que ele contempla uma abordagem sócio-interacionista para o ensino de LI, baseado no ensino por meio de gêneros de texto. Em minha experiência de três anos de trabalho com o material, pude perceber que de fato ele apresenta exemplares de gêneros de texto, atividades que exploram diferentes aspectos dos gêneros contemplados e um bom projeto gráfico, no entanto, o material apresenta limitações, quanto às atividades de

[126] A lei nº. 11.684, de 2 de junho de 2008, altera o art. 36 da LDB e torna obrigatória a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia em todos os anos do Ensino Médio.
[127] A coletânea de livros *Vontade de Saber Inglês* é de autoria de Mariana Killner e Rosana Amacio, publicada pela editora FTD.
[128] A coletânea de Livros *Way to go* foi desenvolvida por Kátia Tavares e Claudio Franco, publicada pela editora Ática.

contextualização dos gêneros e incoerências nos encaminhamentos de algumas das atividades didáticas propostas.

Quanto ao livro *Way to go* para o Ensino Médio, seus autores afirmam que o material adota uma visão dialógica de linguagem e uma perspectiva sócio-histórico-cultural de ensino, baseadas em estudos desenvolvidos por Bakhtin e Vigotski. Todavia, a partir de minhas experiências de ensino com material, pude perceber que as atividades propostas parecem ser mais condizentes com a abordagem comunicativa, baseada no ensino de estratégias de leitura com foco na preparação para exames de vestibular e para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O livro, a meu ver, se constituía como um recurso importante de ensino e para o contato dos alunos da escola com a LI.

Os dois livros são compostos por livro do aluno e livro do professor acompanhados por CD de áudio. O livro do professor acompanha ainda o manual do professor. A presença do CD nos livros didáticos facilita o trabalho voltado à compreensão oral e acaba de certa maneira aumentando o contato dos alunos com a língua alvo para além do ambiente escolar, uma vez que pode ser ouvido em casa. Já o manual do professor contribui para uma melhor compreensão da proposta de ensino do livro didático.

O contexto, aqui descrito, foi alvo das ações didático-pedagógicas desenvolvidas pelo subprojeto Letras Inglês do PIBID. As SD produzidas pelos alunos-professores protagonistas deste estudo foram voltadas a duas turmas de 7º ano do Ensino Fundamental e a duas turmas de 1º ano do Ensino Médio da escola, sendo esse, portanto, o contexto onde ocorreu as gravações das aulas usadas para a realização das entrevistas de AC. O trabalho com SD objetivava o atendimento das dificuldades e dos interesses de aprendizagem específicos das turmas, não contemplados pelos LD.

Na sequência, passo a apresentação dos participantes da pesquisa.

5.3.4 Os Participantes da Pesquisa

Participaram da pesquisa todos os integrantes do subprojeto Letras Inglês do PIBID, ou seja, 12 alunos-professores matriculados entre o 1º e o 4º ano do curso de Letras Inglês, 2 professoras da Educação Básica (sendo uma delas eu) e 1 professora do Ensino Superior. Por questões éticas, optei por preservar as identidades dos participantes, motivo pelo qual, nesta tese, eles receberam nomes fictícios, com exceção de mim que me configuro como participante-pesquisadora. Assim, os alunos-professores serão identificados pelos nomes de: Alice, Ângela, Caroline, Denise, Deise, Eliel, Erick, Helena, Jéssica, Júlia, Mateus e André. A

professora da Educação Básica será chamada de Sara e a professora-formadora recebeu o nome de Lilian.

Os alunos-professores, em sua maioria, são provenientes da região centro-sul do Paraná, da cidade em que a universidade está localizada e municípios vizinhos. Eles apresentavam, na época da geração dos dados, faixa etária entre 17 e 23 anos e níveis heterogêneos de conhecimento de LI. A maioria dos licenciandos não tinha nenhum tipo de experiência profissional na área docente, com exceção de duas alunas-professoras: Alice, que teve uma curta experiência no ensino de Inglês para crianças e Denise, que trabalhava em instituto de idiomas. Para a inserção no subprojeto, os acadêmicos passaram por um processo seletivo, regulamentado por edital próprio expedido pela universidade. Os processos seletivos para inserção no programa eram sempre amplamente divulgados entre os alunos da graduação e realizados pela professora-coordenadora do subprojeto em conjunto com outros professores da instituição e com as professoras-supervisoras. Os alunos-bolsistas eram selecionados por critérios de desempenho acadêmico e disponibilidade.

A professora-coordenadora do subprojeto, Lilian, é doutora em Estudos da Linguagem pela UEL e mestre em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atua como professora adjunta no departamento de Letras da universidade proponente do subprojeto há 14 anos e no curso de mestrado em Letras, da mesma universidade, há 05 anos. A docente também trabalhou como professora de LI em escolas públicas por 10 anos antes de sua inserção no Ensino Superior. Como coordenadora do subprojeto, atuou no período de agosto de 2012 a março de 2016, tendo se desligado do programa para cursar pós-doutorado.

No que se refere às professoras-supervisoras do subprojeto, Sara é professora da rede pública e da rede particular de ensino há 15 anos, mestre em Letras pela UFSC e licenciada em Letras-Anglo pela UNICENTRO. A professora desenvolveu atividade junto ao subprojeto durante dois anos, entre março de 2014 e março de 2016. Quanto a mim, sou professora de LI da rede pública de ensino há 07 anos, doutoranda em Estudos da Linguagem na UEL, mestre em Estudos da Linguagem pela mesma universidade e licenciada em Letras-Inglês pela UNICENTRO. Desenvolvi atividades no âmbito do subprojeto durante três anos, no período de fevereiro de 2013 a março de 2016, tendo me desligado do programa devido ao afastamento das atividades da escola para cursar doutorado.

Em virtude da impossibilidade de contemplar o trabalho realizado por todos os membros do subprojeto e da necessidade de efetuar recortes, quatro alunos-professores aparecem de forma mais central neste estudo, os quais denominei de participantes protagonistas,

sendo eles: Alice, Eliel, Erick e Júlia. A escolha dos participantes protagonista da pesquisa seguiu os seguintes critérios:

a) Aceitar ser participante protagonista da pesquisa;
b) Fazer parte do grupo de alunos-bolsistas sob minha supervisão na escola;
c) Ter participado de todo o processo de planejamento, produção e implementação das SD;
d) Aceitar ter suas aulas de regência gravadas e participar de entrevistas de AC.

No quadro a seguir apresento uma breve descrição da trajetória de formação e de participação no PIBID de cada um dos alunos-bolsistas protagonistas deste estudo.

Quadro 10 – Os participantes protagonistas da pesquisa

Alice	Alice era aluna do 2º ano do curso de Letras Inglês, na ocasião da geração dos dados de pesquisa, e era o seu primeiro ano no subprojeto. A aluna-professora tinha uma curta experiência no ensino de línguas para criança e desejava seguir a carreira docente ao terminar o curso. Alice era bastante tímida e tinha dificuldades para falar em público, possivelmente, por isso, sua participação nas socializações de diários e nas discussões do grupo não eram tão recorrentes, todavia, em sala de aula ela demonstrava desenvoltura e interagia com os alunos. A acadêmica afirmou (em conversas informais) que a experiência no PIBID contribuiu sobremaneira para o seu desempenho no Estágio Supervisionado. A licencianda participou do subprojeto durante dois anos e se desligou dele para iniciar carreira como professora na rede pública de ensino.
Eliel	Eliel era aluno do 4º ano do curso de Letras Inglês na época da geração dos dados da pesquisa e já participava do subprojeto há quase dois anos. Quando iniciou no subprojeto, o licenciando apresentava bastante dificuldades na interação com os alunos e na condução de atividades em sala de aula. Entretanto, com o passar do tempo, passou a apresentar uma melhora significativa, demonstrando maior segurança e melhor engajamento nas atividades realizadas em sala de aula e no grupo. Durante as reuniões, Eliel demonstrava opinião segura e crítica quanto às questões discutidas. No segundo ano de participação no subprojeto, o acadêmico parecia apresentar crescimento profissional, suas aulas eram sempre bem planejadas e envolventes. Depois de concluir a graduação, o aluno-professor lecionou na rede privada de ensino e em institutos de idiomas. Hoje, ele cursa mestrado em Letras e desenvolve pesquisa sob orientação de Lilian.
Erick	Erick estava no 2º ano do curso de Letras Inglês quando entrou para o subprojeto e não tinha nenhum tipo de experiência de docência. O aluno-professor mostrava-se muito disposto a ajudar, entusiasmado com as atividades realizadas na escola e muito engajado nos trabalhos desenvolvidos no grupo. Todavia, no início Erick dizia enfrentar algumas dificuldades em relação a como se portar em sala de aula e como se aproximar dos alunos, dificuldades as quais fez referências muitas vezes em suas socializações de diários.

Continua...

	Erick participou do subprojeto apenas um ano, o qual certamente foi de intensa produção para o acadêmico, já que além das atividades desenvolvidas no PIBID, ele também participou como pesquisador voluntário da Iniciação Científica. No final do ano letivo de 2014, Erick se desligou do subprojeto devido ao baixo valor da bolsa oferecida pelo PIBID e à necessidade de buscar outras fontes de renda. Hoje, o aluno-professor também cursa mestrado em Letras e desenvolve pesquisa sob orientação de Lilian.
Júlia	Júlia era aluna do 1º ano do curso de Letras Inglês quando integrou o grupo. Muito tímida, no início, a aluna-professora apresentava dificuldades na interação com alunos e comigo e durante as aulas apenas observava discretamente as atividades desenvolvidas. Despois de muitas conversas e discussão em grupo a respeito de como deveriam ser as observações participativas, Júlia começou a realizar atendimentos individualizados aos alunos e a organizar o material utilizado nas aulas e, aos poucos, passou também a conduzir atividades em classe. Durante a implementação da SD, Júlia enfrentou muitas dificuldades para realizar explicações em relação aos conteúdos ensinados e com a entonação de sua voz. Em dois anos de participação no PIBID seu desenvolvimento e crescimento profissional era perceptível. Júlia também se desligou do subprojeto devido ao baixo valor da bolsa e a necessidade de buscar outras fontes de renda. Hoje, a aluna-professora está no último ano do curso de graduação, e desenvolveu TCC também sob a orientação de Lilian.

Fonte: a própria autora.

Considerar as experiências vivenciadas pelos participantes da pesquisa no processo de formação foi fundamental na realização deste estudo, uma vez que as ações formativas realizadas no subprojeto não podem ser dissociadas da sócio-história dos integrantes, a partir da qual se constroem e se transformam as suas percepções a respeito do mundo.

Prossigo nas seções que seguem com a descrição dos procedimentos de coleta/geração e seleção dos dados.

5.4 Os Procedimentos de Geração/Coleta e Seleção Dos Dados De Pesquisa

A geração/coleta dos dados de pesquisa teve início em junho de 2014 e estendeu-se até julho de 2015. Entre junho e dezembro de 2014 foram coletados os dados referentes às ações desenvolvidas no âmbito do subprojeto: a) registro em áudio e vídeo das reuniões do grupo no que se refere às SSD e às RPP das SD; b) registro em áudio e vídeo das aulas de implementação das SD. Já no primeiro semestre de 2015 foram realizadas as entrevistas de AC (ACS, ACC e EC).

No quadro a seguir apresento o período de coleta/geração de cada conjunto de dados da pesquisa.

Quadro 11 – Período de geração dos dados de pesquisa

Dados	Período de Geração dos Dados
Socialização de diários	17 de junho a 16 de dezembro de 2014
Planejamento e produção das SD	29 de julho a 30 de outubro de 2014
Aulas de implementação das SD	03 de novembro a 05 de dezembro de 2014
Entrevistas de AC (ACS, ACC e EC)	05 de fevereiro a 10 de julho de 2016

Fonte: a própria autora.

Apesar das atividades do subprojeto terem sido iniciadas no começo do mês de março de 2014, iniciei a geração/coleta dos dados da pesquisa apenas a partir do mês de junho de 2014, devido à necessidade de efetuar recortes. No período não contemplado por este estudo, as ações desenvolvidas no âmbito do subprojeto compreenderam à análise do contexto escolar e de documentos prescritivos do trabalho do professor, assim como estudos sobre o referencial teórico e metodológico utilizado para a produção das SD. Apesar das análises e estudos realizados neste período terem sido de suma importância para o processo de produção de SD, optei por priorizar os momentos relacionados ao planejamento e à implementação do material, em virtude de meus interesses de investigação. A meu ver a impossibilidade de comtemplar tais dados não compromete o alcance de meus objetivos de pesquisa.

O período de realização das entrevistas de ACS, ACC e EC estendeu-se por todo o primeiro semestre de 2015. Inicialmente, pretendia realizá-las ainda no ano de 2014, no entanto, o processo de produção das SD demandou mais tempo que o esperado e o material só foi implementado no final do ano letivo, de modo que não houve tempo hábil para realização das AC ainda naquele ano. Assim, as entrevistas de AC foram iniciadas em 5 de fevereiro de 2015, ano que teve seu primeiro semestre marcado por um forte movimento de greve dos professores e demais profissionais das escolas e universidades estaduais do estado do Paraná. A greve levou ao fechamento das instituições *lócus* do subprojeto por quase dois meses, atrasando, dessa forma, o processo de geração de dados, que foi finalizada apenas em julho de 2015.

As transcrições dos dados foram realizadas pelos próprios alunos-professores protagonistas da pesquisa (transcrições das entrevistas de AC), por mim e por uma pessoa contratada. Os textos foram transcritos seguindo as normas de transcrição utilizadas pelo

Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo (NURC/SP) (PRETI, 1999), apresentadas no quadro disposto no Anexo A deste trabalho.

A seguir descrevo mais detalhadamente cada conjunto de dados e os instrumentos de coleta/geração utilizados.

5.4.1. As Socializações de Diários

A coleta dos dados de pesquisa a partir do instrumento de socialização de diários ocorreu entre junho e dezembro de 2014. Para a sua realização, os participantes do subprojeto foram incentivados a registar, em diários pessoais, relatos de suas experiências de formação vivenciadas na escola, na universidade ou em outros ambientes formativos e a compartilhar excertos desses textos com o grupo para discussão e reflexividade. A escrita e a socialização de diários não eram práticas imposta e sim acordadas pelo grupo a fim de suscitar reflexividade sobre as experiências vivenciadas ou a respeito de algum tópico de interesse dos participantes, além da busca de possíveis soluções para os problemas enfrentados. Não houve instruções restritivas quanto aos conteúdos que deveriam ser registrados, assim, os excertos partilhados abordavam temas diversos e variavam entre relatos, reflexões e impressões relacionadas às experiências vivenciadas no processo formativo.

É preciso ressaltar que, embora a socialização de diários pareça ser um instrumento formativo simples em sua implementação, não é uma tarefa fácil para aqueles que a desenvolvem, uma vez que sua prática demanda a seleção dos momentos mais significativos das experiências vivenciadas, a manifestação de impressões pessoais relacionadas à situação reportada, e a reflexividade em relação a tais situações no momento de escrita e durante as discussões com o coletivo. Dessa forma, os processos de reflexividade decorridos a partir do uso desse instrumento requerem que o aluno-professor reelabore suas experiências tanto de forma escrita quanto oral, uma vez individualmente e outra com o coletivo de trabalho. Por essa razão, Stutz (2012) defende que a socialização de diários possibilita que alunos-professores reinterpretem e organizem seus processos mentais para a produção de conhecimentos, tendo em vista as situações externas experienciadas. Segundo a autora, tais reconstruções se dão por meio do uso da linguagem, que possibilita a reflexividade e a exteriorização das experiências e saberes docentes.

O fato de a socialização de diários não ser obrigatória no subprojeto, certamente, influenciou as formas de participação dos membros do grupo. Durante os momentos de socialização de diários, nem todos os participantes se manifestavam, alguns

frequentemente apresentavam relatos, outros preferiam engajar-se nas discussões instigadas pelos excertos compartilhados pelos colegas. Alguns dos participantes optaram ainda pelo relato oral de suas experiências ao invés da leitura dos excertos de diários, talvez pela falta de familiaridade com o instrumento de formação. Além disso, não tínhamos garantia de que todos escreviam diários com regularidade, devido a seu caráter íntimo e pessoal, todavia, era perceptível a importância dada pelo grupo aos momentos de socialização, uma vez que essa era uma atividade rotineira nas reuniões, muitas vezes, tomando boa parte do tempo nos encontros. Eventualmente, o grupo optava por não socializar diários em virtude do desenvolvimento de outras atividades consideradas prioridade naquele momento, como por exemplo, a preparação de resumos e apresentações para participação em eventos, análise das produções iniciais dos alunos e de SD, planificação das SD, etc.

Diante da grande quantidade de dados de pesquisa no tocante às socializações de diários, optei por delimitar minhas análises apenas aos momentos em que pelo menos um dos alunos-professores protagonistas da pesquisa se expressa, nos quais socializa excertos de seus diários, realiza relatos orais ou engaja-se em discussões suscitadas. Dei enfoque aos trechos da socialização em que os alunos-professores trazem relatos ou reflexões referentes ao trabalho desenvolvido com as SD e em relação aos processos de formação experenciado. A seleção foi realizada em função de minhas perguntas de pesquisa, assim, de um total 16 sessões de socialização de diários gravadas e transcritas, apenas 6 foram analisadas.

No quadro a seguir, apresentamos as datas das reuniões do grupo, a duração dos momentos de socialização de diários dos alunos-professores participantes da sessão, os alunos-professores que realizaram a leitura de partes de seus diários e os participantes que se expressaram em reposta aos excertos compartilhados.

Quadro 12 – Momentos da socialização de diários selecionados para análise

Data e Duração	Participantes Presentes	Participantes Socializadores	Participantes nas Discussões
19/08/2014 54mim30s	Lilian, Priscila, Eliel, Erick, Alice, Júlia, Deise, Denise, Jéssica, Ângela e Helena.	Jéssica, Helena e Erick.	Lilian, Jéssica, Eliel, Helena, Erick, Ângela, Deise, Priscila, Denise e Alice.
26/08/2014 46mim	Lilian, Priscila, Erick, Alice, Júlia, Helena, Jéssica, Denise e Deise.	Helena, Lilian e Erick.	Lilian, Priscila, Helena, Erick, Alice, Jéssica e Denise.
02/09/2014 36mim	Lilian, Alice, Júlia, Deise, Erick, Eliel, Jéssica e Helena.	Helena, Erick e Eliel.	Lilian, Helena, Jéssica, Deise, Alice, Erick, Eliel e Júlia.

Continua...

07/10/2014 1h4mim	Eliel, Lilian, Alice, Deise, Helena, Erick, André, Caroline, Ângela, Denise, Júlia e Jéssica.	Deise, Erick, Júlia e Jéssica.	Eliel, Lilian, Alice, Deise, Helena, Erick, André, Caroline, Ângela, Denise, Júlia e Jéssica.
04/11/2014 1h2mim	Ângela, Erick, Eliel, Júlia, Alice, Deise, André e Priscila.	Ângela, Erick, Eliel, André, Alice e Júlia.	Priscila, Ângela, Eliel, Erick, André, Alice e Júlia.
14/11/2014 1h22mim	Lilian, Alice, Ângela, Carline, Denise, Deise, Eliel, Erick, Helena, Jéssica, Mateus, Sara e André.	Erick, Eliel, Helena, Denise, André, Mateus, Deise e Caroline.	Lilian, Alice, Ângela, Carline, Denise, Deise, Eliel, Erick, Helena, Jéssica, Mateus, Sara e André.

Fonte: a própria autora, a partir dos dados de pesquisa.

No dia 19 de agosto de 2014, Erick compartilhou um trecho de seu diário em que discorreu a respeito de seu retorno às aulas depois de um período de suspensão das atividades na escola em virtude de chuvas fortes e alagamento na cidade. O aluno-professor descreveu e avaliou as atividades realizadas em sala de aula, falou do comportamento dos alunos e do que fez durante as horas-atividade. No trecho compartilhado, Erick expôs, ainda, sentimentos e dificuldades enfrentadas em relação ao exercício de suas tarefas como pibidiano. O trecho compartilhado gerou, entre outras, discussões quanto ao nervosismo enfrentado pelos alunos-professores ao estarem à frente das turmas e em apresentações de trabalho na universidade, bem como reflexões em relação ao seu progresso nesse aspecto.

No dia 26 de agosto de 2014, Erick fez um relato oral referente ao que escreveu em seu diário. O aluno-professor apresentou uma reflexão relativa às dificuldades enfrentadas pelos alunos ao escrever em Português. O relato suscitou no grupo uma discussão a respeito do papel dos conhecimentos da LM na aprendizagem de LE. O aluno-professor avaliou a escrita dos alunos em LM e falou a respeito da importância da participação da família no desenvolvimento do gosto pela leitura, o que em sua opinião poderia ajudar os estudantes a superar dificuldades de produção escrita em LM. No decorrer das discussões, eu afirmo ao grupo que apesar das dificuldades enfrentadas pelos estudantes, eu percebia que estavam progredindo quanto aos seus conhecimentos em LI. O debate seguiu, então, para discussão de resultados alcançados com o procedimento de SD. Lilian destacou as contribuições do procedimento, também, para a formação de professores. Na continuidade das discussões, Erick valorizou as experiências de pesquisa vivenciadas no subprojeto.

No dia 02 de setembro de 2014, Helena compartilhou um fragmento de seu diário. Nele, a aluna-professora manifestou sua alegria com os bons resultados alcançados com

alunos de 3º ano do Ensino Médio. A licencianda comparou o comportamento da turma com o dos alunos de um 6º ano com quem tinha trabalho no ano anterior. Como esses eram os mesmos estudantes do 7º ano em quem Erick estava desenvolvendo suas atividades, o licenciando engajou-se nas discussões avaliando negativamente o comportamento dos alunos. Neste dia, Erick compartilhou novamente reflexões a respeito do papel da pesquisa na formação docente. Alguns alunos-professores falaram das dificuldades e do crescimento profissional alcançado a partir do desenvolvimento de pesquisas no PIBID, na Iniciação Científica, apresentações de trabalho, escrita de resumos, etc., bem como compartilharam momentos de experiência de pesquisa. Eliel, por sua vez, também fez um relato de seu diário a respeito das ações desenvolvidas nas aulas de observação participativa.

No dia 07 de outubro de 2014, Erick socializou um excerto de seu diário em que relatou mudanças quanto ao engajamento dos alunos nas aulas. O aluno-bolsista afirmou ter percebido que alguns alunos indisciplinados passaram a participar mais das aulas. Erick cogitou que a mudança no comportamento dos estudantes tivesse ocorrido pela necessidade de melhores notas. O excerto retratou, ainda, ações desenvolvidas pelo aluno-professor durante as observações participativas e em relação à tarefa de correção de provas e trabalhos durante as horas-atividades. Neste dia, Júlia também fez relatos referentes às aulas de observação participativa e avaliou positivamente seu desenvolvimento profissional.

No dia 04 de novembro de 2014, Ângela compartilhou um relato a respeito de sua primeira aula com a SD. A aula-professora comparou sua atuação no PIBID com a sua atuação no Estágio Supervisionado e afirmou que estava se sentido mais à vontade em sala aula depois das experiências vivenciadas. Em resposta à colega, Eliel, Erick, Alice e Júlia também falaram de suas primeiras aulas com as SD, e Eliel leu um trecho de seu diário. Os licenciandos avaliaram positivamente o desempenho dos alunos nas aulas e na avaliação diagnóstica, falaram da participação dos estudantes nas aulas e das ações de ensino desenvolvidas.

No dia 14 de novembro de 2014, Erick iniciou a SSD compartilhando com o grupo relatos do desenvolvimento das atividades com a SD. O aluno-professor falou da participação, dos conhecimentos e das dificuldades enfrentadas pelos alunos, bem como a respeito do interesse dos discentes pelo gênero Conto de Fadas e do andamento das aulas. Eliel e Erick falaram das produções iniciais avaliando positivamente o desempenho dos alunos.

Olhar para as reflexões suscitadas pelo compartilhamento dos excertos de diários pode evidenciar as percepções dos alunos-professores em relação à profissão de professor, suas visões relacionadas à linguagem, ao ensino e à aprendizagem de línguas e em relação às suas ações em sala de aula. As análises das SSD podem nos dar pistas referentes aos

fatores (conhecimentos, concepções, crenças, percepções, representações, etc.) que constituíram as decisões tomadas pelos alunos-professores no trabalho de planejamento, produção e implementação de SD, bem como podem nos ajudar a identificar os conhecimentos e os saberes construídos por eles durante a participação no subprojeto.

Na próxima seção, prossigo com a descrição dos momentos de planificação, produção e implementação das SD.

5.4.2 A Planificação, a Produção e a Implementação das SD

As SD foram produzidas e implementadas em sua maioria em duplas, sendo que algumas delas foram produzidas individualmente, resultando em um total de 6 SD. As planificações das SD ocorreram entre os meses de julho e outubro de 2014 e foram desenvolvidas durante os encontros do grupo e nos horários destinados à hora-atividade na escola. O fato de os alunos-professores já estarem ambientados com os alunos e com a escola, uma vez que vinham desenvolvendo atividades na mesma classe deste o início do ano letivo, certamente possibilitou melhores condições para que pudessem construir uma proposta didática alinhada às necessidades de ensino e de aprendizagem de cada turma. Destaco também, a importância dos estudos realizados pelo grupo, no período anterior ao início da coleta de dados, os quais contribuíram para que decisões informadas teoricamente fossem tomadas no processo de planejamento do material.

Para a planificação das SD, os alunos-professores foram orientados a considerar:

a) Os documentos prescritivos do trabalho do professor da Educação Básica: DCE (2008), PCN (1998), OCEM (2006), PPP da escola e o plano de trabalho docente;
b) As orientações teóricas e metodológicas do ISD para produção de SD;
c) As necessidades e objetivos de ensino identificados a partir das análises do contexto de atuação e das produções iniciais dos alunos;
d) A análise de MD pré-existentes, ou seja, MD produzidos e disseminados no meio científico;
e) A análise de exemplares dos gêneros escolhidos para produção das SD;
f) O tempo disponível para o ensino.

A escolha dos gêneros, para produção das SD, foi realizada a partir de um debate no grupo, considerando os conteúdos previstos no meu PTD e no de Sara, e o interesse e necessidades dos alunos. Após a escolha, os alunos-professores foram orientados a selecionar entre MD já construídos por pesquisadores da área, o mais adequado às necessidades dos alunos e aos objetivos de ensino, assim como a pesquisar e analisar diferentes exemplares dos gêneros selecionados.

Conforme explica Stutz (2012), há duas possibilidades de trabalho com MD de gênero na formação inicial: a) a construção de MD pelos alunos-professores a fim de aprofundar os conhecimentos em relação ao gênero a ser ensinado; b) a utilização de MD já construídos e disseminados no meio científico. A autora dá preferência a primeira possibilidade, uma vez que demanda dos alunos-professores a junção de informações e conhecimentos referente ao estado da arte de um determinado gênero de texto, a avaliação das necessidades e dificuldades dos alunos da escola, o reconhecimento da situação de ensino e aprendizagem e das prescrições oficiais de ensino. Contudo, devido ao tempo disponível para a produção das SD, a segunda opção foi selecionada para a produção das SD no subprojeto.

Assim, cada dupla ou aluno-professor ficou responsável por sistematizar e apresentar ao grupo, para fins de discussão, os conhecimentos sobre os gêneros explicitados pelos MD selecionados e pelas análises dos exemplares de gêneros. A partir desse estudo foram estabelecidos os conteúdos que poderiam ser contemplados em cada SD.

Os alunos-professores passaram, então, a produzir as SD. Primeiramente, realizou-se a planificação da produção inicial voltada ao diagnóstico dos conhecimentos e das dificuldades dos alunos. Cada proposta de produção inicial foi colocada em discussão no grupo e reformulada a partir das reflexões realizadas. Após a sua implementação, as produções iniciais dos alunos foram analisadas considerando o domínio das capacidades de linguagem. Os resultados das análises da produção inicial possibilitaram que os alunos-professores ajustassem os módulos de atividades das SD às possibilidades e às dificuldades reais das turmas.

As SD foram produzidas de forma colaborativa envolvendo todo o grupo, o qual buscou contribuir com ideias, sugestões e questionamentos. A colaboração certamente ajudou as duplas ou o aluno-professor a construir atividades e a formular enunciados. Além das discussões no grupo, a produção das SD também foi acompanhada por orientações realizadas pela professora-coordenadora na universidade, e por mim e Sara nas escolas.

No quadro a seguir, procuro apresentar uma visão geral das SD produzidas pelo grupo: gêneros enfocados, temáticas abordadas, séries e níveis de ensino contemplados e propostas de produções inicias e finais[129].

Quadro 13 – SD produzidas e implementadas pelos alunos-professores

Alunos-Professores	Gêneros	Tema	Nível de Ensino	Produção Inicial	Produção Final
Helena	Santinhos e panfletos Políticos	Eleições no Brasil e no exterior	3º ano EM	Produção escrita de um santinho e de um panfleto político em LI.	Produção escrita de um santinho e de um panfleto político em LI.
Eliel e Erick	Contos de Fadas	Contos de Fadas clássicos *versus* filmes contemporâneos baseados em Contos de Fadas	7º ano EF	Produção escrita de um Conto de Fadas em LM com inserção de palavras em LI.	Reescrita do Conto de Fadas produzidos na produção inicial em LI.
Alice e Júlia	Fábulas	__	1º ano EM	Produção escrita de uma moral para uma Fábula em LI.	Produção escrita de uma moral para uma Fábula em LI.
Caroline, Mateus e André	Anúncios Publicitários	Vídeo games	6º ano EF	Avaliação diagnóstica com foco na leitura crítica de anúncios de vídeo game.	Avaliação final com foco na leitura crítica de anúncios de vídeo game.
Denise	Mitos e lendas	Mitos locais e da mitologia nórdica	8º ano EF	Avaliação diagnóstica com foco na compreensão escrita de mitos e lendas.	Avaliação final com foco na compreensão escrita de mitos e lendas.
Ângela e Deise	Séries e Seriados	Representações sociais sobre Família	9º ano EF	Compreensão oral de excertos de séries e seriados.	Compreensão oral de excertos de séries e seriados.

Fonte: a própria autora, a partir dos dados de pesquisa.

Conforme destacado no quadro 13, os alunos-professores protagonistas da pesquisa produziram e implementaram as SD em duplas. Eliel e Erick produziram uma SD em torno do gênero textual Contos de Fadas para duas turmas de 7º ano do Ensino Fundamental,

[129] Uma das alunas-professoras do subprojeto (Jéssica) não concluiu os processos de produção e implementação da SD.

sendo uma com 26 e outra com 28 alunos. Alice e Júlia produziram uma SD em torno do gênero textual Fábula para duas turmas de 1º ano do Ensino Médio, uma com 28 e outra com 30 alunos. Apesar de cada SD ter sido implementada em duas turmas, as séries eram as mesmas e os resultados das produções iniciais foram similares, assim os alunos-professores trabalharam com o mesmo material nas duas turmas, realizando ajustes em sua implementação, como explicito nas análises dos dados.

As SD foram implementadas no período de 03 de novembro a 05 de dezembro de 2014. Para a implementação da SD, Eliel e Erick contaram com 12 horas/aula, de 50 minutos cada. O trabalho foi bem aceito pelos alunos, que em sua maioria demostrou interesse e engajamento nas aulas. Apesar de os alunos-professores terem enfrentado alguns problemas na implementação do material e de os estudantes terem apresentado dificuldades na produção final (como discutirei nos capítulos 6 e 7), o cotejamento entre a produção inicial e final revelou progressos em relação à aprendizagem dos alunos.

Alice e Júlia também tiveram um total de 12 horas/aulas, de 50 minutos cada, para implementação da SD do gênero Fábulas. Na regência das aulas, assim como ocorreu com Eliel e Erick, as acadêmicas se depararam com alguns obstáculos. Contudo, a análise comparativa das produções iniciais e finais dos estudantes também demonstrou progresso em relação à aprendizagem dos alunos[130].

As questões relacionadas à escolha dos gêneros (Contos de Fadas e Fábulas), bem como à organização e foco das SD produzidas pelas duplas participantes-protagonistas serão tratadas junto às análises dos dados, por serem parte das decisões tomadas pelos alunos-professores ao longo do desenvolvimento do trabalho. Todos os momentos de planejamento das SD ocorridos nas reuniões do grupo foram gravados e transcritos e se constituem como dados de pesquisa desta tese. As aulas de implementação das SD foram gravadas para realização das entrevistas de AC, visando à reflexividade sobre as ações desenvolvidas em sala de aula e a externalização pela fala de aspectos subjacentes ao trabalho realizado. Questão que será abordada na próxima seção.

5.4.3 As Entrevistas de Autoconfrontação

Conforme já exposto no capítulo 3, a entrevista de AC é um método de análise da atividade de trabalho originário da Clínica da Atividade (CLOT, 2007[2006], 2017; FAITA,

[130] Embora reconheça a importância da análise do desempenho dos alunos para avaliação e regulação das ações de ensino, tais resultados não são focos de investigação neste estudo.

2004) e da ergonomia francesa, baseado na relação linguagem e trabalho. Nesse procedimento o trabalhador é confrontado com seu próprio discurso e com sequências de imagens nas quais ele mesmo e/ou um colega de trabalho aparece trabalhando. O objetivo maior do procedimento é o de promover o desenvolvimento profissional do trabalhador e do coletivo dos trabalhadores, assim como do contexto social em que estão inseridos.

Nesta tese, além da intenção de poder contribuir com o desenvolvimento dos envolvidos no subprojeto Letras Inglês, o procedimento foi utilizado como instrumento de geração de dados de pesquisa. Compreendo que as verbalizações relacionadas ao trabalho propiciadas pela AC podem revelar aspectos subjacentes aos processos de tomadas de decisões dos alunos-professores, aos quais não teria acesso apenas a partir das transcrições dos momentos de planejamento, produção e implementação das SD.

Em função do contexto de pesquisa, senti necessidade de realizar adaptações na proposta original do procedimento para geração dos dados. Conforme orienta Clot (2007[2006]), o procedimento de AC envolve:

a) ACS: trabalhador, o pesquisador e imagens da atividade de trabalho;
b) ACC: 2 trabalhadores, o pesquisador e imagens da atividade de trabalho do colega;
c) EC: o coletivo de trabalho (compartilhamento das reflexões realizadas).

Neste estudo, realizei duas entrevistas de ACS e uma entrevista de ACC. Em cada uma das entrevistas de ACS participaram: uma dupla de alunos-professores, eu professora-supervisora-pesquisadora e a professora-coordenadora. Na entrevista de ACC participaram: as duas duplas de alunos-professores, eu professora-supervisora-pesquisadora e a professora-coordenadora. Na EC participaram todos os membros do subprojeto.

No quadro a seguir, procuro sintetizar as adaptações realizadas:

Quadro 14 – Adaptações do procedimento de AC realizadas para pesquisa

	Procedimento Original da AC	**Adaptações Realizadas**
ACS	Trabalhador + Pesquisador + Imagens da atividade de trabalho.	1 Dupla de alunos-professores + Professora-Supervisora-Pesquisadora + Professora-coordenadora + Imagens da atividade de trabalho.
Continua...		

ACC	2 Trabalhadores + Pesquisador + Imagens da atividade de trabalho do colega	2 Duplas de alunos-professores + Professora-Supervisora-Pesquisadora + Professora-Coordenadora + Imagens da atividade de trabalho.
EC	Coletivo de trabalho (compartilhamento das reflexões realizadas).	Coletivo de trabalho (compartilhamento das reflexões realizadas).

Fonte: a própria autora, com base em Clot (2007[2006]).

As adaptações efetuadas se deram em virtude do trabalho conjunto realizado pelos alunos-professores na produção e implementação das SD e da necessidade de reduzir a quantidade de dados de pesquisa. Os papeis exercidos por mim e pela professora-coordenadora, na condução do procedimento, foram similares, realizando questionamentos em relação ao que era mencionado pelos acadêmicos e a respeito do que era visto nas cenas, procurando, sempre, reforçar os pontos levantados por eles, incentivando-os a prosseguirem com suas reflexões. A professora-coordenadora participou das entrevistas de AC, devido ao caráter colaborativo do trabalho desenvolvido no âmbito do subprojeto e de seu interesse no impacto do uso desse instrumento na formação profissional dos alunos-professores. Além disso, a docente, já havia tido experiências anteriores com o procedimento na formação inicial, fato que poderia trazer contribuições ao trabalho realizado.

As entrevistas de AC envolveram cinco etapas:

1. Registro em áudio e vídeo das aulas de implementação das SD;
2. Escolha de excertos de vídeo para a realização das entrevistas;
3. ACS;
4. ACC;
5. EC.

Primeiramente, registrei em áudio e vídeo as aulas de implementação das SD. Para gravação das aulas, a câmera foi posicionada em um ponto fixo da sala de aula[131], no lado esquerdo do quadro negro com foco nas ações realizadas pelos alunos-professores frente à

[131] Optei por posicionar a câmera em um ponto fixo na sala de aula, porque além de pesquisadora, exercia também o papel de professora-supervisora no momento de geração/coleta dos dados e deveria, assim, auxiliar os alunos-professores na implementação das SD. A presença de mais uma pessoa para realizar as filmagens ficaria inviável devido à grande quantidade de pessoas no ambiente.

classe, enquanto que o áudio capturava o som de todo o ambiente. No início das gravações, os alunos mostraram-se um pouco inquietos pelo fato de estarem sendo filmados, todavia em pouco tempo, as filmagens deixaram de ser novidade e os estudantes passaram a agir normalmente. Já os alunos-professores relataram durante a ACS, que, no início, sentiram certa tensão em relação ao comportamento dos alunos diante das gravações, mas que não se sentiram constrangidos com a câmera, uma vez que já estavam acostumados com as filmagens durante as reuniões do grupo. É preciso mencionar que tive alguns problemas relacionados a falhas técnicas que ocorreram nesta fase de geração de dados. Por dificuldades no manuseio da câmera, duas aulas de Alice e uma aula de Erick não foram gravadas, além disso alguns trechos dos vídeos apresentaram problemas de áudio.

Após o término das gravações, os alunos-professores tiveram acesso aos vídeos das aulas para escolha dos excertos que gostariam de trazer para as entrevistas de AC. Eles receberam a instrução de que deveriam escolher 4 excertos de vídeos com duração de mais ou menos dois minutos cada. Destes, dois excertos eram de escolha livre, ou seja, não apresentaram critérios de seleção, sendo que os alunos-professores deveriam selecioná-los de acordo com seus interesses. Os outros dois foram escolhidos com base no seguinte critério: cenas em que, revendo as aulas, eles mudariam ou manteriam o que foi planejado. Eu, por minha vez, escolhi outros quatro excertos com duração de mais ou menos dois minutos cada. O critério utilizado por mim foi o de tensões (conflitos) identificadas nas ações realizadas em sala de aula. Esperava que olhar para tais tensões (conflitos) poderia revelar aspectos importantes dos processos de tomadas de decisões do alunos-professores, bem como poderia contribuir para a geração de tensões (conflitos) potenciais de desenvolvimento.

As instruções e os critérios de escolha das cenas foram estabelecidos no intuito de permitir que os alunos-professores pudessem expressar suas percepções e interpretações a respeito dos processos de planejamento e de ensino, ao mesmo tempo, que os conteúdos das discussões fossem direcionados aos meus objetivos de investigação.

A entrevista de ACS de Eliel e Erick aconteceu na tarde do dia 05 de fevereiro de 2015, na sala de reuniões do subprojeto, nas dependências da universidade e teve duração de 1h40mim. A entrevista foi realizada em LP e contou com um total dez excertos de vídeo (oito escolhidos pelos alunos-professores e dois por mim), totalizando 21 minutos e 16 segundos de vídeo. Dois, dos excertos selecionados, não foram utilizados por decisão dos alunos-professores, devido ao longo tempo empregado por eles no desenvolvimento de suas reflexões. Na sequência descrevo os excertos de vídeos selecionados por Eliel para a ACS:

Quadro 15 – Excertos de vídeos escolhidos por Eliel para ACS

Excerto	Aula/Data	Duração	Descrição da Cena
1	5ª aula/ 10/11/2014	2m	Eliel reconta aos alunos o Conto de Fadas "Cinderela", o qual haviam acabado de ler. Os alunos interagem bastante com o aluno-professor.
2	5ª aula/ 10/11/2014	2m15s	Eliel relembra com os alunos a história do filme de *Sherek I* e solicita que uma aluna conte a história do filme *Frozen: uma aventura congelante*. Os alunos interagem bastante com o aluno-professor.
3	6ª aula 10/11/2014	3m5s	Eliel ajuda os alunos a identificar os parágrafos do Conto de Fadas "Cinderela", para a resolução de uma atividade sobre as fases da narração. Os parágrafos não estavam marcados textualmente na SD devido ao tipo de alinhamento escolhido para o texto. Os alunos apresentam dificuldades na identificação dos parágrafos.
4	8ª aula/ 17/11/2014	2m	Eliel explica e depois resolve com os alunos questões sobre as características dos Contos de Fadas. O aluno-professor conta respostas a eles e não dá tempo para que resolvam as atividades por si próprios. Os alunos interagem com o aluno-professor.

Fonte: a própria autora, a partir dos dados de pesquisa.

Já os excertos escolhidos por Erick se configuram da seguinte forma:

Quadro 16 – Excertos de vídeos escolhidos por Erick para ACS

Excerto	Aula/Data	Duração	Descrição da Cena
5	7ª aula/ 17/11/2014	2m	Erick corrige com os alunos uma atividade de vocabulário, trabalhando significados e pronúncia. Os alunos interagem e um deles faz piadas.
6	11ª aula/ 01/12/2014	2m	Erick explica aos alunos o que devem fazer na produção final, utilizando-se de uma lista de constatação disposta no final da SD, para relembrar os elementos que caracterizam o gênero e guiar a sua explicação. Os alunos interagem com o aluno-professor.
7	5ª aula/ 10/11/2014	2m	Erick lê a consigna, explica e resolve em conjunto com os alunos uma atividade sobre o contexto de publicação de Contos de Fadas. Os alunos interagem bastante com o aluno-professor.
8	9ª aula/ 24/11/2014	2m	Erick tem dificuldades para explicar o pretérito (*simple past*) aos alunos, então, eu o ajudo nas explicações.

Fonte: a própria autora, a partir dos dados de pesquisa.

No quadro a seguir descrevo os excertos de vídeos escolhidos por mim para a ACS de Eliel e Erick:

Quadro 17 – Excertos de vídeos escolhidos por mim para ACS de Eliel e Erick

Excerto	Aula/Data	Duração	Descrição da Cena
9	7ª aula/ 17/11/2014	1m56s	Eliel explica quatro questões aos alunos, uma seguida da outra, sem dar tempo para que resolvam, os alunos não compreendem o que devem fazer, então, eu ajudo nas explicações.
10	8ª aula/ 17/11/2014	2m	Erick tem dificuldades para explicar aos alunos uma atividade, em que eles deveriam completar frases retiradas do Conto de Fadas "*Snow White and the Seven Dwarfs*" e relacioná-las com as traduções em Português. Os alunos não acompanham as explicações, levando o aluno-professor a retomá-las.

Fonte: a própria autora, a partir dos dados de pesquisa.

Durante a ACS, os alunos-professores assistiram as cenas, tecendo comentários em relação a elas sempre que quiseram ou de acordo com as intervenções realizadas por mim e pela professora-coordenadora.

A entrevista de ACS de Alice e Júlia ocorreu no dia 20 de fevereiro de 2015, no período da manhã, também na sala de reuniões do subprojeto e teve duração de 1h51. A entrevista também foi realizada em LP e foram utilizados os doze excertos de vídeo escolhidos (oito escolhidos pelas alunas-professoras e quatro por mim), totalizando 24 minutos e 35 segundos de vídeo. No quadro a seguir descrevo os excertos de vídeos escolhidos por Alice para a ACS:

Quadro 18 – Excertos de vídeos escolhidos por Alice para ACS

Excerto	Aula/Data	Duração	Descrição da Cena
1	6ª 14/11/2014	2m	Alice realiza a leitura em voz alta de uma versão da Fábula *The Lion and the Mouse* com os alunos. Os alunos acompanham a leitura. Eu auxilio a aluna-professora na condução da atividade.
2	7ª 17/11/2014	2m	Alice faz a correção de uma atividade voltada à compreensão escrita da Fábula *The Lion and the Mouse*. Os alunos interagem com a aluna-professora, um aluno faz uma "piadinha". A aluna-professora segue a correção.

Continua...

3	10ª 28/11/2014	2m	Alice explica regras do tempo pretérito (*simple past)* aos alunos. Os alunos apresentam dificuldade e dispersam um pouco. Eu auxilio a aluna-professora na condução da atividade.
4	10ª 28/11/2014	2m	Alice enfrenta dificuldades para explicar o tempo pretérito (*simple past)*, então eu realizo parte das explicações. Alice volta a conduzir a atividade.

Fonte: a própria autora, a partir dos dados de pesquisa.

Já Júlia selecionou os seguintes excertos:

Quadro 19 – Excertos de vídeos escolhidos por Júlia para ACS

Excerto	Aula/Data	Duração	Descrição da Cena
5	1ª 1/10/2014	2m	Júlia explica aos alunos o que devem fazer na produção inicial. A voz da aluna-professora é muito baixa, os alunos apresentam dificuldades em compreender as explicações.
6	4ª 07/11/2014	2m	Júlia e Amanda auxiliam individualmente os alunos na realização de uma atividade. Os alunos interagem e solicitam explicações.
7	6ª 14/11/2014	2m	Júlia explica a consigna de uma atividade de compreensão escrita aos alunos, a voz da aluna-professora é muito baixa. Os alunos não compreendem o que devem fazer, então eu auxilio a aluna-professora na explicação.
8	6ª 14/11/2014	2m35s	Júlia explica a consigna de uma atividade voltada à compreensão escrita da moral de uma Fábula. Eu saio da sala e Júlia continua a explicação. Os alunos interagem com a aluna-professora e resolvem as atividades aparentemente sem dificuldades.

Fonte: a própria autora, a partir dos dados de pesquisa.

No quadro a seguir, descrevo os excertos de vídeos escolhidos por mim para a ACS de Alice e Júlia:

Quadro 20 – Excertos de vídeos escolhidos por mim para ACS de Alice e Júlia

Excerto	Aula/Data	Duração	Descrição da Cena
9	4ª 7/11/2014	2m	Alice realiza a leitura da Fábula *The Wolf and the Kid* com os alunos. Eles interagem bastante com a aluna-professora, mas apresentam dificuldades na realização da leitura. Júlia auxilia a colega na condução da atividade.
10	6ª 14/11/2014	2m	Alice e Júlia conduzem uma atividade com foco na compreensão oral da Fábula *The Lion and the Mouse*. As alunas professoras trabalham com um vídeo da Fábula exibido por meio do uso de um projetor de vídeo. Os alunos interagem e fazem "piadinhas" durante a atividade e parecem compreender o texto.
11	10ª 28/11/2014	2m	Júlia inicia a aula com a resolução de uma atividade de compreensão escrita da Fábula *The Fox and the Grape*. Os alunos apresentam dificuldades na realização da atividade e interagem pouco com a aluna-professora.
12	8ª 21/11/2014	2m	Júlia faz a correção de uma atividade voltada à compreensão escrita da Fábula *The Lion and the Mouse* e em seguida explica a consigna de uma atividade com enfoque no uso do pretérito (*simple past)*. Os alunos interagem com a aluna-professora e não parecem ter dificuldades em realizar as atividades.

Fonte: a própria autora, a partir dos dados de pesquisa.

O formato da entrevista de ACS das alunas-professoras foi similar ao da entrevista de Eliel e Erick. As entrevistas de ACS foram gravadas em áudio e vídeo e transcritas por Erick e Júlia para a condução da entrevista de ACC.

A entrevista de ACC ocorreu no dia 13 de maio de 2015 no período da tarde, também na sala de reuniões do subprojeto e teve duração de 1h54mim. Para a realização do procedimento, os alunos-professores receberam com antecedência de mais de 15 dias as transcrições das duas entrevistas de ACS e as cenas usadas pelos colegas na realização do procedimento. Eliel e Erick receberam os excertos de vídeos utilizados na entrevista de ACS de Alice e Júlia, e Alice e Júlia receberam os excertos usados por Eliel e Erick. Para a escolha das cenas, foi acordado que os alunos-professores realizariam a leitura dos textos de transcrições das entrevistas de ACS, a fim de possibilitar a retomada das reflexões desenvolvidas por cada dupla e o acesso às reflexões realizadas pelos colegas.

Cada aluno-professor escolheu dois excertos de vídeos para tecer comentários livres referente ao trabalho realizado pelos colegas. Eu não escolhi excertos nessa fase, tendo em vista que o conteúdo das entrevistas já havia sido direcionado, mas as cenas selecionadas

por mim para as entrevistas de ACS também foram disponibilizadas aos alunos-professores. Dessa maneira, a entrevista de ACC contou com oito excertos de vídeo de mais ou menos dois minutos cada, totalizando 17 minutos e 20 segundos de vídeo.

A escolha das cenas para a entrevista de ACC, a partir dos excertos de vídeos utilizados na ACS, visou aprofundar a reflexividade realizada pelos alunos-professores. A entrevista de ACC também foi realizada em LP e seu formato foi similar ao das entrevistas de ACS, com a diferença de que a reflexividade realizada se voltou ao trabalho desenvolvido pelos colegas.

No quadro a seguir, apresento os excertos escolhidos pelos alunos-professores para a ACC:

Quadro 21 – Excertos de vídeo escolhidos para a entrevista de ACC

Excertos de Vídeo Escolhidos para ACC			
Eliel		**Erick**	
Júlia explica aos alunos o que devem fazer na produção inicial. A voz da aluna-professora é muito baixa, os alunos apresentam dificuldades em compreender as explicações.	Alice e Júlia conduzem uma atividade com foco na compreensão oral da Fábula *The Lion and the Mouse*. As alunas professoras trabalham com um vídeo da Fábula exibido em um projetor de vídeo.	Alice faz a correção de uma atividade voltada à compreensão escrita da Fábula *The Lion and the Mouse*. Os alunos interagem com a aluna-professora, um aluno faz uma "piadinha". A aluna-professora segue com a correção.	Alice realiza a leitura da Fábula *The Wolf and the Kid* com os alunos. Eles interagem bastante com a aluna-professora, mas apresentam dificuldades na realização da leitura. Júlia auxilia a colega na condução da atividade.
Alice		**Júlia**	
Eliel relembra com os alunos a história do filme de *Sherek I* e solicita que uma aluna conte a história do filme *Frozen: uma aventura congelante*. Os alunos interagem bastante com o aluno-professor.	Erick lê a consigna, explica e resolve em conjunto com os alunos uma atividade sobre o contexto de publicação de Contos de Fadas. Os alunos interagem bastante com o aluno-professor.	Eliel ajuda os alunos a identificar os parágrafos do Conto de Fadas "Cinderela", para a resolução de uma atividade sobre as fases da narração. Os parágrafos não estavam marcados textualmente na SD devido ao tipo de alinhamento escolhido para o texto. Os alunos apresentam dificuldades na identificação dos parágrafos.	Erick tem dificuldades para explicar regras de uso do tempo pretérito (*simple past)* aos alunos, então eu o auxilio nas explicações.

Fonte: a própria autora, a partir dos dados de pesquisa.

A entrevista de ACC foi transcrita por Júlia. O texto transcrito foi disponibilizado aos demais alunos-professores protagonistas da pesquisa e utilizado na preparação da EC.

A última fase do procedimento de AC, a EC, ocorreu no dia 10 de julho de 2015, na sala do subprojeto Letras Inglês, no período da tarde, com duração de 1h25mim. Essa fase teve como objetivo o compartilhamento das reflexões realizadas nas demais etapas da AC com o coletivo de trabalho. Como as entrevistas de AC foram realizadas no ano seguinte da implementação das SD, alguns dos alunos-professores haviam se desligado do subprojeto na época da EC, tendo, então, sido convidados a participar da última fase. Deixei os alunos-professores protagonistas da pesquisa livres para escolher os conteúdos e a forma de apresentação das reflexões realizadas nas entrevistas de ACS e ACC. Expliquei que caso não se sentissem à vontade em expor as cenas de implementação das SD aos demais colegas, poderiam usar imagens ou excertos das transcrições. Os alunos-professores optaram por utilizar alguns dos segmentos de vídeos e por relatar oralmente ao grupo parte das reflexões realizadas. Eliel, Erick e Júlia apresentaram um excerto de vídeo cada e Alice apresentou dois excertos, conforme exponho no quadro a seguir:

Quadro 22 – Excertos de vídeo escolhidos para a EC

<table>
<tr><th colspan="3">Excertos de Vídeo Escolhidos para EC</th></tr>
<tr><th colspan="2">Eliel</th><th>Erick</th></tr>
<tr><td colspan="2">Eliel relembra com os alunos a história do filme de Sherek I e solicita que uma aluna conte a história do filme Frozen: uma aventura congelante. Os alunos interagem bastante com o aluno-professor.</td><td>Erick tem dificuldades para explicar regras do tempo pretérito (simple past) aos alunos, então eu o auxilio nas explicações.</td></tr>
<tr><th colspan="2">Alice</th><th>Júlia</th></tr>
<tr><td>Alice explica regras do tempo pretérito (simple past) aos alunos. Os alunos apresentam dificuldades e dispersam um pouco. Eu auxilio a aluna-professora na condução da atividade.</td><td>Alice faz a correção de uma atividade voltada à compreensão escrita da Fábula The Lion and the Mouse. Os alunos interagem com a aluna-professora. Um aluno faz uma “piadinha”, a aluna-professora segue com a correção.</td><td>Júlia explica aos alunos o que devem fazer na produção inicial. A voz da aluna-professora é muito baixa, os alunos apresentam dificuldades em compreender as explicações.</td></tr>
</table>

Fonte: a própria autora, a partir dos dados de pesquisa.

Na EC cada aluno-professor exibiu a(s) cena(s) escolhida(s) ao grupo, por meio de um projetor de vídeo e realizou o relato oral das reflexões desenvolvidas nas demais fases da AC. Após a apresentação, o grupo discutiu as situações problematizadas. A maioria dos integrantes interagiu com os alunos-professores fazendo perguntas e comentários, expondo seus pontos de vista, sugerindo alternativas para os problemas enfrentados e relatando situações semelhantes às vivenciadas. A EC também foi filmada e transcrita se constituindo parte dos dados de pesquisa.

Considerando que o processo de geração e transcrição dos dados se deu pela colaboração de todos os integrantes do subprojeto, compreendo que a posse dos dados também deve ser de todos. Assim, os áudios e suas transcrições ficarão arquivadas por um período de cinco anos (contados a partir da data de defesa desta tese) à disposição, tanto dos alunos-professores quanto da professora-coordenadora, para eventuais consultas e/ou outros usos de fins científicos, respeitado nova consulta ao Comitê de Ética em Pesquisa da universidade na qual o subprojeto Letras Inglês encontra-se vinculado.

Após ter apresentado os procedimentos efetuados para a geração/coleta e seleção dos dados de pesquisa, descrevo na próxima seção, a metodologia empregada para as análises efetuadas.

5.5 Os Procedimentos De Análise Dos Dados

Os dados[132] de pesquisa referentes às RPP das SD, às SSD e às entrevistas de AC (ACS, ACC e EC) foram analisados com base no modelo de análise de textos proposto pelo ISD (BRONCKART, 2009[1999], 2008, 2006; MACHADO; BRONCKART, 2009) no que se refere a três níveis procedimentais de análise: organizacional, enunciativo e semântico (MACHADO; BRONCKART, 2009). Utilizei, ainda, os conceitos de trabalho prescrito, real e realizado advindos da Clínica da Atividade (CLOT, 2007[2006], 2017; FAITA, 2004) e da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004). Conjuntamente à análise textual/discursiva, interpretei os dados à luz das contribuições de estudos desenvolvidos por Woods (1996) sobre os processos de planejamento e tomadas de decisões de professores de línguas e das expansões propostas por esta tese. Já as SD foram analisadas de forma interpretativa e descritiva, visando reconhecer como as decisões tomadas pelos alunos-

[132] Para análise, os textos de transcrições receberam os seguintes tratamentos: a) supressão do nome da escola e da universidade *lócus* de pesquisa; b) substituição dos nomes reais dos participantes por nomes fictícios; c) numeração de linhas; d) inclusão de cabeçalho com a identificação dos dados, local e data de geração/coleta.

professores foram materializadas no objeto planificado e confirmar resultados obtidos pelas demais análises efetivadas.

Assim, para responder as duas primeiras perguntas de pesquisa "*Que decisões tomadas foram verbalizadas por alunos-professores participantes do subprojeto Letras Inglês do PIBID ao planejar, produzir, implementar SD e engajar-se na reflexividade sobre esses processos?"* e "*Que fatores podem ter constituído essas decisões?"* analisei os quatro conjuntos de dados.

Para a identificação das decisões tomadas pelos alunos-professores e dos fatores constituintes de suas decisões, o levantamento das particularidades do contexto sócio-histórico geral e imediato de geração/coleta dos dados de pesquisa foi fundamental, uma vez que tal levantamento permitiu compreender melhor as significações construídas pelos participantes ao longo do processo de formação vivenciado. O levantamento incluiu as análises do contexto sócio-histórico mais amplo e das circunstâncias institucionais, como por exemplo: a) o que ocorreu em nível global e local durante os anos de coleta/geração dos dados; b) o papel do programa PIBID na formação docente no contexto brasileiro; c) o momento e local de produção dos textos (contexto físico); d) as experiências de formação dos participantes da pesquisa e os papéis assumidos por eles no momento da geração/coleta dos dados (contexto sócio-subjetivo). O levantamento de tais parâmetros foi realizado paralelamente às análises linguístico-discursivas efetivadas.

Para a análise dos textos de transcrição das RPP de SD, das SSD e das entrevistas de AC, no nível organizacional, identifiquei os conteúdos temáticos mobilizados, utilizando as categorias de SOT (segmentos que indicam a introdução de um tema no texto - tema) e STT (segmentos que indicam o desenvolvimento do tema no texto - subtema) (BRONCKART, 2008; BULEA, 2010). Os SOT e STT identificados foram organizados em quadros, de acordo com a ordem em foram mobilizados nos textos, dispostos no Apêndice A deste estudo. A partir da identificação dos SOT e STT agrupei aqueles comuns aos três conjuntos de dados, realizando, assim, o cruzamento entre eles. A título de ilustração, peço que o leitor imagine que recortei os SOT e STT expostos nos quadros do Apêndice A e os dispus sobre uma mesa, conforme os temas (SOT) comuns mobilizados, a fim de poder visualizar como as mesmas decisões foram verbalizadas pelos participantes da pesquisa nos diferentes conjuntos de dados.

Para a identificação das decisões tomadas, procurei pela leitura dos textos (interpretação) identificar referências às escolhas e/ou seleções que se materializaram ou

poderiam ter sido materializadas em ações de ensino, considerando as definições de tomada de decisões e de planejamento defendidas por esta tese.

No nível enunciativo, utilizei as categorias de *marcadores de pessoas, modalizações, vozes e dêiticos*. Procurei identificar os *marcadores de pessoas* ou outras marcas linguísticas de agentividade (nomes próprios e marcas implícitas de agentividade) utilizadas para se referir aos actantes postos em cena nos textos. Como mencionei no capítulo 3, as análises das marcas de pessoas me permitiram identificar se e como os participantes da pesquisa se implicaram nos processos de tomada de decisões. O exame das *modalizações* (lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas) possibilitou observar o posicionamento do(s) enunciador(es) em relação ao conteúdo temático mobilizado nos textos, ou seja, as avaliações realizadas pelos alunos-professores quanto às decisões tomadas e seus fatores constituintes. Já a análise das *vozes* (neutra, de personagens, sociais e do autor) permitiu observar a quem foi atribuída a reponsabilidade por determinada decisão e agir linguageiro, assim como as vozes trazidas para sustentar os argumentos no decorrer do processo de tomada de decisões.

No nível semântico, procurei interpretar os dados a partir dos resultados obtidos nas análises anteriores, com base nas proposições teórica relacionadas aos processos de planejamento e tomadas de decisões de professores de línguas desenvolvidas por Woods (1996) e nas expansões propostas por esta tese.

Cabe ressaltar que os três diferentes planos de textualidade (organizacional, enunciativo e semântico), embora possam expressar a ideia de segmentação (de que análises tenham sido desenvolvidas separadamente), não são desvinculados, uma vez que as imbricações textuais nos impedem de tratá-los separadamente. Assim, as análises referentes aos três níveis foram desenvolvidas de forma conjunta.

No que diz respeito às análises das SD, elas foram conduzidas de forma a identificar as decisões tomadas pelos alunos-professores no que se refere às suas relações quanto aos aspectos temporais (organização temporal) e lógicos (organização hierárquica). Tais análises possibilitaram a identificação de conteúdos ensinados, dos recursos utilizados para o ensino, da organização das atividades didáticas, de estratégias utilizadas para o ensino, etc. Em outras palavras, as SD possibilitaram reconhecer as decisões tomadas pelos alunos-professores no que se refere ao processo de transposição didática dos gêneros e suas adequações às especificidades do contexto de ensino.

Para responder a terceira e a quarta pergunta de pesquisa *"Que tensões/conflitos e macrodimensões de reflexividade (DENARDI, 2009) são manifestadas discursivamente pelos participantes da pesquisa nos processos de planejamento, produção e*

implementação de SD, e em momentos de reflexividade sobre esses processos?" e *"Que indícios de desenvolvimento dos alunos-professores são possíveis de serem identificados nos dados de pesquisa?"* também analisei os quatro conjuntos de dados.

Considerando que a emergência de tensões/conflitos e a prática reflexiva parecem sobressair na literatura, tanto no que diz respeito aos processos de desenvolvimento humano quanto à tarefa de planejamento docente, para identificar indícios de desenvolvimento profissional dos alunos-professores protagonistas da pesquisa procurei identificar tensõe/conflitos manifestados nos dados, bem como indícios da reflexividade proporcionada pelo processo formativo vivenciado.

Assim como Cristovão e Machado (2011, p. 55), entendo conflito como tipo de "tensões ou contradições sentidas em profundidade nas interações sociais com possível explicitação de discordâncias ou diferentes percepções sobre determinados fatos ou aspectos tratados em determinada situação". Os conflitos foram identificados por meio de análises linguísticas (escolhas lexicais, marcas de pessoas, vozes mobilizadas e modalizações), quando remetiam: a) à discordância sobre um tema ou questão; b) à expressão de pontos de vistas ou percepções diferentes em determinada situação; c) aos confrontos gerados na interação entre os participantes ou com as cenas em situação de trabalho. Analisei os dados, ainda, com base nas três categorias de conflitos/tensões propostas por Vanhulle (2005): epistêmica, afetiva e prática (descritas no capítulo 3).

Para análise da reflexividade proporcionada pela formação vivenciada pelos alunos-professores, utilizei as categorias de macrodimensões de reflexividade propostas por Denardi (2009): epistemológica, ontológica, linguística, pedagógica e axiológica (também descritas no capítulo 3).

No quadro a seguir, procuro sintetizar os procedimentos de análise de dados empregados na pesquisa:

Quadro 23 – Síntese da metodologia de pesquisa

<table>
<tr><th colspan="3">SÍNTESE DA METODOLOGIA DE PESQUISA</th></tr>
<tr><td colspan="3">OBJETIVO GERAL
Investigar a construção de espaços de desenvolvimento profissional do aluno-professor de Língua Inglesa, participante do PIBID, possibilitados pelo planejamento, produção e implementação de sequências didáticas, e pela reflexividade sobre esses processos.</td></tr>
<tr><th>PERGUNTAS DE PESQUISA</th><th>DADOS</th><th>PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE</th></tr>
<tr><td>a) Que decisões tomadas foram verbalizadas por alunos-professores participantes do subprojeto Letras Inglês do PIBID ao planejar, produzir, implementar SD e engajar-se na reflexividade sobre esses processos?

b) Que fatores podem ter constituído essas decisões?</td><td rowspan="2">- Textos de transcrições das RPP das SD;

- Textos de transcrições das SSD;

- Textos de transcrições das entrevistas de AC (ACS, ACC e EC);

- SD produzidas pelos alunos-professores: SD dos gêneros Conto de Fadas e Fábula.</td><td>• Modelo de análise de textos do ISD:
- Análise do contexto sócio-histórico e da situação de produção dos textos;
- Nível Organizacional:
mobilização do conteúdo temático: SOT e STT;
- Nível enunciativo: a) marcadores de pessoas; b) modalizações; c) vozes; d) Dêiticos;
- Nível semântico:
Análise interpretativa com base nos resultados obtidos nos demais níveis de análise e nas proposições teóricas sobre os processos de planejamento e tomada de decisões de professores de línguas desenvolvidos por Woods (1996).</td></tr>
<tr><td>c) Que tensões/conflitos e macrodimensões de reflexividade (DENARDI, 2009) foram manifestadas discursivamente pelos participantes da pesquisa nos processos de planejamento, produção e implementação de SD, e em momentos de reflexividade sobre esses processos?

d) Que indícios de desenvolvimento dos alunos-professores são possíveis de serem identificados nos dados de pesquisa?</td><td>• Modelo de análise de textos do ISD:
- Análise do contexto sócio-histórico e da situação de produção dos textos;
- Nível Organizacional:
mobilização do conteúdo temático: SOT e STT;
- Nível enunciativo: a) marcadores de pessoas; b) modalizações; c) vozes; d) Dêiticos;
- Nível semântico: análise interpretativa com base nos resultados obtidos nos demais níveis de análise e nas categorias de: a) tipos de tensões/conflito propostas por Vanhulle (2009, 2005) (epistêmica, afetiva e prática); b) macrodimensões de reflexividade propostas por Denardi (2009) (epistemológica, ontológica, linguística, pedagógica e axiológica).</td></tr>
</table>

Fonte: a própria autora.

Descritos os procedimentos metodológicos empregados na pesquisa, finalizo este capítulo com uma breve síntese.

5.6 SÍNTESE DO CAPÍTULO 5

Este capítulo foi voltado à apresentação do método de pesquisa. Primeiramente a caracterizei como um estudo de cunho qualitativo de caráter intervencionista, ancorado na perspectiva sócio-histórica. Em seguida, discorri a respeito dos princípios éticos orientadores do trabalho. Então, apresentei o contexto de pesquisa, descrevi a proposta de formação do subprojeto Letras Inglês do PIBID, o curso de Letras Inglês proponente do subprojeto, as escolas parceiras (dando ênfase a escola *lócus* da investigação). Apresentei, ainda, os participantes da pesquisa, os alunos-bolsistas, a professora-coordenadora e as professoras-supervisoras, com atenção especial aos participantes-protagonistas da pesquisa. Na sequência, discorri sobre o processo de geração/coleta e seleção dos dados. Por fim, apresentei os procedimentos de análise utilizados.

No próximo capítulo, apresento a primeira parte das análises realizadas.

CAPÍTULO 6 – PROCESSOS DE TOMADA DE DECISÕES VIVENCIADOS NO SUBPROJETO LETRAS INGLÊS DO PIBID

> Para compreendermos o discurso de outrem, não basta compreender as suas palavras - temos que compreender o seu pensamento. Mas também isto não basta - temos que conhecer também as suas motivações. (VIGOTSKI, 1998 [1934] p. 348-349).

Neste capítulo, apresento as análises referentes às decisões tomadas pelos alunos-professores protagonistas da pesquisa ao planejar, produzir e implementar SD para o ensino de LI, bem como aos fatores que, possivelmente, constituíram suas decisões. Diante da impossibilidade de apontar todas as decisões tomadas pelos licenciandos e todos os seus fatores constituintes, devido ao caráter cognitivo de processos que envolvem o planejamento, procuro identificar aquelas(es) verbalizadas(os) nos dados da pesquisa, cujas análises e interpretações empregadas, me permitiram reconhecer. Assim, o foco analítico deste capítulo recai sobre as duas primeiras perguntas de pesquisa:

a) Que decisões tomadas foram verbalizadas por alunos-professores participantes do subprojeto Letras Inglês do PIBID ao planejar, produzir, implementar SD e engajar-se na reflexividade sobre esses processos?
b) Que fatores podem ter constituído essas decisões?

O capítulo foi dividido em três macrosseções. A primeira volta-se à discussão dos movimentos de organização textual identificados nos dados de pesquisa, os quais me levaram a reconfigurações/ressignificações de decisões tomadas e ações de ensino realizadas. A segunda trata especificamente da análise de decisões tomadas e seus possíveis fatores constituintes em relação ao trabalho desenvolvido por Eliel e Erick com a SD do gênero Conto de Fadas, bem como ao trabalho realizado por Alice e Júlia com a SD do gênero Fábulas. Já, a terceira macrosseção é destinada à síntese e à discussão dos resultados alcançados.

6.1 Movimentos De Organização Textual: Indícios Das Reconfigurações/ Ressignificações Das Decisões Tomadas e Das Ações De Ensino Realizadas

Conforme já explicitado no capítulo metodológico, os dados deste estudo foram analisados com base no modelo de análise de textos proposto pelo ISD (BRONCKART, 2009[1999], 2008, 2006; MACHADO; BRONCKART, 2009), no que se refere a três níveis procedimentais analíticos: nível organizacional, nível enunciativo e nível semântico (MACHADO; BRONCKART, 2009). Na etapa de análise referente ao nível organizacional, procurei identificar o plano geral dos textos de transcrição das RPP das SD, das SSD e das entrevistas de AC no que tange ao levantamento de sua organização temática (temas e subtemas mobilizados pelos participantes da pesquisa). Para tanto, utilizei as categorias de SOT e STT (BRONCKART, 2008; BULEA, 2010). No nível enunciativo realizei análises linguístico-discursivas utilizando as categorias de marcadores de pessoas, modalizações, vozes e dêiticos. No nível semântico, interpretei os dados a partir dos resultados obtidos nas análises anteriores, com base em estudos realizados sobre os processos de planejamento e tomadas de decisões de professores (WOODS, 1996) e nas expansões propostas por esta tese. As SD foram analisadas de forma interpretativa e descritiva no intuito de observar como as decisões tomadas pelos alunos-professores foram materializadas no material didático. Os aspectos referentes ao contexto sócio-histórico e à situação de produção dos textos dados de pesquisa perpassaram as demais análises efetivadas.

Em um primeiro momento, as análises da organização temática a partir do levantamento dos SOT e STT evidenciaram movimentos organizacionais característicos dos textos e os temas e subtemas privilegiados pelos participantes da pesquisa. Procurei cruzar os SOT e STT identificados nos diferentes conjuntos de dados e interpretá-los no que tange às decisões tomadas pelos alunos-professores e aos seus possíveis fatores constituintes.

Os movimentos de organização textual indicaram um processo de descrição, seguida pela avaliação/interpretação (reflexividade) e posterior ressignificação das decisões e ações de ensino realizadas. Cabe ressaltar que os movimentos de organização textual, evidenciados nos dados, são características das propriedades estruturais mais ou menos estáveis das atividades de reunião de planejamento, socialização de diários e AC, assim como são decorrentes das formas como esses instrumentos formativos foram utilizados nas atividades desenvolvidas pelo subprojeto Letras Inglês do PIBID, ou seja, são decorrentes das modificações realizadas nos instrumentos em função de escolhas individuais ou coletivas e necessidades contextuais. A organização temática dos textos representa, dessa forma, um

desenho geral de como as ações foram desenvolvidas nas atividades investigadas por esse estudo.

Nos textos referentes às RPP das SD observei, de forma geral, movimentos de organização textual que indicam as seguintes ações recorrentes: 1) apresentações realizadas pelos alunos-professores aos demais membros do grupo a respeito dos conhecimentos do gênero de texto a ser transposto para o ensino e das atividades didáticas a serem contempladas pelas SD; compartilhamento de dúvidas, preocupações e dificuldades enfrentadas na produção do material; 2) questionamentos e discussão realizadas pelo grupo em relação ao que era exposto pelos alunos-professores, antecipação de possíveis reações dos alunos da escola às propostas de ensino, antecipação de problemas de ensino, sugestões de modificações para as atividades propostas e/ou construção conjunta de atividades didáticas; 3) por vezes, a reconfiguração/reformulação/ressignificação coletiva das próprias ideias e sugestões dadas pelo grupo, com base na antecipação de possíveis reações dos alunos, antecipação de problemas de ensino e em prescrições teóricas de documentos orientadores do trabalho docente.

Quanto aos textos referentes às SSD, os movimentos de organização textual indicaram a realização de ações na seguinte sequência: 1) leitura de excertos dos diários e/ou o relato das experiências vivenciadas na escola, na universidade ou em outro espaço de formação, os quais geralmente envolviam descrição e reflexividade; 2) respostas dos colegas ao que foi compartilhado, as quais implicavam a interpretação/avaliação (reflexividade) da situação relatada; 3) por vezes, construções de possíveis soluções para problemas enfrentados (construção coletiva de outros modos de agir).

Os textos das entrevistas de ACS e ACC, por sua vez, apresentam movimentos de organização textual que indicam as seguintes ações: 1) descrição e discussão dos eventos vivenciados em sala de aula, geralmente provocados pelas imagens dos vídeos e perguntas minhas e da professora-coordenadora; 2) explicitação dos motivos/razões que levaram os alunos-professores às ações e decisões tomadas; 3) apresentação de hipóteses/suposições referente a outras decisões que poderiam ter sido tomadas nas situações apresentadas, em situações semelhantes ou em uma possível nova implementação do material. Já a EC apresenta os seguintes movimentos: 1) compartilhamento das reflexões realizadas nas entrevistas de ACS e ACC pelos alunos-professores protagonitas da pesquisa; 2) interpretação/avaliação (reflexividade) da situação relatada e discussão; 3) compartilhamento de experiências em situações similares às apresentadas e/ou levantamento de hipótese/suposições em relação a outras ações de ensino que poderiam ter sido realizadas.

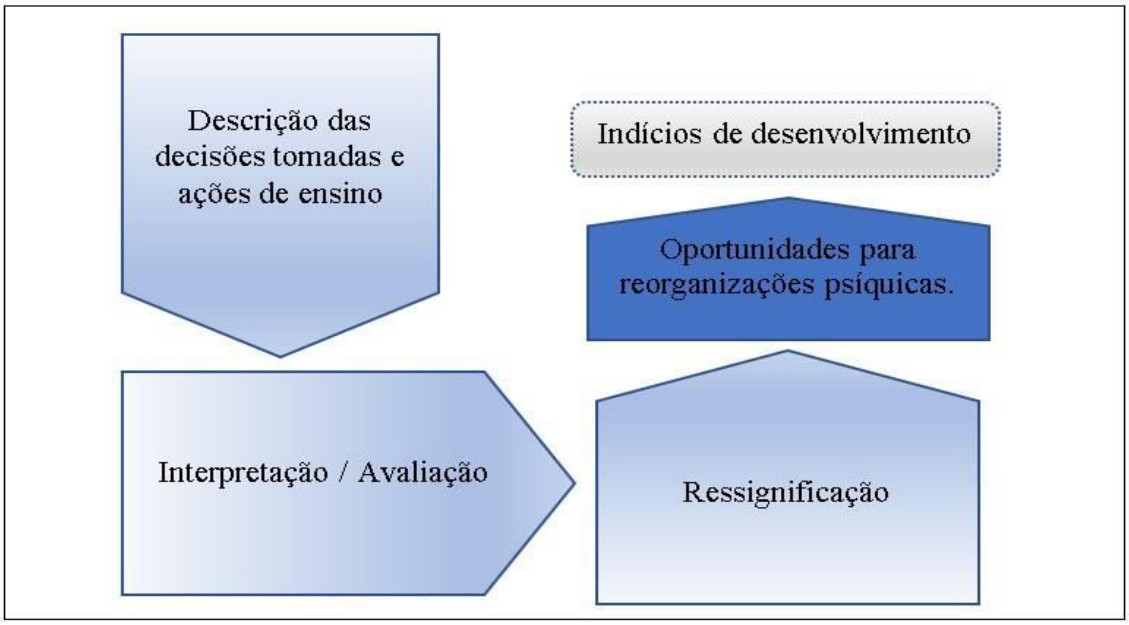
Os movimentos descritos nos remetem ao percurso reflexão – debate interpretativo – atribuição de nova significação, enfatizado por Bronckart (2013a) como um movimento importante para que a tomada de consciência provoque reestruturação psíquica positiva. Segundo o autor, o desenvolvimento consiste na alimentação continua de uma dinâmica de interpretação da atividade. Ao serem confrontados com os obstáculos de planejamento e de ensino, com as imagens do trabalho realizado, com a opinião e questionamentos dos colegas, com as perguntas minhas e da professora-coordenadora, ao descreverem as ações realizadas, ao anteciparem as reações dos alunos às atividades propostas, ao anteciparem possíveis problemas de ensino, bem como ao realizarem hipóteses/suposições relacionadas a outras decisões que poderiam ter sido tomadas, os alunos-professores podem ter tomado consciência sobre aspectos que não haviam sido considerados incialmente.

Segundo Vigotski (1998[1934]), a atividade da consciência segue caminhos diferentes, podendo incidir sobre alguns aspectos de um pensamento ou de um ato e não de outros. A partir dessa premissa, é possível pensarmos que os processos formativos vivenciados pelos alunos-professores podem ter contribuído para que as suas consciências tenham passado a incidir sobre aspectos do trabalho docente ignorados inicialmente. Além disso, as tensões/conflitos gerados e a reflexividade propiciada pelo debate interpretativo da atividade podem significar oportunidades para reorganizações de significações (SAITO; SILVA; NASCIMENTO, 2015) construídas pelos alunos-bolsistas.

As reconfigurações/ressignificações de ações planejadas e efetivadas no ensino evidenciam a construção de formas de ir além do debate interpretativo (BRONCKART, 2013a) realizado pelos participantes do subprojeto, o que pode ter contribuído para uma possível restruturação psíquica. Tais formas se traduzem pela atribuição de novas significações e novos modos de agir e se fazem possíveis pela reflexividade proporcionada pelo trabalho colaborativo desenvolvido em grupo, o planejamento do ensino, as SSD e o procedimento de AC. Fato que corrobora a importância de tais procedimentos como instrumentos de mediação formativa de futuros professores, conforme defendido por Stutz (2012).

Procuro pela figura a seguir tornar visual o processo potencial de desenvolvimento (restruturação psíquica) vivenciado pelos alunos-professores:

Figura 16 – Processo potencial de desenvolvimento vivenciado pelos alunos-professores



Fonte: a própria autora, a partir da análise dos dados de pesquisa.

Embora recorrentes, as reconfigurações/ressignificações não aparecem para todas as decisões tomadas pelos alunos-professores. A meu ver, a sua ausência em certos momentos não indica a inexistência de conflitos/tensões ou reflexividade, mas a não reformulação de alternativas de ensino devido ao aceite das atividades ou ideias propostas ou a impossibilidade de resolução dos problemas enfrentados naquele momento. Algumas vezes, as reconfigurações/ressignificações das ações planejadas ou efetivadas no ensino não acontecem em um primeiro momento, mas no decorrer das ações formativas, evidenciando que o processo de planejamento demanda tempo e reflexividade, como veremos adiante.

Os movimentos identificados nos textos e as reconfigurações/ressignificações possibilitadas nos remetem, também, ao movimento recursivo apresentado no modelo etno-cognitivo de tomada de decisão de professores de línguas de Woods (1996): a) planejamento; b) implementação c) avaliação. Todavia, os dados evidenciam que há também um movimento de interpretação/avaliação (reflexividade) de possíveis decisões a serem tomadas (trabalho real), o que indica que o movimento descrito pelo autor ocorre também em um nível interno do processo de planejamento: a) planejamento das ações de ensino; b) interpretação/avaliação das ações planejadas; c) (re)planejamento, (re)construção das ações planejadas.

Nas seções que seguem, procuro identificar decisões tomadas e seus possíveis fatores constituintes no trabalho realizado pelos participantes protagonistas deste estudo.

6.2 Decisões Tomadas e Seus Possíveis Fatores Constituintes No Planejamento, Produção e Implementação De SD

A análise dos processos de tomada de decisões dos alunos-professores de LI e seus possíveis fatores constituintes visaram à compreensão dos processos de planejamento efetivados no trabalho de produção e implementação de SD. Procurei interpretar o que os alunos-professores fizeram ao planejar e porque fizeram. Para análises das decisões tomadas pelos protagonistas da pesquisa, considerando que planejamento de SD se caracteriza por uma abordagem descendente, isto é, parte do estabelecimento da situação de comunicação para a escolha do(s) gênero(s) e a exploração de seus elementos ensináveis ou por um planejamento *top-down*[133], conforme descrito por Woods (1996), dividi as decisões identificadas nos dados analisados em três tipos:

a) Decisões de planejamento mais amplas, que também são as primeiras decisões que se pode observar nos dados referentes às RPP das SD;
b) Decisões de planejamento internas (decisões sobre unidades mais específicas), aquelas tomadas no quadro de decisões anteriores (restritas por decisões anteriores);
c) Decisões interativas, aquelas tomadas em sala de aula.

Embora o trabalho com as SD tenha sido realizado colaborativamente, cada dupla de alunos-professores exercia certa autonomia em relação à proposta desenvolvida. Assim, sem desconsiderar o papel e a responsabilidade do coletivo de trabalho nos processos de tomada de decisões, entendo as escolhas finais realizadas para construção do material (aquelas materializadas nas SD e em sala de aula) como decisões tomadas em última instância pelos alunos-professores protagonistas da pesquisa, uma vez que esses eram livres para adotar ou não as ideias sugeridas pelo grupo. Em outras palavras, compreendo que muitas das decisões foram tomadas coletivamente, contudo, ao mesmo tempo, considero a responsabilidade assumida pelos alunos-professores.

Para que o leitor possa visualizar os processos de reconfigurações/ressignificações das decisões tomadas pelos alunos-professores, organizei as

[133] O termo "planejamento *top-down"* não é entendido por Woods (1996) como planejamento autoritário. Na concepção do autor, esse tipo de planejamento ocorre quando a planificação parte de unidades mais globais ou de nível mais alto para unidades mais locais ou de nível mais baixo.

decisões identificadas, bem como seus fatores constituintes em quadros, procurando destacá-los. Na sequência, apresento e discuto as decisões tomadas no que se refere ao trabalho desenvolvido por Eliel e Erick com a SD do gênero Conto de Fadas.

6.2.1 Decisões Tomadas e seus Possíveis Fatores Constituintes no que se Refere ao Trabalho Desenvolvido por Eliel e Erick com a SD do Gênero Conto de Fadas

Como indiquei na contextualização da pesquisa, Eliel e Erick produziram e implementaram uma SD em torno do gênero Conto de Fadas, voltada a duas turmas de 7º ano do Ensino Fundamental, sendo uma com 26 e outra com 28 alunos. A SD teve como eixos de ensino a compreensão escrita, a produção escrita e a compreensão oral de Contos de Fadas em LI e foi implementada em um total de 12 h/a.

No quadro a seguir, apresento decisões mais amplas, seus possíveis fatores constituintes, as reconfigurações/ressignificações das decisões tomadas no que se refere ao trabalho realizado pela dupla. Aponto, também, os dados em que tais decisões, fatores e reconfigurações/ressignificações[134] foram identificadas.

Quadro 24 – Decisões mais amplas e seus possíveis fatores constituintes no que se refere ao trabalho realizado por Eliel e Erick com a SD do gênero Conto de Fadas

Decisões Tomadas	Possíveis Fatores Constituintes	Reconfigurações/ Ressignificações das Decisões Tomadas	Possíveis Fatores Constituintes	Dados
- Desenvolver a SD em torno do gênero de texto Conto de Fadas.	- PTD da professora-supervisora; - Disponibilidade de um MD já existente; - Função formativa do gênero; - Familiaridade dos alunos com o gênero.			RPP SD SSD
- Incluir personagens de filmes contemporâneos baseados em Contos de Fadas na capa da SD para abordar a questão de estereótipos reproduzidos no gênero.	- Interesses e necessidades dos alunos; - Demandas sociais contemporâneas; - Objetivos de ensino.	- Comparar Contos de Fadas clássicos com filmes contemporâneos baseados em Contos de Fadas; -Abordar a questão dos estereótipos reproduzidos nos Contos de Fadas e nos filmes em atividades na SD.	- Interesses e necessidades dos alunos; - Demandas sociais contemporâneas; - Sugestão da professora-coordenadora; - Ideias emergentes da discussão com o grupo.	RPP SD SSD ACS ACC EC

Fonte: a própria autora, a partir da análise dos dados de pesquisa.

[134] Conforme mencionado na seção anterior, nem sempre há reconfigurações/ressignificações das decisões tomadas, por isso, os espaços em branco no quadro.

A primeira e mais ampla decisão de Eliel e Erick identificada nos dados de pesquisa, diz respeito à seleção do gênero de texto contemplado pela SD: Conto de Fadas. Tal decisão pode ser identificada pela simples leitura do material didático, bem como foi mencionada pelos participantes da pesquisa nos textos referentes às RPP da SD e às SSD[135].

Na RPP das SD ocorrida no dia 29 de julho de 2014 foram formadas as duplas para realização do trabalho, assim como escolhidos os gêneros para a produção dos materiais. No processo de escolha, diferentes gêneros foram cogitados pelo grupo para nortear o desenvolvimento das propostas de ensino (bilhete, lenda, fábula, cartão postal, verbete de enciclopédia, receita, conto maravilhoso, conto de fadas, santinho e panfleto político, etc.). Eu listei aqueles que constavam em meu PTD, apresentando minhas sugestões, todavia, deixei os alunos-professores livres para realizarem as suas escolhas. Os gêneros constantes em meu PTD para as turmas em que Eliel e Erick estavam trabalhando (7º anos do Ensino Fundamental) eram: sinopse de filme, capa de livro, anúncio publicitário, conto de fadas, calendário e regras de jogos. O excerto a seguir tematiza o exposto:

Excerto1 - RPP das SD (19/8/2014, linhas 190-203):

> **Priscila**: {eu tinha... eu tinha proposto pra quem está comigo ver os gêneros que eu coloquei no meu PTD.
> **Lilian**: {quem é... é o Mateus?...
> **Júlia:** eu e a Alice
> **Priscila**: eu tinha proposto aqueles que estão no meu PTD.
> **Lilian**: ah é você está com as Fábulas não, tá? ((referindo-se a Eliel))
> **Eliel**: Contos de Fadas
> **Lilian**: Contos de Fadas... [...]
> **Priscila**: agora a gente pode mudar ainda.

Os professores da rede pública de ensino do estado do Paraná, ao construir seus PTD, são geralmente orientados a considerar documentos oficiais que regulamentam ou prescrevem o ensino na Educação Básica (DCE, OCEM, LDB, PCN, entre outros) e a seguir as prescrições das DCE de organizar o ensino de LI em torno da perspectiva de gêneros discursivos[136]. Eu, enquanto professora de LI da rede pública, sempre que possível procuro considerar o que prescrevem ou orientam tais documentos, por isso, a presença do gênero Conto de Fadas em meu plano anual de trabalho. Contudo, os alunos-professores, poderiam ter feito outras escolhas, uma vez que o PTD pode ser reajustado durante o ano letivo. No excerto 1, o

[135] Não houve menção dos participantes da pesquisa quanto à escolha do gênero Conto de Fadas durante as entrevistas de AC.
[136] Perspectiva de ensino condizente com a proposta de ensino baseada em gêneros de textos do ISD.

uso em minha fala do verbo "ter" no pretérito imperfeito do indicativo (*eu **tinha** proposto*) e o uso da modalização pragmática "gente **pode** mudar ainda" indicam ideia de possibilidade de mudanças.

Além das minhas sugestões com base no PTD, as análises dos dados mostram, que outros fatores também parecem ter contribuído na escolha do gênero, como o seu potencial formativo, os interesses e conhecimentos dos alunos e a disponibilidade de um MD do gênero já existente no meio científico.

No que se refere ao caráter formativo do gênero, Eliel e Erick argumentaram durante as RPP da SD, que os Contos de Fadas geralmente apresentam uma mensagem implícita de que o crime e as más atitudes não valem a pena, apresentando-se assim como um gênero potencial de oportunizar uma análise crítica em relação às ações humanas na sociedade e provocar sentimentos morais e éticos em seus leitores.

O fator interesse e conhecimentos dos alunos aparece nas falas dos alunos-professores tanto nas RPP da SD quanto nas SSD. Para os licenciandos, o fato de o Conto de Fadas ser um gênero familiar aos estudantes em LM poderia facilitar o processo de ensino. Segundo os participantes, a familiaridade com o gênero poderia gerar um maior interesse pelas aulas e um maior engajamento dos alunos na realização das atividades propostas na SD.

Já a planificação da SD, a partir de um MD já existente no meio científico, foi sugerida pela professora-coordenadora como uma alternativa possível para reduzir o tempo despendido na produção dos materiais, dado que produzir novos MD demandaria bastante pesquisa e, consequentemente, tempo. A busca por um MD já disseminado no meio científico levou Eliel e Erick à dissertação de mestrado de Ferrarini (2009), a qual apresenta estudos sobre Contos de Fadas, bem como analisa os resultados da implementação de uma SD construída em torno do gênero. Assim, planificação da SD tomou como base os estudos relacionados aos Contos de Fadas desenvolvidos pela a autora.

No excerto a seguir, o SOT "escolha do gênero" é tematizado por Eliel:

Excerto 2 - RPP da SD (19/8/2014, linhas 1126-1139):

> **Eliel**: [...] o bem e o mal faz o caráter formativo do gênero, é uma tecla que ela ((Ferrarini)) bate bastante na dissertação, que é exatamente esse embate que vai contribuir para a formação do leitor [...]. O mau é atrativo pela representação do poder, então se a gente for parar para pensar, todo vilão, ele é um vilão poderoso, ele pode fazer coisas para prejudicar o protagonista... a percepção natural, a identificação da criança com o herói [...] dificilmente a criança vai se identificar com o vilão a ponto que sempre tem a presença do mágico, né? O elemento mágico da história, que não é uma coisa que faz parte

> da criança, e o bem sempre vence o mal, e as lutas interiores e exteriores despertam sentimentos de moralidade, lutar contra dificuldades pertencentes a existência humana, portanto não deve se deixar intimidar pelos obstáculos. É esse é um papel um tanto que frequente que se encontra em Contos de Fadas, esse embate entre o bem e mal, sua função formativa [...].

O excerto 2 foi retirado da RPP de SD ocorrida no dia 19 de agosto de 2014, nesse dia, Eliel e Erick apresentaram ao coletivo de trabalho, estudos relacionados ao gênero Conto de Fadas realizados a partir do MD construído por Ferrarini (2009). Eliel enfatiza os argumentos que a autora traz a respeito do caráter formativo do gênero, a fim de justificar a escolha da dupla. O aluno-professor utiliza-se da voz de personagem (***ela*** *bate bastante na dissertação*), recorrendo a autoridade exercida pela pesquisa científica (MD) para dar sustentabilidade a sua argumentação. O licenciando usa ainda a voz de personagem "a criança" ao invés de "alunos" (*a identificação da* ***criança*** *com o herói*) para se referir ao aluno leitor de Contos de Fadas e argumentar que a leitura do gênero na faixa etária da turma com que estava trabalhando (entre 11 e 12 anos) seria importante, uma vez que poderia provocar nos estudantes a identificação com os personagens e a atitude de persistência frente às dificuldades enfrentadas na vida cotidiana. O marcador de pessoa "a gente" é usado por Eliel para incluir o coletivo de trabalho (grupo do PIBID) em seu raciocínio (*se* ***a gente*** *for parar para pensar*) e reforçar sua ideia. Já as modalizações lógicas "exatamente" e "dificilmente" são usadas para indicar certeza em relação às características do gênero que contribuiriam para formação dos estudantes, o embate entre o bem e o mal e a identificação dos alunos com os heróis. Os heróis são colocados como personagens que geralmente representam o bem nas histórias *(****exatamente*** *esse embate que vai contribuir para a formação do leitor/* ***dificilmente*** *a criança vai se identificar com o vilão).*

No próximo excerto, o mesmo SOT é mobilizado por Erick durante uma SSD:

Excerto 3 - SSD (4/11/2014, linhas 4878-4886):

> **Erick**: [...] até nessa escolha de gênero a gente já comentou sobre... ah::: sobre aquilo que foi interessante de Contos de Fadas, é::: acho que é uma coisa mais próxima deles né::: uma coisa que eles conhecem... quando você fala de Contos de Fadas, as meninas vão gostar e os meninos já vão virar o nariz, né?:... Mas, daí você fala - oh::: já na capa da sequência, você deixa o *Shrek*, quem não conhece o *Shrek*?
> **Eliel:** é::
> **Erick:** quem não gosta?... Então é::: é:: já uma forma de você trabalhar com uma coisa que eles conhecem e que eles simpatizam [...].

A SSD ocorreu no dia 4 de novembro de 2014, depois das primeiras aulas de implementação da SD. Nesse dia, os alunos-professores compartilharam trechos de seus diários relacionados às aulas de regência e avaliaram o trabalho realizado. A respeito da escolha do gênero, Erick argumentou que como já esperado (*a gente já comentou sobre)* este era um gênero conhecido pelos estudantes (*uma coisa que eles conhecem).* O licenciando expressa avaliação positiva em relação à escolha do gênero por meio das modalizações apreciativas "foi interessante" e lógica "eu acho que" e utiliza-se das expressões "eles conhecem", "quem não conhece", "eles simpatizam" para falar da familiaridade e interesse dos alunos sobre a temática.

O aluno-professor utiliza-se, ainda, do marcador de pessoa "a gente" para se referir ao coletivo de trabalho, no intuito de incluir os demais colegas e dizer que o tema já havia sido discutido em outros momentos, compartilhando, assim, a responsabilidade pela decisão. Já o marcador de pessoa "você" é utilizado para trazer à cena a voz social de um professor genérico (*quando **você** fala de contos de fada/uma forma de **você** trabalhar)*, dando a entender que o mesmo poderia ser vivenciado por qualquer professor (um professor de qualquer escola), procurando, dessa forma, dar validade à decisão de trabalhar com temas de interesse dos alunos.

Outra decisão mais ampla identificada nos dados de pesquisa, diz respeito à temática contemplada pelo material. Ao perceber que os Contos de Fadas eram geralmente mais aceitos pelas meninas do que pelos meninos, como explicitado na fala de Erick no excerto 3 pela expressão metafórica "*os meninos já vão virar o nariz*", e também por sugestão do coletivo de trabalho (como veremos adiante), os alunos-professores optaram por trabalhar com dois Contos de Fadas clássicos "Cinderela" e *Snow White and the Seven Dwarfs* comparando-os a três filmes contemporâneos inspirados em Contos de Fadas: *Shrek I, Malévola* e *Frozen - uma aventura congelante*. Ao estabelecer um diálogo entre os Contos de Fadas clássicos e os filmes, os licenciandos esperavam que a totalidade dos alunos se interessassem pela temática (*quem não conhece o Shrek? /Quem não gosta*?), procurando evitar possíveis problemas de ensino que poderiam decorrer da rejeição do gênero pelos meninos. Dessa maneira, os alunos-professores anteciparam possíveis problemas e buscaram soluções para eles.

Além disso, Eliel e Erick tiveram como objetivo propiciar a reflexividade dos estudantes em relação ao fato de que as histórias contadas nos Contos de Fadas podem reproduzir estereótipos de sua época e fazê-los perceber como os filmes citados quebram ou reproduzem tais estereótipos e, algumas vezes, invertem a lógica recorrentemente apresentada nos contos clássicos. Em *Shrek*, por exemplo, o mocinho é um ogro grande, verde e mal-encarado, o personagem apresenta características estéticas diferentes das apresentadas pelos

mocinhos de Contos de Fadas clássicos. Já em Malévola há a quebra da ideia de que os personagens maus sempre foram maus, o filme explica os motivos pelos quais a personagem se tornou uma bruxa. Enquanto que em *Frozen - uma aventura congelante*, a princesa é salva pelo amor da irmã e não pelo amor de um príncipe encantado.

Os alunos-professores viram, ainda, nos Contos de Fadas e filmes escolhidos, a possibilidade de suscitar reflexões a respeito das representações socialmente construídas sobre a mulher. Por exemplo, as diferenças da mulher representada pelas personagens "Branca de Neve" e "Cinderela" nos Contos de Fadas clássicos e a mulher representada pela personagem "Fiona" no filme *Shrek*. A possibilidade de estabelecer tais contrastes e de propiciar reflexividade levou os licenciandos a compreenderem o gênero como um instrumento potencial de desenvolvimento da criticidade dos alunos.

Inicialmente, os alunos-professores não tinham a intenção de trabalhar com os filmes em atividades didáticas, mas sim, de utilizar seus personagens para ilustrar o material e realizar discussões orais em sala de aula, a ideia de comparar Contos de Fadas clássicos a filmes contemporâneos em atividades didáticas foi construída coletivamente no decorrer das RPP da SD, conforme procuro mostrar nos excertos 4 e 5:

Excerto 4 - RPP da SD (9/9/2014, linhas 1300-1305):

> **Eliel**: é:: aqui é a capa... normal... é:: eu só coloquei o *Shrek* tipo na.... não trabalho com ele na sequência didática, mas eu coloquei só porque ele era o:: um dos exemplos modernos dos Contos de Fadas, em que você tem essa quebra... do:: do padrão... em que na verdade, a princesa não é salva pelo príncipe, mas é salva pelo ogro e na verdade a princesa também é uma ogra, e:: é interessante as crianças também conhecem... bem. O *Shrek* é... um filme muito bem conhecido, muito conhecido...

Excerto 5 - RPP da SD (9/9/2014, linhas 1416-1439):

> **Eliel**: [...] eu até queria trabalhar, até comentei aquele dia, que eu queria trabalhar... os personagens individualmente, mas é praticamente impossível fazer isso, porque toma muito tempo... porque qual, por exemplo, ali tem o príncipe, por exemplo, o qual que é o papel do príncipe? Quais as ações que ele vai desenvolver? Então é, eles têm um... um padrão nas histórias em que... obviamente os príncipes salvam as princesas...então, daí você tem todo:: um *background*, daqui a pouco eu mostro um vídeo
> **Lilian**: {e as princesas não podem salvar os príncipes?
> **Eliel**: isso acontece em *Frozen*, foi o que agora que...
> **Lilian**: {pois é
> **Eliel**: que foi que, foi o que agora, o filme desse ano que quebrou o estereótipo nesse aspecto também... em que ao invés de ela ser salva... pelo príncipe, ela foi salva pela irmã... que era a princesa

> **Lilian**: {e não poderia talvez fazer isso em uns dois ou três... *fairy tales*?... Trabalhar essa questão de estereótipos, mesmo assim?
> **Eliel**: {sim
> **Lilian**: qual é?... porque quando a gente fala qual é o:: papel do personagem dentro de cada história... de certa forma você já tá traçando um perfil do personagem... e o estereótipo que vem com ele, certo?
> **Eliel**: {sim
> **Priscila**: {tem aquele filme da Malévola também... quebra
> **Eliel**: {é, sim, é:: a *Disney* vem se propondo a quebrar um pouco isso, a Malévola, ela foi... vista durante muito tempo no filme original da Cinderela mil novecentos e cinquenta e alguma coisa, sessenta e alguma coisa, bem antigo... e ela sempre foi a grande vilã.

Os excertos em análise evidenciam o trabalho individual e o trabalho colaborativo realizado no processo de planejamento, uma vez que parte das ideias foram construídas individualmente e outras conjuntamente, bem como a transformação ocorrida no processo de tomada de decisão (reformulação/ressignificação de ideais) decorrente da interação com o grupo, o que aponta para uma dimensão social/interacional do planejamento. Observamos contribuições dadas por Lilian e por mim, contudo em outros momentos, os demais participantes do grupo também colaboraram, como veremos em excertos adiante. É possível perceber que a escolha da temática contemplada pela SD é pautada, também, por fatores contextuais, mais especificamente, pelo interesse e familiaridade dos alunos com os filmes (*O Shrek é... um filme muito bem conhecido, muito conhecido...)*.

No excerto 4, Eliel expressa sua opinião sobre a familiaridade dos estudantes com filme *Shrek* utilizando da modalização apreciativa "é interessante" e utilizando-se novamente da voz de personagem "as crianças" aos invés de "alunos" ***(é interessante as crianças*** *também conhecem)*, o que evidencia as percepções do aluno-professor sobre o que seria de interesse e familiar aos alunos da faixa etária da turma em que estava trabalhando, levando-nos a inferir que se os alunos não fossem "crianças" suas decisões poderiam ter sido outras. O dêitico de lugar "aqui" indica o objeto de planificação, a SD (***aqui*** *é a capa*). O verbo "colocar" no pretérito perfeito do indicativo (*eu só coloquei/eu coloquei*) indica ações realizadas por ele ao produzir a SD (ação de inserir imagens no material), remetendo à mobilização de um aspecto físico que o ato de planejar requer. Enquanto que o uso da conjunção explicativa "porque" introduz suas intenções/motivos de agir (*eu coloquei só* ***porque*** *ele era o:: um dos exemplos modernos dos contos de fada*). Inferimos pelo excerto que a escolha das imagens usada na SD não ocorreu de forma aleatória, mas teve como base as intenções de ensino do aluno-professor.

No excerto 5, é possível observar a emergência do trabalho real (CLOT, 2007[2006]) de Eliel, ou seja, aquilo que o aluno-professor gostaria de ter feito, mas foi impedido pelo tempo disponível para o ensino. Eliel manifesta o desejo de trabalhar com as características individuais dos personagens de Contos de Fadas (príncipes, princesas, vilões, etc.), a fim de fazer com que os alunos percebessem como esses são representados nos textos, contudo é impedido pelo fator tempo *(toma muito tempo)*. O desejo do aluno-professor é sinalizado pelo uso das modalizações pragmáticas "eu até queria trabalhar" e "eu queria trabalhar", já o impedimento é indicado pelo uso da modalização lógica "praticamente impossível". A emergência do trabalho real na fala do aluno-professor revela que se não fossem as restrições contextuais, outras decisões poderiam ter sido tomadas. O dêitico de tempo "aquele dia" (*até comentei aquele dia*) é usado pelo licenciando ao retomar questões discutidas em reuniões anteriores, evidenciando o caráter processual do planejamento.

Observamos nos fragmentos o uso recorrente do pronome pessoal "eu" por parte Eliel (***eu*** *só coloquei o Shrek/****eu*** *até queria trabalhar/até [eu] comentei aquele dia/daqui a pouco* ***eu*** *mostro um vídeo)*, o que evidencia a responsabilidade assumida pelo aluno-professor no processo de construção do material, uma dimensão afetiva do planejamento, assim como demonstra sua liderança em relação ao trabalho desenvolvido. A liderança assumida por Eliel no trabalho de planificação, se deve, ao meu ver, ao fato de ele ser o par mais experiente da dupla.

Na época da geração dos dados, Eliel encontrava-se no 4º ano do curso de graduação e em seu 2º ano de participação no PIBID, tendo mais experiência de ensino que Erick que cursava o 2º ano de graduação e estava em seu 1º ano no PIBID. Ademais, Eliel já havia trabalhado no ano anterior a partir da proposta de SD, tendo, portanto, experiência na produção e implementação de materiais didáticos na perspectiva do ISD. A organização das duplas com um par mais experiente e outro menos foi sugerida por Lilian. A professora-coordenadora esperava que a partir de tal organização, as dificuldades e tensões vivenciadas pelos alunos-professores no planejamento e implementação das SD pudessem ser minimizadas e que a aprendizagem dos alunos-professores fosse potencializada, uma vez que para Vigotski (1998[1934]), o auxílio de um par mais experiente tem papel fundamental no processo de aprendizagem.

A escolha por comparar Contos de Fadas clássicos com filmes contemporâneos evidencia também o papel do contexto social mais amplo em relação às decisões tomadas pelos alunos-professores. Ao procurar levar os estudantes a refletirem a respeito dos estereótipos construídos nos Contos de Fadas, como esses vêm sendo quebrados

contemporaneamente e as diferenças das representações construídas sobre a mulher nos contos e nos filmes, os alunos-professores certamente levaram em consideração questões sociais discutidas contemporaneamente (no momento histórico vivenciado), em que as representações relacionadas aos papeis sociais desempenhados pelas mulheres vêm sendo questionadas. O que significa que as decisões de Eliel e Erick também consideraram práticas sociais mais amplas que escapam aos muros da escola, ou seja, que suas escolhas também são referenciadas pelo agir do coletivo social (LANFERDINI, 2012; LANFERDINI; CRISTOVÃO, 2017), indicando, novamente, uma dimensão social ou interacional do planejamento.

Vejamos como as decisões sobre a temática abordada no material foram materializadas em atividades na SD:

Figura 17 – Atividades didáticas da SD do gênero Conto de Fadas com foco nos filmes *Shrek I,* Malévola e *Frozen* - uma aventura congelante

13. Have you watched (assistiu) these movies? Does a prince save (salva) the princess? Why (por que) do you think (acha) that happens (acontece)?

_____
_____

14. Are these stories equal (iguais) to the ones you read? What is different?

_____
_____

Fonte: SD do gênero Conto de Fadas produzida por Eliel e Erick.

As análises realizadas até aqui sustentam a afirmação de que a escolha de Eliel e Erick pelo gênero Conto de Fadas e pela temática contemplada no material estão relacionadas aos seguintes fatores: a) prescrições dos diferentes níveis da atividade educacional (MACHADO, 2009b) reelaboradas em meu PTD; b) prescrições teóricas e metodológicas com as quais os licenciandos tiveram contato no subprojeto Letras-Inglês; c) orientações e sugestões dadas pelas professoras coordenadora e supervisora; d) características do objeto de ensino (função formativa do gênero); d) objetivos e intenções de ensino; f) tempo disponível para o ensino; f) fatores contextuais imediatos (interesses e conhecimentos dos alunos) e mais amplos.

Os PTD dos professores das escolas públicas do estado do Paraná se constituem como autoprescrições, ou seja, prescrições que os docentes constroem a si mesmos a fim de organizar o processo de ensino, integrando, assim, o processo de transposição didática. Eles situam-se no nível dos sistemas de ensino (escola), enquanto documento construído pelos

docentes, com a finalidade de atingir, em uma esfera mais ampla, os objetivos estabelecidos pelos sistemas educacionais, e em uma esfera mais local, os objetivos estabelecidos pelo próprio professor. As prescrições e orientações de ensino perpassam os diferentes níveis da atividade educacional (MACHADO, 2009b), o papel exercido pelas prescrições e orientações de ensino revelam uma dimensão prefigurativa[137] da tarefa de planejamento.

As prescrições teóricas e metodológicas, por sua vez, são oriundas da corrente teórica do ISD, a qual embasa a proposta de formação docente do subprojeto Letras Inglês. O referencial teórico foi escolhido por Lilian, como uma possibilidade de trabalho voltada ao desenvolvimento de capacidades docentes (STUTZ, 2012), assim como uma possibilidade metodológica para o ensino de LI na escola. A professora-coordenadora tem realizado pesquisas fundamentadas na perspectiva do ISD, o que nos leva compreender sua escolha teórica e instrumentos formativos.

Ao procurar alternativas de ensino informadas, os alunos-professores precisam reelaborar prescrições teóricas e as orientações de ensino (dimensão prefigurativa do planejamento), a fim adequá-las ao que os alunos precisam e são capazes de produzir e compreender em termos linguísticos e às suas condições objetivas de trabalho.

Os objetivos de ensino estão relacionados aos conhecimentos, crenças, pressuposições (WOODS, 1996) dos alunos-professores a respeito da formação que se deve proporcionar a partir do ensino de LI para os alunos da escola. Os alunos-professores haviam tido contato com documentos que prescrevem ou regulamentam o trabalho do professor e de prescrições teóricas e metodológicas que têm advogado a favor da formação crítica dos alunos, fatores que podem estar subjacentes às suas decisões.

Os fatores contextuais imediatos, considerados na escolha do gênero e da temática contemplada pela SD, estão relacionados à avaliação/interpretação dos alunos-professores em relação aos interesses e conhecimentos dos estudantes. As representações dos alunos-professores sobre as necessidades de ensino, dificuldades e interesses dos alunos foram construídas a partir de suas vivências no contexto de ensino ao acompanhar o trabalho desenvolvido nas turmas desde o início do ano letivo (dimensão social ou interacional do planejamento), prática que provém das ações realizadas no subprojeto, as quais possibilitaram a alternância entre teoria e prática (STUTZ, 2012). Já, os fatores contextuais mais amplos

[137] Denominei essa dimensão de "prefigurativa" inspirada em Machado (2007). A autora utiliza o termo "prefigurada" para caracterizar a atividade de trabalho, quando o próprio trabalhador reelabora prescrições, construindo prescrições a si mesmo.

evidenciam que a atividade de ensino está em constante movimento dialético com outras práticas sociais para além da atividade educacional, como defende Machado (2009b).

Dessa forma, o processo de tomada de decisões dos alunos-professores ocorreu em um quadro de decisões tomadas por outros, em um plano geral no âmbito dos sistemas educacionais, e em um plano local no que se refere às decisões tomadas por mim e Lilian. Em outras palavras, embora o processo de tomada de decisões tenha sido negociado, os alunos-professores tenham escolhido o gênero a ser trabalhado, as atividades, os recursos, entre outros, o processo de tomada de decisões envolveu escolhas realizadas por outras pessoas envolvidas no ensino, evidenciando assim, o papel exercido pelos diferentes sistemas que integram a atividade educacional (MACHADO, 2009b) no trabalho do professor.

Mesmo diante de restrições, as análises apontam que os alunos-professores realizaram escolhas acerca do objeto de ensino e do estabelecimento de objetivos de ensino, o que evidencia certo poder nos processos de tomada de decisões. Da mesma forma, que pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos futuros professores, como também aponta Neres (2014) em seu estudo sobre o PIBID (ver capítulo 2). De acordo com Stutz (2012), a capacidade de definir o gênero e de selecionar o conteúdo a ser abordado pela SD diferencia os alunos-professores de meros executores de atividades de livros didáticos. Segundo a autora, o trabalho de produção de SD envolve operações psíquicas como "definir", "selecionar" e "organizar" os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, operações essas, centrais para o desenvolvimento das **capacidades de planificação**.

A partir das decisões mais amplas tomadas pelos alunos-professores e outros envolvidos no processo de ensino, como de trabalhar a partir da perspectiva de gêneros de textos, com a proposta de SD, com o gênero Conto de Fadas e com filmes contemporâneos baseados em Conto de Fadas, outras decisões foram tomadas no que diz respeito às formas de organização da SD e à seleção dos conteúdos trabalhados. Chamo tais decisões, de internas, ou seja, aquelas que foram tomadas no quadro de decisões anteriores, e as analiso em termos de sua organização lógica (hierárquica) e temporal conforme recomendado por Woods (1996). Para tanto, parto da descrição e análise da própria organização da SD.

A SD do gênero Conto de Fadas produzida por Eliel e Erick é ilustrada com imagens dos filmes trabalhados e de Contos de Fadas clássicos, sendo composta por: a) 39 atividades didáticas; b) 1 quadro com informações relacionadas à sócio-história do gênero; c) 1 texto do Conto de Fadas "Cinderela" escrito em LP; d) transcrição de um vídeo do Conto de Fadas *Snow White and the Seven Dwarfs* em LI; e) 2 quadros com explicações a respeito de expressões genéricas características do gênero (era uma vez, um certo dia, em um lugar muito

distante, etc.); f) 1 quadro com explicações das regras de uso do *past simple*; g) 1 balão de fala com explicações referentes ao tempo (disjunto) em que se passam as histórias; h) 1 lista de constatações (LC) (*checklist*), a qual elenca as principais características constitutivas do gênero e tem a função de guiar os alunos na produção final.

O material segue a proposta de procedimento da SD da Escola de Gêneros de Genebra, sendo dividido em: a) proposta de produção inicial; b) três módulos de atividades (módulo 1, 2 e 3); c) proposta de produção final. Como já mencionado, a seleção dos conteúdos ensinados foi embasada em um estudo relativo ao gênero realizado por Ferrarini (2009) e na análise de exemplares de Contos de Fadas realizada pelos alunos-professores. As atividades didáticas visam ao desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos, apresentando enfoque nas CA, CD, CLD e CS[138]. As atividades foram numeradas de 1 a 39 e por vezes são decompostas em alternativas ou em mais de uma pergunta. A atividade 6, por exemplo, que classifiquei como sendo uma única tarefa, apresenta 8 alternativas de múltipla escolha. A atividade 28, que também classifiquei como sendo uma única tarefa, apresenta 3 perguntas relacionadas. Observemos a consigna da atividade 28:

Figura 18 – Atividade didática da SD do gênero Conto de Fadas

28. How (como) are the fairy tales told (contadas)? Are they equal or different from our lives (das nossas vidas)? How do you know (sabe) that (disso)?

_____

_____

_____

Fonte: SD do gênero Conto de Fadas produzida por Eliel e Erick.

No quadro a seguir, apresento decisões internas tomadas para produção da SD, seus possíveis fatores constituintes e as reconfigurações/ressignificações de tais decisões no que tange à organização lógica e temporal do material e à seleção dos conteúdos contemplados.

[138] A CMS (DOLZ, 2015; LENHARO, 2016) ainda não havia sido proposta na época da geração dos dados de pesquisa.

Quadro 25 – Decisões internas e seus possíveis fatores constituintes no que se refere à organização lógica e temporal da SD e à seleção dos conteúdos contemplados

Decisões Tomadas	Possíveis Fatores Constituintes	Reconfigurações/ Ressignificações das Decisões Tomadas	Possíveis Fatores Constituintes	Dados
- Organizar a sequência de ensino em: apresentação da situação de comunicação, produção inicial, módulos de ensino e produção final.	- Orientações teóricas e metodológicas para produção de SD do ISD.	- Adaptar a apresentação da situação de comunicação.	- Eventos externos ao contexto de ensino.	SD RPP
- Contemplar na SD os seguintes conteúdos: a) sócio-história do gênero; b) personagens típicos; c) características dos personagens; d) tempo e lugar em que a história acontece (tempo e espaço imprecisos); e) função formativa do gênero; f) estrutura narrativa recorrente; g) presença de seres e objetos mágicos; h) contexto de produção e de circulação do gênero; i) expressões genéricas e léxico recorrente; j) tempo verbal recorrente; k) presença e função do título; l) características do gênero.	- MD do gênero; - Análise de exemplares do gênero; - Análise da produção inicial dos alunos da escola.	- Desenvolvimento de pesquisas sobre o objeto de ensino (gênero Conto de Fadas).	- Orientações teóricas e metodológicas para produção de SD do ISD; - Necessidades de ensino.	SD RPP
- Contemplar o desenvolvimento de capacidades de linguagem.	- Orientações teóricas e metodológicas para produção de SD do ISD.			SD RPP

Fonte: a própria autora, a partir da análise dos dados de pesquisa.

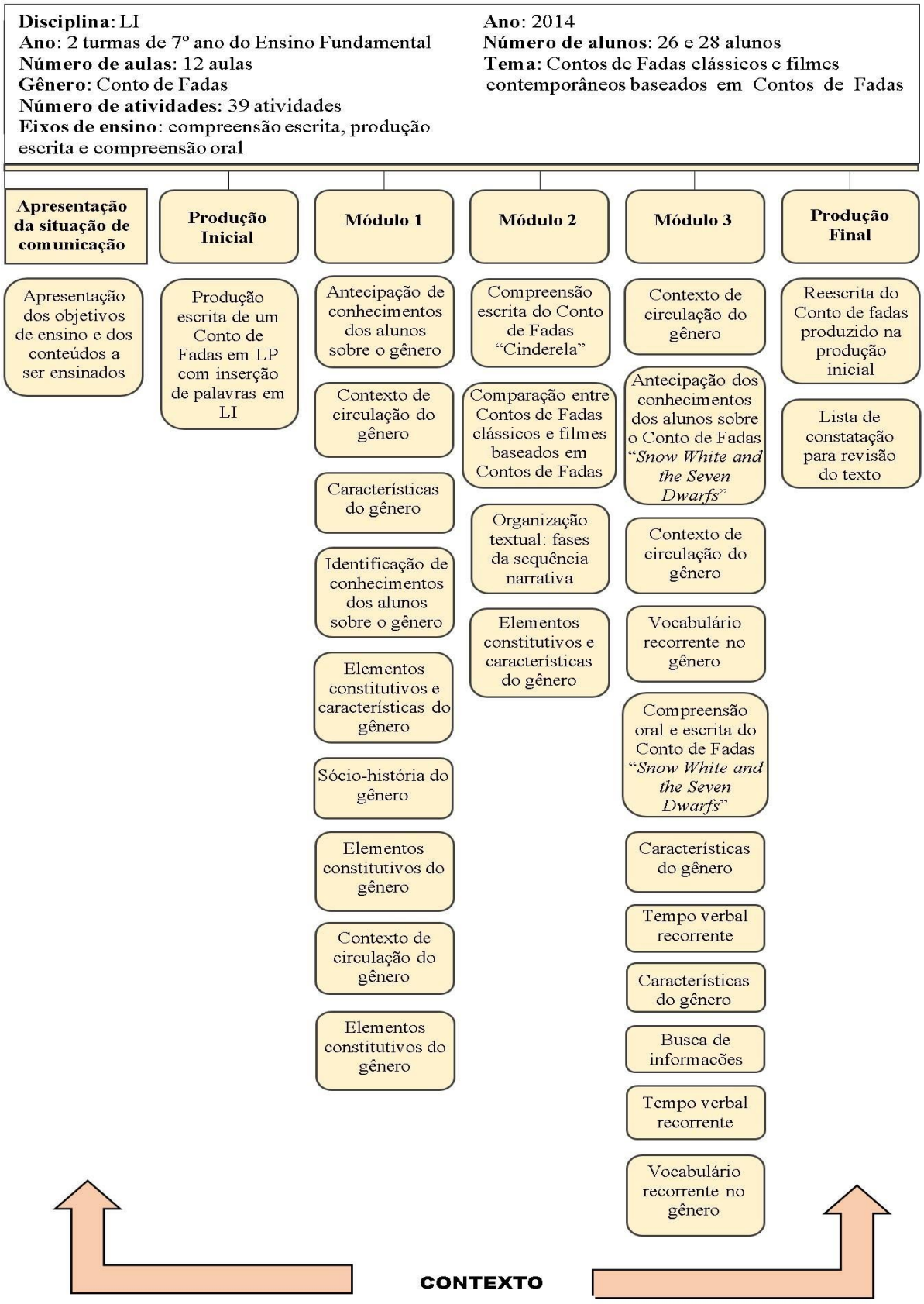
A organização da SD em apresentação da situação de comunicação, produção inicial, módulos de ensino e produção final, bem como o enfoque no desenvolvimento de capacidades de linguagem, seguem orientações teóricas e metodológicas dos procedimentos da SD, com adaptações, conforme abordarei adiante. Os estudos teóricos que embasaram as leituras realizadas pelos alunos-professores no subprojeto, como mencionei no capítulo 5, também contribuíram para as tomadas de decisões e de suas reconfigurações/ressignifigações.

A organização do material contempla um movimento espiral, que vai do complexo ao simples, retornando novamente ao complexo (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). O procedimento da SD exerce, assim, tanto em termos de organização lógica quanto temporal, a função de meta-planejamento (MILLER; GALANTER; PRIBRAM,

1960), ou seja, de um plano prévio usado para guiar a planificação. A função de meta-planejamento exercida pelo procedimento de SD, me parece bastante importante para professores em formação inicial, devido à complexidade do planejamento de ensino e do processo de transposição didática. Na minha opinião, o procedimento pode guiar o planejamento e diminuir possíveis dificuldades enfrentadas ao planejar.

A organização lógica e temporal da SD produzida por Eliel e Erick pode ser evidenciada pela própria disposição das atividades didáticas no material e pelas relações estabelecidas entre elas e pelos módulos de ensino. Para torná-la visual utilizo a macroestrutura (SILVA-HARDMEYER, 2015; SILVA, 2013; SCHNEUWLY; DOLZ, 2009; DOLZ; TOULOU, 2008), a qual possibilita uma visão global da organização da SD e das relações hierárquicas estabelecidas entre as atividades didáticas. Conforme explica Silva (2013), a organização da macroestrutura é interpretativa e sua elaboração se constitui como uma primeira análise das atividades de ensino realizadas.

Figura 19 – Macroestrutura da SD do gênero Conto de Fadas



Fonte: a própria autora, a partir da análise dos dados de pesquisa.

No plano horizontal da macroestrutura é possível visualizar a organização temporal da sequência de ensino planificada, ou seja, como a sequência de ensino foi organizada ao longo do tempo disponível para o ensino. No plano vertical, temos sua organização lógica, as relações hierárquicas estabelecidas entre as atividades.

A primeira etapa da SD, a **apresentação da situação de comunicação,** foi realizada com adaptações. Embora a literatura oriente que nesta fase os alunos sejam expostos a um projeto comunicativo a ser realizado, ou seja, que se estabeleça a situação de comunicação na qual os estudantes devem engajar-se, essa fase foi prejudicada em sua implementação. A definição da situação comunicativa implicaria o estabelecimento dos objetivos do agir comunicativo e do lugar de circulação dos Contos de Fadas produzidos pelos estudantes (fazer parte de uma coletânea, exposição em uma feira na escola, participação em um concurso literário, entre outros). Afinal, como ressaltam Magalhães e Cristovão (2018), é importante pensar primeiramente sobre a prática social a qual o uso do gênero possibilita participação. Tal necessidade foi discutida durante as reuniões do grupo, contudo não foi possível publicar os textos ao final do projeto de ensino.

O ano em que ocorreu a produção e implementação das SD, o ano de 2014, foi marcado por um período de muitas chuvas que ocasionaram alagamentos em diversos pontos da cidade, causando a suspensão do abastecimento de água e, consequentemente, das aulas na escola e na universidade. Embora, a carga horária de estudos tenha sido reposta tanto no colégio quanto no subprojeto, tais eventos afetaram o trabalho desenvolvido. Os alunos-professores terminaram a implementação da SD já nos últimos dias de aula, o que impossibilitou as revisões dos textos necessárias para uma possível publicação. Diante dos fatos, ajustamos a proposta de ensino às nossas condições objetivas de trabalho, ou seja, optamos por realizar o que ainda era possível naquele ano, solicitar aos alunos a produção dos textos sem ter em vista a sua exposição ou publicação[139]. As adaptações realizadas, a meu ver, evidenciam as tensões ocorridas entre o trabalho prescrito e o trabalho real (CLOT, 2007[2006]). Entre o que se pretendia realizar e o que foi possível realizar nas condições dadas. Além disso, elas trazem à tona, a interferência de fatores externos à atividade escolar no trabalho docente.

A proposta de **produção inicial** demandou a escrita de um Conto de Fadas por parte dos alunos, com base em seus conhecimentos anteriores sobre o gênero. Pelo fato de

[139] No ano anterior (2013), havíamos organizado um evento para exposição de trabalhos produzidos pelos alunos. No mesmo ano da implementação das SD, outros trabalhos produzidos pelos alunos foram expostos e/ou apresentados na Semana Cultural realizada no colégio. Contudo, não tivemos a possibilidade de expor ou publicar os Contos de Fadas produzidos pela impossibilidade de revisão dos mesmos.

os estudantes apresentarem nível linguístico básico em LI, eles foram orientados que na primeira produção, o texto poderia ser escrito em LP, com a inserção do máximo de palavras que dispusessem em LI. A proposta de produção inicial foi organizada em formato de *handout*, com imagens de personagens de Contos de Fadas conhecidos pelos alunos (Cinderela, Sete Anões, Espelho Mágico, entre outros). O *handout* foi traçado com linhas indicando o lugar onde a produção deveria ser realizada. Não houve nenhuma exigência quanto ao tema da história, à escolha dos personagens e à extensão do texto.

O **módulo 1** é composto por 12 atividades e um quadro, os quais visam: a) à antecipação de conhecimentos dos alunos sobre o gênero; b) ao reconhecimento do contexto de produção e de circulação do gênero; c) ao reconhecimento de elementos constitutivos e características do gênero (presença de objetos e seres mágicos, personagens típicos, tempo e espaço em que a história acontece, acontecimentos recorrentes, título, mundo fictício, expressões genéricas características de Contos de Fadas; d) à apresentação da sócio-história do gênero.

O **módulo 2** é composto uma versão escrita do Conto de Fadas "Cinderela" e 8 atividades que enfocam: a) a compreensão escrita do Conto de Fadas; b) a comparação entre Contos de Fadas clássicos e filmes baseados em Contos de Fadas (exploração dos estereótipos dos personagens); c) a exploração da organização textual do gênero (fases da sequência narrativa); d) o reconhecimento de elementos constitutivos do gênero e suas características (título, tempo e espaço imprecisos e personagens).

O **módulo 3** é constituído por uma imagem e *link* de um vídeo do Conto de Fadas *Snow White and the Seven Dwarfs* e sua transcrição, 2 quadros, um balão de fala e por 19 atividades didáticas, as quais se voltam: a) ao reconhecimento do contexto de produção e de circulação do gênero; b) à antecipação dos conhecimentos dos alunos sobre o Conto de Fadas *Snow White and the Seven Dwarfs*; c) à exploração de vocabulário recorrente no gênero; d) reconhecimento de características do gênero (mundo fictício); e) à exploração do tempo verbal recorrente (*past simple*); f) à identificação de expressões genéricas utilizadas em Contos de Fadas; f) à busca de informações no texto.

A proposta de **produção final** demandou que alunos reescrevessem o Conto de Fadas produzido na produção inicial em LI, utilizando-se dos conhecimentos relacionados ao gênero explorados nos módulos 1, 2 e 3. Para produção, os estudantes deveriam utilizar uma LC disposta ao final da SD, na qual foram listados os principais elementos que compõem o gênero, a fim, de ajudá-los no processo de escrita.

Já no que se refere aos aspectos temporais do processo de tomada de decisões, é difícil determinar precisamente quando, o momento exato, que as decisões referentes a cada fase da SD foram tomadas, devido ao caráter cognitivo, cíclico e não linear dos processos de planejamento. Os alunos-professores podem ter tomado decisões referentes às diferentes fases da SD em diferentes momentos do planejamento. Eles podem, por exemplo, ter tomado decisões referentes ao primeiro módulo ao planejar o terceiro módulo, podem ter iniciado o planejamento do segundo módulo antes do primeiro, etc. Como já exposto no capítulo 4, é difícil precisar os momentos em que as decisões foram tomadas, por termos acesso apenas àquilo que foi verbalizado pelos alunos-professores nos dados.

Quanto às decisões referentes aos conteúdos contemplados pela SD, é possível afirmar que elas foram tomadas segundo os critérios estabelecidos pelo MD, bem como consideraram o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Para seleção dos conteúdos a serem ensinados, Eliel e Erick sistematizaram e discutiram com o grupo os elementos e características do gênero a serem transpostos para o ensino. Todos os elementos citados pela dupla durante as RPP da SD foram contemplados (materializados) em atividades na SD.

No quadro a seguir, aponto os elementos do gênero que foram abordados durante as RPP em comparação com os critérios propostos pelo MD, bem como o(s) número(s) da(s) atividade(s) da SD em que cada elemento foi enfocado[140]:

Quadro 26 – Elementos do gênero Conto de Fadas contemplados na SD

Dimensões do Gênero Conto de Fadas	**Atividades**					**RPP / MD**	
	PI	**Módulo 1**	**Módulo 2**	**Módulo 3**	**PF**		
Dimensões praxiológicas							
Sócio-história do gênero		Quadro explicativo				RPP	MD
Função formativa do gênero			13 e14			RPP	MD
Dimensões contextuais							
Contexto de produção		11 e12	19			RPP	
Contexto de circulação		2, 10 e 11		21, 24		RPP	
Personagens típicos		6, 9 e 12	18 e19		LC	RPP	MD
Características dos personagens		6					MD
Tempo e espaço em que a história acontece		6 e 8	17	31	LC	RPP	MD

Continua...

[140]A numeração das atividades no quadro segue a numeração empregada na SD. As siglas utilizadas no quadro se referem: à produção inicial (PI), à produção final (PF), à lista de constatação (LC), à reunião de planejamento e produção (RPP) e ao modelo didático (MD).

Presença de objetos e seres mágicos		6			LC	RPP	MD
Mundo fictício		3 e 6		27 e 28	LC	RPP	MD
Dimensões discursivas							
Estrutura narrativa recorrente			15		LC	RPP	MD
Presença e função do título		4 e 7	16 e 20		LC	RPP	MD
Dimensões de textualização							
Léxico recorrente				25, 26, 39		RPP	
Expressões genéricas		8		30, 31 e quadros explicativos		RPP	MD
Tempo verbal (*past simple*)				29, 33, 34, 35, 36, 37, 38, balão de fala e quadro explicativo	LC	RPP	MD

Fonte: a própria autora, a partir da análise dos dados de pesquisa.

Como podemos observar no quadro 26, a maior parte dos conteúdos contemplados pela SD é apontada pelo MD. Esse instrumento exerceu, dessa forma, papel fundamental nos processos de planificação e transposição didática, uma vez que foi a partir dele que se decidiu os conhecimentos que poderiam ser objeto de ensino dentro da situação de comunicação enfocada. Os conteúdos abordados na SD, não contemplados pelo MD, demandaram análise dos exemplares do gênero e outras pesquisas. Pelo quadro, constatamos que as dimensões contextuais apresentam maior número de elementos contemplados pelo material. As dimensões praxiológicas, discursivas e de textualização apresentam um número equilibrado de elementos. A meu ver, as diferenças quanto ao número de elementos que compõem cada dimensão se deram devido aos critérios estabelecidos pelo próprio MD, uma vez que todos eles foram contemplados em atividades na SD.

O elemento mais contemplado em atividades é o tempo verbal *past simple*, sendo enfoque de 7 tarefas, de um balão de fala e de um quadro explicativo. Os menos contemplados são a sócio-história do gênero, características dos personagens, presença de objetos e seres mágicos e a estrutura narrativa, tendo o primeiro aparecido apenas em um quadro explicativo, e os demais em 1 atividade cada. Uma hipótese para ênfase no ensino do tempo verbal *past simple* é que este era um conteúdo que os alunos não estavam familiarizados e apresentavam maior dificuldade.

Considerando as análises aqui apresentadas, é possível afirmar que decisões foram tomadas quanto à organização lógica e temporal da SD e quanto à escolha dos conteúdos ensinados. Os seguintes fatores possivelmente constituíram as decisões tomadas: a) prescrições

teórico-metodológicas advindas da metodologia de ensino adotada; b) eventos externos ao contexto escolar; c) MD; d) análises dos gêneros realizadas pelos alunos-professores; c) necessidades dos alunos.

Dando prosseguimento às análises das decisões internas tomadas por Eliel e Erick, um SOT recorrente nos dados analisados é o desenvolvimento das propostas de produção inicial e final da SD. Durante as RPP da SD, realizadas em 19 de agosto e 9 de setembro de 2014, Eliel e Erick manifestaram a intenção de solicitar aos alunos a produção escrita de um Conto de Fadas, conforme mencionamos anteriormente. Os alunos-professores se inspiraram no relato dos resultados bem-sucedidos apresentados por Ferrarini (2009) ao trabalhar o gênero com alunos de 6ª série[141] de uma escola pública, considerando que os estudantes de ambos contextos se encontravam em etapas de ensino similares, estando possivelmente, na mesma faixa etária.

Na reunião realizada em 19 de agosto de 2014, Eliel relatou o trabalho realizado pela autora, o qual foi desenvolvido em três etapas: produção inicial, revisão e produção final. O aluno-professor afirma ter pensado em fazer da mesma maneira, contudo a segunda fase, a de revisão, não poderia ser realizada devido ao tempo disponível para o ensino. Na reunião realizada no dia 9 de setembro de 2014, mesmo sabendo que teriam que deixar de realizar uma das fases, os alunos-professores mantêm a ideia. Observemos o excerto a seguir:

Excerto 6 - RPP da SD (9/9/2014, linhas 1965-1982):

> **Eliel**: tá, eles realmente produziriam o conto
> **Lilian**: {um *fairy tale*?
> **Eliel**: um *fairy tale*, na avaliação inicial
> **Lilian**: {*in English, Portuguese, or*?
> **Eliel**: eu deixaria aqui, acho, tipo, eu poderia incentivar eles a usar o Inglês, mas sabe...também deixar um pouco livre, até porque... eles ainda não conhecem muita coisa.
> **Priscila**: eu acho que vocês têm que pensar, o que vocês querem de produção final... porque... no final eles têm que produzir um conto todo em Inglês?
> **Eliel**: {sim.
> **Lilian**: vocês acham que no sétimo ano, eles conseguem produzir um Conto de Fadas em Inglês?
> **Eliel**: ela, ela trouxe, a Ferrarini traz na sua dissertação os resultados e muito dos *fairy tales* que os alunos construíram, eles mesmo na avaliação inicial, era coisa tipo de... dez linhas assim, não era... muito bem desenvolvido, por isso que a gente tá trazendo vídeos de cinco minutos... a história que dá uma página, uma página e meia... eram coisas curtas assim mesmo, que os alunos produziam, não chegava a ser nada muito complexo... Então, eu pensei que...

[141] A 6º série corresponde ao 7º ano do Ensino Fundamental após mudanças no sistema educacional brasileiro em 2010.

> quando eu vi aquilo, eu imaginei tá... pode ser possível... pode exigir do aluno esse número mínimo de linhas... ou deixar eles um pouco à vontade nesse aspecto para que depois a gente consiga trabalhar... não sei, foi só uma ideia.
> **Lilian**: tô/ pensando aqui
> **Priscila**: eu acho que... vocês vão trabalhar com produção curta, na produção inicial vocês pedem um texto curto.
> **Lilian**: ou vocês vão pedir um texto longo e pensar o que vocês esperam deles no fim também...
> **Priscila**: talvez, eles fazerem uma versão, em e já que vocês vão pedir para um texto todo em Inglês... que eles vão fazer o que eles conseguem em Inglês, que foi o que a gente fez na SD de anúncios
> **Eliel**: {uhn
> **Lilian**: é, eles vão talvez inserir algumas palavras em Inglês... ou não vamos ver
> **Erick**: eles fizeram... teve alunos que fizeram meio-a-meio, tinha Inglês daí em Português...

No excerto 6, Eliel expõe as ideais da dupla a respeito de como conduzir as propostas de produção inicial e final. Ao ser questionado pela professora-coordenadora em relação às capacidades dos alunos de produzir um Conto de Fadas em LI (*vocês acham que no sétimo ano, eles conseguem produzir um Conto de Fadas em Inglês?)*, Eliel utiliza-se novamente da voz da academia (*ela trouxe/Ferrarini traz na sua dissertação)* para sustentar seus argumentos a favor da ideia. Neste caso, os alunos-professores embasaram-se no relato de experiências práticas de Ferrarini (2009) enquanto professora, ou seja, no relato de experiências práticas de uma colega de profissão. Ao mencionar o trabalho de Ferrarini, Eliel deixa implícito que estava se pautando em práticas didáticas já desenvolvidas anteriormente, sendo assim, possíveis de serem realizadas. A observação da prática de outros professores é um dos fatores destacados por Edwards (2013) em seu estudo sobre planejamento docente (ver capítulo 4) e revela uma dimensão transpessoal[142] (MACHADO, 2007) do ato de planejar, ou seja, que a planificação é guiada por modos de fazer presentes no *metier* de professor.

Vale ressaltar no trecho em análise, que dessa vez, Eliel alterna os marcadores de pessoa "eu" e "a gente" ao falar do trabalho que está realizando. Inicialmente o aluno-professor utiliza em sua fala o pronome pessoal "eu" (***eu*** *deixaria aqui/****eu*** *poderia incentivar*) para expressar a ideia de como pretendia conduzir a atividade e suas impressões pessoais em relação ao trabalho desenvolvido por Ferrarini (2009) (*então,* ***eu*** *pensei que... quando* ***eu*** *vi aquilo,* ***eu*** *imaginei tá*), revelando uma dimensão afetiva do planejamento. Já o marcador de pessoa "a gente" com valor semântico de "nós" é utilizado pelo licenciando para inserir Erick

[142] Denominei essa dimensão de "transpessoal" inspirada em Machado (2007). A autora utiliza o termo para caracterizar a atividade de trabalho, quando a ação do trabalhador é guiada por modelos de agir sócio-historicamente construídos pelo coletivo profissional.

no processo de produção e implementação da SD (***a gente*** *está trazendo vídeos de cinco minutos/ para que depois* ***a gente*** *consiga trabalhar*), marcando assim o sentido colaborativo do trabalho desenvolvido. Contudo, constatamos novamente a predominância do uso do pronome "eu" por parte do aluno-professor. Lilian e eu utilizamos o pronome pessoal "vocês" (***vocês*** *têm que pensar/* ***vocês*** *acham que no sétimo ano/* ***vocês*** *vão trabalhar*), considerando a responsabilidade de ambos alunos-professores na produção do material. O uso de verbos que remetem a processos mentais (pensar e imaginar) pelos interactantes, sinalizam a dimensão cognitiva do planejamento (*vocês têm que* ***pensar****/ eu* ***pensei*** *que, eu* ***imaginei,*** *tá*).

Eliel utiliza-se dos verbos "produzir", "deixar" e "poder" no futuro do pretérito (*eles realmente* ***produziriam****/eu* ***deixaria****/eu* ***poderia***), bem como modalizações pragmáticas (*eu poderia incentivar/pode exigir do aluno*) e lógicas (*possível*) indicando possibilidade/hipótese, colocando sua ideia a apreciação do grupo. Lilian e eu apresentamos alternativas para a condução da atividade. O uso das modalizações lógica (*eu acho que... talvez*) em minha fala e da conjunção coordenativa alternativa "ou" na fala de Lilian indicam possibilidades na maneira de realizar o ensino, sugerindo uma abertura para que fossem consideradas outras alternativas. Recorro, para tanto, a exemplos de experiências práticas anteriores vivenciadas por mim e pela dupla no ensino com SD (*foi o que a gente fez na SD de anúncios),* o que demonstra que, ao planejar, o professor retoma experiências anteriores. Retroceder a atividades anteriores parece um aspecto propiciador de reflexividade e importante na tomada de novas decisões.

Os alunos da escola são referenciados pelos participantes da interação pelo uso do pronome "eles" e pelo uso da voz de personagem "alunos". As capacidades dos estudantes em agir pelo uso da linguagem são avaliadas por meio do uso de modalizações lógicas (*eles realmente produziriam o conto)* e pragmáticas *(eles ainda não conhecem muita coisa*) por Eliel, e pelo uso de modalizações pragmáticas por mim e Lilian (*eles conseguem produzir um Conto de Fadas em Inglês?/o que eles conseguem em Inglês)*.

Destaco ainda, no excerto 6, as sentenças interrogativas usadas por mim e por Lilian no intuito de propiciar reflexividade a respeito do que estava sendo proposto, bem como dando vazão a incompatibilidade entre o que os licenciados apresentaram e nossas percepções em relação às capacidades de escrita dos alunos. O que indica para dimensão de reflexividade e uma dimensão conflituosa do ato de planejar. Eliel entende que os alunos poderiam produzir um conto curto em Inglês e recorre novamente aos relatos do trabalho realizado por Ferrarini (2009) para validar sua ideia (*era coisa tipo de... dez linhas assim, não era... muito bem desenvolvido/ eram coisas curtas assim mesmo, que os alunos produziam, não chegava a ser*

nada muito complexo...). Os excertos mostram que Lilian e eu exercemos nosso papel de problematizar as escolhas dos alunos-professores, procurando proporcionar reflexividade, mas, por outro lado, procuramos dar liberdade para que tomem decisões e se responsabilizem por suas escolhas.

Considerando o que Eliel e Erick queriam desenvolver, várias sugestões foram dadas pelo grupo a fim de facilitar o processo de escrita por parte dos alunos. Lilian sugere disponibilizar aos alunos *handouts* com linhas e imagens de personagens típicos de Contos de Fadas, considerando que as imagens poderiam guiar a produção dos estudantes. A ideia de uso de imagens de Contos de Fadas clássicos foi trazida pela professora-coordenadora na intenção de que os alunos tivessem uma referência pelo uso de Contos de Fadas conhecidos. Denise, uma das alunas-bolsistas, questiona se essa estratégia não limitaria a criatividade dos alunos, uma vez que os personagens já estariam dados pelo material didático. A opinião dos participantes do subprojeto diverge em relação à questão, enquanto alguns concordaram com Denise, outros defenderam que ela seria uma boa alternativa para minimizar as possíveis dificuldades de escrita dos estudantes. A tensão/conflito gerada por divergências de opinião revelam uma dimensão conflituosa do ato de planejar. Vejamos o excerto:

Excerto 7 - RPP da SD (9/9/2014, linhas 2001-2003):

> **Denise**: mas, daí não corta a imaginação deles, professora?
> **Helena**: eu acho que é o contrário, porque daí estimula eles a produzir aquilo, na história.

No excerto, o conflito é marcado na fala de Denise pelo uso da conjunção adversativa “mas” utilizada para expor ideia contrária ao que foi dito, e na fala de Helena pelo uso da modalização lógica “eu acho que” mais a expressão “o contrário”.

Diante do empasse, eu exponho outra alternativa. O uso de imagens referentes a um Conto de Fadas desconhecido pelos estudantes, para que eles pudessem criar a suas próprias histórias e posteriormente compará-las ao Conto de Fadas original. Minha sugestão foi desconsiderada devido a decisões tomadas anteriormente. Os alunos-professores já haviam iniciado a produção da SD com base em Contos de Fadas clássicos conhecidos pelos alunos, e minha ideia, na visão deles, poderia demandar mudanças consideráveis em relação ao que já havia sido planejado.

Caroline, por sua vez, sugere disponibilizar um *handout* aos estudantes, com espaços para que eles mesmos pudessem desenhar os personagens de suas histórias, ideia que

também foi descartada, devido ao tempo necessário para a produção dos desenhos, como podemos observar pelo excerto a seguir:

Excerto 8 - RPP da SD (9/9/2014, linhas 2044-2052):

> **Caroline**: e se eles fizerem assim, o desenho e o texto. Assim olha, por exemplo, criar seis quadros, vamos supor com três linhas embaixo de cada quadro... e aí eles fizessem a história deles. Eles vão dizer se o personagem principal é um dragão, por exemplo, aí começa eles desenhando, depois eles escrevem a história.
> **Eliel**: eu acho que... para uma aula é muita coisa
> **Denise**: ah, é só a avaliação diagnóstica
> **Eliel**: apesar de serem no mesmo dia as aulas
> **Lilian**: eu só tinha pensado nas imagens... porque a imagem guia... de certa forma, guia e vai fazer com que o aluno em vez de escrever três linhas tenha que escrever oito ou dez... [...]

No excerto 8, ao apresentar suas sugestões, Caroline utiliza a partícula "*se*" mais o verbo "*fazer*" no pretérito imperfeito (*e se eles fizessem),* para expressar sentido de possibilidade/sugestão, uma vez que sua ideia poderia ser aceita ou não pelos colegas. Eliel, por sua vez, refuta a sugestão de Caroline, exercendo poder decisório na construção da SD (*eu acho que... pra uma aula é muita coisa)*. O aluno-professor expressa sua avaliação em relação à ideia da colega por meio da modalização lógica "*acho que"* e justifica sua decisão pelo tempo disponível para o ensino (fator tempo). Denise também se contrapõe à ideia de Caroline (*é só a avaliação diagnóstica*), apoiando a decisão de Eliel. Lilian volta a argumentar a favor de sua proposta, justificando que o uso de imagens poderia guiar o processo de escrita (*a imagem guia... de certa forma*). O uso dos verbos "criar" e "supor" por Caroline (***criar*** *seis quadros, vamos* ***supor***) e "pensar" por Lilian (*eu só tinha* ***pensado*** *nas imagens*), sinalizam mais uma vez a dimensão cognitiva da tarefa de planejamento.

As discussões sobre a proposta de produção inicial e final foram realizadas na RPP ocorrida no dia 9 de setembro de 2014. Como no dia, não houve consenso a respeito de como proceder quanto aos direcionamentos dados aos alunos, ficou combinado que os alunos-professores iriam escolher uma das propostas apresentadas ou pensar em uma nova forma de conduzir a atividade.

Eliel e Erick optaram pela sugestão dada pela professora-coordenadora, de disponibilizar aos alunos *handouts* com linhas e imagens de personagens típicos de Contos de Fadas. Não há menção nos dados sobre o porquê da decisão tomada nem sobre como as imagens para o *handout* foram selecionadas. Todas elas são relacionadas a personagens de Contos de

Fadas clássicos, não sendo nenhuma, portanto, referente aos personagens dos filmes abordados na SD.

Embora, a escolha se mostre incompatível com objetivo de ensino de problematizar a quebra de representações sociais, uma vez que as imagens podem ter levado os alunos a reproduzirem tais representações ao utilizarem de personagens clássicos em suas produções, lembro que, na época, nossos esforços se voltaram a encontrar estratégias para facilitar o processo de escrita dos estudantes, sendo, portanto, compatível com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento da capacidade de escrita dos alunos em LI. Curiosamente, a ausência de imagens referentes aos filmes nos *handouts* não foi percebida por mim, pela professora-coordenadora ou pelos demais membros do grupo nesta fase e não aparece como tópico de discussão nas SSD e nas entrevistas de AC. A pesquisa, neste caso, desvelou questões não percebidas por nós durante a prática e na reflexividade sobre ela.

Quanto à escolha dos licenciandos pela alternativa sugerida por Lilian, cabe considerar o papel das relações sociais vividas pelos participantes da pesquisa no processo de tomada de decisões. Como aponta Mateus (2013), mesmo que se prime pela colaboração, as ações realizadas no âmbito do Programa PIBID condiciona-se às relações hierarquicamente consolidadas nos contextos da universidade e da escola. Assim, a opção de Eliel e Erick pela alternativa sugerida por Lilian e não pelas dos colegas pode estar relacionada ao papel social de professora-coordenadora desempenhado por ela naquele contexto.

Apresento no quadro a seguir decisões tomadas por Eliel e Erick e seus fatores constituintes em relação às propostas de produção inicial e final e, na sequência, discuto como tais decisões foram reconfiguradas/ressignificadas durante as SSD e as entrevistas de AC.

Quadro 27 – Decisões tomadas e seus fatores constituintes no que tange às propostas de produção inicial e final

Decisões Tomadas	**Possíveis fatores Constituintes**	**Reconfigurações/ Ressignificações das Decisões Tomadas**	**Possíveis Fatores Constituintes**	**Dados**
- Solicitar aos alunos que produzissem um Conto de Fadas em LP com a inserção de palavras em LI na produção inicial e um Conto de Fadas em LI na produção final.	- Dissertação de mestrado de Ferrarini (2009): relato de experiências práticas de colegas de profissão; - Representações dos alunos-professores sobre as capacidades dos alunos.	- Solicitar aos alunos a produção de uma adaptação dos Contos de Fadas trabalhados: alterar personagens, partes do texto ou produzir uma versão mais moderna da história; - Solicitar aos alunos que completassem partes de um Conto de Fadas.	- Dificuldades de escrita enfrentadas pelos alunos na implementação da SD.	RPP SD SSD ACS ACC EC

Continua…

- Utilizar um *handout* com imagens de personagens típicos de Contos de Fadas para produção inicial e final.	- Representações do grupo sobre possíveis dificuldades de escrita em LI dos alunos; - Discussões com o coletivo de trabalho e sugestões da professora-coordenadora; - Decisões tomadas anteriormente; - Tempo disponível para o ensino.			RPP SD

Fonte: a própria autora, a partir da análise dos dados de pesquisa.

Durante as SSD e as entrevistas de AC (ACS, ACC e EC), os alunos-professores falaram a respeito do processo de implementação das propostas de produção inicial e final. Na SSD realizada em 02 de dezembro de 2014, após o termino do trabalho com a SD em sala de aula, Erick e Eliel relataram que os alunos apresentaram muitas dificuldades na produção escrita dos Contos de Fadas em LI e que alguns dos estudantes não conseguiram escrever o texto em Inglês. Vejamos o excerto:

Excerto 9 - SSD (02/12/2014, linhas 4890-4900):

> **Erick**: [...] na produção final eles tinham que produzir um texto em LI, eles podiam usar material que eles tinham na apostila para eles consultar vocabulário, eh...dicionário...
> **Eliel**: nós estávamos ajudando
> **Erick**: nós estávamos ajudando...Aí meu Deus ((risos)) não tava/ saindo, alguns alunos, eu tava/ lendo ali, alguns alunos assim foram muito bem. Um aluno assim que foi muito bem foi o Murilo. Ele era um aluno ruim
> **Eliel**: nossa senhora
> **Erick**: e ontem ele sentou... No primeiro texto ele já fez, o texto tava/ difícil de ler, mas tava/ em Inglês, né? Nesse texto agora, ele usou umas sentenças assim, bem-feitas em Língua Inglesa, assim. Aí não sei, eu vou ler as produções finais, eu quero ver melhor...O que eu pude perceber de evolução em alguns alunos, do Murilo, por exemplo, foi a questão dos pronomes possessivos e adjetivos, ele conseguiu usar alguns corretos, outros não, e alguns outros alunos também usaram de forma correta, né? Mas, eu fiquei bem cansado, eu fiquei um pouco triste porque eles não conseguiram fazer. Alguns alunos entregaram em Português, porque eles escreveram em Português, pra depois tentar passar Inglês e não deu tempo, foram só duas aulas e...não sei pra professora fazer isso sozinha não tem como.

No excerto 9, as afirmações "*não tava/ saindo*", "*eles não conseguiram fazer*", "*alguns alunos entregaram em Português*" e "*eles escreveram em Português*" mostram

os obstáculos enfrentados pelos estudantes na produção do texto. Todavia, Erick também relata resultados positivos alcançados com a atividade. Segundo ele, parte dos estudantes conseguiram realizar a produção *(alguns alunos assim foram muito bem)* e outros apresentaram progressos em seus textos. Os avanços puderam ser observados na formulação de frases em LI (*ele usou umas sentenças assim, bem-feitas em Língua Inglesa*) e no uso de pronomes (*ele conseguiu usar alguns corretos, outros não, e alguns outros alunos também usaram de forma correta).* Embora, pronomes não tenha sido foco de ensino da SD, esses foram conteúdos trabalhados por mim e pelos alunos-bolsistas anteriormente à implementação do material. Por isso, Erick reconheceu o uso correto de pronomes como progresso na escrita dos alunos.

Na sequência da SSD, diante dos relatos apresentados pelos licenciandos, o grupo procurou identificar os possíveis motivos dos obstáculos enfrentados pelos alunos na escrita dos textos. Questões como a adequação das atividades aos objetivos de escrita almejados e conhecimentos não contemplados pela SD foram problematizados, mas sem uma resposta conclusiva sobre o tema. O grupo também hipotetizou outras alternativas de ensino que poderiam ter sido utilizadas, como mostra o próximo excerto:

Excerto 10 - SSD (02/12/2014, linhas 4920-4929):

> **Sara:** é tem o trabalho de adaptação, que você pegaria um texto, por exemplo, o texto da Cinderela, eles adaptariam, né? Mudariam às vezes o fim ou os personagens, ou daria pra você fazer uma releitura mais moderna, sei lá. Agora você escrever um conto às vezes é um passo a mais
> **Lilian:** um passo grande, né?
> **Sara:** e fazer uma releitura do conto seria uma opção, porque eles têm uma história de base, né?
> **Erick:** o que eu falei pra professora Lilian, que talvez pudesse ter sido feito, mas a gente não adivinha, né? É deixar um parágrafo talvez pra eles escreverem ou deixar lacunas onde eles iriam colocar os organizadores temporais, personagens, não sei...

Sara, também professora-supervisora do subprojeto, expôs a alternativa de propor a realização de adaptações dos Contos de Fadas, alterando o final, os personagens ou recriando uma versão mais moderna das histórias. Para ela, a escrita de um Conto de Fadas seria uma atividade mais complexa, como podemos inferir em sua fala pelo uso da expressão metafórica "*um passo a mais*". Erick, cogita a possibilidade de solicitar aos alunos a produção de um parágrafo no texto ou que completassem espaços em branco com a inclusão de organizadores textuais e personagens. Os verbos "pegar", "adaptar" "mudar" no futuro do pretérito utilizados por Sara e as modalizações lógica e pragmática "**talvez pudesse** ter sido

feito" utilizadas por Erick indicam possibilidade e hipótese. Os verbos "pegar" no futuro do pretérito na fala de Sara (*você pegaria um texto*), e do verbo "deixar" na fala de Erick (*deixar um parágrafo*) aludem a ações físicas que seriam mobilizadas no processo de planejamento.

Nas entrevistas de AC ao verem-se nas imagens Erick e Eliel atribuíram as dificuldades enfrentadas pelos alunos aos procedimentos adotados na condução da atividade. Ao discutirem sobre a situação, eles mencionaram duas das alternativas já cogitadas na SSD como formas possíveis de terem organizado o ensino: a) solicitar aos alunos que produzissem um novo fim para um Conto de Fadas; b) solicitar aos alunos que produzissem partes de um Conto de Fadas deixadas em branco. O excerto a seguir exemplifica uma das alternativas hipotéticas mencionadas pelos licenciandos durante a EC:

Excerto 11 - EC (10/7/2015, linhas 3385-3392):

> **Erick**: é a produção final, foi difícil porque, mas eu acho assim que foi... foi pelo modo como foi pedido avaliação final, depois a gente até discutiu, né? Que se fosse feito pra eles completarem, então talvez partes do texto, talvez teria ficado mais simples e eles teriam conseguido, mas pra eles escrever um Conto de Fadas...
> **Priscila**: escrever um Conto de Fadas, escrever um Conto de Fadas...
> **Erick**: em Inglês...
> **Eliel**: em Inglês no sétimo ano...
> **Erick**: e aí não deu certo [...]

No excerto em análise, as dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de escrita são externadas na fala de Erick pelo uso da modalização apreciativa "*foi difícil*" e pela expressão "*não deu certo*". Erick utiliza-se da locução pronominal "a gente" com valor semântico de "nós" para se referir aos participantes das entrevistas de AC e dizer que a questão já havia sido discutida em momentos anteriores. Diante das angústias externadas por ele, a professora-coordenadora argumenta que são vários os fatores que podem ter influenciado nas dificuldades enfrentadas pelos estudantes, entre elas, o próprio MD, o qual pode não ter contemplado todos os elementos necessários para a produção do gênero, já que foi produzido para outro contexto de ensino. Observamos no excerto, o potencial do procedimento de AC como instrumento de reflexividade (STUTZ, 2012), que pode levar à tomada de consciência sobre escolhas, questões não percebidas e ações realizadas no ensino.

Resultados positivos quanto à produção escrita dos alunos também foram mencionados durante as entrevistas de AC, principalmente no que refere ao uso do vocabulário ensinado e a presença de personagens de Conto de Fadas, como mostra no fragmento a seguir:

Excerto 12 - ACS (13/5/2015, linhas 2703-2711):

> **Erick**: eu achei que eles pegaram bem o vocabulário assim porque... tanto na produção inicial, na produção final, eles, alguns textos não saíram... não, saíram ruins... bem ruins assim... mas, a questão de, de personagens, eles conseguiram pegar bem... os personagens tavam/ quase todos... todos acho que todos os trabalhos tavam/, os personagens em Inglês, *prince, king, queen...* éh:: *witch,* eles foram colocando... eles aproveitaram... foi retomado bastante, foi feito acho que alguns... uns exercícios... né?

O excerto 12 evidencia a capacidade de Erick de avaliar o desempenho dos alunos. A avaliação é expressa discursivamente pelo uso das modalizações apreciativas "eles pegaram bem", "bem ruins assim" e pelo uso da modalização pragmática "conseguiram pegar bem". A conjunção adversativa "mas" é utilizada pelo aluno-professor para argumentar que apesar de não terem sido alcançados os resultados esperados houve aprendizado.

Em relação a mesma questão, durante a EC, Eliel afirma que eles poderiam ter dado mais enfoque a outros conteúdos na SD, como é o caso dos organizadores temporais e menos ao tópico gramatical *past simple*. Segundo o aluno-professor o *past simple* era um conteúdo complexo para os alunos e esse enfoque não contribuiu significativamente no processo de escrita como esperado. A reflexividade realizada pelo aluno-professor recai na relação entre os conteúdos ensinados e os objetivos a serem alcançados com o ensino, além de envolver uma avaliação sobre as necessidade e capacidades dos alunos. A meu ver, os alunos poderiam ter tido melhores resultados, se houvesse um tempo maior para a reescrita dos textos, como realizado por Ferrarini (2009).

Observo, assim, pelas análises realizadas, que os possíveis fatores que podem ter constituído as decisões dos alunos-professores no que se refere à produção e à implementação das propostas de produção inicial e final foram: a) o relato de experiências práticas de colegas de profissão; b) representações da dupla e dos demais membros do grupo sobre as capacidades e dificuldades de escrita em LI dos alunos; c) discussões realizadas pelo coletivo de trabalho e sugestões da professora-coordenadora); d) decisões tomadas anteriormente; d) restrição de tempo para o ensino. Quanto às reconfigurações/ressignificações das decisões tomadas, elas indicam que os modos de agir em sala de aula foram recriados ou ressignificados por meio de hipóteses. As ações realizadas sofreram um processo de reelaboração a fim de hipoteticamente superar os obstáculos enfrentados, processo de reflexividade que pode contribuir em tomadas de decisões futuras, como defende Woods (1996), e para o aprendizado dos participantes da pesquisa.

Dando prosseguimento às análises referentes às decisões internas tomadas por Eliel e Erick, os dados analisados revelam decisões quanto ao uso de LM e aos recursos utilizados para o ensino. Apresento no quadro a seguir decisões tomadas por Eliel e Erick, seus possíveis fatores constituintes e as reconfigurações/ressignificações das decisões em relação a esses dois aspectos.

Quadro 28 – Decisões tomadas e seus possíveis fatores constituintes no que se refere ao uso de LM e à escolha de recursos para o ensino

Decisões Tomadas	**Possíveis Fatores Constituintes**	**Reconfigurações/ Ressignificações das Decisões Tomadas**	**Possíveis Fatores Constituintes**	**Dados**
- Utilizar textos em LM.	- Extensão dos Contos de Fadas; - Capacidades e dificuldades dos alunos.	- Explorar textos em LI com o auxílio de mídias eletrônicas de forma gradativa; - Inserir palavras em LI no texto.	- Aprendizagem dos alunos; - Dificuldades dos alunos; - Exposição dos alunos à língua alvo.	RPP SD SSD ACS ACC EC
- Utilizar palavras-chave em LM nas consignas das atividades.	- Dificuldades dos alunos; - Sugestão da professora-supervisora com base em experiências anteriores com SD e discussões realizadas no coletivo de trabalho.			RPP SD
- Utilizar um vídeo para explorar um Conto de Fadas em LI.	- Extensão dos Contos de Fadas; - Engajamento dos alunos; - Desenvolvimento da compreensão oral; - Possibilidade de trabalho com elementos textuais multimodais.			RPP SD ACS
- Utilizar uma LC para orientar as produções finais dos alunos.	- Possibilidades de autoavaliação dos alunos.			RPP

Fonte: a própria autora, a partir da análise dos dados de pesquisa.

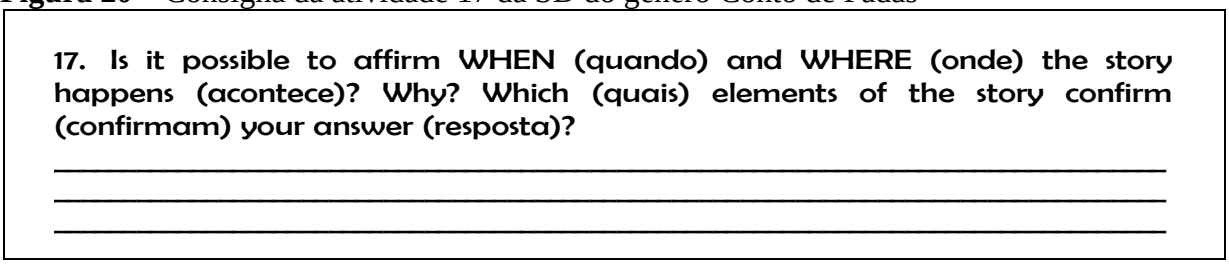
Quanto ao uso de LM, durante a RPP da SD ocorrida no dia 9 de setembro de 2014, os alunos-professores expuseram ao grupo a intenção de trabalhar primeiramente com o Conto de Fadas *Cinderela* em LM no módulo 2 da SD e, posteriormente, com o Conto de Fadas *The Snow White and the Seven Dwarf* em LI no módulo 3, sendo as consignas das atividades em sua grande maioria trabalhadas na língua alvo. Os alunos-professores argumentaram que os

textos de Contos de Fadas são geralmente muito extensos, sendo difícil de trabalhar com alunos com conhecimentos básicos na língua. Assim, a exposição do estudante de forma gradativa à língua no decorrer do trabalho com a SD poderia facilitar o ensino. Essa já era uma estratégia utilizada por mim e pelos alunos-professores, assim como, também, é uma prática comum entre professores de LE. A intenção de uso de modelos de agir comuns à profissão sinaliza, mais uma vez, uma dimensão transpessoal do planejamento.

Lilian e eu concordamos com a proposta da dupla, mas mostramo-nos preocupadas em relação à inclusão de um texto longo em LM. A professora-coordenadora sugeriu, então, a inserção de palavras em LI em partes do texto. Os alunos-professores concordam com a ideia, no entanto, tal modificação não aparece na versão final do material. Não há evidências nos dados do porquê de a sugestão não ter sido incluída na SD. Uma hipótese, além do esquecimento, seria o entendimento dos licenciandos de que o material já propiciava exposição à língua alvo suficiente aos seus objetivos de ensino.

Ainda no que diz respeito ao uso de LM, eu sugeri que os alunos-professores inserissem a tradução de palavras-chave entre parênteses nas consignas dos exercícios a fim de facilitar a leitura e a realização das atividades pelos alunos. Minha sugestão teve como base experiências bem-sucedidas vivenciadas no ano anterior na implementação de SD e considerou as dificuldades de concentração dos alunos, os quais se distraiam frequentemente durante as aulas. A ideia era de trabalhar na ZPD dos alunos, inserindo palavras na LM em um primeiro momento e as retirando gradativamente no decorrer do processo de ensino. A sugestão foi materializada na SD, conforme podemos observar na consigna da atividade reproduzida a seguir:

Figura 20 – Consigna da atividade 17 da SD do gênero Conto de Fadas



Fonte: SD do gênero Conto de Fadas produzida por Eliel e Erick.

O uso de tal estratégia havia sido alvo de discussão no grupo no ano anterior, o que demostra o papel das reflexões realizadas anteriormente nos processos de tomadas de decisões, como apontado por Woods (1996).

A questão do uso de LM no ensino de LI foi um dos SOT mobilizados durante as entrevistas de AC. Na entrevista de ACS, o SOT é inserido por mim, após Eliel relatar o que ocorreu no desenvolvimento de atividades realizadas em torno do Conto de Fadas "Cinderela". Durante a ACS, o aluno-professor falou da alternativa de inserir mais LI no material, mas não desenvolve reflexões mais aprofundadas sobre a questão. Durante a entrevista de ACC, Lilian volta a mobilizar o SOT, Eliel argumenta que a extensão dos Contos de Fadas foi a principal causa que os levou a trabalhar um texto do gênero em LM, para ele o trabalho com textos muito longos poderia suscitar o desinteresse dos alunos pelas aulas. Nesta fase da AC, o aluno-professor elabora hipoteticamente alternativas para o trabalho com textos longos em LI, como mostra o excerto a seguir:

Excerto 13 - ACC (13/5/2015, linhas 2695-2713):

> **Eliel**: é:: eu lembro que quando eu tava/ construindo a SD, um problema que eu esbarrava constantemente era em Contos de Fadas muito longos. Quando você coloca um texto de fadas muito longo pro aluno, um texto que seja muito longo, ele não vai se interessar. Tanto que eu imaginei, a minha proposta era trabalhar primeiro a parte mais estrutural e tentava juntar outros aspectos pra quando passasse, é isso aqui claro. Os exercícios em si são todos em Inglês, aí quando fosse apresentar um outro Conto de Fadas todo em Inglês, eu até utilizei de outra mídia eu levei em vídeo (...)
> **Lilian**: uhn, sim
> **Eliel**: (...) pra que fosse mais fácil eles tinham, também, a transcrição na sequência pra que eles pudessem acompanhar, pra que eles conseguissem acompanhar toda a parte linguística, depois se fosse talvez pra remover, esse, eu acho que talvez teria que ser, talvez isso é uma hipótese, é:: tentar adaptar com uma outra mídia e não simplesmente colocar um texto grande e esperar que os alunos compreendam, não necessariamente com vídeo (...)
> [...]
> **Eliel**: (...) com áudio, com as imagens animadas e o texto vai passando, que não é necessariamente um vídeo, mas alguma coisa que seja mais...
> **Lilian**: dinâmica
> **Eliel**: é, isso pra eles, que tenham que ficar focados só no texto gigantesco em Inglês, que talvez eles vão olhar e nem vão tentar entender isso, porque é muito difícil, porque acontece...

A extensão dos Contos de Fadas é para Eliel como "um problema" enfrentado no planejamento das aulas para o qual ele precisou encontrar soluções possíveis, o que demonstra papel do objeto ensinado sobre os processos de planificação, conforme apontado por Franck (2017). Como se pode observar no excerto, diferente do que ocorreu na entrevista de ACS, na ACC, o aluno-professor elabora hipoteticamente outra alternativa para o trabalho com textos longos, o uso de diferentes recursos midiáticos e a apresentação gradativa do texto dos Contos de Fadas. Ao indicar outra forma de realização da atividade, o licenciando utiliza-se das

modalizações lógicas “acho que” e “talvez”, e a expressão “isso é uma hipótese” para expressar sua ideia como uma possibilidade. A modificação do discurso do aluno-professor, no processo de analisar a situação pode indicar aprendizagem, bem como evidencia possibilidades de reconfiguração/ressignificação nos modos de agir possibilitada pela reflexividade instaurada pelo instrumento de AC.

No excerto, o licenciando utiliza recorrentemente a primeira pessoa do singular (***eu*** *lembro/****eu*** *tava construindo a SD/****eu*** *imaginei/****eu*** *até utilizei*) para falar de ações que realizou no planejamento e no ensino, alternando uma vez para segunda pessoa do singular (você) para se referir a um professor genérico e dizer que qualquer professor poderia se deparar com o desinteresse dos alunos ao trabalhar com textos longos em LI. Os verbos “lembrar”, “imaginar” aludem a processos cognitivos (dimensão cognitiva do planejamento), os verbos “colocar”, “levar”, “utilizar” e “remover” remetem a ações físicas realizadas ao planejar, enquanto que os verbos “construir” e “adaptar” podem indicar tanto aspectos físicos como cognitivos da planificação. Na EC, a temática volta a ser abordada por Eliel, o aluno-professor reafirma que o trabalho com um texto muito longo em LI poderia trazer uma reação negativa dos alunos às aulas.

Em relação aos recursos utilizados para o ensino, a fim de despertar o interesse dos alunos nas aulas, Eliel e Erick optaram por trabalhar com o Conto de Fadas *Snow White and the Seven Dwafs* a partir de um vídeo e de sua transcrição. Para os licenciandos o vídeo poderia proporcionar um maior engajamento dos alunos nas aulas, assim como poderia facilitar a compreensão do texto em LI. O uso de tal recurso, também, oportunizaria o trabalho com elementos multimodais e a compreensão oral do Conto de Fadas.

Eliel e Erick também optaram por utilizar uma LC para orientar a produções finais dos alunos. A LC é instrumento autoavaliativo, em que são listados os principais elementos que compõem o gênero a fim de facilitar o processo de escrita. O instrumento foi adotado com base em orientações metodológicas propostas por estudos vinculados ao ISD, bem como com base em relatos do trabalho realizado por Ferrarini (2009).

É possível perceber, dessa forma, que as decisões a respeito do uso de LM na SD estão atreladas: a) às características do objeto de ensino (características do gênero); b) ao uso de práticas já experienciadas no ensino e comuns a profissão de professor; c) ao contexto de intervenção (capacidades e dificuldades dos alunos); d) às sugestões da professora-supervisora com base em experiências anteriores. Já na escolha dos recursos os alunos consideraram: a) as dificuldades e os interesses dos alunos; b) os objetivos e as intenções de

ensino; c) as orientações teórico-metodológicas; d) o relato de experiências práticas de colegas de profissão.

No que tange às decisões interativas, embora a maioria delas também tenha relações com decisões anteriores, se difere das demais decisões identificadas por se tratar de decisões tomadas em sala de aula, no momento de implementação da SD. Como cada aluno-professor ficou responsável (tomou à frente das atividades) pelo trabalho desenvolvido em uma das turmas em que a SD foi implementada, pude identificar a origem (fonte) para as decisões. Assim, incluí esta informação no quadro das decisões interativas tomadas por Eliel e Erick durante a implementação do material. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 29 – Decisões interativas tomadas por Eliel e Erick e seus fatores constituintes

Decisões Tomadas	**Origem (fonte)**	**Possíveis Fatores Constituintes**	**Reconfigurações/ Ressignificações das Decisões Tomadas**	**Possíveis Fatores Constituintes**	**Dados**
- Recontar a história do Conto de Fadas "Cinderela" após a sua leitura com os alunos.	Eliel	- Objetivos de ensino; - Dificuldades em identificar a ZPD dos alunos.	- Não recontar o Conto de Fadas; - Explorar apenas aspectos pontuais do gênero.	- Pouco uso de LI; -Conhecimentos já apropriados pelos alunos; - Tempo disponível para o ensino; - Atrasos decorrentes da realização da atividade.	ACS ACC EC
- Não recontar a história do conto *Cinderela* após sua leitura com os alunos.	Erick	- Observação da aula do colega; - Tempo disponível para o ensino.			ACS ACC EC
- Explicar três atividades didáticas subsequentemente (uma imediatamente a outra).	Eliel	- Dificuldades em identificar a ZPD dos alunos; - Tempo disponível para o ensino.	- Explicar atividade por atividade; - Dar o tempo necessário para resolucioná-las.	- Dificuldades dos alunos.	ACS ACC SSD
- Contar a história do filme "*Shrek*" em conjunto com os alunos e deixar uma aluna contar toda a história do filme *Frozen – uma aventura congelante* à turma.	Eliel	- Participação dos alunos nas aulas; - Antecipação do conhecimento dos alunos; - Aprendizagem dos alunos.	- Contar a história dos dois filmes resumidamente em conjunto com os alunos; - Inserir palavras em LI na atividade.	- Interesse e engajamento dos alunos; - Tempo disponível para o ensino; - Exposição dos alunos à língua alvo.	ACS ACC EC

Continua...

- Contar resumidamente a história dos filmes *Shrek* e *Frozen* – uma aventura congelante em conjunto com os alunos.	Erick	- Tempo disponível para o ensino; - Observação da aula do colega; - Sugestão da professora-supervisora; - Medo de não cumprir o planejamento.			ACS ACC EC

Fonte: a própria autora, a partir da análise dos dados de pesquisa.

A primeira decisão interativa mencionada por Eliel e Erick durante a entrevista de ACS se refere a implementação de uma atividade em que eles trabalharam o Conto de Fadas "Cinderela". Durante a entrevista de ACS, Eliel relata que o fato de ter despendido muito tempo com conhecimentos já dominados pelos alunos afetou bastante o andamento das aulas subsequentes. Segundo o aluno-professor, após ler em conjunto com estudantes, em LM, o Conto de Fadas "Cinderela", ele decide recontá-lo para certificar-se de que os alunos tinham percebido bem as características dos Contos de Fadas clássicos. Isso porque, nas atividades subsequentes, eles teriam que estabelecer relações entre os textos trabalhados e os filmes. Na opinião de Eliel, a atividade tomou muito tempo e foi desnecessária, uma vez que os estudantes já haviam compreendido o conteúdo enfatizado. O aluno-professor afirma durante a ACS que se fosse implementar a SD novamente não recontaria a história, uma vez que isso gerou atrasos que dificultaram o andamento das demais atividades planejadas.

Embora a análise de necessidades dos alunos tenha sido realizada por meio da avaliação da produção inicial, percebo que o aluno-professor apresentou dificuldades para identificar a ZPD (VIGOTSKI, (1998[1934])) dos estudantes diante da necessidade de tomar decisões interativas. Outra hipótese seria a necessidade de ajuste na proposta de produção inicial, para que se tivesse um melhor diagnóstico dos conhecimentos já apropriados pelos alunos. Talvez, se a proposta de produção inicial contemplasse questões relacionadas aos conhecimentos sobre o gênero por meio de atividades similares às constantes na SD, a avaliação dos conhecimentos não dominados pelos alunos teria sido facilitada. O aluno-professor considerou, ao realizar a atividade, seu objetivo de ensino, de realizar uma comparação crítica entre os Contos de Fadas clássicos e os filmes. É possível perceber dessa forma, que a capacidade de identificar a ZPD dos alunos interferiu nas ações de ensino.

Ao refletir sobre tal decisão durante a entrevista de ACS, Eliel assume a responsabilidade sobre ela, admitindo que nem sempre os problemas que afetam uma aula são de origem externa aos processos de ensino e de aprendizagem, conforme podemos observar nos fragmentos a seguir:

Excerto 14 - ACS (5/2/2015, linhas 58-61):

> **Eliel**: então, como eu tinha falado, eu acabei recontando o conto quando na verdade, eu acredito que não era necessário... Os alunos já haviam lido o conto... já, já conheciam a história... e eu queria reforçar o fato de que eles entendessem cada pedaço cada... tudo certinho o que eu queria passar pra eles...

Excerto 15 - ACS (5/2/2015, linhas 87-90):

> **Eliel**: e:: eu por, foi mais ou menos isso que eu foquei na, na escolha dos excertos. Esse foi o principal problema... em que não só, às vezes a gente pensa que é só externo... que só vem parte de quando alguém atrapalha a aula, quando os alunos não prestam atenção, mas, ((ruídos)) desta forma que eu acabei arrastando coisa que não era tão necessária...

No excerto 14, ao reavaliar a necessidade de recontar a história de "Cinderela" aos alunos, Eliel lança mão das modalizações lógicas "na verdade" e "eu acredito" para explicitar que a atividade não estava condizente com as necessidades dos estudantes, externando indícios de reflexividade em relação às ações realizadas. O aluno-professor justifica suas intenções de ensino pelo uso do verbo "querer" no pretérito imperfeito (*eu* ***queria*** *reforçar/eu* ***queria*** *passar*), explicitando as razões que o fizeram agir da forma que agiu, inserindo-se em um processo de repensar as ações vividas.

No excerto 15, o impacto da decisão tomada na realização de atividades subsequentes pode ser inferido na frase "*eu acabei arrastando coisa que não era tão necessária...".* A responsabilidade pela decisão é explicitada pela implicação de Eliel por meio do uso do pronome pessoal "eu" (***eu*** *acabei recontando*/***eu*** *acabei arrastando coisa*), já a locução pronominal "a gente" é usada para aproximá-lo de seus interlocutores e incluir-se no coletivo profissional de professores (*às vezes* ***a gente*** *pensa que é só externo*).

Ao ser questionado sobre como implementou a mesma atividade em suas aulas, Erick explica que seguia os passos de Eliel. Segundo o aluno-professor, as aulas ministradas pelo colega serviam de "modelo" para guiar suas ações em sala de aula. As aulas de Eliel e Erick eram ministradas no mesmo dia da semana, às segundas-feiras, mas Eliel o par

mais experiente, tinha os primeiros horários, assim seu agir em sala assumiu papel norteador para o saber-fazer de Erick, como mostram os excertos a seguir:

Excerto 16 - ACS (5/2/2015, linhas 101-117):

> **Erick**: aí eu seguia os passos do Eliel... como eu não tinha éh:::: né? Nenhuma experiência assim...
> **Priscila**: uhn...
> **Erick**: de conduzir a turma... aí eu observava o Eliel e fazia, seguia os mesmos passos pra tentar deixar a aula parecida, porque... éh:: não, não, eu... sozinho não saberia nem como agir, eu acho.
> **Priscila**: e você fez ajustes? ... Naquelas atividades que você viu que na condução do Eliel não, não foram tão (...)
> **Erick**: é da história, acho que eu não contei inteira a história... na sala ou contei? ...Não lembro essa parte, não lembro quando escolhi esse excerto
> **Priscila**: uhn
> **Erick**: mas eu... algumas coisas eu, eu mudava, até porque aquela turma parece que aquela turma eles tavam/ mais rápidos a turma que eu tava/
> **Priscila**: uhn
> **Erick:** daí eu acabava acompanhando acho um pouco mais a turma assim... mas... geralmente eu seguia assim o que o Eliel fazia porque (...)
> **Priscila**: {era o teu
> **Erick**: era meu Norte, né? ((risos))

Excerto 17 - EC (10/7/2015, linhas 3438-3448):

> **Erick**: [...] eu ia na aula do Eliel e via o que ele fazia, aí eu tentava, quando eu via que ia bem, eu tentava seguir a mesma coisa que ele fazia na minha turma, quando não dava muito certo, como uma atividade lá que eles tinham que contar é, sobre os filmes que tinha assistido, que era *Sherek*, Malévola, *Frozen*, aí demorou muito tempo, uma aluna ficou contando detalhe por detalhe, ((risos)). Aí por conselho também da professora Priscila, eu acho que foi, né? Aí na minha aula eu não fiz, eu dei espaço para eles falarem, mas não tanto, eu ia perguntando o que aconteceu no filme porque se não ia tomar muito tempo, também, ainda mais na minha turma que tinha alunos que falavam bastante, o Lucas é, ia ficar o resto da aula falando, eu não fiz é::[...]

O excerto 16 foi retirado da entrevista de ACS, Erick explica como as aulas de Eliel serviram de referência para as suas, o aluno-professor usa em sequência os verbos "observar", "fazer", "seguir" no pretérito imperfeito (*eu observava o Eliel e fazia, seguia os mesmos passos*), para explicitar que seu agir se baseava no agir do colega. O aluno-professor explicita em sua fala, a falta de conhecimentos didáticos, ou seja, de saberes para ensinar (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009) na realização de um trabalho individual (*eu... sozinho não saberia nem como agir)*. O trabalho colaborativo com um par mais experiente se mostra, dessa forma, como instrumento importante ao potencializar o agir do licenciando. Como já

mencionei, Erick estava apenas no segundo ano da graduação, assim os conhecimentos necessários para condução de uma aula ainda estavam em construção.

Erick relata ter feito alterações na forma de conduzir as aulas (*algumas coisas eu, eu mudava*), as quais eram realizadas quando algo não ia bem nas aulas observadas ou visavam atender as características da sua turma. Segundo ele, sua turma era mais rápida na realização das atividades, fazendo-se necessário alguns ajustes ou adaptações. Todavia, o uso do sintagma nominal "algumas coisas" indica imprecisão em relação ao que foi modificado. No caso da decisão tomada por Eliel de recontar o conto de "Cinderela" aos alunos, Erick disse não lembrar como procedeu.

A formação a partir da observação de um par mais experiente, dialoga com as proposições de Vigotski (1998[1934]) de que aprendizagem pode se dar por imitação. Nesse sentido, a construção de novos conhecimentos é orientada por um par mais experiente, exigindo, assim, que um colabore para a aprendizagem do outro.

Em alguns momentos, contudo, Erick tem dificuldade em realizar modificações/adaptações maiores em relação às ações que não funcionaram bem na aula do colega, o que fez com que eu intervisse. No segundo excerto, Erick faz referência a uma de minhas intervenções por meio da mobilização da voz de personagem "professora Priscila" (*Aí por conselho também da **professora Priscila**, eu acho que foi, né?).* As dificuldades em modificar o que foi planejado pode ser atribuída, a meu ver, à falta de experiência do aluno-professor e à necessidade de seguir o planejamento para sentir-se mais seguro na condução da aula. Como aponta Tsui (2003), professores novatos geralmente apresentam dificuldades em abandonar seus planos em função das necessidades contextuais.

Eliel, por sua vez, relata durante a entrevista de ACS, que as reformulações a partir das aulas do colega eram mais difíceis de serem realizadas, porque sempre estava à frente na implementação das atividades da SD, todavia procurava tomar decisões com base no comportamento da turma e nas reflexões possibilitadas pelas discussões que tinha com Erick após as aulas, conforme mostra os turnos de fala a seguir:

Excerto 18 - ACS (5/2/2015, linhas 635-648):

> **Priscila**: o Erick disse que ao olhar para as tuas aulas e:: ...reformulava, aconteceu com você também? De olhar alguma coisa na aula do Erick, na aula do Erick ou isso não...?
> **Eliel**: bem, como as atividades que o Erick aplicava eram as mesmas que eu já tinha aplicado, era difícil
> **Priscila**: era mais difícil

> **Eliel**: era mais difícil... eu tentava ver sempre pelo comportamento da turma o que eu podia fazer, sabe? Pra consertar alguma coisa que eu tinha feito errado... porque me basear nas atividades em si era diferente era, era um pouco mais complicado... porque eram atividades que estavam por vir, então... eu tinha que pensar... aí a gente acabava discutindo nós dois assim, nós dois... tá, como que a gente vai fazer isso aqui Erick?

A observação das aulas de Erick parece não exercer papel decisivo nas ações de Eliel, mas a reflexividade possibilitada pelo trabalho colaborativo desenvolvido com o colega sim (*a gente acabava discutindo nós dois assim)*. O sentido de colaboração é externado pelo uso da locução pronominal "a gente" com valor semântico de "nós", utilizado para se referir ao trabalho realizado em dupla. Já as dificuldades/impossibilidades de modificar suas aulas a partir da observação da aula de Erick é expressa pelo uso das modalizações apreciativas "era difícil" e "um pouco mais complicado". O uso do verbo "pensar" (*eu tinha que pensar*) indica mais uma vez a dimensão cognitiva do planejamento.

Fato curioso é que ao serem questionados se as observações das minhas aulas contribuíram para o seu saber/fazer, os alunos-professores afirmaram que, embora procurassem prestar atenção em como eu trabalhava, era muito difícil transpor o que observavam para a própria prática, uma vez que se tratava de situações diferentes de ensino. Por outro lado, Erick relatou conseguir transpor para própria prática orientações dadas por mim de forma explícita, como podemos observar no próximo fragmento:

Excerto 19 - ACS (5/2/2015, linhas 944-947):

> **Erick:** eu a princípio, esse negócio de ficar retomando vocabulário, eu não fazia... aí:: a professora Priscila foi um dia... interviu e fez... aí, a partir dali eu comecei a tentar retomar... mesmo que não muito, tem que fazer isso mais... mas retomar, repitam lá - o que quer dizer essa palavra? Como que é em Inglês?... Não sei o que, eu não fazia isso.

No excerto 19, o aluno-professor fala a respeito da prática de retomar vocabulário com os alunos por meio de repetição, "forma de fazer" que o licenciando diz ter incluído e ainda estar tentando incluir em sua prática depois de uma intervenção explícita feita por mim. Minha forma de agir é expressa por Erick como "*esse negócio de ficar retomando vocabulário*", já a sua apropriação por parte do licenciando pode ser inferida na frase "*a partir dali eu comecei a tentar retomar*".

Durante a entrevista de ACC, essa questão também foi discutida, Lilian levantou a hipótese de os alunos-professores terem focado mais nas reações e comportamento dos estudantes do que na forma como as ações eram realizadas por mim e pelo colega. Como

muitas coisas podem acontecer durante uma aula, e geralmente há muito que se observar em sala (o comportamento dos alunos, o conteúdo ensinado, as formas de ensinar, a interação professor-aluno, os recursos utilizados, etc.), é possível que aspectos relativos ao "como-ensinar" não tenham recebido o enfoque necessário. Lilian e Erick sugeriram, então, o uso de um plano que auxiliasse as observações e os guiassem para aspectos metodológicos, prática que é utilizada em situação de Estágio Supervisionado em alguns contextos.

Uma outra decisão interativa mencionada por Eliel nos dados analisados relaciona-se ao fato do aluno-professor ter explicado três atividades didáticas subsequentemente (uma imediatamente a outra), pressupondo que os alunos estivessem compreendendo o que deveriam realizar em cada uma delas. Todavia, ao chegar ao final da leitura das consignas, o licenciando percebeu que os estudantes não tinham acompanhado suas explicações, o que fez com que ele solicitasse minha ajuda. Na SSD realizada no dia 04 de novembro de 2014 depois de compartilhar um excerto de seu diário a respeito das primeiras aulas de implementação da SD, Eliel comentou brevemente a questão e eu expliquei que essa estratégia não costuma funcionar com alunos menores. Na entrevista de ACS, ao ver-se na cena em que explica as atividades, Eliel argumenta que dedicou muito tempo na construção da SD, que os conteúdos mobilizados nas atividades pareciam fáceis para ele e que pensou em acelerar o desenvolvimento das atividades, tendo em vista o pouco tempo que tinha para implementação do material.

Percebo assim, que, nesse momento, Eliel não consegue colocar-se no lugar do aluno e que, novamente, apresenta dificuldades de identificar a ZPD (VIGOTSKI, 1998[1934]) dos estudantes ao tomar decisões interativas. A restrição de tempo para o ensino se mostra como fator importante na decisão tomada pelo aluno-professor, como podemos observar claramente no excerto a seguir:

Excerto 20 - ACS (5/2/2015, linhas 150-157):

> **Eliel**: é, mas porque ((risos)) ...não havia dado tempo de terminar essas, essas perguntas na aula anterior e eu queria acelerar as perguntas, por isso eu queria... explicar elas juntas e ajudá-los a fazer ((não compreensível)) havia fazendo, estávamos fazendo durante as aulas ...mas isso só atrapalhou mais ainda as aulas porque ao invés de fazer com que as aulas fossem mais rápidas, depois a gente teve que explicar uma por uma, explicar, esperar eles fazerem, ir ajudando, acabou atrasando mais ainda do que, do que eu havia planejado... Então, eu realmente não teria feito isso de novo... se fosse se... eu tivesse que aplicar a sequência novamente, realmente eu faria atividade por atividade... daria o tempo necessário.

A restrição do tempo aparece na fala do aluno-professor como um fator importante em sua tomada de decisão. A preocupação com o tempo pode ser evidenciada no excerto em análise pela menção a atrasos em relação ao que havia sido planejado (*não havia dado tempo de terminar essas, essas perguntas na aula anterior),* pelo desejo de que as atividades fossem realizadas de forma mais rápida (*queria acelerar as perguntas, fazer com que as aulas fossem mais rápidas)* e pela preocupação com atrasos subsequentes (*acabou atrasando mais ainda*).

Como os alunos não responderam bem à decisão tomada por Eliel, realizei uma intervenção no sentido de explicar atividade por atividade e dar tempo aos estudantes para sua realização. Assim, a locução pronominal "a gente" é usada pelo aluno-professor, no fragmento em análise, para referir-se as ações conjuntas realizadas por mim, ele e Erick em sala de aula (*depois* ***a gente*** *teve que explicar uma por uma*). A reflexividade de Eliel referente às ações realizadas se manifestaram discursivamente pelo uso da modalização lógica "realmente" em conjunto com o adverbio de negação "não" e o futuro composto do verbo "ter" (*eu realmente não teria feito),* sinalizando a certeza do licenciando em relação à necessidade de modificação do que foi realizado e a tomada de consciência a respeito de suas ações. A reelaboração do modo de agir é expressa de forma hipotética pelo uso da conjunção subordinativa condicional "se" mais os verbos "ir" e "ter" no pretérito imperfeito do subjuntivo *(se[eu] fosse/ eu tivesse que aplicar a sequência novamente*). A repetição da modalização lógica "realmente" expressa a certeza do aluno-professor em relação a como procederia em uma possível reutilização do material (*realmente eu faria atividade por atividade).*

A questão da restrição de tempo é recorrente na fala dos alunos-professores nas três fases das entrevistas de AC, devido às poucas aulas que eles tiveram para a implementação do projeto didático (12 a/h). Durante a EC, Erick afirma que o maior problema enfrentado pela dupla foi a questão do tempo, fator que fez com tivessem que deixar de desenvolver algumas das atividades do material (as últimas da SD). A corrida contra o tempo ocorreu, como mencionamos anteriormente, por causa dos atrasos na produção das SD devido a fatores externos ao contexto escolar. A preocupação constante com o tempo gerou sentimento de nervosismo e interferiu no processo de planejamento e de ensino.

Outra decisão interativa problematizada por Eliel ao ver-se nas imagens durante a entrevista de ACS, relaciona-se ao fato de ele ter contado a história do filme *Shrek* em conjunto com os alunos e deixar uma aluna contar a turma toda a história do filme *Frozen: uma aventura congelante.* A atividade demandou muito tempo e tudo foi feito em LM. O aluno-professor justificou suas escolhas pelo desejo de instigar os estudantes a participarem mais das

aulas, de chamar atenção deles para o conteúdo ensinado e de aproximar o conteúdo a algo que eles já conheciam, conforme procuro mostrar no fragmento a seguir:

Excerto 21 - ACS (5/2/2015, linhas 258-264):

> **Eliel**: [...] eu queria instigar os alunos, a eles quererem participar da aula, que eles contassem a história e nossa levou muito tempo... ((risos)) muito mais tempo do que eu havia previsto, porque a... não lembro o nome da aluna, mas que ela começou a contar história de *Frozen* e ela gostou de contar a história e ela foi, foi contando... sabe com muitos detalhes e foi tomando bastante tempo da aula... que atrasou bastante. Eu tinha... eu, eu gostaria porque eu achava que era um tema que surtiria esse tipo de efeito nos alunos, que eles iriam simpatizar, eles queriam participar, eu queria que eles participassem mais da aula, que não ficasse só eu o tempo todo falando.

O desejo de engajar os alunos nas aulas se mostra como um fator importante na tomada de decisão de Eliel. E é manifestado na fala do aluno-professor pelo uso de modalizações pragmáticas (*eu queria instigar os alunos/eu queria que eles participassem/eu gostaria*) no tempo disjunto do futuro do pretérito. Fazer com que os alunos se interessassem pela temática abordada na SD levou tanto Eliel quanto Erick a passar boa parte das primeiras aulas tentando chamar atenção dos estudantes para os filmes. Fato que nos permite perceber que os alunos-professores lançaram mão de escolhas didáticas que lhes proporcionassem soluções para possíveis problemas enfrentados na interação aluno e objeto de ensino, no caso um possível desinteresse dos alunos pelo objeto ensinado. As decisões tomadas evidenciam, dessa forma, capacidades de análise do contexto e de antecipação de possíveis problemas no ensino.

Ao analisar os excertos de vídeo durante a entrevista de ACS, Eliel afirma que se fosse implementar o material novamente, não faria da mesma forma, não deixaria os alunos livres para contar a história dos filmes e procuraria, em vez disso, perguntar apenas algumas questões pontuais sobre os filmes, uma vez que os estudantes já os conheciam. O desejo de cumprir o planejamento parece angustiar o aluno-professor. Ao perceber tal angústia, Lilian questiona o que teria dado mais resultados na opinião deles, se priorizar o engajamento dos alunos nas aulas ou cumprir todas as atividades planejadas. Concordamos com Lilian que não há respostas para a questão, mas que o engajamento dos alunos é um fator muito importante para a aprendizagem.

Na entrevista de ACC, Alice chama a atenção para a mesma situação, apontando o que era visto como falho por Eliel como um momento bem-sucedido em suas aulas, como podemos observar no seguinte recorte:

Excerto 22 - ACC (13/5/2015, linhas 2407-2409):

> **Alice**: então, esse eu escolhi porque, porque eu não mudaria, porque ele fez muito bem ali, ele apresentou a história pegando, é:: fazendo com que os alunos participassem bastante, é:: é jogando as questões pra saber o conhecimento prévio dos alunos, eu achei muito bom.

Na visão da aluna-professora, a atividade estimulou a participação dos alunos e contribuiu para a antecipação de seus conhecimentos sobre os filmes. A avaliação positiva do trabalho desenvolvido por Eliel é expressa por Alice pelo uso da modalização pragmática "eu não mudaria" e da apreciativa "eu achei muito bom", usadas para fazer elogios às ações realizadas. Lembro o leitor, que na entrevista de ACC participaram as duas duplas de alunos-professores, eu e a professora-coordenadora. Alice teve acesso anteriormente à realização da entrevista de ACC aos excertos de vídeos escolhidos pelos colegas e aos textos de transcrição da entrevista de ACS, assim, talvez, a aluna-professora tivesse a intenção de amenizar as apreensões do colega, apontando aspectos positivos da situação analisada.

Após as colocações de Alice e as discussões realizadas a respeito da importância do envolvimento dos alunos nas aulas, Eliel modifica sua opinião referente à questão, afirmando que se fosse implementar a SD novamente manteria a atividade, mas procuraria encurtar o tempo despendido com ela. Então, a professora-coordenadora retoma a questão do uso de LM nas aulas de LI. Eliel argumenta que aquele era um momento específico cujo foco era o engajamento dos alunos nas aulas, mas que talvez fosse possível inserir termos relacionados aos filmes em LI.

Durante a entrevista de EC, Eliel compartilha com o grupo um excerto de vídeo da aula para abordar a situação, os demais pibidianos, assim como Alice, a avaliam como um momento bem-sucedido e valorizam a tentativa do aluno-professor de engajar os alunos nas aulas. Eliel relata que o fato de Alice ter apresentado um olhar positivo em relação à atividade, o fez pensar de outra forma a respeito das ações desenvolvidas.

Quando perguntado a respeito de como desenvolveu a mesma atividade em sua turma, Erick afirma ter feito pequenas modificações no planejamento ao ver que a atividade tinha tomado muito tempo na aula do colega e pelo medo de não concluir o trabalho com todo o material durante as aulas. O aluno-professor optou por ele mesmo contar resumidamente as histórias dos filmes aos alunos, realizando apenas algumas perguntas a eles de forma a manter a atenção da classe para, assim, poder ter controle do tempo despendido com a atividade. Vejamos os excertos:

Excerto 23 - ACS (5/2/2015, linhas 297-299):

> **Erick**: é, eu fiz por causa... porque nessa aula como tinha tomado muito tempo, aí eu resolvi mudar na outra turma... porque eu acho que ia acontecer a mesma coisa, alguém ia começar -- -- e naquela turma pior, porque tinha alguns alunos que falavam bastante.

Excerto 24 - ACC (13/5/2015, linhas 2482-2486):

> **Erick**: é, eu tentei diminuir. Eu queria que eles participassem também. Eu não lembro se na minha turma teve/ participação assim, mas tinha alguns alunos que falavam bastante, provavelmente teve a Ana Flávia e alguns outros. Eu tentei fazer porque daí/ eu tava/ com medo de que eu não conseguisse fechar a sequência didática na minha turma, eu acho que tava/ mais atrasada até e:: eu cortei um pouco.

Observamos pelos excertos 23 e 24 que as modificações realizadas por Erick se deram devido ao fator tempo (*tinha tomado muito tempo/ eu tava com medo de que eu não conseguisse fechar a sequência didática*) e às características particulares de sua turma (*naquela turma pior/tinha alguns alunos que falavam bastante*). No excerto 24, o aluno-professor manifesta por meio do uso da modalização pragmática "*eu queria que eles participassem*" o desejo de engajar os alunos nas aulas, explicitando a razão pela qual optou por manter a atividade com alterações.

As análises referentes às decisões interativas realizadas até aqui nos mostram que os alunos-professores tomaram decisões quanto aos modos de fazer ou formas de ensinar. Os possíveis fatores constituintes de suas decisões incluem: a) objetivos de ensino; b) dificuldades em identificar a ZPD dos alunos; c) observação das aulas do par mais experiente; d) tempo para o ensino; e) participação, necessidades e interesse dos alunos; f) aprendizagem dos alunos; g) sugestões da professora-supervisora; h) medo de não cumprir o planejamento.

No quadro a seguir dou continuidade às análises no que tange às decisões interativas tomadas por Eliel e Erick.

Quadro 30 – Decisões interativas tomadas por Eliel e Erick e seus fatores constituintes

Decisões Tomadas	Origem (fonte)	Possíveis Fatores Constituintes	Reconfigurações/ Ressignificações das Decisões Tomadas	Possíveis Fatores Constituintes	Dados
- Numerar os parágrafos do texto em conjunto com os alunos.	Eliel Erick	- Problemas com a SD (alinhamento do texto); - Dificuldades dos alunos.	- Utilizar a lousa como recurso complementar à SD; - Mudar o alinhamento do texto; - Inserir mais atividades na SD com foco na sequência narrativa; - Analisar se a organização da atividade condiz com o esperado na prática.	- Dificuldade dos alunos; - Complexidade da atividade; - Importância da atividade.	ACS ACC SSD
- Traduzir as consignas das atividades para os alunos.	Erick	- Tempo disponível para o ensino; - Dificuldades de explicar as consignas das atividades; - Medo de não cumprir o planejamento.	- Fazer com que os alunos se esforçassem para realizar as atividades; - Dar o tempo necessário para o desenvolvimento das atividades; - Planejar as explicações das consignas das atividades; - Formular consignas com comandos mais claros.	- Aprendizagem dos alunos.	ACS ACC SSD
- Tirar dúvidas de forma individualizada, quando não conseguia explicar as consignas das atividades à turma.	Eliel Erick	- Dificuldade em explicar as consignas das atividades.	- Planejar as explicações das consignas das atividades; - Formular consignas com comandos mais claros.	- Dificuldades no gerenciamento da classe.	ACS ACC

Fonte: a própria autora, a partir da análise dos dados de pesquisa.

Uma outra decisão interativa abordada pelos alunos-professores nos dados analisados tem relação com problemas na própria SD. Na SSD ocorrida em 14 de novembro de 2014, assim como na entrevista de ACS, Eliel e Erick relataram que problemas no material dificultaram o ensino. O alinhamento escolhido para um dos Contos de Fadas da SD dificultou a implementação de uma atividade didática em que os alunos deveriam relacionar os parágrafos do texto com as diferentes fases da narração. O texto apresentava alinhamento centralizado, por

isso, os estudantes tiveram dificuldades para identificar o início e o fim dos parágrafos, conforme aponta os próximos excertos:

Excerto 25 - SSD (14/11/2014, linhas 3672-3675):

> **Erick:** é:: aí surgiu uma atividade que complicou um pouco assim:: o andamento da aula... que foi a atividade, que eles tinham que:: apresentar a situação inicial, o desenvolvimento, as ações ali... e eles tinham que localizar essas partes...

Excerto 26 - ACS (5/2/2015, linhas 345-350):

> **Eliel**: esse foi o erro que eu percebi, que depois que a sequência já estava pronta... nós já havíamos começado, nós já havíamos feito a correção inicial... e foi quando eu me dei conta de que... eu errei na construção do *layout* da sequência do conto, e foi um erro assim que me passou pelos olhos e eu simplesmente não havia percebido... porque eles precisavam saber os parágrafos, mas por conta da forma que ficou distribuído a sequência didática não dava pra saber quais eram parágrafos.

O problema com o alinhamento do texto só foi percebido na hora da implementação da SD. Diante da dificuldade apresentada pelos estudantes no desenvolvimento da atividade, Eliel decide fazer a identificação dos parágrafos, oralmente. Os alunos-professores procuraram também realizar atendimentos individualizados de aluno a aluno. Podemos perceber dessa maneira, que os problemas com o material dificultaram o ensino e demandaram decisões imediatas (interativas), a fim de gerenciar a classe.

Em sua aula, Erick implementou a atividade da mesma maneira, mesmo diante dos problemas enfrentados pelo colega. Ao ser perguntado do porquê de não ter implementado a atividade de forma diferente, Erick diz não ter conseguido pensar em outras alternativas de imediato, já que sua aula era logo depois das aulas de Eliel. Dessa vez eu não interfiro no andamento da aula, possivelmente por também não ter conseguido construir alternativas para a situação. O que demostra que nem sempre temos ao nosso dispor alternativas para os problemas enfrentados, algumas situações demandam tempo para reflexividade.

Durante a entrevista de ACS, ao analisarem-se nas imagens, os alunos-professores observaram que pouco utilizaram a lousa como recurso complementar à SD, e que ela poderia ter sido uma saída. Eu questionei a dupla se as dificuldades enfrentadas poderiam estar relacionadas mais à complexidade da atividade do que ao alinhamento do texto, e caso fossem implementar a SD, novamente, se a manteriam no material. Os alunos-professores concordaram que a atividade era complexa, mas afirmaram que ela era muito importante, por

ser a única a enfocar as fases da construção narrativa. Segundo eles, os conhecimentos contemplados pela atividade puderam ser percebidos nas produções finais dos alunos. Por isso, além de modificar o alinhamento do texto seria necessário a inclusão de outros exercícios com o mesmo foco na SD.

Durante a entrevista de ACC, a questão do problema com o alinhamento do texto é reintroduzida por Júlia. A aluna-professora comenta que a cena é confusa e que só entendeu o que estava acontecendo após a leitura das transcrições da ACS. Erick e Eliel justificaram que ao produzir a SD não previram os problemas enfrentados com o alinhamento do texto, segundo eles a situação os fez refletir sobre a importância de revisar o material produzido e de tentar prever se a forma como a atividade está organizada daria certo na prática. As reflexões realizadas pelos alunos professores evidenciam oportunidades de aprendizagens e de modificação do próprio agir.

Por fim, uma outra questão mencionada por Eliel e Erick nas três fases das entrevistas de AC, que parece estar atrelada às decisões tomadas na implementação da SD, diz respeito a dificuldade de explicar as consignas das atividades aos alunos. Embora bem mais marcada na fala de Erick, tal dificuldade aparece também na fala de Eliel. Durante as entrevistas de ACS e ACC, Erick relata que as dificuldades em explicar as consignas das atividades aos alunos, por vezes, interferiu na condução das aulas. Segundo ele, algumas vezes, quando sentiu que os estudantes não compreendiam suas explicações, optou por tirar dúvidas de aluno por aluno (carteira por carteira), mesmo sabendo que o não entendimento ou dúvida vinham da classe toda.

De acordo com Erick, isso acabava gerando a dispersão da turma e dificuldades de gerenciar as aulas. Após ver-se nos vídeos, o aluno-professor fala da necessidade de planejar como explicar as consignas das atividades. Observemos os excertos:

Excerto 27 - ACS (5/2/2015, linhas 238-242):

> **Erick**: que... eu tinha dificuldades de explicar os enunciados... e talvez é parando... pra depois olhando assim é::... eu vi tipo quanto era, quanto é importante você, você preparar isso antes, como você vai explicar... qual que vai ser ... como você vai fazer o aluno compreender, como que é pra ele fazer aquele exercício, porque eu tive bastante dificuldade, boa parte dos vídeos que eu assisti, assim, acontecia isso.

No excerto 27, é possível perceber a capacidade do aluno-professor de identificar e falar a respeito de suas próprias dificuldades, ou seja, de autoavaliar-se (*eu tinha*

dificuldades de explicar os enunciados). A consciência em relação à necessidade de ter planejado a explicação das consignas das atividades antes das aulas é expressa discursivamente pelo uso da modalização apreciativa "quanto é importante". A implicação do aluno-professor é marcada pelo uso do pronome pessoal em primeira pessoa do singular "eu", o qual é substituído no mesmo turno de fala pelo pronome "você", a fim de diminuir a carga de subjetividade expressa inicialmente. Ao utilizar o pronome "você", Erick introduz a voz social de um professor genérico para falar de condutas que poderiam ser tomadas por qualquer professor *(você preparar isso antes, você vai explicar*), incluindo-se no *métier* docente.

No decorrer da entrevista de ACS, o aluno-professor relata que a dificuldade de explicar as consignas das atividades o levou a traduzi-las para os estudantes sem trabalhar a sua compreensão escrita e a facilitar as respostas aos alunos. Erick atribui tal atitude à pressa de concluir as atividades. Ele afirma que se tivesse a oportunidade de implementar a SD novamente, esse seria um dos pontos que mudaria em sua atuação em sala de aula, isto é, estimularia os alunos a se esforçarem mais na resolução das atividades. Eliel, por sua vez, afirma que em suas aulas ocorreu o mesmo problema, tendo ele várias vezes recorrido à tradução das consignas. O aluno-professor atribuiu isso à pressa e ao medo de não cumprir o planejamento.

A questão da tradução das consignas aos alunos sem oportunizar a compreensão das mesmas, já havia sido abordada por mim na SSD realizada em 04 de novembro de 2014, após as primeiras aulas de implementação da SD. Contudo, naquele momento, as discussões realizadas parecem não terem surtido o efeito necessário para modificação das ações dos licenciandos, uma vez que eles continuaram realizando as traduções em outras aulas. Minha experiência como aluna e professora, em diferentes escolas públicas, me permitem afirmar que a tradução de consignas das atividades aos alunos é uma prática comum realizada por professores, essa prática parece ser parte da sócio-história do *metier* do professor de LI. Assim, entendo que os alunos-professores podem ter reproduzido, mesmo que inconscientemente, práticas vivenciadas enquanto aprendizes da língua.

Durante a entrevista de ACC, quando questiono Erick se não conseguiu tomar como exemplo as explicações de Eliel para conduzir suas aulas, mobilizo um SOT, cujo STT desencadeado pelo participante traz uma resposta afirmativa, mas com a ressalva de que, muitas vezes, não era capaz de analisar se havia algo falho nas explicações do colega e que só percebeu suas próprias dificuldades no momento da implementação da SD. Isso demonstra que, apesar de ter acompanhado o trabalho realizado na escola por um longo período, ainda, tinham aspectos do modo de ensinar que não havia se apropriado.

A mesma questão é abordada por Alice durante a entrevista de ACC ao analisar um excerto de vídeo em que Erick aparece trabalhando:

Excerto 28 - ACC (13/5/2015, linhas 2899-2904):

> **Alice**: um ali também, eu vi que você tava/ se sentindo bem à vontade com a turma, eles tavam/ colaborando bastante com você também, bem participativos. É:: só ali no final na hora das respostas eu faria, eu, deixa eu ver como eu posso dizer, tipo é que eu na minha opinião, eu acho que você respondeu muito pra eles, você jogou muito as respostas pra eles, eu faria assim, eu perguntaria -- no rádio você encontra *fairy tales*? -- Eu perguntava, deixava eles responder, ia um por um perguntando, que ali eles foram perguntando no *radio*, *magazines*, aí eles falaram.

Como mostra o excerto 28, ao analisar as imagens, Alice emite opinião subjetiva a respeito do trabalho realizado por Erick. Incialmente, a aluna-bolsista avalia como positiva a interação do licenciando com os estudantes e a participação deles nas aulas. Para tanto, utiliza-se de modalizações apreciativas (*bem à vontade/bem participativos/colaborando bastante*). Em seguida, utilizando-se da modalização pragmática "*na minha opinião*", aponta um problema nas ações realizadas: Erick entrega as respostas aos alunos. A aluna-professora sugere uma alternativa para a forma de conduzir a atividade, que ao seu ver poderia trazer soluções para o problema enfrentado. As soluções são colocadas por meio do uso dos verbos "fazer" e "perguntar" no futuro do pretérito indicando possibilidades (*eu faria assim*, *eu perguntaria*). Observamos dessa maneira, que o procedimento de AC permitiu que os alunos-professores problematizassem e também encontrassem soluções, mesmo que hipoteticamente, para problemas enfrentados.

Na sequência das discussões, as reflexões realizadas giram em torno da importância da clareza dos comandos dados pelas consignas das atividades e sobre a importância de se trabalhar a compreensão escrita com os alunos para o desenvolvimento de sua aprendizagem autônoma.

Nesta segunda parte de análise referente às decisões interativas tomadas por Eliel e Erick, podemos observar decisões tomada quanto aos modos (formas) utilizados para ensinar e as estratégias de gestão da sala de aula. Entre os fatores que possivelmente constituíram as decisões dos alunos professores destacam-se: a) problemas no material didático; b) dificuldades dos alunos; c) tempo para o ensino; d) dificuldades nas explicações das consignas das atividades. A reflexividade proporcionada pelo instrumento de AC possibilitou a elaboração coletiva e individual de alternativas hipotéticas para solução de problemas

enfrentados no ensino, exercício que pode ter contribuído para o desenvolvimento dos participantes do subprojeto.

Na seção que segue, analiso as decisões tomadas e seus fatores constituintes no que se refere ao trabalho desenvolvido por Alice e Júlia com a SD do gênero Fábulas.

6.2.2 Decisões Tomadas e seus Possíveis Fatores Constituintes no que se Refere ao Trabalho Desenvolvido por Alice e Júlia com a SD do Gênero Fábula

Alice e Júlia produziram e implementaram uma SD do gênero Fábula voltada a duas turmas de 1º ano do Ensino Médio, sendo uma com 28 e outra com 30 alunos. A SD teve como eixos de ensino a compreensão escrita, a produção escrita e a compreensão oral em LI e foi implementada em um total de 12 h/a.

No quadro 31, apresento as decisões mais amplas, seus possíveis fatores constituintes, as reconfigurações/ressignificações das decisões, no que diz respeito ao trabalho realizado pelas alunas-professoras. Indico, ainda, os dados em que tais decisões, fatores e reconfigurações/ressignificações se mostraram presentes.

Quadro 31 – Decisões mais amplas e seus possíveis fatores constituintes no que se refere ao trabalho realizado por Alice e Júlia com a SD do gênero Fábula

Decisões Tomadas	**Fatores Constituintes**	**Reconfigurações/ Ressignificações das Decisões Tomadas**	**Fatores Constituintes**	**Dados**
- Trabalhar com o gênero de texto Fábula.	- PTD da professora-supervisora; - Função comunicativa e formativa do gênero; - Desenvolvimento da criticidade dos alunos; - Características e organização textual do gênero.	- Hipótese de outros gêneros que poderiam ter sido trabalhados.	- Desenvolvimento da criticidade dos alunos; - Demandas sociais contemporâneas.	SD RPP ACS

Fonte: a própria autora, a partir da análise dos dados de pesquisa.

A primeira e mais ampla decisão identificada nos dados de pesquisa no que tange ao trabalho desenvolvido por Alice e Júlia, também, foi quanto à escolha do gênero de texto a ser contemplado pela SD, a Fábula. Assim como no trabalho desenvolvido por Eliel e Erick, a opção pelo gênero ocorreu devido ao fato de ele constar em meu PTD e por sua função

comunicativa e formativa. A escolha do gênero pode ser identificada pela simples leitura da SD e foi um dos SOT mobilizados durante as RPP da SD e a entrevista de ACS.

Como já relatado, na RPP das SD ocorrida no dia 29 de julho de 2014, discutimos qual seria o gênero mais apropriado às necessidades e aos interesses de cada turma. Vários gêneros foram mencionados pelos alunos-professores como possibilidades para o desenvolvimento das SD (bilhete, lenda, fábula, cartão postal, verbete de enciclopédia, receita, conto maravilhoso, conto de fadas, santinho e panfleto político, etc.). Eu sugeri aqueles constantes em meu PTD que ainda não haviam sido trabalhados com os 1º anos do Ensino Médio, sendo eles: lenda indígena, charge, anúncio de serviço público e fábula. Durante a entrevista de ACS de Alice e Júlia, exponho motivos de ter incluído a Fábula em meu plano anual de trabalho, vejamos:

Excerto 1 - ACS (20/02/2015, linhas 1816-1822):

> **Priscila**: tá, é:: a Fábula é foi uma indicação minha, né?
> **Alice**: foi
> **Priscila**: porque tava/ no planejamento, porque eu não encontro, não encontrava nos livros didáticos o trabalho com Fábulas, e os gêneros literários são gêneros pouco trabalhados, pouco trabalhados porque, pouco trabalhados não diria, mas que eles são… pouco recorrentes nos livros didáticos [...].

Como é possível constatar no excerto 1, justifico a indicação da Fábula para o trabalho com a SD por esse ser um gênero pouco presente em livros didáticos (*porque eu não encontro, não encontrava nos livros didáticos o trabalho com Fábulas)*. Argumento que os gêneros literários de forma geral são "*pouco recorrentes nos livros didáticos*", então a necessidade de contemplá-los por meio de outros instrumentos.

Apesar da indicação ter sido feita em caráter de sugestão e de não ter que seguir à risca o que prevê o PTD, uma vez que ele pode ser reelaborado ao longo do ano letivo, Alice e Júlia optaram pelas Fábulas considerando que este seria um gênero potencial para o desenvolvimento da criticidade dos alunos. As Fábulas comumente abordam questões relacionadas ao comportamento humano na sociedade, trazem mensagens morais e éticas implícitas em suas narrativas, por meio da personificação de animais. Algumas vezes, pelo uso de humor, questionam os valores sociais vigentes, apresentando intenções formativas. Além disso, as Fábulas, geralmente, são curtas e apresentam características marcantes em sua organização textual, o que na visão das alunas-professoras poderia facilitar o processo de ensino.

Diferente de Eliel e Erick, Alice e Júlia optaram por construir um MD do gênero[143]. Para tanto realizaram análises de exemplares de Fábulas clássicas bastante conhecidas (*The Fox and the Stork, The Lion and the Mouse, The Hare and the Tortoise, The Fox and the Grapes e The Wolf and the Kid*) e embasaram-se no artigo científico *Novos Olhares para o Gênero Fábula: uma proposta de sequência didática para as quintas séries* de Pereira, Hila e Peres (2007). A construção de MD é considerada uma atividade de pesquisa "que oportuniza o desenvolvimento de ações reflexivas importantes para a compreensão e transformação da prática pedagógica" (STUTZ, 2012, p.118).

Os estudos realizados sobre o gênero foram apresentados e discutidos na RPP da SD realizada em 12 de agosto de 2014. Os excertos a seguir retratam parte das discussões suscitadas pela dupla quanto à escolha do gênero:

Excerto 2 - RPP da SD (12/8/2014, linhas 684-693):

> **Alice**: "a escolha do gênero a ser trabalhado, tratado, considerou o agrupamento proposto por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, a opção por esse gênero deu-se por ser uma narrativa curta, alegórica, embora tenha sido escrita há muitos anos, ainda encanta inserção de mágica e por suas possibilidades de reflexão crítica"... a Fábula é uma das mais antigas maneiras de se contar uma história, o autor grego Esopo e usava muitos
> **Lilian**: Esopo
> **Alice**: Esopo usava muitos bichos como personagens para suas Fábulas, como tartarugas, lebres, raposas, formigas e cigarras... através das histórias ele criticava os valores da sociedade de sua época para mostrar o que é certo e o que é errado - porque a Fábula sempre tem a... toda Fábula tem a moral da história...

No excerto 2, ao discorrer sobre a sócio-história e a função comunicativa e formativa das Fábulas, Alice faz a leitura de uma parte do texto de Pereira, Hila e Peres (2007) enfatizando características do gênero e suas possibilidades de reflexão crítica. A aluna-professora destaca o uso da personificação de animais (*Esopo usava muitos bichos como personagens para suas Fábulas*) e a moral da Fábula (*toda Fábula tem a moral da história)* como elementos importantes do gênero usados para fazer críticas a atitudes e valores da sociedade. A escolha da aluna-professora por apresentar este fragmento do texto ao grupo revela as características do gênero que julgava importante para alcançar seus objetivos de ensino. A SD construída pela dupla não contemplou uma temática em específico, sendo que as discussões

[143] O MD produzido por Alice e Júlia foi apresentado por Alice no II Seminário Estadual do PIBID do Paraná realizado de 23 a 24 de outubro de 2014 e publicado nos anais do evento em formato de resumo expandido.

realizadas com os alunos giraram em torno das histórias contadas nas Fábulas exploradas no material.

Observamos, dessa forma, três fatores considerados na escolha gênero Fábula: a) prescrições e orientações dos diferentes níveis da atividade educacional (MACHADO, 2009b) reelaboradas em meu PTD; b) objetivos e intenções de ensino; c) características do objeto de ensino.

O PTD, como já exposto, exerce um papel importante no processo de transposição didática ao condensar prescrições de ensino que perpassam os diferentes níveis da atividade educacional (MACHADO, 2009b), funcionando como autoprescrições para o ensino, evidenciando uma dimensão autoprescritiva do planejamento como apontado por Angelo e Medrado (2017) (ver capítulo 4). A sua construção prevê a reelaboração de prescrições de instâncias hierarquicamente superiores do sistema educacional brasileiro. O papel exercido pelas prescrições e orientações de ensino sinalizam uma dimensão prefigurativa do planejamento.

O objetivo de desenvolver a criticidade dos alunos relacionam-se as representações e crenças das alunas-professoras a respeito das necessidades dos estudantes e do papel que a escola desempenha em sua formação, relacionando-se, assim a fatores contextuais imediatos (necessidades dos alunos) e fatores contextuais mais amplos (o que se espera da formação proporcionada pela escola), o que revela uma dimensão social do planejamento, ou seja, que ele ocorre no âmbito de "uma rede múltipla de relações sociais existentes" (MACHADO, 2007, p. 92). As características do objeto de ensino são entendidas como elementos importantes no alcance dos objetivos estabelecidos.

Da mesma forma como ocorreu com Eliel e Erick, Alice e Júlia também tiveram a oportunidade de realizar escolhas acerca do objeto e objetivos de ensino, dos conteúdos a serem ensinados e dos recursos utilizados, exercendo certo poder no processo decisório, o que pode ter contribuído para o desenvolvimento da autonomia das alunas-professoras. Suas decisões também se deram em um quadro de decisões (trabalhar na perspectiva de gêneros de texto e trabalhar com o procedimento da SD) tomadas por outros. A partir da escolha do gênero Fábula, decisões internas foram tomadas para a organização do processo de ensino, as quais analiso primeiramente no que diz respeito às formas de organização temporal e lógica (WOODS, 1996) da SD e no que tange aos conteúdos contemplados pelo material. Para tanto, nas páginas que seguem descrevo a SD produzida pela dupla.

A SD do gênero Fábula é ilustrada por imagens relacionadas aos textos explorados pelo material, sendo composta por: a) 47 atividades didáticas; b) 2 quadros com

informações referentes à sócio-história do gênero; c) 1 quadro com exemplos de verbos no *past simple*; d) 1 quadro com vocabulário; e) um balão de fala com explicações relacionadas às características das Fábulas; f) 3 balões de fala e 1 de pensamento com explicações do *past simple*. A SD foi organizada em uma perspectiva descendente (partindo dos conhecimentos gerais do contexto de produção do gênero para conhecimentos relacionados à organização discursiva e às unidades linguísticas). A SD foi desenvolvida conforme o que orienta o procedimento da SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEWLY, 2004), sendo organizada em: a) proposta de produção inicial; b) três módulos de ensino (módulo 1, 2, e 3); c) proposta de produção final. Assim, a organização do material contempla o movimento espiral que vai do complexo ao simples, retornando ao complexo (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEWLY, 2004).

As atividades didáticas visaram ao desenvolvimento de capacidades de linguagens, com foco nas CA, CD, CLD e CS[144]. As atividades foram numeradas conforme as fases da SD: produção inicial de 1 a 9; módulos de ensino de 1 a 32; produção final de 1 a 6. Algumas das atividades foram decompostas em alternativas ou em mais de uma pergunta, as quais classifiquei como sendo uma única tarefa. Como mencionado anteriormente, a seleção dos conteúdos ensinados apoiou-se em um MD do gênero construído pelas próprias alunas-professoras com base no trabalho desenvolvido por Pereira, Hila e Peres (2007) e em análises de exemplares de Fábulas.

No quadro 32, sintetizo decisões internas tomadas por Alice e Júlia, seus possíveis fatores constituintes e suas reconfigurações/ressignificações no que concerne à organização lógica e temporal da SD, assim como no que se refere à seleção dos conteúdos para o ensino:

Quadro 32 – Decisões internas, possíveis fatores constituintes no que tange à organização lógica e temporal e à seleção dos conteúdos da SD do gênero Fábula

Decisões Tomadas	**Possíveis Fatores Constituintes**	**Reconfigurações/ Ressignificações das Decisões Tomadas**	**Possíveis Fatores Constituintes**	**Dados**
- Organizar a sequência de ensino em: apresentação da situação de comunicação, produção inicial, módulos de ensino e produção final.	- Orientações teóricas e metodológicas para produção de SD do ISD.			SD RPP
				Continua...

[144] Como já mencionado, a CMS (DOLZ, 2015; LENHARO, 2016) ainda não havia sido proposta na época da geração dos dados de pesquisa.

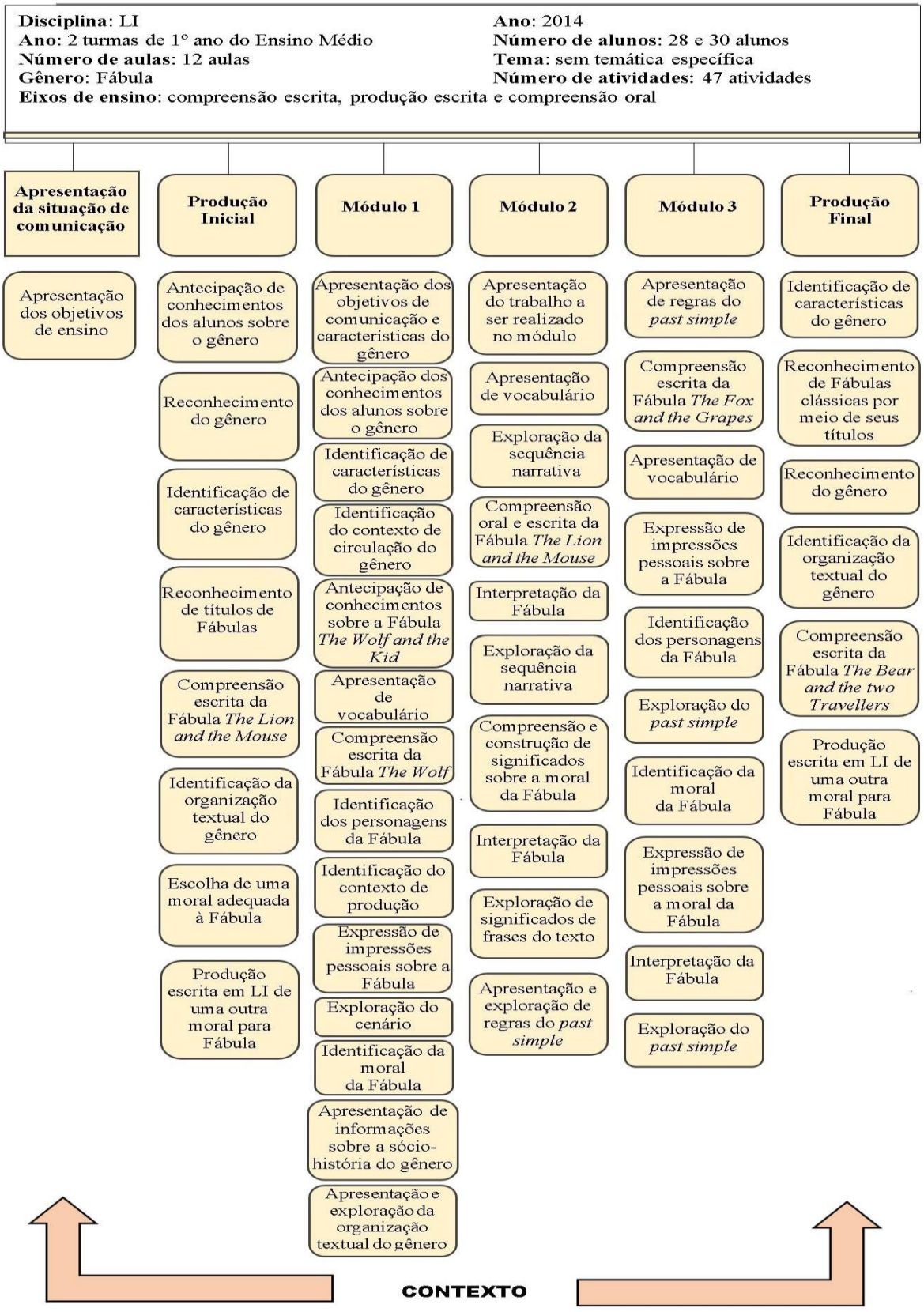
- Contemplar na SD os seguintes conteúdos: a) objetivos de comunicação e função formativa do gênero; b) sócio-história do gênero; c) contexto de produção; d) contexto de circulação; e) personagens; f) características dos personagens; g) lugar em que a história acontece (cenário); h) sequência narrativa; i) narrativa curta; j) presença de título; k) presença da moral; l) função da moral da Fábula; m) uso de discurso indireto; n) presença de imagens ilustrativas; o) vocabulário recorrente; q) voz de personagem; r) recorrência de verbos no *past simple*.	- MD do gênero construído pelas alunas-professoras; - Estudos desenvolvidos por Pereira, Hila e Peres (2007); - Análise de exemplares do gênero; - Análise da produção inicial dos alunos.			SD RPP

Fonte: a própria autora, a partir da análise dos dados de pesquisa.

Assim, como no trabalho desenvolvido por Eliel e Erick, o procedimento da SD exerceu função de instrumento de meta-planejamento (MILLER; GALANTER; PRIBRAM, 1960) no processo de planificação realizado por Alice e Júlia. O procedimento de SD se mostrou como um elemento chave à medida que apresenta explicitamente formas de realizar a transposição didática para o ensino de LI facilitando o processo de planificação.

É possível observar a organização da sequência de ensino construída por Alice e Júlia pela própria disposição das atividades no material e pelas relações estabelecidas entre os módulos, as quais podemos visualizar pela macroestrutura (SILVA-HARDMEYER, 2015; SILVA, 2013; SCHNEUWLY; DOLZ, 2009; DOLZ; TOULOU, 2008) apresentada a seguir:

Figura 21 – Macroestrutura da SD do gênero Fábula



Fonte: a própria autora, a partir da análise dos dados de pesquisa.

A primeira fase da SD a **apresentação da situação de comunicação** voltou-se à explicitação dos objetivos de ensino aos alunos, o de desenvolver a leitura crítica e a escrita em LI. As alunas-professoras explicaram aos estudantes a importância da leitura de Fábulas para a formação das pessoas, por seu potencial de nos fazer refletir a respeito das atitudes e valores prezados em determinado lugar social e momento histórico, bem como apresentaram os conteúdos que seriam trabalhados para alcançar os objetivos estabelecidos. As licenciandas explicaram, ainda, que a produção escrita requerida teria como fim à avaliação da compreensão das Fábulas pelos estudantes e do progresso alcançado no ensino.

Essa fase da SD também foi realizada com adaptações devido as mesmas questões já relatadas nas análises referente ao trabalho desenvolvido por Eliel e Erick. Além do tempo disponível para o ensino, as adequações consideraram que a motivação pode nascer também do "desejo de progredir, de adquirir novas capacidades" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEWLY, 2004, p. 85).

A segunda fase, a proposta de **produção inicial** é composta por uma versão escrita da Fábula *The Lion and the Mouse* e 9 atividades as quais visaram: a) à antecipação de conhecimentos dos alunos sobre o gênero; b) ao reconhecimento do gênero; c) à identificação de características das Fábulas; d) ao reconhecimento de títulos de Fábulas; e) à compreensão escrita da Fábula *The Lion and the Mouse*; f) à identificação da organização textual do gênero; g) à escolha de uma moral adequada à Fábula; h) à produção escrita de uma outra moral para a Fábula em LI. A produção inicial visou ao diagnóstico dos conhecimentos dos alunos a respeito do gênero e de suas capacidades de leitura crítica dos textos explorados.

O **módulo 1** é composto por um balão de fala, uma versão escrita da Fábula *The Wolf and the Kid,* dois quadros e 12 atividades, os quais se voltaram: a) à apresentação dos objetivos de comunicação e das características do gênero; b) à antecipação dos conhecimentos dos alunos referentes ao gênero; c) à exploração das características das Fábulas; d) à identificação do contexto de circulação do gênero (lugar de circulação e público alvo); e) à antecipação de conhecimentos dos alunos visando à leitura de uma Fábula; f) à apresentação de vocabulário; g) à compreensão escrita da Fábula *The Wolf and the Kid*; h) à identificação dos personagens da Fábula; i) à identificação do contexto de produção da Fábula (autor e momento de produção); j) à expressão de impressões pessoais a respeito da Fábula explorada; k) à exploração do cenário em que a história acontece; l) à identificação da moral da Fábula; m) à apresentação de informações relativas à sócio-história do gênero; n) à apresentação e à identificação da organização textual do gênero.

O **módulo 2** é composto por três balões de falas e um de pensamento, uma versão da Fábula *The Lion and the Mouse* e 12 atividades que visaram: a) à apresentação e ao engajamento dos alunos ao trabalho a ser realizado no módulo; b) à apresentação de vocabulário; c) à exploração da sequência narrativa; d) à compreensão oral e escrita da Fábula *The Lion and the Mouse*; e) à interpretação da Fábula; f) à exploração da sequência narrativa; g) à compreensão e construção de significados a respeito da moral da Fábula; h) à exploração de significados de frases retiradas do texto; i) à apresentação e exploração do tempo verbal recorrente no gênero (*past simple*) e de suas regras de uso.

O **módulo 3** apresenta um balão de fala, dois quadros, uma versão da Fábula *The Fox and the Grapes* e 8 atividades, os quais se voltaram: a) à apresentação de regras de uso do *past simple*; b) à compreensão escrita da Fábula *The Fox and the Grapes;* c) à apresentação de vocabulário; d) à expressão de impressões pessoais relacionadas à Fábula explorada; e) à identificação dos personagens; f) à exploração do *past simple*; g) à identificação da moral; h) à expressão de impressões pessoais referentes à moral; i) à interpretação da Fábula.

A **produção final** apresenta uma versão escrita da Fábula *The Bear and the Travellers* e 6 atividades, as quais objetivaram: a) a identificação de características do gênero; b) o reconhecimento de Fábulas clássicas por meio de seus títulos; c) o reconhecimento do gênero; d) o reconhecimento da organização textual do gênero; e) a compreensão escrita; f) a produção escrita de uma moral em LI.

No que diz respeito às decisões tomadas por Alice e Júlia em relação aos conteúdos contemplados pela SD, é possível afirmar que foram tomadas em conformidade com os critérios apontados no MD construído pelas alunas-bolsistas e com base em estudos realizados por Pereira, Hila e Peres (2007) a respeito do gênero Fábula. No quadro 33, apresento os elementos que foram abordados durante as RPP da SD em comparação com aqueles apontados pelo MD, assim como as atividades em que foram enfocados[145].

[145] A enumeração das atividades no quadro segue a numeração empregada na SD. As siglas utilizadas se referem: à produção inicial (PI), à produção final (PF), à reunião de planejamento e produção (RPP) e ao modelo didático (MD).

Quadro 33 – Elementos do gênero Fábula contemplados pela SD

Dimensões do Gênero Fábula	Atividades					RPP/MD	
	PI	Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	PF		
Dimensões praxiológicas							
Objetivos de comunicação e função formativa do gênero		Balão de fala e quadro 1			1	MD	RPP
Sócio-história do gênero	3	Quadro 1				MD	RPP
Dimensões contextuais							
Contexto de produção		8				MD	RPP
Contexto de circulação		3 e 4				MD	RPP
Personagens	3 e 4	Balão de fala, 2, 7, quadro 1 e atividade 2	17	26	1 e 5	MD	RPP
Características dos personagens		Balão de fala, quadro 1 e atividade 2			1	MD	RPP
Tempo em que a história acontece						MD	RPP
Lugar em que a história acontece (cenário)	7	10 e quadro 2			5	MD	RPP
Dimensões discursivas							
Sequência narrativa	7	Quadro 2 e atividade 12	15 e 18		5	MD	RPP
Narrativa curta	3	Balão de fala atividade 2			1	MD	RPP
Presença de título	4 e 7				2, 3 e 5	MD	RPP
Presença da moral	3, 7, 8 e 9	2, 11 e quadro 2	19 e 20	28	1, 5 e 6	MD	RPP
Função da moral	8 e 9		19 e 20		1 e 6	MD	RPP
Uso de discurso indireto						MD	RPP
Presença de imagens ilustrativas		5				MD	
Dimensões de textualização							
Vocabulário recorrente		6	13 e 14	Quadro 2			RPP
Tipo de discurso da ordem do narrar		Balão de fala e quadro 1				MD	RPP
Tipo de discurso teórico na moral da história						MD	
Voz do narrador						MD	RPP
Voz de personagem		Balão de fala				MD	RPP
Voz social (na moral)						MD	RPP
Recorrência de verbos no *past simple.*			Balões de fala e de pensamento, 24 e 25	Balão de fala, quadro 1, atividades 27, 31e 32		MD	RPP
Recorrência de verbos no infinitivo						MD	
Uso de anáforas						MD	
Presença de elementos de coesão nominal e coesão verbal						MD	

Fonte: a própria autora, a partir da análise dos dados de pesquisa.

Observamos no quadro 33 que a maior parte dos elementos do gênero apontados pelo MD e discutido nas RPP foram contemplados em atividades na SD. Assim, como para o trabalho desenvolvido por Eliel e Erick, o MD exerceu função fundamental nos processos de planificação, nas tomadas de decisões sobre os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e na transposição didática realizada por Alice e Júlia. Os elementos mais explorados são a moral da história e os personagens, o que é coerente com um dos objetivos de ensino estabelecidos pela alunas-professoras (desenvolver capacidades de leitura crítica dos estudantes em LI), se considerarmos que a personificação de animais (personagens) e a moral são as principais características do gênero utilizadas para criticar atitudes das pessoas e valores sociais vigentes na sociedade. Os elementos menos contemplados pela SD foram o contexto de produção do gênero, a presença de imagens ilustrativas e a voz de personagens. Alguns elementos apontados pelo MD não foram contemplados em atividades, sendo eles: tempo em que a história acontece, tipo de discurso teórico (na moral), recorrência de verbos no infinitivo, uso de anáforas, presença de elementos de coesão nominal e coesão verbal. Tais elementos não foram contemplados possivelmente pelo tempo disponível ao ensino.

Em síntese, as análises realizadas até aqui nos mostram que os seguintes fatores constituíram as decisões tomadas por Alice e Júlia no que tange à organização lógica e temporal da SD e quanto à escolha dos conteúdos ensinados: a) prescrições teórico-metodológicas advindas do ISD; b) MD construídos pelas alunas-professoras; c) objetivos de ensino; d) necessidade dos alunos (as quais estão diretamente relacionadas aos objetivos de ensino). Foi possível observar a emergência de uma dimensão prefigurativa do planejamento, no sentindo de que as alunas-professoras se engajaram na reelaboração de prescrições teóricas levando em conta as condições objetivas do contexto de intervenção, guiando-se por objetivos que construíram a si mesmas. Observamos, também, a manifestação de uma dimensão social/interacional do planejamento, uma vez que as licenciandas consideraram outros (os alunos) ao planejar.

Dando continuidade às análises, outras decisões identificadas nos dados de pesquisa dizem respeito à construção das propostas de produção inicial e final dos alunos. As decisões, os fatores constituintes e as reconfigurações/ressignificações referentes a este tópico foram sintetizadas no quadro a seguir:

Quadro 34 – Decisões tomadas, fatores constituintes e reconfigurações/reformulações no que tange às propostas de produção inicial e final da SD do gênero Fábula

Decisões Tomadas	Possíveis Fatores Constituintes	Reconfigurações/ Reformulações das Decisões Tomadas	Possíveis Fatores Constituintes	Dados
- Solicitar aos alunos que produzissem uma Fábula em LI.	- Relato de experiências práticas de outros professores; -Representações/ avaliações das alunas-professoras a respeito das capacidades dos alunos.	- Solicitar que os alunos produzissem uma Fábula em LM e a moral da Fábula em LI; - Solicitar que os alunos produzissem parte de uma Fábula; - Solicitar que os alunos produzissem uma moral em LI a uma Fábula dada.	- Representações/ avaliações da professora-supervisora relativas às capacidades dos alunos; - Tempo disponível para o ensino; - Complexidade que envolve a escrita da moral de uma Fábula.	SD RPP SSD
- Incluir atividades com foco em conhecimentos gerais dos alunos referentes ao gênero.	- Sugestão do coletivo de trabalho; - Melhor avaliação diagnóstica dos conhecimentos já dominados pelos alunos.			SD RPP

Fonte: a própria autora, a partir da análise dos dados de pesquisa.

Na RPP da SD ocorrida no dia 12 de agosto de 2014, Alice e Júlia falaram a respeito das propostas de produção inicial e final dos alunos. As alunas-professoras expuseram ao grupo uma experiência de produção escrita de Fábulas em LM relatada por Pereira, Hila e Peres (2007) com alunos de 5ª série de Ensino Fundamental, como ilustra o excerto:

Excerto 3 - RPP da SD (12/8/2014, linhas 769-774):

> **Júlia**: aí aqui ela[146] começa a falar da metodologia, como ela fez a... a sequência didática dela... dessa forma a partir do diagnóstico da metodologia... da produção inicial... é... produção inicial... é daí aqui dessa forma a partir do diagnóstico realizado com público alvo, foram desenvolvidos cinco módulos com o propósito de gradativamente fazer com que os alunos se apropriassem do gênero e fossem capazes ao final de produzir uma Fábula. A sequência didática ficou assim organizada...[...].

Percebemos pelo excerto 3 que assim como Eliel e Erick, as alunas-professoras se apoiaram em experiências práticas de outros professores para pensarem suas

[146] Júlia se refere a uma das autoras do artigo *Novos Olhares para o Gênero Fábula: uma proposta de sequência didática para as quintas séries (*PEREIRA; HILA; PERES, 2007), professora da rede pública de ensino do estado do Paraná, a qual produziu e implementou uma SD do gênero Fábula para o ensino de LP.

ações (dimensão transpessoal do planejamento). Em resposta ao relato exposto por Júlia, eu me posiciono contrária à ideia de solicitar aos alunos que produzam Fábulas em LI (dimensão conflituosa), devido ao nível de proficiência linguística dos estudantes e indico outras possibilidades para o desenvolvimento do trabalho:

Excerto 4 - RPP da SD (12/8/2014, linhas 811-823):

> **Priscila**: eu penso que os nossos alunos no nível linguístico que eles têm, eles não vão produzir uma Fábula... eles podem produzir uma moral ou um final da história... mas pedir pra eles produzirem uma Fábula...
> [...]
> **Lilian**: não, necessariamente, né?
> **Alice**: eu tinha pensado nisso, eu até tinha falado com a Priscila, só o final, só vai ter aí, deles só alterarem o final...
> **Lilian**: uhn... outros... ou mudarem os personagens, né? Fazer algumas adaptações possíveis para...
> **Alice**: deixar mais engraçado
> **Lilian**: ahn... fazer outras coisas para inserir algo que torne mais seu aquele texto, né?

Como alternativa sugiro que os alunos produzam uma moral para a Fábula ou outro final para a história. No excerto, o uso do marcador de pessoa "eu" (***eu*** *penso*) indica minha implicação e introduz meu posicionamento em relação à atividade, o qual é justificado por minhas representações referente às capacidades e às dificuldades dos alunos (dimensão afetiva do planejamento). Os alunos são representados por mim por aquilo que conseguiriam (escrever parte de um texto em LI) e não conseguiriam (escrever uma Fábula em LI) realizar. Os estudantes são referenciados em minha fala pela mobilização da voz de personagem "alunos" e pelo uso repetido do marcador de pessoa "eles". A referência recorrente aos estudantes marca novamente a dimensão social/interacional do planejamento.

O uso do dêitico de pessoa "nossos" (*nossos alunos*) revela uma postura enunciativa de quem compartilha com seus interlocutores a responsabilidade das ações realizadas no ensino. Minhas representações em relação às capacidades de uso da linguagem dos estudantes são expressas pelo uso do verbo "ter" no presente do indicativo (*nível linguístico que eles têm*) e pelo uso da modalização pragmática "*eles podem produzir*". Já as dificuldades são expressas pelo uso do verbo "ir" no presente do indicativo acrescido do advérbio de negação "não" de forma incisiva *"eles não vão produzir uma Fábula"*. Em reação ao exposto por mim, Alice concorda, em um primeiro momento, com uma das alternativas para condução da atividade, a produção da parte final de uma Fábula (*só o final, só vai ter aí, deles só alterarem*

o final...). O uso do verbo "pensar" no particípio na fala da licencianda (*eu tinha pensado nisso*) indica novamente a manifestação da dimensão cognitiva do planejamento.

Lilian apresenta, então, outra sugestão, a de modificar os personagens da história. O uso da conjunção "ou" pela professora-coordenadora indica alternativa e possibilidade. Lilian se manifesta a favor de propor algo que os alunos possam imprimir mais autoria nos textos (*que torne mais seu aquele texto*), no entanto, o uso dos sintagmas nominais "outras coisas" e "algo" marca a imprecisão sobre outras possibilidades/alternativas de trabalho naquele momento. O trabalho de planificação e a busca por diferentes encaminhamentos para o ensino demanda reflexividade e tempo, não é algo que ocorre de forma automática e imediata, o que indica a dimensão de reflexividade do planejamento.

Inquieta em relação à proposta de produção inicial e final dos alunos, na sequência da discussão, Alice questiona se realmente não seria possível que os alunos do 1º ano do Ensino Médio produzirem uma Fábula em LI, uma vez que na experiência relatada por Pereira, Hila e Peres (2007) alunos de 5ª série do Ensino Fundamental haviam produzido textos do gênero, como podemos acompanhar nos próximos turnos de fala:

Excerto 5 - RPP da SD (12/8/2014, linhas 849-861):

> **Alice**: [...] será que não é possível eles produzirem uma Fábula? Porque essa sequência aqui foi feita com alunos de quinta série e eles produziram
> **Priscila**: mas, em Língua Portuguesa?
> **Lilian**: mostra... mostra lá a sequência é em Português ou em Inglês?
> **Alice**: é em Português
> **Lilian**: é
> **Priscila**: ah em português eles escrevem, né?
> ((risos e falas sobrepostas))
> **Alice**: ah, eu esqueci
> **Priscila**: esse pequeno detalhe
> **Lilian**: in *English*...
> **Denise**: mas se for assim...
> **Lilian**: se fosse passo a passo... ((incompreensível)) quantas aulas iria precisar?

A divergência entre as percepções de Alice e as minhas em relação às capacidades dos alunos de produzir uma Fábula em LI é indicada na fala da licencianda pelo uso da expressão "será que" e pela modalização lógica "não é possível" (*será que não é possível eles produzirem uma Fábula*) (dimensão conflituosa do planejamento). Contudo, a licencianda não havia considerado que na experiência relatada por Pereira, Hila e Peres (2007), as produções haviam sido realizadas em LM (*ah, eu esqueci*), língua na qual os alunos geralmente

apresentam nível de proficiência linguística diferente. O uso do verbo "esquecer" no pretérito perfeito do indicativo por Alice indica processo mental, evidenciando a dimensão cognitiva da planificação.

No excerto, exponho novamente minhas representações/avaliações a respeito do que os alunos conseguiriam ou não realizar. A frase "*ah em português eles escrevem, né*?" pressupõe que em LI eles não escreveriam. Procurando buscar caminhos para a realização da atividade, Lilian levanta, então, a possibilidade de a produção ser realizada gradativamente (*se fosse passo a passo*), contudo, se depara com a questão do tempo (*quantas aulas iria precisar?*). Embora, a professora-coordenadora tenha levantando a possibilidade de a produção ser realizada gradativamente, alternativas neste sentido não foram desenvolvidas naquele dia.

Quase dois meses depois, na RPP da SD ocorrida no dia 30 de setembro de 2014, as propostas de produção inicial e final voltam a ser foco de discussão. Neste dia, Alice apresenta uma outra ideia para condução do trabalho, a de solicitar aos alunos a produção de uma Fábula em LP com base em imagens dadas previamente e uma moral para a Fábula em LI. Eu questiono a necessidade da escrita da Fábula em Português, uma vez que o foco estaria na produção escrita da moral em LI. Lilian faz perguntas visando à reflexividade sobre o contexto de intervenção (capacidades dos alunos), o que leva Alice a reformular sua ideia, como se pode observar no fragmento a seguir:

Excerto 6 - RPP da SD (30/9/2014, linhas 2211-2238):

> **Alice**: eu pensei a princípio... assim tipo, numa produção inicial, até pensei o que eles lembram de Fábula, aí tipo::. pelo, pelas imagens eles construírem uma história
> **Lilian**: uhn...
> **Alice**: aí, tem quatro imagens...((incompreensível)) é só essa página
> **Lilian**: ((incompreensível)) só um pouquinho Alice, "*let's take a look at the pictures... and create a fable... the last part should be in English" - which last part?*
> **Alice**: a moral
> **Lilian**: *the moral of the story*
> **Priscila**: viu... será que eles precisariam escrever, então, uma Fábula para vocês só pedirem a moral em Inglês para eles?...
> **Lilian**: ou será que não poderia eles ter... porque eles vão ter que escrever, eles são que turma? Vamos contar lá um pouquinho sobre
> **Júlia**: {primeiro ano
> **Lilian**: primeiro ano... eu não conheço bem os alunos, então pra mim é mais difícil dizer o que eles conseguem ou não, eles conseguiriam construir uma Fábula?
> **Priscila**: {uma Fábula em Inglês? ... *in English*?
> **Alice**: {não, mas não a Fábula em Inglês... só o finalzinho
> **Lilian**: ah, tá
> **Priscila**: {eles conseguem construir frases... frases eles conseguem

> **Lilian**: e se eles tivessem que criar uma parte só então... para não ficar tão pesado...
> **Alice**: dá para montar uma parte... colocar no caso... um texto, a Fábula daí pedir para eles fazerem a moral... criar a moral...
> **Lilian**: uhn... pode ser ou não?
> **Priscila**: {é eu acho... que dá...
> **Lilian**: a moral é a parte difícil... eles chegarem a entender e construir moral de Fábula gente, é chegar no nível de significação, é tá na parte mais complexa, a capacidade de significação, que ele entra, é o mais complexo de tudo... tá mas, e daí qual é a função, qual que é essa moral, o que essa moral significa?

No excerto 6 é interessante notar a implicação de Alice pelo uso do marcador de pessoa "eu" e por marcas implícitas de agentividade (*até pensei*), o que evidencia seu engajamento no processo de produção da SD, marcando uma dimensão afetiva do planejamento. O uso do verbo "pensar" no pretérito perfeito do indicativo (*eu pensei*) indica o processo cognitivo empregado na construção do material (dimensão cognitiva do planejamento), enquanto que os verbos "montar" "colocar" indicam ações físicas cognitivas a serem realizadas. Já o uso do termo "a princípio" indica a abertura da aluna-professora a outras possibilidades/alternativas de ensino. Meu posicionamento em relação à necessidade da produção escrita de Fábulas em LM é exposto por meio de pergunta, pelo uso da expressão "será que" e da modalização lógica "eles precisariam" (*será que eles precisariam escrever, então, uma Fábula para vocês só pedirem a moral em Inglês para eles?*). Meu questionamento é usado para provocar reflexividade em relação à inadequação dos objetivos da aluna-professora e a atividade proposta (dimensão de reflexividade). Neste momento, utilizo o marcador de pessoa "vocês" me referindo a Alice e Júlia, me distanciado da proposta de trabalho, o que evidência meu desacordo com ela (dimensão conflituosa). Na sequência, os questionamentos de Lilian em relação às capacidades dos alunos, vêm no sentido de mediar a tensão gerada e propiciar reflexividade relacionada à questão, a fim de possibilitar a construção de alternativas para o ensino (dimensão de reflexividade).

Os alunos são referenciados no excerto pelo uso do marcador de pessoa "eles", alternado pela voz de personagem "alunos". As capacidades dos estudantes são novamente referenciadas por aquilo que eles conseguem e não conseguem realizar, expresso pelo uso de modalizações pragmáticas (*ele consegue/eles conseguiriam*). Lilian questiona "eles conseguiriam construir uma Fábula?", Alice diz que não, mas sim a parte final do texto (*não, mas não a Fábula em Inglês... só o finalzinho).* Em resposta aos questionamentos da professora-coordenadora, eu avalio que os alunos seriam capazes de construir uma frase, mas não um texto todo. O uso de verbos que expressam capacidades cognitivas, como lembrar (*eles lembram de*

Fábula), construir (*construírem uma história/construir uma Fábula/construir frases/construir moral*) e criar (*create a fable/criar uma parte/criar a moral*) está relacionado ao que se esperava que os estudantes desenvolvessem ao longo do trabalho com a SD.

A partir da reflexividade propiciada, Alice reformula sua ideia e propõe inserir uma Fábula no material e pedir para que os alunos produzam a sua moral. Lilian concorda com a proposta, como podemos perceber pelo uso da interjeição "uhn" e em seguida solicita minha opinião (*pode ser ou não?).* Eu também concordo com a atividade, como percebemos pelo uso da modalização lógica "*eu acho...que dá*". Lilian avalia a atividade que, à primeira vista, poderia parecer simples como uma atividade complexa (*a moral é a parte difícil*), já que para produzir uma moral, os alunos teriam que ler e compreender a Fábula em LI, entender a função da moral e resumir a ideia central do texto em uma frase. A professora-coordenadora argumenta que a construção de uma moral exigiria a construção de significados mais amplos pelos alunos (*construir moral de Fábula gente... é chegar no nível de significação, é tá na parte mais complexa, a capacidade de significação*).

Vejamos como a ideia foi materializada em atividades na SD:

Figura 22 – Atividades didáticas da SD do gênero Fábula: produção inicial e final

Produção inicial:

9. Agora produza uma outra moral para a história em Inglês:

_____

_____

Produção Final:

6. Read the fable again (novamente) and write (escreva) another moral for it:

_____

_____

Fonte: SD do gênero Fábula produzida por Alice e Júlia.

Além de solicitar aos alunos que produzissem uma moral para uma Fábula em LI, o grupo sugeriu que fosse acrescentado nas propostas de produção inicial e final outras atividades com foco na avaliação de conhecimentos gerais dos alunos a respeito do gênero, como mostram os excertos a seguir:

Excerto 7 - RPP da SD (30/9/2014, linhas 2243-2263):

> **Lilian**: e, se, e se fosse, e se fosse colocar assim - que Fábulas você conhece?
> **Denise**: {é ou:: você sabe o que é uma Fábula?... Alguma coisa assim...
> **Lilian**: é que Fábulas... que Fábulas você conhece?
> **Denise**: {você conhece alguma?
> **Lilian**: daí colocar talvez... os nomes de títulos de Fábulas...
> **Denise**: {dá para fazer verdadeiro ou falso...
> **Lilian**: que não fala de outros tipos de gêneros, de outros textos, de outros gêneros
> [...]
> **Lilian**: o que uma Fábula tem de diferente de outras histórias, por exemplo.
> **Denise**: e dá pra falar também é::
> **Lilian**: {eles já viram, os alunos?
> **Priscila**: não
> **Denise**: o que que é a moral? O que é a moral da história? O que significa a moral? Alguma coisa assim... pra ele colocar um, nas perguntas... e daí depois colocar quando eles tiverem lá vendo o textinho perguntar é::... qual é a moral da história?

Excerto 8 - RPP da SD (30/9/2014, linhas 2243-2263):

> **Priscila**: {talvez assim, é marque x, é:: em, nas características que são das Fábulas... aí coloca as características da Fábula no meio de alguns... é
> **Júlia**: na produção inicial?
> **Priscila**: {pode ser
> [...]
> **Lilian**: sim... ou trazer, e se trouxesse duas ou três histórias diferentes e o aluno tivesse que reconhecer qual delas é uma Fábula...
> [...]
> **Lilian**: e parte de uma lenda, de uma Fábula... e de um...
> **Alice**: {Conto de Fadas
> **Lilian**: de um Conto de Fadas, será que eles vão conseguir... distinguir a diferença entre os três?
> [...]
> **Denise**: é... e daí põe num diálogo, alguma coisa assim... não sei
> **Lilian**: é:: tipo, tipo uma piada
> **Denise**: {é uma piada, uma piada...
> **Eliel**: {uma piada seria legal ((incompreensível))
> **Denise**: {que daí não é um gênero tão próximo, daí fica fácil pra eles

Os excertos 7 e 8 evidenciam a construção colaborativa da SD (dimensão social/interacional do planejamento). Lilian faz uso do pretérito imperfeito do modo subjuntivo (*e se fosse colocar/se eles tivessem/e se trouxesse/o aluno tivesse*) e do advérbio "talvez" para expressar sugestão. Eu também utilizo o advérbio "talvez" para dar a ideia de possibilidade. Denise utiliza-se da conjunção "ou" e da expressão "dá pra fazer" para propor alternativas. Observamos nos excertos o uso dos verbos "colocar", "fazer", "trazer" e "por" indicando ações

a serem realizadas na planificação (*e se fosse colocar assim/ daí colocar talvez/ e se trouxesse duas ou três histórias*).

Observamos que várias ideias são apresentadas para as alunas-professoras como opções de trabalho: a) perguntas com foco nos conhecimentos anteriores dos aprendizes (*colocar assim - que Fábulas você conhece?*); b) atividades voltadas à identificação de características do gênero (*marque x, é:: em, nas características que são das Fábulas*); c) atividades que visam ao reconhecimento do gênero (*e se trouxesse duas ou três histórias diferentes e o aluno tivesse que reconhecer qual delas é uma Fábula*); c) atividades com foco na identificação da moral e na compreensão de sua função no texto (*o que é a moral da história? O que significa a moral?*).

É possível perceber ainda, que os participantes marcam as estratégias a ser empregadas (*colocar assim/dá pra fazer verdadeiro ou falso/põe um diálogo/colocar características*), ou seja, estratégias de ensino são construídas pelo coletivo de trabalho (dimensão social/interacional). O uso dos verbos "reconhecer" e "distinguir", por Lilian, relacionam-se aos processos cognitivos que se esperava que estudantes realizassem (*o aluno tivesse que reconhecer/eles vão conseguir... distinguir*) ao desenvolver as atividades.

Além das sugestões evidenciadas nos excertos, outras alternativas são elaboradas pelo grupo: a) atividade de relacionar títulos de Fábulas a imagens; b) exercício de escolha da melhor moral para uma Fábula; c) questão voltada à identificação de personagens típicos do gênero. Das ideias sugeridas, as alunas professoras optaram por incluir no material as seguintes: a) perguntas relativas ao gênero com foco nos conhecimentos anteriores dos aprendizes; b) atividade com foco na identificação da Fábula entre outros gêneros; c) exercício referente às características do gênero; d) questão voltada ao reconhecimento de títulos e personagens típicos de Fábulas; d) exercício de escolha da melhor moral para uma Fábula. Além destas, as propostas de produção inicial e final incluem uma atividade voltada ao reconhecimento da organização textual do gênero (elemento indicado pelo MD).

Durante as SSD e as entrevistas de AC, Alice e Júlia falaram a respeito dos resultados das produções iniciais e finais. Na avaliação das alunas-professoras, os alunos apresentaram progresso em suas produções. Vejamos o excerto:

Excerto 9 - SSD (04/11/2014, linhas 3479-3483):

> **Júlia:** então, eu achei que foi muito tranquilo também, era o que eu esperava, mas acho que estava tranquilo e:: eles colaboraram bastante, teve uns errinhos mas... assim as morais ficaram bem boas, né? Todos estavam concordando

> com a história... e:: todos eles participaram bem, né? Acho que eles foram bem e também era três folhas da avaliação diagnóstica e eles conseguiram terminar... tudo.

Excerto 10 - EC (10/7/2015, linhas 3998-4004):

> **Alice**: bom eu acho que a produção inicial e a final, eu acho que foram boas, porque elas eram bem parecidas, aí dava pra ver bem a diferença, dava pra ver a evolução [...].

O excerto 9 foi retirado da SSD ocorrida no dia 4 de novembro de 2014, logo após as primeiras aulas de implementação da SD. Júlia falou a respeito de como ocorreu a primeira aula (*foi muito tranquilo*), da participação e comportamento dos alunos (*eles colaboraram bastante/eles participaram bem*) e das produções iniciais. A aluna-professora avaliou positivamente as produções como podemos observar pelo uso das modalizações apreciativas "bem boas", "eles foram **bem**" e da modalização pragmática "**conseguiram** terminar".

No excerto 10, retirado da EC, Alice compara as avaliações iniciais e finais dos estudantes. Em sua avaliação, os resultados alcançados foram positivos, como podemos perceber pelo uso das modalizações apreciativas "*foram **boas***" e "*dava pra ver **bem** a diferença*". O progresso dos estudantes é marcado também na fala da aluna professora pela frase "*dava pra ver a evolução*".

Das considerações trazidas até esta parte da análise, constato que entre os fatores que possivelmente constituíram as decisões tomadas por Alice e Júlia no que tange às propostas de produção inicial e final da SD, encontram-se: relatos de experiências práticas de colegas de profissão; b) representações/avaliações das alunas-professoras no que se refere às capacidades e dificuldades dos alunos; c) representações/avaliações da professora-supervisora em relação às capacidades e às dificuldades dos alunos; c) tempo disponível para o ensino; d) sugestões do coletivo de trabalho. As reconfigurações/ressignificações das ideais iniciais para o trabalho resultaram da reflexividade proporcionada pelo trabalho colaborativo. As discussões relativas às propostas de produção inicial e final iniciaram-se em 12 de agosto e tomaram forma apenas em 30 de setembro de 2014, o que evidencia o tempo de maturação necessário ao processo de planificação e construção de estratégias de ensino.

Prosseguindo com as análises, identifiquei também nos dados de pesquisa, decisões tomadas quanto às atividades que compõem os módulos de ensino e os recursos utilizados para ensinar. Durante a RPP da SD ocorrida no dia 30 de setembro de 2014, Alice e

Júlia apresentaram ao grupo parte das atividades dos módulos de ensino que já haviam começado a planejar. Como tínhamos discutido em reuniões anteriores sobre os elementos do gênero a serem ensinados, as alunas-professoras iniciaram a produção do material em outros momentos que não nas RPP da SD, assim, as planificações realizadas em grupo consideraram as construções já iniciadas pelas alunas-professoras.

Como esses outros momentos não foram contemplados pelos dados de pesquisa, não tive acesso às decisões tomadas pelas licenciandas, contudo, elas podem ser inferidas pelas reconfigurações/ressignificações das atividades sugeridas pelo coletivo de trabalho. No quadro 35, apresento as modificações sugeridas no que concerne às atividades que compõem os módulos de ensino, bem como os possíveis fatores que motivaram tais alterações.

Quadro 35 – Modificações sugeridas pelo coletivo de trabalho a atividades já planificadas

Decisões Tomadas	**Possíveis Fatores Constituintes**	**Reconfigurações/ Ressignificações das Decisões Tomadas**	**Possíveis Fatores Constituintes**	**Dados**
		- Reformular atividades que estavam em formato de perguntas em outros tipos de atividades (múltipla escolha, verdadeiro ou falso, relacionar colunas, etc.).	- Sugestão do grupo; - Favorecimento do processo de ensino.	SD RPP
		- Colocar atividades de vocabulário antes das atividades de leitura a fim de facilitar a compreensão dos textos pelos alunos.	- Sugestão do grupo; - Apoio para leitura.	SD RPP
		- Reformular as consignas de algumas atividades a fim de evitar cópia de trechos dos textos pelos alunos.	- Sugestão do grupo; - Possibilidade de os alunos realizarem cópias de trechos dos textos na resolução das atividades.	SD RPP
		- Inserir e explorar imagens relacionadas às Fábulas trabalhadas.	- Sugestão do grupo; - Favorecimento da construção de sentidos por parte dos alunos.	SD RPP
		- Inserir quadros com informações sobre a sócio-história do gênero.	- Sugestão do grupo; - Apresentação e ênfase de conteúdos.	SD RPP
		- Explorar o *past simple* de forma gradativa.	- Sugestão do grupo; - Hipóteses sobre as dificuldades dos alunos; - Favorecimento do processo de ensino.	SD RPP

Fonte: a própria autora, a partir da análise dos dados de pesquisa.

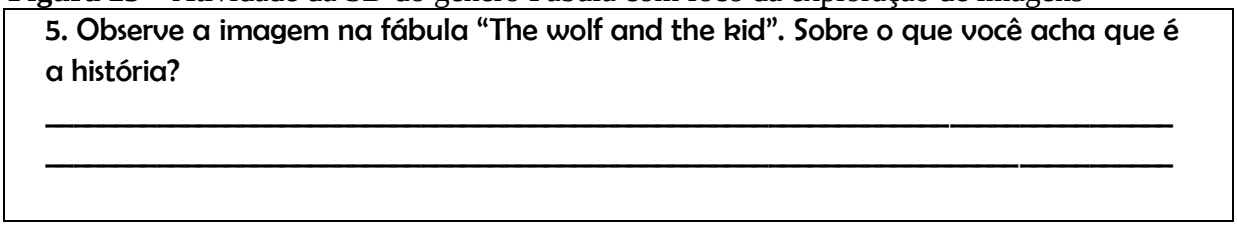
Em relação ao que já havia sido planificado, o grupo percebeu que a SD apresentava muitas atividades em formato de perguntas, então sugerimos que algumas delas fossem reformuladas em outros tipos de atividade (de marcar X, verdadeiro ou falso, relacionar colunas, etc.), objetivando facilitar o processo de ensino. O grupo sugeriu também, que duas atividades voltadas à exploração de vocabulário fossem colocadas antes das atividades de leitura no intuito de auxiliar na compreensão do texto por parte dos estudantes. Algumas modificações nas consignas das atividades, também foram indicadas, no intuito de evitar a mera cópia de trechos dos textos pelos alunos. Foi proposto, ainda, a inserção e exploração de imagens ilustrativas no material com a finalidade de facilitar a construção de sentidos, bem como a inserção de quadros tratando da sócio-história do gênero e enfatizando conteúdos explorados no material. Todas as sugestões dadas foram incluídas na SD. O excerto a seguir demonstra uma das alterações sugeridas pelo coletivo de trabalho:

Excerto 11 - RPP da SD (30/9/2014, linhas 2679-2685):

> **Priscila**: sabe o que que eu senti falta no meio, de imagem...
> **Alice**: tem um pouquinho lá em baixo ((risos))
> **Priscila**: imagens ((risos)) imagens relacionadas às Fábulas, eu acho que ajuda bastante, porque por exemplo a *The wolf and the Kid*, achar uma imagem que se relacione com ela e colocar, coloca lá perto da Fábula
> **Caroline**: {talvez esse assim oh
> **Priscila**: ajuda no significado

A sugestão explicitada no excerto 11 foi materializada em atividade na SD da seguinte maneira:

Figura 23 – Atividade da SD do gênero Fábula com foco da exploração de imagens



Fonte: SD do gênero Fábula produzida por Alice e Júlia.

O grupo também procurou propor atividades para o trabalho com o *past simple*. Na opinião dos alunos-professores, os estudantes não iriam reconhecer facilmente os verbos no *past simple* presentes nas Fábulas. Assim, para que eles pudessem ser expostos ao

tópico gramatical gradativamente, a fim de favorecer o processo de ensino, o grupo propôs que, primeiramente, em uma das Fábulas os verbos no *past simple* fossem destacados para chamar atenção dos alunos e que em atividades posteriores ao explorar outra Fábula, fosse solicitado que os alunos identificassem os verbos no texto. Vejamos os excertos:

Excerto 12 - RPP da SD (30/9/2014, linhas 2720-2721):

> **Caroline**: {será que dava pra deixar... as palavras que estão no passado em negrito?... porque é maioria... e se é isso que vocês vão trabalhar dá pra depois tipo retomar.

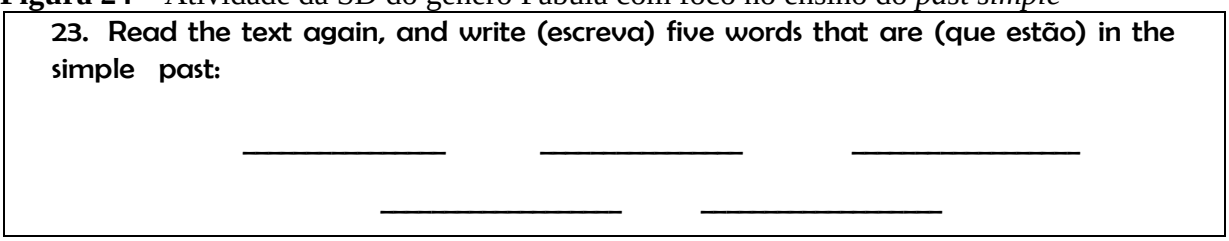
Excerto 13 - RPP da SD (30/9/2014, linhas 2769-2774):

> **Denise**: [...] daí quando eles não responder você fala... - tão/ vendo que aqui essas palavras estão em negrito? Essas palavras estão no passado... - alguma coisa assim
> **Priscila**: {dá pra fazer
> **Denise**: daí na segunda Fábula no caso... lembra que a primeira Fábula, a gente tinha palavras em negrito, agora vamos achar os verbos no passado... nessa Fábula... daí eles circulam... grifam sei lá...

É possível observar pelos excertos que, além de prever possíveis dificuldades dos alunos (*quando eles não responder*), os licenciandos constroem possibilidades para o ensino. Caroline e Denise explicitam estratégias que poderiam ser empregadas para o ensino de gramática. O uso de dêiticos de tempo (*depois, daí quando, daí, agora)* e lugar (*aqui, nessa Fábula)* pelas licenciandas, assim como o uso de uma fala hipotética por Denise na posição de professora (*tão/ vendo que aqui essas palavras estão em negrito?*), demonstra o processo de construção de estratégias que poderiam ser adotadas para ensinar (dimensão cognitiva). O uso da expressão "*será que dava*" marca mais uma vez o sentido de possibilidade.

A ideia elaborada pelo grupo foi inserida no material. Na figura a seguir podemos observar como ficou uma das atividades que compõem o módulo 2 da SD, no tocante ao ensino do *past simple*:

Figura 24 – Atividade da SD do gênero Fábula com foco no ensino do *past simple*



Fonte: SD do gênero Fábula produzida por Alice e Júlia.

As análises referentes às decisões tomadas quanto às atividades que compõem os módulos de ensino elucidam que Alice e Júlia tomaram decisões quanto: a) aos tipos de atividades utilizadas no ensino (perguntas, questões de múltipla escolha, questões de verdadeiro ou falso, atividades de relacionar colunas); b) à organização das atividades no material (o que vem antes ou depois e o uso de quadros para apresentação de conteúdos); c) aos comandos explicitados nas consignas das atividades (a fim de evitar cópia pelos alunos); d) aos aspectos explorados nos textos (uso e exploração de imagens); e) às formas de ensinar (exploração gradativa do tópico gramatical). Entre os fatores que parecem ter constituído as decisões tomadas identificamos: a) ideais construídas pelo coletivo de trabalho (sugestões do grupo); b) uso de estratégias que favorecessem o processo de ensino; c) previsão de possíveis ações dos alunos (copiar trechos dos textos); d) hipótese a respeito das dificuldades dos alunos; e) potencialização dos processos de ensino.

Quanto às decisões em relação aos recursos utilizados para ensinar, identifiquei nos dados de pesquisa referências à escolha dos textos contemplados pela SD, bem como dos suportes dos textos selecionados, conforme exponho no quadro a seguir:

Quadro 36 – Decisões tomadas e seus fatores constituintes no que tange aos recursos utilizados para ensinar

Decisões Tomadas	**Possíveis Fatores Constituintes**	**Reconfigurações/ Ressignificações das Decisões Tomadas**	**Possíveis Fatores Constituintes**	**Dados**
- Explorar as Fábulas: *The Lion and the Mouse, The Fox and the Grapes e The Bear and the Two Travellers* na SD.	- Familiaridade dos alunos com as Fábulas.			SD RPP
- Trabalhar com duas versões da Fábula "*The Lion and Mouse*", uma em vídeo e outra escrita.	- Interesse dos alunos; - Necessidades dos alunos.	Trabalhar com a transcrição do vídeo da Fábula "*The Lion and the Mouse*".	- Sugestão da professora-supervisora.	SD RPP

Fonte: a própria autora, a partir da análise dos dados de pesquisa.

Durante a entrevista de ACS, Alice e Júlia discorreram a respeito da escolha das Fábulas exploradas na SD. As alunas-professoras decidiram trabalhar com quatro Fábulas publicadas na *internet* (*The Wolf and the Kid, The Lion and the Mouse, The Fox and the Grapes e The Bbear and the Two Travellers)*, sendo duas delas já conhecidas pelos alunos. As

licenciandas esperavam que a familiaridade com as histórias pudesse gerar um maior interesse dos alunos pelas aulas. Vejamos o excerto:

Excerto 14 - ACS (20/02/2015, linhas 1377-1392):

> **Júlia**: a gente procurou as mais conhecidas, pra ver se eles talvez conhecessem, né?.
> **Lilian**: uhn:: as Fábulas mais próximas?
> **Júlia**: uhn
> **Priscila:** mais próximas deles
> **Lilian**: e eles já conheciam algumas das Fábulas que vocês trabalharam?
> **Júlia**: algumas sim, mas eu acho que essa não, né? ((se referindo a Fábula *The Wolf and the Kid*)).
> **Alice**: eles conheciam bastante Fábulas, da Cigarra e a Formiga, A Lebre e a Tartaruga ((risos))
> **Lilian**: uhn, são lindas, né?
> **Alice**: sim, ahn, daí no começo eles se confundiram, mas depois eles foram vendo, a do, a mais conhecida é a do Leão e o Rato
> **Lilian**: ahn
> **Alice**: é né?
> **Júlia**: é, ahn, da Raposa e as Uvas que a gente trabalhou, depois também, né?

Como mostra o excerto 14, a familiaridade dos alunos com as Fábulas foi o fator principal levado em consideração por Alice e Júlia na escolha dos textos explorados na SD (*a gente procurou as mais conhecidas/a mais conhecida é a do Leão e o Rato*). O marcador de pessoa "a gente" utilizado por Júlia ao descrever o trabalho realizado pela dupla (*a gente procurou/ a gente trabalhou*) indica sentido de colaboração. O verbo "procurar" no pretérito perfeito do indicativo é utilizado para falar de ações realizadas na planificação. Os alunos são referenciados novamente pelo uso recorrente do marcador de pessoa "eles", sendo representados por aquilo que conhecem e desconhecem (*eles conheciam bastante Fábulas/mas eu acho que essa não, né?*) (dimensão social/interativa do planejamento).

No que concerne às decisões em relação aos recursos para ensinar, na RPP da SD realizada no dia 30 de setembro de 2014, Alice e Júlia manifestam a intenção de trabalhar com um vídeo da Fábula "*The Lion and the Mouse*". Incialmente, as alunas-professoras pensaram em construir atividades a partir de duas versões da mesma Fábula, uma versão escrita e outra em áudio e vídeo, mas a ideia foi modificada por minha sugestão, como se pode observar pelo fragmento a seguir:

Excerto 15 - RPP da SD (30/9/2014, linhas 2816-2819):

> **Júlia:** [...] eu também já achei o vídeo, que é assim ((incompreensível))... que é bem curto dois minutos e pouco e dá pra passar também, é bem curto
> [...]
>
> **Júlia**: uhn... tem uma que chama, eu pensei também trabalhar com as diferenças do vídeo, com o texto, a Fábula, usar esses diferentes, será que eu consigo?
> **Priscila**: ou se transcrever o vídeo na... vai mudar muito? O que você tem... porque se ele já tem a legenda ali no vídeo é só você transcrever...
> **Alice:** daí usar o do vídeo
> **Priscila**: {é usar o do vídeo
> **Alice**: uhn, beleza...
> **Priscila**: daí você consegue trabalhar com áudio, com vídeo com a escrita.

Ao expor sua proposta ao grupo Júlia anuncia "*eu pensei também trabalhar com as diferenças do vídeo*", contudo a aluna-professora não se apresenta segurança em relação à execução da atividade (*será que eu consigo?*). O uso do verbo *"pensar"* marca a dimensão cognitiva do planejamento, já "achar", "transcrever" e "usar" aludem a ações realizadas ou a serem realizadas no planejamento do ensino. O uso da expressão "será" e da modalização pragmática "*eu consigo*" sugerem a incerteza da aluna-professora quanto às suas capacidades de agir. Objetivando aproximar a proposta à ZPD de Júlia, eu sugiro transcrever o vídeo (*ou se transcrever o vídeo na... vai mudar muito?*). Alice e Júlia aceitam a sugestão, como se pode perceber pelo uso das interjeições "uhn' e "uhn beleza...". Assim, aquilo que era visto como limitação tornou-se uma possibilidade, como indica o uso da modalização pragmática em minha fala (*daí você consegue trabalhar*). O excerto demonstra que a ideia inicial das alunas-professoras é transformada nas interações com um par mais experiente (dimensão social/interativa do planejamento), adequando-se àquilo que poderia ser realizado, considerando os recursos escolhidos e as capacidades subjetivas das alunas-professoras.

Na entrevista de ACS, Alice e Júlia discorreram a respeito da implementação dessa atividade em sala de aula:

Excerto 16 - ACS (20/2/2015, linhas 1976-1980):

> **Alice**: a gente passou o vídeo pra eles completarem algumas palavras, daí tinha, era legendado, tava/ lá a legenda, era só eles copiar, acompanhar e copiar, e aí depois que foi pra aquela parte de eles colocarem as palavras em cima do texto pra tentar entender
> **Lilian**: ahn... E como que foi isso?
> **Alice**: este aqui? Pra eles foi fácil [...]

No excerto em análise, Alice explicita as estratégias utilizadas para exploração do vídeo em sala de aula, completar lacunas no texto transcrito (*a gente passou o vídeo pra eles completarem algumas palavras*) e anotar o significado de palavras para facilitar a compreensão da Fábula (*colocarem as palavras em cima do texto pra tentar entender*), evidenciando outras decisões tomadas pelas alunas-professoras. O uso dos dêiticos de tempo por Alice (*daí/ aí depois*) indica a sequência em que as ações foram realizadas. Notamos ainda, que a aluna-professora utiliza o marcador de pessoa "a gente", referindo-se às ações realizadas por ela e Júlia, expressando o sentido colaborativo do trabalho desenvolvido (*a gente passou o vídeo pra eles*). Os alunos são referenciados na fala da licencianda pelo uso do marcador de pessoa "eles", o qual é acompanhado por verbos que indicam as ações realizadas pelos alunos (**el*es** completarem/**eles** copiar/**eles** colocarem as palavras*). Já o uso dos verbos "entender" e "acompanhar" indicam processos mentais exigidos dos alunos para resolução da atividade. Na percepção de Alice os estudantes realizaram sem grandes dificuldades a tarefa, como indica o uso da modalização apreciativa "*pra eles foi **fácil***".

Para Júlia, o trabalho com o vídeo contribuiu para tornar as aulas mais interessantes aos alunos. Contudo, a aluna-professora relatou dificuldades enfrentadas no gerenciamento dos recursos em suas aulas, questão que é ilustrada pelo excerto a seguir:

Excerto 17 - ACS (20/2/2015, linhas 1995-2010):

> **Júlia**: eu acho que torna a aula mais interessante, né? Vídeo e esse tipo de coisa. Só que é mais trabalhoso mesmo, só que aí deu tudo certo, né? Na minha que deu uns problemas [...]
> **Júlia**: é até o próximo excerto que eu separei foi esse, que a gente não conseguia:: passar o vídeo, lembra que deu problema? Que você não conseguiu me mandar por *e-mail* ((incompreensível))
> **Alice**: não foi na minha aula?
> **Júlia**: foi na minha…
> **Alice**: ahn::
> **Júlia**: que daí na da Alice foi depois da minha e deu tudo certo, né? Tava/ tudo pronto na hora, e na minha acho que a gente gastou mais que meia aula tentando…
> **Lilian**: tentando conseguir fazer funcionar?
> **Júlia**: tentando fazer funcionar.

No excerto 17, as licenciandas analisam uma cena em que Alice aparece implementando a atividade com do vídeo. Ao ver a colega nas imagens, Júlia recorda a implementação da mesma atividade em sua aula. A aluna-professora declara "*só que aí deu tudo certo, né? Na minha que deu uns problemas"*. Percebemos, dessa forma, que ao analisar

o trabalho da colega, Júlia analisa também o próprio trabalho, o que indica a reflexividade propiciada pelo instrumento de AC. Os problemas na implementação da atividade (*a gente não conseguia:: passar o vídeo*) se deram porque as alunas-professoras não tinham o vídeo em um dispositivo compatível com os recursos tecnológicos disponíveis na escola (*TV- pendrive* e projetor de vídeo), o que fez com que boa parte da aula fosse gasta em esforços empreendidos no funcionamento dos recursos (*acho que a gente gastou mais que meia aula tentando*). Como Alice implementou a atividade após Júlia já ter implementado, em sua aula os problemas já haviam sido solucionados (*que daí na da Alice foi depois da minha e deu tudo certo, né? Tava/ tudo pronto na hora*).

Na sequência das discussões realizadas, Júlia fala sobre o que faria se pudesse vivenciar a situação novamente:

Excerto 18 - ACS (20/2/2015, linhas 2022-2026):

> **Júlia**: depois deu, pois é… eu, o que eu faria antes era levar o vídeo pronto já, ia dar um jeito e levar, ia por em um *pendrive*
> **Lilian**: pra ter segurança de que não vai ter furo na aula
> **Júlia**: isto, ahn, talvez se não conseguisse levar naquele dia, eu deixava pra outro dia essa atividade, não sei...

O excerto 18 revela indícios de tomada de consciência da aluna-professora quanto à planificação do uso dos recursos a serem utilizados em sala de aula. A licencianda externaliza em sua fala algumas alternativas de modificação da situação analisada (*levar o vídeo pronto/ por em um pendrive/ deixava pra outro dia),* contudo, as afirmações "ia dar um jeito" e "não sei" marca incerteza da aluna-professora em relação às possibilidades de ação.

Durante a entrevista de ACC, a cena de trabalho com vídeo é alvo de análise de Eliel, que rememora experiências vivenciadas por ele no ano anterior no PIBID ao ver as cenas de trabalho das colegas:

Excerto 19 - ACC (13/5/2015, linhas 2797-2804):

> **Eliel**: [...] eu queria falar como isso me lembrou o que eu fiz isso em dois mil e treze, como dá trabalho trabalhar com o PIBID, né?((risos)) Que trabalheira que me deu, eu tive que transcrever e tive que depois legendar e cansa pra caramba, e o pior não é todo trabalho que te dá, mas chegar em sala e não dar certo. Vocês comentaram em algum momento da autoconfrontação simples que teve uma aula que vocês levaram e não deu certo, o vídeo, então depois de tudo aquilo que você fez, todas as horas que você gastou arrumando o material, você chega em sala e não dá certo, é simplesmente horrível [...].

Eliel fala do planejamento exigido ao se trabalhar com vídeos em sala de aula (*que trabalheira que me deu, eu tive que transcrever e tive que depois legendar*) e de sua frustração quando os recursos tecnológicos na escola não funcionam (*o pior não é todo trabalho que te dá, mas chegar em sala e não dar certo*). O excerto evidência os impedimentos vivenciados pelos licenciandos ao ensinar. Eliel teve acesso às reflexões realizadas durante a entrevista de ACS de Alice e Júlia pelas transcrições e faz referência a elas em sua fala (*vocês comentaram em algum momento da autoconfrontação simples*), evidenciando o engajamento do aluno professor no processo de reflexividade proporcionado pelo instrumento. O uso dos verbos "transcrever", "legendar" e "levar" em sua fala indicam ações realizadas na planificação.

Pelas análises efetivadas, pude identificar que as decisões tomadas por Alice e Júlia, no que tange aos recursos utilizados para ensinar estão relacionadas: a) à escolha dos textos explorados no ensino; b) à escolha dos suportes utilizados para exploração dos textos; c) às estratégias utilizadas. Os fatores que possivelmente constituíram as decisões tomadas pelos alunos incluem: a) a familiaridade dos alunos com as Fábulas; b) interesse dos alunos (uso do vídeo); b) sugestões minhas (da professora-supervisora).

Ao analisar os textos de transcrições das entrevistas de AC e das SSD identifiquei, ainda, referências a decisões interativas tomadas por Alice e Júlia, as quais procuro sintetizar no quadro a seguir:

Quadro 37 – Decisões interativas tomadas por Alice e Júlia

Decisões Tomadas	**Origem (fonte)**	**Possíveis Fatores Constituintes**	**Reconfigurações/ Reformulações das Decisões Tomadas**	**Possíveis Fatores Constituintes**	**Dados**
- Solicitar aos alunos que anotem o significado de palavras-chave no texto, a fim de facilitar a atividade de leitura.	- Alice - Júlia	- Dificuldades enfrentadas pelos alunos na leitura de um texto anterior.			ACS
- Resolver uma atividade com foco em vocabulário em conjunto com os alunos.	- Alice	- Reação dos alunos à atividade.	- Dar tempo para que os alunos resolvessem as atividades por si só, para então corrigir a atividade.	- Melhores resultados no ensino.	ACS

Fonte: a própria autora, a partir da análise dos dados de pesquisa.

Na entrevista de ACS, Alice e Júlia relataram que ao implementar a atividade de leitura da Fábula "*The Lion and the Mouse*", constante no módulo 2 da SD, solicitaram que os alunos anotassem o significado de palavras-chave, a fim de facilitar a compreensão do texto pelos estudantes. A estratégia foi adotada em virtude da dificuldade enfrentada pelos alunos na leitura da Fábula "*The Wolf and the Kid*", explorada no módulo 1. No trecho a seguir Alice compara os resultados alcançados na leitura dos dois textos:

Excerto 20 - ACS (20/02/2015, linhas 1309-1343):

> **Priscila**: e eles estão lendo uma Fábula
> **Alice:** uhn... é do::
> **Priscila**: o menino e... o lobo
> **Alice**: é essa, eles não colocaram as palavras em cima, né? Essa eles tinham o vocabulário embaixo só
> **Lilian**: você acha que isso dificultou mais?
> **Alice**: eu acho que sim (...)
> **Lilian**: eles colocarem as palavras em cima
> **Alice**: porque até, até:: eles olharem na caixa de vocabulário...né?
> **Lilian**: demora mais?
> **Alice**: uhn... e aqui eu fui menos, no excerto que eu escolhi eu tinha ido:: falava palavra por palavra menos que ali, focava palavra por palavra, aqui eu foquei em poucas palavras
> **Lilian**: você tentou assim fazer a leitura de partes menores?
> **Alice**: uhn
> **Lilian**: como que você tentou fazer?
> **Alice**: aqui eu tentei em partes maiores, daí lá eu fui trechinho por trechinho e palavra por palavra... eu achei

O excerto 20 retrata o momento em que a dupla analisa a cena em que Alice está realizando a leitura da Fábula "*The Wolf and the Kid*" com os alunos. A comparação entre as diferentes estratégias utilizadas na condução da atividade é marcada pelo uso de dêiticos de espaço (essa, aqui, ali, lá), usados para diferenciar as duas práticas. Para Alice, as dificuldades enfrentadas na leitura do primeiro texto se deram devido à forma como a atividade foi conduzida (*essa, eles não colocaram as palavras em cima, né? Essa eles tinham o vocabulário embaixo só*), fator que levou a aluna-professora a mudar de estratégia na leitura da segunda Fábula (*eu tinha ido:: falava palavra por palavra/ eu fui trechinho por trechinho e palavra por palavra*). Nesse caso, as reformulações/ressignificações ocorridas são decorrentes da reflexividade das alunas-professoras em relação à própria prática, a qual é verbalizada durante a entrevista de AC.

Na sequência das discussões, como a Fábula "*The Wolf and the Kid*" era a única da SD desconhecida pelos estudantes, questiono se isto não teria contribuído com as

dificuldades enfrentadas na leitura do texto. Júlia argumenta que apesar da Fábula não ser familiar aos alunos, o texto trazia uma imagem ilustrativa e uma atividade voltada à análise da imagem (como sugerido pelo grupo), o que poderia contribuir para que os alunos fizessem previsões a respeito do que tratava a história.

A mudança de estratégia trouxe bons resultados ao trabalho, como podemos observar pelo excerto extraído do momento em que Alice analisa uma cena em que faz a correção de uma atividade com foco na compreensão da Fábula:

Excerto 21 - ACS (20/02/2015, linhas 1431-1438):

> **Alice**: Ah, eu gostei aí, eu gostei, porque eles ajudaram bastante, eles, eles tiveram, eles entenderam bem o texto, nesse exercício deu pra ver. E::, a questão do vocabulário também, deles já estavam avançados em questão, por causa dos exercícios trabalhados com a Fábula.

O uso da modalização apreciativa "eu gostei" na fala de Alice evidencia que a cena foi avaliada positivamente pela aluna-bolsista. Os resultados positivos com os alunos também são expressos pelo uso de modalizações apreciativas (*eles ajudaram* ***bastante****/eles entenderam* ***bem*** *o texto*). A mesma cena também é avaliada de forma positiva por Erick durante a entrevista de ACC. Vejamos o excerto:

Excerto 22 - ACC (13/05/2015, linhas 2494-2500):

> **Erick**: [...] essa parte eu lembro que eu marquei porque eu também fazia as correções assim, e eu vi que tinha alguns alunos ali, alguns não tavam/ participando, mas alguns tavam/ participando da correção e daí/ eu escolhi esse como livre porque é eu achei que a Alice foi bem tipo na correção, porque ela tava/ ali tinha alguns alunos que ainda fizeram "piadinha", mas ela manteve a aula, manteve a correção, então eu não sei, a Alice se ela já tinha experiência em sala de aula, ela trabalhou com os pequenos, né?

No excerto, percebemos que Erick escolheu a cena para analisar por identificar-se com as ações realizadas por Alice (*eu marquei porque eu também fazia as correções assim*). Assim, ao avaliar o trabalho da colega avalia o próprio trabalho. Erick, também, expressa opinião positiva em relação à atividade desenvolvida pela licencianda, como podemos observar pelo uso da modalização apreciativa "*Alice foi* ***bem***" e pela combinação das modalizações lógica e apreciativa "***eu acho difícil*** *você, você conduzir uma aula assim*". A desenvoltura da aluna-professora em sala de aula é associada por Erick a um curto período de experiência que Alice teve no ensino com crianças (*eu não sei a Alice se ela já tinha experiência*

em sala de aula, ela trabalhou com os pequenos, né?). O uso do marcador de pessoa "eu", marca o papel ativo exercido por Erick no processo de escolha e análise dos excertos de vídeo para as entrevistas AC (essa parte **eu** lembro que **eu** marquei/ **eu** vi que tinha/ **eu** escolhi esse/ **eu** achei que a Alice foi bem).

Ao analisar a cena em que os alunos realizam a atividade de leitura da Fábula em sua aula, Júlia também relata resultados satisfatórios, como podemos observar pelos seguintes turnos de fala:

Excerto 23 - ACS (20/02/2015, linhas 1504-1514):

> **Priscila**: não lembra qual era a atividade?
> **Lilian**: era a leitura de um texto?
> **Júlia**: é… e marcar as palavrinhas que não tavam/é no vocabulário
> **Lilian**: ahn
> **Alice**: é aquela lá de colocar as palavras em cima do texto que eu tava/ lendo lá, né?
> **Júlia**: é
> **Priscila**: i:: parece que eles estão bem engajados, né?
> **Júlia**: ahn… eles tão, este é um tipo de atividade que todos fazem, né?
> **Priscila**: uhn… e você:: sentiu alguma dificuldade enquanto você percorria ali, deles?
> **Júlia**: não! Que não tava/ muito... aqueles que tavam/ mais atrasados a gente ajudava, este tipo de coisas

Os resultados satisfatórios são expressos na fala de Júlia na seguinte frase "*este é um tipo de atividade que todos fazem, né*?", bem como em minhas percepções relacionadas à cena analisada, verbalizada pelo uso da modalização apreciativa "bem engajados". Vale notar na fala de Júlia, o uso do marcador de pessoa "a gente" com valor semântico de nós, explicitando as ações colaborativas desenvolvidas em sala de aula (*aqueles que tavam/ mais atrasados a gente ajudava*).

Outra decisão interativa mencionada pela dupla durante a entrevista de ACS, diz respeito a forma de conduzir uma atividade voltada à exploração de vocabulário. Alice relatou que resolveu a atividade em conjunto com os alunos, o que fez com que muitos não se esforçassem na resolução da tarefa, como mostram os seguintes turnos de fala:

Excerto 24 - ACS (20/02/2015, linhas 1746-1753):

> **Alice**: aqui eu acho que eu tinha que ter:: dado um tempo pra eles escolher todas as palavras pra daí, pra ganhar mais tempo na aula, sabe? Aí:: passar todos de uma vez só, e não perguntando uma por uma pra eles procurar no texto na hora que tava/ trabalhando junto

> **Lilian**: uhn
> **Priscila**: primeiro ter deixado pra eles fazer a atividade e depois corrigir?
> **Alice**: uhn… e não ter feito junto, porque aí tinha muitos que esperavam os outros dar a resposta pra ir lá escrever, aí quem sabe teria sido melhor se cada um tivesse que procurar por si antes, aí depois fazer junto.

Ao analisar a cena, Alice externaliza em sua fala indícios de tomada consciência em relação às ações realizadas em sala de aula (*eu acho que eu tinha que ter:: dado um tempo pra eles*). A aluna-professora cogita outra forma de realizar a atividade (*quem sabe teria sido melhor se cada um tivesse que procurar por si antes, aí depois fazer junto*), que pudesse levar a melhores resultados. O dêitico de lugar "aqui" é usado para se referir à cena analisada, e a modalização lógica "eu acho que" é utilizada para emitir opinião pessoal referente à situação.

Por fim, as análises nos mostram que Alice e Júlia tomaram decisões interativas quanto às formas de conduzir o ensino. Os possíveis fatores que constituíram suas decisões incluem: a) dificuldades enfrentadas pelos alunos e b) reações deles às atividades. As reconfigurações/ressignificações construídas ocorreram pela reflexividade das alunas-professoras em relação à própria prática na implementação da SD, bem como pela reflexividade propiciada pelo instrumento de AC.

6.3 Síntese e Discussão

Neste capítulo, apresentei as análises realizadas no que se refere às decisões tomadas pelos alunos-professores protagonistas da pesquisa ao planejar, produzir e implementar SD para o ensino de LI, bem como aos fatores que possivelmente constituíram suas decisões. Em síntese, pude constatar que os licenciandos tomaram decisões quanto: a) ao objeto de ensino e à temática a ser contemplada pela SD; b) aos conteúdos a serem ensinados; c) aos modos de ensinar ou às formas de fazer; d) à organização do material didático e das ações de ensino (modos de ensinar); e) à escolha dos recursos utilizados no ensino; f) ao gerenciamento da classe.

Entre os fatores que possivelmente constituíram suas decisões, encontram-se: a) prescrições dos diferentes níveis da atividade educacional reelaboradas em meu PTD; b) prescrições teórico-metodológicas com as quais os licenciandos tiveram contato no subprojeto Letras-Inglês (conhecimentos teóricos); c) características do objeto de ensino; d) objetivos e intenções de ensino; e) fatores contextuais imediatos (interesses, conhecimentos, capacidades, dificuldades, reações e aprendizagem dos alunos, tempo disponível para o ensino, condições

objetivas de trabalho e eventos externos ao contexto escolar) e mais amplos (demandas sociais); f) experiências práticas de colegas de profissão (conhecimentos práticos); g) observação das aulas do par mais experiente; b) uso de práticas de ensino comuns à profissão de professor (conhecimentos práticos); h) discussões e sugestões realizadas no coletivo de trabalho; g) decisões tomadas anteriormente.

Os fatores identificados convergem, em sua maioria, com os aspectos do planejamento docente indicados pela revisão bibliográfica apresentada no capítulo 4. Destaco, todavia, o papel do contexto mais amplos ainda pouco enfatizado pelas pesquisas da área.

As análises realizadas apontam que o planejamento de SD envolveu operações psíquicas como: a) repensar/avaliar ações realizadas; b) repensar/avaliar/reformular decisões tomadas; c) compreender e utilizar prescrições de ensino; d) considerar experiências de outros (colegas de trabalho, pares mais experientes, etc.); e) prever problemas de ensino e reações dos alunos; f) escolher/avaliar os recursos para o ensino; g) avaliar as capacidades, dificuldades, necessidades, conhecimentos e interesses dos alunos; h) avaliar as condições objetivas de trabalho.

As análises realizadas, neste capítulo, evidenciaram sete dimensões do planejamento de SD:

Quadro 38 – Dimensões do Planejamento de SD

DIMENSÕES DO PLANEJAMENTO DE SD
Dimensão social/interacional: o planejamento ocorre em uma rede múltipla de relações sociais existentes. Envolve prescrições e orientações de ensino que perpassam os diferentes níveis da atividade educacional (MACHADO, 2009b), bem como envolve a interação com outros (alunos, coletivo de trabalho, outros professores, etc.) participantes do ensino. Ao planejar o professor considera o contexto mais imediato e mais amplo de intervenção.
Dimensão prefigurativa ou autoprescritiva: o planejamento demanda a reelaboração de prescrições e orientações teóricas e de documentos oficiais de ensino e a construção de autoprescrições para o agir, a fim de adequar tais prescrições e/ou orientações às condições objetivas e subjetivas de trabalho.
Dimensão transpessoal: o planejamento é guiado por modos de fazer comuns ao *métier* de professor.
Dimensão conflituosa: o planejamento é potencial de gerar tensões/conflitos, portanto, potencial de gerar desenvolvimento.
Dimensão cognitiva*:* o planejamento envolve processos cognitivos os quais não podem ser acessados diretamente, mas podem ser interpretados quando externalizados pela linguagem.
Dimensão de reflexividade*:* o planejamento é potencial de propiciar reflexividade em relação ao objeto de ensino, aos conteúdos a serem ensinados, às ações de ensino, aos recursos utilizados, à organização das aulas, ao gerenciamento da classe, à própria formação, etc. Outros instrumentos podem ser usados para propiciar a reflexividade sobre os processos de planificação.
Dimensão afetiva: o planejamento demanda o engajamento do professor em sua subjetividade (de forma física, emocional e cognitiva).

Fonte: a própria autora, a partir da análise dos dados de pesquisa.

As dimensões aqui apresentadas foram baseadas/inspiradas na caracterização do trabalho e do trabalho educacional feita por Machado (2007) e Machado (2009b). Considerando aquilo que está presente em cada uma das dimensões, cabe ressaltar o contexto de planejamento analisado. Como já exposto, as condições de planejamento possibilitadas pelo Programa PIBID se diferem das condições usuais de planejamento dos professores das escolas públicas brasileiras, fato que, certamente, contribuiu com as dimensões emergentes descritas no quadro 38. Além disso, há de se considerar a forma de planificação possibilitada pelo procedimento da SD, que pode diferir de outros modos de planejar aulas.

Tendo, assim, respondido, minhas duas primeiras perguntas de pesquisa, no próximo capítulo, prossigo com às análises dos dados buscando dar ênfase aos indícios de desenvolvimento profissional possibilitado pela formação experienciada pelos participantes protagonistas da pesquisa.

CAPÍTULO 7 – ESPAÇOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR DE LI CONSTRUÍDOS PELO PLANEJAMENTO, PRODUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE SD E PELA REFLEXIVIDADE

Neste capítulo, analiso o trabalho de planejamento, produção e implementação de SD desenvolvido pelos participantes protagonistas da pesquisa e a reflexividade sobre esses processos no que se refere às suas possíveis contribuições para o desenvolvimento profissional docente. Nele, procuro responder a terceira e a quarta pergunta de pesquisa:

a) Que tensões/conflitos e macrodimensões de reflexividade (DENARDI, 2009) são manifestadas discursivamente pelos participantes da pesquisa nos processos de planejamento, produção e implementação de SD, e em momentos de reflexividade sobre esses processos?
b) Que indícios de desenvolvimento dos alunos-professores são possíveis de serem identificados nos dados de pesquisa?

Considerando que a literatura revisada nesta tese, tanto no que diz respeito aos processos de desenvolvimento humano quanto aos processos de planejamento docente, destaca a emergência de tensões/conflitos e a reflexividade como elementos geradores de desenvolvimento, estes se constituem meu foco de análise.

O capítulo está organizado em três macrosseções. A primeira volta-se à identificação de indícios desenvolvimentais[147] nos dados de pesquisa referentes ao trabalho realizado por Eliel e Erick com a SD do gênero Conto de Fadas, a segunda trata dos indícios desenvolvimentais evidenciados nos dados relativos ao trabalho realizado por Alice e Júlia com a SD do gênero Fábulas e a terceira apresenta a síntese e discussão dos resultados alcançados.

[147] Assim como Baptilani-Zirondi (2017), Stutz (2012) e Hila (2011), optei por utilizar os termos "indícios desenvolvimentais" ou "indícios de desenvolvimento", por entender que os dados fornecem evidências de que houve desenvolvimento dos participantes protagonistas da pesquisa. Contudo, para demostrar que os alunos-professores realmente se desenvolveram compreendo ser necessário contemplar um recorte maior do processo formativo propiciado pelo subprojeto do PIBID.

7.1 Indícios Desenvolvimentais Identificados Nos Dados De Pesquisa Relativos ao Trabalho Realizado por Eliel e Erick

Com foco em indícios de desenvolvimento evidenciados no processo de formação vivenciado por Eliel e Erick ao planejar, produzir e implementar a SD do gênero Conto de Fadas, busquei a partir da interpretação dos dados identificar possíveis tensões/conflitos manifestadas discursivamente pelos participantes da pesquisa, assim como a reflexividade propiciada pelos processos de formação experenciados. Para tanto, utilizei as categorias de tipos de tensões propostas por Vanhulle (2009, 2005) e as categorias de macrodimensões de reflexividade do professor elaboradas por Denardi (2009). Com base nos movimentos de organização textual descritos no capítulo 6, os quais nos remetem ao percurso reflexão – debate interpretativo – atribuição de nova significação (BRONCKART, 2013a), procurei, ainda, apontar as novas significações ou novos modos de agir, as quais chamo de ressignificações construídas pelos alunos-professores durante o processo formativo vivenciado.

Assim como para as análises desenvolvidas no capítulo 6, os dados analisados nesta fase são: a) os textos de transcrições das RPP das SD; b) os textos de transcrições das SSD; c) os textos de transcrições das entrevistas de AC (ACS, ACC e EC); d) as SD produzidas pelos alunos-professores. Além das categorias de tensões/conflito e de macrodimensões de reflexividade mencionadas anteriormente, análises linguístico-discursivas foram efetivadas no que se refere a marcadores de pessoas, modalizações, vozes e dêiticos mobilizados nos textos.

Tendo em vista que, para Vigotski a questão do desenvolvimento deve ser considerada simultaneamente, em termos de continuidade e ruptura (BRONCKART, 2013a), as tensões/conflitos e as oportunidades de reflexividade identificadas nos dados são apresentadas e discutidas, neste capítulo, em ordem cronológica, contemplando essas duas dimensões do movimento desenvolvimental.

Apresento no quadro 39, as primeiras tensões e macrodimensões de reflexividade identificadas nos textos referentes ao trabalho realizado por Eliel e Erick.

Quadro 39 – Tensões/conflitos geradas e macrodimensões de reflexividade propiciadas pelo trabalho desenvolvido por Eliel e Erick com a SD do gênero Conto de Fadas

Tensões/ Conflitos	Data	Dados	Aluno-professor	Tipo de Tensão/ Conflito	Macrodimensão de Reflexividade	Ressignificação
Conhecimentos apresentados pelo MD *versus* conhecimentos anteriores de Eliel.	19/08/2014 09/09/2014	RPP RPP SD	Eliel Eliel	Epistêmica	Epistemológica	Retomada de informações constantes no MD, questionamento por meio de argumentos e tomada de decisão.
Desejo *versus* impossibilidade de trabalhar as características individuais dos personagens (trabalho real *versus* trabalho realizado).	19/08/2014 09/09/2014	RPP SD	Eliel	Pragmática	Ontológica e Pedagógica	Desenvolvimento de estratégias de ensino mais condizentes com as condições objetivas de trabalho.
Papel da LM como mediadora do ensino e da aprendizagem de LE.	26/08/2014 02/12/2014	SSD SSD SD	Erick	Afetiva	Pedagógica	Reflexividade sobre o papel da LM como mediadora do ensino e aprendizagem de LE.
Uso de LM nas aulas de implementação da SD.	09/09/2014 05/02/2015 13/05/2015	RPP ACS ACC SD	Eliel Erick	Afetiva e Pragmática	Pedagógica e Ontológica	Desenvolvimento e reformulação de estratégias de ensino.
Produção ou não de um Conto de Fadas curto em LI nas produções iniciais e finais.	19/08/2014 09/09/2014 02/12/2014 05/02/2015 13/05/2015 10/07/2015	RPP RPP SSD ACS ACC EC SD	Eliel e Erick	Pragmática Afetiva	Pedagógica e Ontológica	Desenvolvimento e reformulação de estratégias de ensino.
Utilização ou não de uma LC visando à autoavaliação da produção final dos alunos.	9/9/2014	RPP SD	Eliel e Erick	Pragmática	Pedagógica e Epistemológica	Reflexividade sobre instrumentos e concepções de avaliação.

Fonte: a própria autora, a partir da análise dos dados de pesquisa.

A/o primeira/o tensão/conflito identificada/o na análise dos dados tem relação com os conhecimentos referentes aos Contos de Fadas apresentados no MD construído por Ferrarini (2009) e os conhecimentos anteriores de Eliel em relação à sócio-história do gênero. Durante a RPP da SD ocorrida no dia 19 de agosto de 2014, ao realizar a apresentação ao coletivo de trabalho a respeito das características e dos elementos constitutivos dos Contos de Fadas trazidos pelo MD, o aluno-professor afirmou desconhecer o fato de que Hans Christian Andersen[148] seria considerado o verdadeiro criador da literatura infantil e disse não concordar com a informação apresentada pela autora. Vejamos o excerto:

Excerto 1 - RPP da SD (19/8/2014, linhas 1105-1114):

> **Eliel**: [...] aí vem a parte que eu não sabia, que –" vinte anos após os irmãos Grinn, Hans Crhistian Andersen publicou contos coletados da literatura nórdica como de sua própria autoria, sendo consagrado hoje como verdadeiro criador da literatura infantil. Alguns de seus contos são: A Roupa Nova do Imperador, A Pequena Vendedora de Fósforos e a Sereiazinha...", Eu não sabia, pra mim era o Perrault, tá? Então isso aqui, eu não concordo.
> **Ângela**: É, pois se o Perrault foi o primeiro, não foi ele quem criou.
> **Eliel**: mas, é que ele é considerado o pai literatura infantil
> **Helena**: mas, não faz sentido, né? Se os outros publicaram antes.
> **Eliel**: tá ali, a citação tá , é o que tava/ lá.

Diante da exposição do licenciando, Ângela e Helena, alunas-bolsistas do subprojeto, também discordaram da informação, suscitando um debate a respeito da questão no grupo (dimensão social/interacional do planejamento). Eliel recorre à citação direta do MD, fazendo uso da voz de personagem "Hans Crhistian Andersen" para ressaltar que a informação realmente fazia parte do trabalho de Ferrarini (2009). O aluno professor utiliza-se duas vezes do verbo "saber" no pretérito perfeito acrescido do advérbio de negação "não" (*eu não sabia*) para enfatizar que se tratava de uma informação nova para ele.

Quase um mês depois, na reunião realizada no dia 9 de setembro de 2014, o aluno-professor aborda novamente a temática. Lilian questiona a respeito dos conhecimentos referentes à sócio-história do gênero que seriam contemplados pela SD e Eliel mantém a sua opinião, como mostram os turnos de fala a seguir:

[148] Hans Christian Andersen (1805-1975) autor dinamarquês de contos infantis.

Excerto 2 - RPP da SD (9/9/2014, linhas 1381-1402):

> **Eliel**: até comentei que quando eu fui, fiz a apresentação do modelo didático sobre... o Charles Perrault que foi o primeiro a publicar, mas tempos depois teve um outro autor e aí... ela aponta como sendo ele o grande fundador da literatura infantil... não faz muito sentido se for parar pra pensar, mas enfim até porque a própria adaptação de Charles Perrault, ela já tinha sido feita as modificações necessárias... para atender o público infantil [...]
> **Lilian**: {uhn e o Andersen, você não tem nada do Andersen? Ou em outro momento, você fala um pouquinho ou não?
> **Eliel**: sim, eu comentei na:: acho que foi a primeira aula que você tinha saído, que foi quando eu comentei, mas essa foi a curiosidade que não estava na sequência didática.

A tensão é gerada no embate entre os conhecimentos anteriores do aluno-professor em relação aos autores de literatura infantil e nova informação apresentada pelo MD, podendo ser classificada como tensão epistêmica (VANHULLE, 2009, 2005). A discussão realizada sinaliza oportunidades para reflexividade de macrodimensão epistemológica (DENARDI, 2009) envolvendo o objeto de estudo e de ensino (a sócio-história do gênero Conto de Fadas).

Não há evidências nos dados de que o conflito/tensão tenha levado Eliel a pesquisar novas informações relacionadas à questão. Contudo, considerando que o desenvolvimento é um processo contínuo, não imediato, e que os dados de pesquisa compreendem apenas um pequeno recorte do processo formativo vivenciado ao longo da graduação em Letras, a busca por novos conhecimentos suscitada pelo conflito gerado pode ou não ter ocorrido em momentos não contemplados pela investigação ou em momentos futuros aos quais não tive acesso.

No excerto 1, a/o tensão/conflito é manifestada/o discursivamente por Eliel pelo uso do verbo "concordar" no presente do indicativo acrescido do advérbio de negação "não" (*eu* ***não concordo***) e pelo uso da conjunção adversativa "mas" (***mas***, *é que ele é considerado o pai literatura infantil*), os quais indicam desacordo com a informação apresentada. No excerto 2, o conflito/tensão é manisfestado pela modalização apreciativa "*não faz muito sentido*" e, novamente, pela presença da conjunção adversativa "mas" (***mas*** *enfim*), as quais indicam divergência e dúvida entre o que o aluno-professor sabe e a nova informação. Eliel utiliza-se, ainda, da voz de personagem "Charles Perrault" em contraposição a voz de personagem "outro autor", dando vazão à tensão/conflito ao expressar que, em seu entendimento, o primeiro seria o verdadeiro criador da literatura infantil (***Charles Perrault*** *que foi o primeiro a publicar, mas tempos depois teve* ***um outro*** *autor*).

Na SD é possível perceber que Eliel e Erick optaram por apresentar informações da sócio-história do gênero em um quadro de curiosidades sem fazer referências a Hans Crhistian Andersen, refutando a informação trazida pelo MD (dimensão prefigurativa do planejamento). As análises nos revelam, que diante da necessidade de escolha entre duas questões contraditórias, os alunos-professores se embasaram em conhecimentos anteriores relacionados ao objeto de ensino para tomar sua decisão. Vejamos como as escolhas dos alunos-professores são materializadas no material didático:

Figura 25 – Quadro de curiosidades sobre a sócio-história do gênero Conto de Fadas

Fonte: SD do gênero Conto de Fadas produzida por Eliel e Erick.

A resistência de Eliel às informações apresentadas pelo MD referentes à sócio-história do gênero não significa que os alunos-professores o desconsideraram no processo de produção da SD. Muitas outras atividades, como procurei explicitar no capítulo 6, tiveram o MD como referência. As decisões tomadas sinalizam, contudo, que os conhecimentos constantes no dispositivo não foram aceitos de forma passiva e acrítica pelos licenciandos. A/o tensão/conflito possibilitou a mobilização de operações cognitivas como: retomar a informação apresentada no MD, questionar, discordar por meio de argumentos e tomar decisões (dimensões cognitiva e de reflexividade do planejamento). As operações psíquicas mobilizadas revelam aspectos da capacidade de planificação (STUTZ, 2012) do licenciando no que diz respeito à análise do MD utilizado.

Cabe considerar que o estudo do MD e as análises dos exemplares do gênero realizadas pelos licenciandos podem ter instaurado um processo de geração de tensão/conflitos ou ter propiciado reflexividade não verbalizadas pelos alunos-professores ou não contemplados pelos dados investigados. Entendo que o próprio processo de leitura do MD e dos textos discutidos no grupo do PIBID foram propiciadores de aprendizagens.

Outra/o tensão/conflito manifestada/o por Eliel ao produzir o material é o confronto entre o desejo de trabalhar com as características individuais de cada personagem dos

Contos de Fadas explorados na SD e a impossibilidade de realização do trabalho desejado devido ao tempo disponível para o ensino. A/o tensão/conflito foi manifestada/o pelo confronto entre o trabalho real e o trabalho realizado (CLOT, 2007[2006]), ou seja, entre aquilo que o aluno-professor queria ter feito, construiu mentalmente (dimensão cognitiva do planejamento) e aquilo que realmente foi possível de ser materializado em ações em sala de aula, como mostra o fragmento a seguir:

Excerto 3 - RPP da SD (9/9/2014, linhas 1608-1612):

> **Eliel**: [...] como eu disse, a minha ideia inicial era de poder trabalhar... todos os:: os personagens de forma individual...mas, como não é possível, eu acabei mudando essa atividade para isso, para eles recontar essa história, recontassem, não, mas criassem uma:: uma... uma... capa, coloquei aqui, capa "*the cover"* pra:: e renomear a história... Então, será que permaneceria os conceitos clássicos... ou os conceitos modernos?

No excerto 3, Eliel relata que a impossibilidade de realizar o trabalho da forma como gostaria o levou a encontrar uma alternativa para o ensino (*eu acabei mudando essa atividade*). Assim, a tensão/conflito gerada/o levou a construção de estratégias mais condizentes com as suas condições objetivas de trabalho, no caso, solicitar aos alunos a produção de uma capa e de um novo título para um Conto de Fadas. As intenções iniciais do aluno-professor são expressas pelo uso da modalização pragmática "poder trabalhar" e pelo uso do verbo "ser" no pretérito perfeito do indicativo (***era*** *poder trabalhar*), os quais indicam intenção de modificação. Já a consciência em relação à inviabilidade da realização de seu plano inicial é indicada pelo uso da modalização lógica "não é possível". Os verbos "mudar" e "colocar" presentes na fala do licenciando remetem a ações realizadas no planejamento. O excerto nos permite observar a manifestação da capacidade de análise de sua própria prática em relação ao contexto de ensino.

Conforme demostrado em excertos no capítulo 6, a impossibilidade de trabalhar as características individuais dos personagens foi um fator propulsor do desenvolvimento colaborativo de estratégias de ensino (dimensão social/interacional do planejamento) para o trabalho com filmes baseados em Contos de Fadas. Dessa maneira, a/o tensão/conflito gerada/o pela impossibilidade de realizar o trabalho desejado levou à construção individual e coletiva de novos "modos de agir" em sala de aula, o que pode ser indicador de desenvolvimento. A ideia inicial de Eliel sofreu um processo de reelaboração para se adequar

ao que seria possível realizar nas condições de trabalho existentes. A/o tensão/conflito manifestada/o era "gerenciável" (BRONCKART, 2013a), sendo por isso superada/o.

O tipo de tensão gerada é a pragmática (VANHULLE, 2009, 2005), relacionada às diferentes formas de fazer, já a reflexividade propiciada é relativa às macrodimensões pedagógica e ontológica (DENARDI, 2009), ou seja, a reflexividade sobre a prática (como fazer) em relação à sua adequação às condições objetivas do contexto de atuação (adequação das ações ao tempo disponível para o ensino).

É possível observar a manifestação de tensões/conflitos, também, no que diz respeito às discussões realizadas pelos participantes da pesquisa em relação ao papel da LM no ensino e na aprendizagem de LE e ao uso de LM nas aulas de implementação da SD. Nas SSD realizadas nos dias 26 de agosto e 02 de dezembro de 2014, Erick fala das dificuldades enfrentadas pelos alunos ao escrever em LP. Vejamos os excertos:

Excerto 4 - SSD (26/8/2014, linhas 755-764):

> **Erick**: [...] eu fiquei pensando assim ontem... até fiz umas anotações, escrevi no diário... meu Deus com esses alunos, eu fico pensando, não sei o que acontece... eles:: às vezes, eles conseguem, alguns é lógico... eles não conseguem se expressar em Português... tipo uma frase, escrever assim -- Coca-Cola é prejudicial à saúde --Eles conseguem escrever tudo errado trocam aqui, trocam ali... e não conseguem escrever uma frase certinha.
> **Lilian**: não, então quando aqui, a língua materna ou a língua estrangeira influenciam uma na aprendizagem da outra [...].

Excerto 5 - SSD (02/12/2014, linhas 998-100):

> **Erick:** eles têm muita dificuldade em Língua Portuguesa [...] tem alguns alunos que não conseguem formar uma sentença, por exemplo -- era uma menina bonita -- eles não conseguem fazer isso.

Os relatos do aluno-professor geraram discussões no grupo a respeito das contribuições de conhecimentos da LM para construção de conhecimentos em LE, o que vai ao encontro das proposições de Vigotski (1998[1934]), uma vez que para o autor ao aprendermos uma LE, nos utilizamos dos sistemas de significados construídos em LM. A reflexividade propiciada pelas discussões do grupo recaiu, portanto, sobre os processos de ensino e de aprendizagem de LE, contemplando a macrodimensão pedagógica (DENARDI, 2009).

Nos excertos 4 e 5, a/o tensão/conflito é manifestada/o discursivamente nos turnos de fala de Erick pela interjeição "*meu Deus*" e pelas afirmações que sinalizam

perplexidade "*não sei o que acontece*" e "*eles não conseguem fazer isso*". O uso das modalizações pragmáticas, "conseguem" e "não conseguem" (*eles conseguem escrever tudo errado /não conseguem formar uma sentença*), indicam as percepções do aluno-professor quanto ao desempenho dos estudantes em LM, marcando, assim, a emergência de tensão afetiva.

Quanto ao uso de LM nas aulas, como expliquei no capítulo 6, Eliel e Erick optaram por trabalhar o primeiro Conto de Fadas da SD (Cinderela) todo em LM, por entenderem que a leitura de textos longos em LI poderia ser difícil para os alunos e gerar desmotivação e dispersão da turma. A decisão visou à exposição dos estudantes à língua alvo de forma gradativa no decurso do ensino. A temática foi abordada na RPP da SD realizada em 9 de setembro de 2014:

Excerto 6 - RPP da SD (9/9/2014, linhas 1548-1550):

> **Eliel**: tá, aqui eu coloquei o:: o:::: conto de fada, coloquei em Português, até porque é sétimo ano seria... um pouco inviável trabalhar com o Conto de Fadas inteiro em... CALMA não olhem com essa cara, Lilian eu tô/ vendo.

O excerto 6 foi retirado de uma passagem em que Eliel expõe ao grupo a forma como a dupla intencionava trabalhar com o Conto de Fadas. O aluno-professor expressa a impossibilidade trabalhar com textos longos em LI com os estudantes do 7º ano, o que pode ser percebido pelo uso da modalização lógica "um pouco inviável". A afirmação "*CALMA não olhem com essa cara*" explicita as reações contrárias de Lilian e minhas à ideia apresentada, as quais são externalizadas por expressões faciais (dimensão conflituosa do planejamento). Percebemos, assim, uma/um tensão/conflito gerada/o pela contraposição de ideias entre os interlocutores. Na continuidade das discussões, eu problematizo a questão:

Excerto 7 - RPP da SD (9/9/2014, linhas 1684-1712):

> **Priscila**: sabe o que me preocupa? Me preocupa não, me:: me::... até no meu trabalho me incomoda... é porque os textos que vocês vão trabalhar eles estão em Português...
> **Eliel**: é, antes com o vídeo original estava em Inglês... aí, eu até tenho a transcrição do vídeo... pra... dá pra fazer as legendas em Inglês.
> **Priscila**: eu, eu até entendo as dificuldades dos alunos em alguns dos trabalhos e isso me incomoda enquanto professora, enquanto...
> **Lilian**: {sim, é que a gente nunca sabe quanto de Português a gente deve colocar... *because it is an English class, yes?*... O que talvez podia pensar...

> pra diminuir a tensão da Priscila aqui... é talvez, pegar aquela primeira história... e já colocar bastante palavras em Inglês aqui, não poderia?
> **Eliel**: {palavras-chave? Sim, sem problemas.
> **Lilian**: {não poderia já, ou fazer alguns trechos, alguns parágrafos em Inglês ou alguma coisa em Inglês pra ir inserindo...e aqui nesse podia talvez ter atividade de *listening*... pra... pra trabalhar...não sei se tem ou não, até não vi... mas pra trabalhar a oralidade deles... ou a, os aspectos multimodais, não é só oralidade, mas... [...]
> **Priscila**: {sim, não porque: o que me incomoda é texto longo, sabe?... Porque quando se trabalha com gêneros... você quer que eles entendam o gênero, mas também desenvolvam a compreensão de Inglês, não é?
> [...]
> **Priscila**: por outro lado, olhando assim Eliel, o dia que eu, o dia que eu tentei trabalhar com o texto longo eles dispersaram muito, quando você coloca um texto longo em Inglês.

No excerto 7, apesar de eu questionar o uso de textos em LM na SD, também reconheço e concordo com os alunos-professores que o trabalho de leitura com textos longos em LI poderia gerar a desmotivação e dispersão dos alunos. Minha inquietação em relação ao uso de LM no material é expressa pela repetição dos verbos "preocupar" e "incomodar" no presente do indicativo (*me **preocupa**/me **incomoda***). Já, a concordância com os argumentos dos licenciandos é expressa pelo marcador discursivo "por outro lado", utilizado ao rememorar experiências vivenciadas no ensino em que enfrentei problemas na exploração de textos longos na língua alvo (*o dia que eu tentei trabalhar com o texto longo eles dispersaram muito*). As dificuldades enfrentadas por mim, certamente, foram percebidas pelos alunos-professores durante as observações participativas.

Na tentativa de mediar a tensão gerada, Lilian apresenta um rol de sugestões para o desenvolvimento do trabalho. Tais sugestões são marcadas pelo uso de modalizações pragmáticas (*não poderia já/podia talvez)*, as quais indicam suas sugestões como possibilidades a serem adotadas ou não pelos licenciandos e evidencia sua abertura para que os membros do subprojeto negociassem colaborativamente as ações de ensino. O marcador de pessoa "a gente" é utilizado pela professora-coordenadora para se referir à classe de professores (a gente: professor de LI) deixando implícito que a problematização sobre o uso de LM no ensino de LI não é restrita ao grupo, mas é uma questão discutida pelo coletivo de trabalho de professor (dimensão transpessoal do planejamento), na qual ela se inclui.

A/o tensão/conflito tensão gerada/o leva à construção colaborativa de soluções para o problema, conforme já descrito no capítulo 6: a) inserir palavras em LI no texto; b) desenvolver atividades de compreensão oral com a utilização de vídeos; c) trabalhar aspectos

multimodais do texto. Deste modo, a interação e divergência de opiniões dá vazão à construção de novas alternativas de ensino.

O fato de Eliel ter lido e depois recontado toda a história de "Cinderela" aos alunos em LM durante as aulas faz com que a questão seja foco de discussão também durante a entrevista de ACS:

Excerto 8 - ACS (5/2/2015, linhas 118-131):

> **Priscila**: ahn, mas e assim é:: tinha mais uma pergunta pra... só antes da gente continuar... que era com relação... a própria sequência didática, né? ...Agora revendo o que você comentou... que a, as... o conto estava todo ele em Português
> **Eliel**: {esse primeiro conto estava todo em Português
> **Lilian**: ahan... daí você recontou mais uma vez em Português?
> **Eliel**: sim
> **Lilian**: é:: ...ontem repensando isso a gente pensou, será que não poderia ter... já algumas coisas na própria sequência didática se a gente fosse refazer ela... já colocar palavras em Inglês ou... algumas coisas a mais em Inglês aqui?
> **Eliel**: sim, com certeza
> **Lilian**: ahn
> **Eliel**: seria acho uma das, uma das mudanças que poderiam ter feito na sequência didática, seria essa... colocar mais Inglês, mas é... possui bastante o segundo conto ele é todo em Inglês, mas eu acredito que seria muito... bem possível {colocar

Na entrevista de ACS, Lilian retoma a ideia de incluir palavras em LI no texto como uma alternativa de trabalho em uma hipotética reutilização do material. Eliel argumenta que incluir mais Inglês na SD poderia ser uma alternativa, mas mostra-se reticente em relação à necessidade. Percebemos pelo no excerto, a contraposição na fala do aluno-professor que é externalizada pelo uso da conjunção adversativa, "mas" e pelo uso da modalização apreciativa "bastante", utilizada para argumentar que em sua opinião o material apresentava uso de LI satisfatório *(**mas** é... possui **bastante**)*.

Como expus no capítulo 6, na reunião de ACC, o próprio aluno-professor elabora estratégias de ensino que poderiam ter sido usadas para trabalhar com textos longos na língua alvo. Assim, o que inicialmente era visto como inviável passa ser objeto de formulação de possibilidades, sinalizando transformação de representações do aluno-professor, o que pode indicar indícios de desenvolvimento. A reflexividade proporcionada pelas discussões realizadas leva Eliel a recriar, mesmo que hipoteticamente, novas formas de agir. As tensões geradas podem ser classificadas como afetivas (VANHULLE, 2009, 2005), por estarem relacionadas à percepção do licenciando quanto às capacidades de linguagem dos alunos e como pragmáticas

(VANHULLE, 2009, 2005) por estarem associadas aos modos de ensinar, ou seja, as escolhas das maneiras de ensinar. As macrodimensões de reflexividade propiciadas são pedagógicas e ontológicas (DENARDI, 2009), por evidenciar a reflexividade quanto à adequação das ações pedagógicas às capacidades dos alunos.

Outro/outra tensão/conflito identificada/o nos dados analisados diz respeito à decisão de solicitar, ou não, aos alunos, que produzam um Conto de Fadas curto em LI na produção inicial e na produção final. Conforme, também, já explicitado no capítulo 6, a decisão foi inspirada no relato de experiências realizado na dissertação de mestrado de Ferrarini (2009) (dimensão transpessoal do planejamento). Na RPP da SD realizada em 19 de agosto de 2014, Eliel e Erick expressam, pela primeira vez, a intensão de realizar um trabalho similar ao da autora. Ferrarini (2009) realizou um trabalho de produção textual que envolveu três fases: escrita, revisão e reescrita. Contudo, os licenciandos descartaram a hipótese de conduzir a atividade da mesma forma que a autora devido ao pouco tempo disponível para o ensino. Os alunos-professores chegaram a mencionar uma alternativa, de que a produção fosse realizada considerando as fases da sequência narrativa (apresentação do cenário, complicação e desfecho), mas a alternativa também não foi materializada na prática em função do tempo.

Na reunião realizada em 9 de setembro de 2014, os alunos-professores voltam a mencionar a intenção de solicitar aos alunos a produção escrita de um Conto de Fadas em LI. A tensão é gerada a partir questionamentos meus e de Lilian sobre a adequação da proposta às capacidades de linguagem dos alunos, conforme já descrevi e mostrei em excertos no capítulo 6. Na tentativa de solucionar o conflito, o grupo sugere uma gama de alternativas que poderiam amenizar as possíveis dificuldades de escrita dos alunos, as quais são colocadas como propostas para o desenvolvimento do trabalho: a) uso de imagens em um *handout* para facilitar o processo de escrita; b) produção escrita a partir de um Conto de Fadas desconhecido dos alunos; c) produção de desenhos dos personagens para orientar o processo de escrita; d) disponibilização de imagens diversas para guiar o processo de escrita. Dentre as quais a primeira possibilidade foi escolhida. As alternativas para o ensino, são construídas, assim, na interação com o grupo (dimensão social/interacional do planejamento).

Como também já mostrado em excertos anteriores, na SSD ocorrida em 02 de dezembro de 2014 e na entrevista ACS, Eliel e Erick relataram que, apesar de alguns alunos terem apresentado progressos em relação à produção escrita dos textos, outros, não conseguiram concluir as produções. Nas entrevistas de ACC e na EC, os alunos-professores afirmaram que a proposta de produção inicial e final deveria ter sido realizada de forma diferente, pois não estava condizente com as capacidades de linguagem dos alunos, fato que aponta para indícios

de tomada de consciência dos licenciandos. Algumas alternativas foram levantadas durante a SSD e entrevistas de AC como possibilidade de trabalho em uma hipotética reutilização do material: a) solicitar aos alunos a produção de uma adaptação dos Contos de Fadas trabalhados: uma versão mais moderna da história ou a escrita de parágrafo do texto; b) instruir os alunos para que completassem partes de um Conto de Fadas. A tensão gerada pode ser classificada como pragmática e afetiva (VANHULLE, 2009, 2005), por relacionar-se às diferentes formas de fazer (como proceder nas propostas de produção inicial e final dos alunos) em relação à percepção inicial dos licenciandos das capacidades de escrita dos alunos. As macrodimensões de reflexividade (DENARDI, 2009) contempladas são pedagógicas e ontológicas por incidirem sobre à (in)adequação das práticas de ensino de língua ao nível de desenvolvimento dos estudantes.

Uma questão que também gerou conflitos/tensões durante as RPP da SD, diz respeito à decisão de usar uma LC para possibilitar a autoavaliação dos textos produzidos pelos alunos. A LC foi utilizada conforme descrevo no capítulo 6. Novamente inspirado nos relatos do trabalho de Ferrarini (2009) (dimensão transpessoal), ao final da reunião realizada em 9 de setembro de 2014, Eliel expõe a ideia de utilizar o instrumento para que os alunos pudessem checar na produção final se contemplaram ou não os principais elementos que compõe o gênero. Denise questiona se uso da LC não iria interferir na avaliação do que os estudantes realmente aprenderam durante as aulas. Erick diz concordar com a colega, questionando também a utilização do instrumento. Vejamos o próximo excerto:

Excerto 9 - RPP da SD (9/9/2014, linhas 2144-2178):

> **Eliel**: mas, a questão é essa, o que eu acabei lembrando quando eu vi a *checklist*... era autoavaliação, introduzir o aluno na autoavaliação e era justamente muitas vezes o que a gente comentou, que os alunos, você deixa livre a autoavaliação, você não dá critérios pra ele, para que ele se autoavalie... Foi isso que eu pensei na primeira aula, primeira vez que eu olhei pra isso, aqui eu lembrei pro próprio aluno reconhecer se a sequência dele... se a produção dele está adequada, se ele colocou o que era necessário, o que ele não colocou e ele mesmo se, se autoavaliar
> **Lilian**: isso mesmo... é uma autoavaliação
> **Eliel**: {sim
> **Denise**: mas, daí ele vai refazer depois?
> **Eliel**: não, seria... isso é a parte final mesmo assim... agora você finalizou sua *fairy tale*
> **Lilian**: {eu acho que assim... que ajuda, se ele depois utiliza junto na hora que ele tá produzindo...- eu não fiz isso - então, eu vou olhar e vou arrumar... melhorar

> **Denise**: mas, daí isso não envolve... isso não vai interferir no fim pra você descobrir realmente se eles aprenderam o gênero?
> [...]
> **Erick**: eu concordo com o que a Denise falou se ser a *checklist* antes da atividade, vai ser... eles vão fazer tudo que tiver lá, eles vão ver a *checklist* e vão fazer ...

No excerto 9, chamo atenção para forma como Eliel construiu seu argumento a favor da ideia da utilização da LC. O aluno-professor alterna o uso dos marcadores de pessoa "eu", "a gente" e "você". Inicialmente ele utiliza o pronome "eu" para introduzir a ideia ao grupo (***eu*** *acabei lembrando quando eu vi a checklist*), na sequência ele recorre à locução pronominal "a gente" com valor semântico de "nós" apoiando-se em questões já debatidas pelo grupo (*o que* ***a gente*** *comentou*) e, em seguida, ele alterna para o pronome "você" introduzindo a voz social de um professor genérico, ao falar de ações que são representadas em sua fala como comuns ao *métier* profissional (***você*** *deixa livre a autoavaliação/****você*** *não dá critérios pra ele*). O uso da LC é visto por Eliel como uma possibilidade de transformar os modos de realizar a prática de autoavaliação em sala de aula e sanar problemas enfrentados na profissão, ou seja, de modificar práticas do coletivo profissional. O uso dos verbos "lembrar" e "pensar" (*eu acabei* ***lembrando****/foi isso que eu* ***pensei)*** indicam processos cognitivos mobilizados no planejamento (dimensão cognitiva), já os verbos "introduzir", "deixar" e "dar" indicam ações realizadas no ensino pelo coletivo profissional.

A/o tensão/conflito foi gerada/o no embate entre o que o aluno-professor pensava e o questionamento realizado por Denise com o apoio de Erick, ou seja, pela divergência de opiniões. A tensão é manifestada na fala de Denise pelo uso repetido da conjunção adversativa "mas" (***mas****, daí ele vai refazer depois?/****mas****, daí isso não envolve),* sinalizando dúvida a respeito da forma de utilização do instrumento e na fala de Erick pela afirmação "eu concordo com o que a Denise falou", a qual indica que o aluno-professor discordava de Eliel.

Na sequência do excerto, os questionamentos levaram a uma discussão no grupo a respeito de diferentes instrumentos e de concepções de avaliação, propiciando reflexividade sobre o papel dos instrumentos avaliativos no ensino (dimensão de reflexividade). A tensão gerada é pragmática (VANHULLE, 2009, 2005), relacionada às prescrições teóricas e às práticas de uso da LC. É possível observar a manifestação das macrodimensões de reflexividade pedagógica e epistemológica (DENARDI, 2009), por envolver o pensamento crítico em relação ao uso da LC no ensino de LI e às concepções de avaliação.

Dando continuidade às análises, na sequência apresento um segundo quadro com tensões/conflitos e macrodimensões de reflexividade identificadas nos dados de pesquisa.

Quadro 40 – Tensões/conflitos geradas e macrodimensões de reflexividade propiciadas pelo trabalho desenvolvido por Eliel e Erick com a SD do gênero Conto de Fadas

Tensão/ Conflito	Data	Dados	Aluno-professor	Tipo de Tensão/ Conflito	Macrodimensão de Reflexividade	Ressignificação
Motivos e/ou critérios de seleção dos excertos de vídeo para a realização das entrevistas de AC.	05/2/2015 13/05/2015	ACS ACC	Eliel e Erick	Afetiva	Autoavaliativa	Avaliação do próprio desenvolvimento.
Percepção sobre o próprio desenvolvimento.	19/08/2014 07/10/2014 05/02/2015	SSD SSD ACS	Erick	Afetiva	Autoavaliativa	Avaliação do próprio desenvolvimento.
Decisões de ensino que atrapalharam o andamento das aulas.	05/2/2015 13/05/2015 10/07/2015	ACS ACC EC	Eliel	Pragmática	Ontológica Pedagógica	Construção de novos modos de fazer/agir; Mudança de opinião sobre a decisão tomada.
Dificuldades dos alunos-professores em ensinar gramática.	05/02/2015 13/05/2015 10/07/2015	ACS ACC EC	Eliel e Erick	Pragmática Epistêmica Afetiva	Pedagógica Axiológica	Construção hipotética de soluções para as dificuldades enfrentadas.
Intervenções da professora-supervisora nas aulas dos alunos-professores.	05/02/2015 13/05/2015	ACS ACC	Eliel e Erick	Afetiva Pragmática	Ontológica	Reflexões sobre os papéis exercidos pelos participantes do ensino e transformação de identidade.
Utilização do quadro negro.	05/02/2015 13/05/2015	ACS ACC	Eliel e Erick	Pragmática	Pedagógica	Reflevidade sobre a utilização de recursos de ensino.

Fonte: a própria autora, a partir da análise dos dados de pesquisa.

O processo de escolha dos excertos de vídeo para a realização das entrevistas de AC também foi um tema gerador de tensões/conflitos e propiciador de reflexividade. Na entrevista de ACS, eu professora-supervisora, naquele momento assumindo também o papel de pesquisadora, iniciei o procedimento questionando os alunos-professores a respeito de como

selecionaram os excertos de escolha livre para realização da entrevista. Conforme descrevi no capítulo metodológico, cada aluno-professor escolheu quatro excertos de vídeos com duração de mais ou menos dois minutos cada. Dos excertos selecionados, dois foram de escolha livre, ou seja, os próprios alunos-professores estabeleceram os critérios de seleção, os outros dois foram escolhidos considerando o seguinte critério: cenas em que revendo as aulas mudariam ou manteriam o que foi planejado.

Erick e Eliel explicaram que ao assistir às aulas, anotaram os pontos que acharam relevantes, escolheram os momentos que os marcaram positiva ou negativamente e as cenas que gostaram ou não de suas atuações em sala de aula, fato que evidencia a manifestação de tensão afetiva (VANHULLE, 2009, 2005) do processo de ensino. Os pibidianos apontaram, ainda, fatos, como problemas com os vídeos e dificuldades enfrentadas durante as aulas, devido ao excesso de trabalho na graduação e o cansaço físico, como fatores que contribuíram para suas escolhas. O fragmento a seguir ilustra esta questão:

Excerto 10 - ACS (5/2/2015, linhas 13-25):

> **Erick**: daí eu fui assistindo essas éh:: e os pontos que eu achei interessante, que eu, que eu vi alguma coisa, que eu podia marcar assim... eu que, eu gostaria de mudar, que gostei e que não gostei... a maioria eu não gostei, eu anotava lá onde que começava, daí se eu via um ponto mais interessante eu anotava de {novo
> **Eliel**: é
> **Erick**: fui vendo (...)
> **Priscila**: uhn
> **Erick**: não sei, eu escolhi porque eu achei que foi, foram coisas... que me marcaram mais, assim, nos vídeos que eu assisti... pontos que me chamaram mais atenção.
> **Priscila:** uhn, Eliel?
> **Eliel**: no meu caso quase a mesma coisa, eu fui fazendo o mesmo processo, assim conforme eu ia vendo alguma coisa que eu achava relevante pra ser reavaliado eu ia anotando... e depois eu só fui escolhendo a partir desse, dessa, dessa primeira seleção...[...].

Observamos no excerto 10 que, ao falar a respeito da seleção das cenas de vídeo, é recorrente na fala dos alunos-professores a presença de modalizações apreciativas utilizadas para caracterizar os momentos escolhidos e expressar julgamentos subjetivos de cunho positivo e negativo referentes ao trabalho realizado (*achei* ***interessante****/que* ***gostei*** *e que* ***não gostei****/eu achava* ***relevante***). O uso recorrente de tais modalizações evidencia o envolvimento afetivo/emocional dos alunos-professores relativo ao trabalho desenvolvido, uma

vez que os sentimentos expressos por apreciações positivas e negativas em relação ao processo de ensino vivenciado permeiam suas autoavaliações sobre o trabalho.

Os licenciandos assumem a voz de autor implicado (***eu*** *fui assistindo/****eu*** *escolhi/****eu*** *assisti/****eu*** *fui fazendo o mesmo processo*) por meio do uso da primeira pessoa do singular (eu) e marcas implícitas de agentividade (*que [eu] gostei, [eu] não gostei]*), assumindo a responsabilidade pelas escolhas realizadas e a posição de analista/avaliador da situação vivenciada. É possível observar, assim, que os alunos-professores demostram envolvimento cognitivo e emocional na tarefa de autoavaliar o próprio trabalho como professores.

As/os tensões/conflitos são geradas/os pelas cenas analisadas e pelos questionamentos realizados por mim e pela professora-coordenadora a respeito do processo de escolha dos trechos de vídeos. No decorrer das discussões relacionadas ao tema, eu questiono, por exemplo, o fato de Eliel ter escolhido, na maioria dos excertos de vídeo, cenas em que ele aparece utilizando apenas LM na interação com os alunos, pois seria possível que o aluno-professor tivesse escolhido tais cenas para controlar o que seria mostrado e avaliado e assim preservar-se das tensões geradas ao ver-se nas imagens. Vejamos o excerto:

Excerto 11 - ACS (5/2/2015, linhas 74-77):

> **Priscila**: outra questão é que a gente... notou que você escolheu vários excertos, que você não utiliza a Língua Inglesa, que até... a Lilian me perguntou o dia que a gente assistiu os excertos, se, né? Se, se a gente tinha tido alguma dificuldade de trabalhar com o Inglês? O Inglês foi trabalhado nas aulas... então tem algum, algum ...motivo assim?

No entanto, o aluno-professor atribuiu os motivos da seleção dos excertos às dificuldades enfrentadas em sua atuação em sala de aula e às suas frustrações em relação às decisões tomadas que acabaram por gerar atrasos na implementação da SD.

Durante a entrevista de ACC, tanto Eliel quanto Erick relataram ter escolhido excertos em que se identificaram com ações dos colegas, ou seja, em que observavam ações realizadas, resultados ou problemas similares aos vivenciados em suas aulas. Percebemos dessa forma que, na tarefa de analisar o trabalho realizado pelos colegas, os alunos-professores acabaram por analisar também a própria prática. Este exercício pode possibilitar aprendizagens, pois como bem nos ensina Clot (2007 [2006], p. 9) "é com frequência nos outros que chegamos a compreender-nos melhor".

Quanto à reflexividade propiciada, não é possível classificá-la nas categorias propostas por Denardi (2009), pois nenhuma delas contempla a autoavaliação. Assim, sugiro a

inclusão às categorias formuladas pela autora de uma sexta macrodimensão de reflexividade, a **macrodimensão autoavaliativa,** na qual os professores devem ser orientados e incentivados a analisar e a refletir sobre o próprio processo de desenvolvimento.

A macrodimensão autoavaliativa se relaciona com o conceito de capacidades de linguagem docente (QUEVEDO-CAMARGO, 2011) e de capacidades docentes (STUTZ, 2012). A autoavaliação é um dos componentes da capacidade de autogestão profissional proposta por Quevedo-Camargo (2011). A pesquisadora destaca o papel da reflexão e do olhar sistemático para si mesmo com fins de aprimoramento profissional. Para Stutz (2012, p. 347) a autoavaliação é constituída por "conhecimentos das experiências do senso comum e dos conhecimentos formais dos quais emanam capacidades de analisar o desempenho de si".

Outra questão geradora de tensão/conflito e propiciadora de reflexividade é percepção sobre o próprio desenvolvimento. Na SSD ocorrida em 19 de agosto de 2014, anteriormente a implementação da SD, Erick compartilhou com grupo um trecho de seu diário em que expõe suas dificuldades de estar em sala, como mostra o próximo excerto:

Excerto 12 - SSD (19/8/2014, linhas 271-274):

> **Erick**: [...] hora-atividade, descobri que gosto de corrigir provas, aliás eu já tinha corrigido algumas na primeira aula, por outro lado descobri que não levo muito jeito para sala de aula e fico muito perdido, não sei o que fazer com os braços, eles atrapalham bastante. ((risos)). [...]
> **Lilian**: amei a história, "do que eu vou fazer com os braços"
> ((risos))
> **Erick**: eu sou meio desengonçado, eu descobri que fico meio desengonçado na sala, eu tenho uma postura não... legal.

As dificuldades explicitadas pelo aluno-professor têm relação com a postura adotada em sua atuação (*fico muito perdido/ eu sou meio desengonçado*) e com o desconforto sentido em estar em sala de aula (*não sei o que fazer com os braços, eles atrapalham bastante*). Quase dois meses depois, ainda antes da implementação da SD, na SSD de diários realizada em 07 de outubro de 2014, Erick parece perceber o próprio progresso:

Excerto 13 - SSD (07/10/2014, linhas 1914-1921):

> **Erick**: [...] eu tenho me sentido mais à vontade na... na turma, que eu já me acostumei... eu já sei... eu já sei a maioria do... Ah agora as mãos, eu tô segurando a folha que a Helena falou... fico com a folha na mão, uma folha qualquer em branco pra fingir que eu tô/ fazendo alguma coisa, mais pra...

> **Denise**: por quê?
> **Helena**: porque ele não sabia o que fazer com as mãos
> ((conversas sobrepostas))
> **Erick**: ... colocava as mãos no bolso.

Excerto 14 - SSD (07/10/2014, linhas 1914-1921):

> **Erick**: eu já tô/ tão à vontade que eu chamo agora a atenção deles, eu falo – ô fulano de tal sentar lá.

Percebemos pelos excertos, que o desconforto sentido pelo aluno-professor parece ter sido amenizado com o tempo (*eu tenho me sentido mais à vontade*). No excerto 13, Erick afirma estar se utilizando de estratégias sugeridas por uma colega do PIBID para sanar as dificuldades (*eu tô/ segurando a folha que a Helena falou*), o que sinaliza que o desconforto não havia sido superado por completo. Já no excerto 14, o aluno-bolsista explicita mudanças em relação ao comportamento adotado em sala de aula (*eu chamo agora a atenção deles*), o que pode indicar desenvolvimento em sua atuação.

Na entrevista de ACS, Erick avalia o próprio progresso ao se ver nas cenas implementando a SD. Vejamos o excerto:

Excerto 15 - ACS (5/2/2015, linhas 473-479):

> **Erick**: esse primeiro, a única coisa que eu, claro que tem alguns problemas, mas éh:: a coisa que gostei e isso foi uma coisa que eu gostei... foi minha evolução. Acho que há um ano atrás eu não conseguiria falar com uma turma assim... fazer uma atividade... éh:: éh:: corrigir com eles, conversar... éh:: ali o dá pra ver que alguns alunos pegaram bem o vocabulário... Então éh:: foi uma evolução pra mim isso ver esse, essa parte assim... porque... nossa no, quando eu fui pra sala de aula primeira vez no PIBID eu fiquei quieto lá, falei nossa, o que que eu vou fazer... e agora? [...].

O aluno-professor compara sua atuação em sala de aula, de quando iniciou o trabalho no programa PIBID, com atuação analisada nas aulas de implementação da SD (*fazer uma atividade/corrigir com eles, conversar*). Os dêiticos de tempo "há um ano atrás" e "ali" são utilizados para comparar seu desempenho anterior com o atual. A voz do licenciando se manifesta de forma implicada (*foi **minha** evolução/ **eu** fui pra sala de aula/ **eu** fiquei quieto*) ao avaliar o próprio desenvolvimento. A autoavaliação positiva de Erick em relação ao seu progresso é expressa por meio da modalização apreciativa "gostei", já a sua percepção do próprio desenvolvido é externalizada pelo uso da modalização pragmática no futuro do pretérito

(*não conseguiria falar com uma turma*), utilizada para falar das mudanças em suas capacidades de interação com os estudantes.

As tensões geradas podem ser classificadas como afetiva (VANHULLE, 2009, 2005) por envolver a percepção e a autoavaliação dos alunos-professores sobre o próprio desenvolvimento. Já, a reflexividade possibilitada confirma a manifestação da macrodimensão autoavaliativa, a qual proponho ser incluída as categorias propostas por Denardi (2009).

As decisões de ensino que acabaram, na visão de Eliel, atrapalhando o andamento das aulas e atrasando o planejamento também foram pontos geradores de tensões/conflitos nas três fases da AC. Conforme descrevi mais detalhadamente nas análises apresentadas no capítulo 6, tais decisões foram: a) recontar o Conto de Fadas "Cinderela" aos alunos, após eles o terem lido, no intuito de dar ênfase às características do gênero; b) explicar três atividades subsequentemente para acelerar o ritmo da aula; c) contar a história do filme *Sherek* com os alunos e deixar que uma aluna contasse a história do filme *Frozen: uma aventura congelante* visando ao engajamento dos estudantes nas atividades.

A/o tensão/conflito foi gerada/o pela confrontação entre o trabalho realizado e o trabalho real (CLOT, 2007[2006]), ou seja, pelo confronto entre como as ações foram realizadas e como poderiam ter sido realizadas. Classifico as tensões geradas como pragmáticas (VANHULLE, 2009, 2005) por envolver os modos de agir em sala de aula, já as macrodimensões de reflexividade contempladas são a pedagógica e a ontológica (DENARDI, 2009), uma vez que estão relacionadas à adequação das ações de ensino às capacidades e aos conhecimentos dos alunos.

As tensões/conflitos geradas mostram indícios de tomada de consciência de aspectos das ações realizadas em sala de aula como: a) a necessidade de dar o tempo necessário para que os alunos resolvam as questões; b) a necessidade de avaliar os conhecimentos que os alunos já dominam e de respeitar o ritmo de aprendizagem dos estudantes. A tomada de consciência de tais aspectos pode ser potencial de gerar transformações nas formas de agir dos alunos-professores. Além disso, observamos algumas alterações nas ações planejadas por Erick realizadas com base na observação da aula do colega, como explicitado no capítulo 6, o que sinaliza tentativas de transformação da ação realizada.

Outra/o tensão/conflito manifestada/o nos dados está relacionada às dificuldades com as quais os alunos-professores se depararam ao ensinar o *past simple*. Na entrevista de ACS, embora essa questão tenha sido bem mais presente na fala de Erick, ambos alunos-professores relataram que tiveram dificuldades para ensinar o tópico gramatical. As dificuldades enfrentadas no ensino de gramática é tema do fragmento que segue:

Excerto 16 - ACS (5/2/2015, linhas 655-666):

> **Erick**: assim eu li esses tempos em algum lugar, foi em um artigo, eu não lembro, já ouvi falarem bastante isso... éh:: ...essa ideia de que você, se você sabe uma língua você é capacitado pra ensinar é a maior mentira que existe... e:: não que eu seja fluente em Inglês, mas éh:: essa ideia de que se você souber a língua, você sabe ensinar, é mentira... porque você não, se você não se preparar... você não sabe ensinar a língua... [...] e você saber o conteúdo não te uh... não... é muito diferente de você ensinar... talvez por não ter esse, essa percepção de como ser professor, de você aproximar esse conteúdo dos alunos [...].

No excerto em análise, Erick afirma que saber a língua não é suficiente para ensiná-la, sendo também necessário conhecimentos didáticos para tanto. A prática de ensino representa um período conflituoso para o aluno-professor, devido a possível tomada de consciência sobre as suas próprias dificuldades, evidenciando tipo de tensão/conflito afetiva (VANHULLE, 2009, 2005). O aluno-professor rejeita a crença de que o domínio da língua lhe daria condições para ensiná-la, o que é explicitado em sua fala pelo uso da modalização lógica "é a maior mentira".

O conflito e a reflexividade relacionados à prática são gerados pelos obstáculos enfrentados, por leituras realizadas sobre a questão (*eu li esses tempos em algum lugar, foi em um artigo*) e, possivelmente, pela reflexividade possibilitada em outros momentos de formação (*já ouvi falarem bastante isso*). É possível perceber indícios de tomada de consciência em relação à necessidade dos saberes para ensinar (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009) (*você saber o conteúdo não te uh... não... é muito diferente de você ensinar*), indicando tipo de conflito/tensão pragmática (VANHULLE, 2009, 2005). Observamos na fala de Erick a alternância do marcador de pessoa "eu" para "você" visando atenuar sua implicação subjetiva. O uso do marcador de pessoa "você" com sentido genérico, indica que Erick estende a problemática ao *métier* de professor e inclui-se na classe profissional (*você não se preparar/você não sabe ensinar a língua*).

Na sequência da discussão a respeito do tema, Lilian expõe algumas alternativas que poderiam ser utilizadas para solucionar o problema com o ensino do *past simple*. Uma delas seria a inserção de modificações na forma usada para apresentar o conteúdo na própria SD. Segundo a professora-coordenadora, as explicações constantes no material sobre as regras de uso do *past simple* podem não ter sido suficientes e a inserção de explicações mais detalhadas poderiam ter facilitado o ensino. A professora-coordenadora sugere para os

próximos trabalhos, a inclusão de práticas de simulações de ensino entre as ações desenvolvidas pelo subprojeto, como uma forma de antecipar possíveis dificuldades.

Na entrevista de ACC, esse SOT volta a ser mobilizado por Júlia quando provocada por um excerto de vídeo em que Erick aparece ensinando o tópico gramatical. A aluna-professora relata que esse também foi um problema enfrentando por ela no ensino com a SD do gênero Fábula. Em reposta à colega, Erick argumenta que a falta de conhecimentos dos alunos, sobre conteúdos que se previa que os estudantes dominassem, como saber reconhecer o verbo em uma frase ou texto, prejudicou o ensino de gramática. Nesta fase da AC, a professora-coordenadora sugere como possíveis alternativas para superar as dificuldades, além das sugestões dadas na entrevista de ACS, a análise do tópico gramatical em diferentes livros de gramática, para observar como esses apresentam as explicações, de forma que os alunos-professores pudessem melhor escolher e/ou construir estratégias de ensino.

Erick, por sua vez, assume a responsabilidade referentes às ações realizadas e afirma que não se preparou suficientemente para ensinar o *past simple*. O aluno-professor aponta também para lacunas na organização curricular do curso de graduação. Segundo ele, a ausência de uma disciplina voltada ao ensino de gramática no curso pode ter refletido em dificuldades para o ensino na escola. Questão essa que o aluno-professor retoma durante a EC. Vejamos o excerto a seguir:

Excerto 17 - EC (10/07/2015, linhas 3351-3358):

> **Erick**: é:: porque no nosso curso, por exemplo uma coisa que eu sinto falta, é:: nós não temos aulas é:: voltadas pra gramática, tanto normativa quanto funcional mas, nós não temos aulas voltadas a isso. Nós vimos um pouquinho em descrição linguística, um pouquinho em CPOLI, um pouquinho em LEPELI, claro que o que a gente estuda aqui, a gente não vai aplicar diretamente lá na escola, mas no meu caso nós fomos trabalhar os verbos, então isso pressupõe-se que é um Curso de Letras todos sabem o que é um verbo, né? Mas, aí chega na sala de aula e se depara, entre você saber o que é um verbo e você saber ensinar o que é um verbo são coisas totalmente distintas [...].

No excerto 17, as lacunas na própria formação são manifestadas na fala de Erick nas afirmações "*uma coisa que eu sinto falta*" e "*nós não temos aulas é:: voltadas pra gramática*" e pelo uso repetido do termo "*um pouquinho*". A modalização lógica "*é claro que*" expressa a consciência do aluno-professor a respeito da necessidade de transposição didática dos conhecimentos gramaticais apreendidos na universidade para o ensino na escola (*claro que o que a gente estuda aqui, a gente não vai aplicar diretamente lá na escola)*. Todavia, o uso da

conjunção adversativa, "mas" evidencia suas dificuldades para a concretização desse trabalho (*mas, aí chega na sala de aula e se depara, entre você saber o que é um verbo e você saber ensinar o que é um verbo)*.

Eu, professora-supervisora, por minha vez, sugiro que os problemas enfrentados podem ter decorrido da falta de tempo para assimilação do conteúdo pelos alunos e que o ensino das regras gramaticais deveria ter sido mais gradativo. A SD apresenta as atividades com foco no uso do *past simple* apenas no último módulo, por contemplar uma abordagem descendente de ensino. Em minha opinião, uma possível solução seria distribuir as atividades com foco no tópico gramatical ao longo da SD de forma a possibilitar que o conteúdo fosse apresentado gradualmente aos estudantes. Na EC, sugestões relacionadas às simulações de aulas nas reuniões do subprojeto, antes da implementação das SD e a consulta a livros de gramática voltam a ser mencionadas como possíveis alternativas para o planejamento das aulas.

Quanto às lacunas na organização curricular do curso de graduação apontadas por Erick, cabe lembrar que o aluno-professor, Júlia e Alice encontravam-se apenas na primeira metade do curso de Letras na época da geração dos dados de pesquisa, portanto ainda não tinham cursado algumas disciplinas mais direcionadas à prática. Como é possível observar pela grade curricular exposta no quadro 9 do capítulo metodológico, disciplinas como Estágio Supervisionado e Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa compõem o rol de disciplinas da segunda metade do curso. Assim, a lacuna indicada pelo licenciando pode ter sido preenchida em outros momentos da formação.

Classifico as/os tensões/conflitos gerados como pragmáticas e epistêmicas (VANHULLE, 2009, 2005), por envolver conhecimentos práticos e a reflexividade em relação às crenças de ensino. As macrodimensões de reflexividade contempladas são a pedagógica e a axiológica (DENARDI, 2009) por envolver a prática do ensino de gramática e por propiciar reflexividade a respeito das crenças de ensino.

Uma questão que gerou discussões e foi propiciadora de reflexividade durante as entrevistas de AC diz respeito às minhas intervenções nas aulas de implementação da SD. Os alunos-professores avaliaram as intervenções efetivadas por mim como positivas e necessárias. Assim, como Eliel e Erick, também entendo minhas intervenções como positivas e necessárias, já que esse era meu papel como par mais experiente. Para Eliel, as intervenções eram esperadas sempre que houvesse necessidade de chamar a atenção dos alunos em relação ao comportamento em sala. Para o licenciando, essa era uma postura mais esperada de mim, professora regente, do que dos pibidianos e que seu papel era mais de ajudar na gestão da turma. Todavia, segundo ele, algumas vezes procurou assumir essa "postura de professor", porque

sabia que logo não seria mais aluno-professor e essa tarefa passaria ser sua também. Eliel parecia se encontrar em um processo de transformação identitária em seu modo de agir (EL KADRI, 2014), apresentando traços de identidade fragmentada (MULIK, 2014). Vejamos o excerto 18:

Excerto 18 - ACS (5/2/2015, linhas 172-184):

> **Eliel**: éh:::: eu acho que era uma coisa que eu já esperava caso necessário... e eu pude perceber que elas foram necessárias, quando aconteceram até por conta de que... é apesar de ser meu material, que eu havia produzido e eu estar aplicando ali... eu ainda não era ... não sou um professor regente da turma... Então, eu sabia que se algum problema acontecesse, tivesse, fosse necessário algum tipo de intervenção seria bom que acontecesse... porque afinal eles já estavam acostumados com essa forma, que quando precisasse de algum tipo de repreensão em relação ao comportamento, de chamar a atenção ou algo do tipo, viria mais de você do que de mim, porque eu estava lá, mas eu ajudava eles, eu não tomava essa... essa postura de chamar atenção dos alunos... e então... pra mim foi positivo. Acredito que até houve certos momentos durante as aulas que eu tomei essa atitude de tentar, sabe? Ser um pouquinho mais duro e tentar chamar mais a atenção... até porque eu sei que daqui pra frente não serei mais aluno-bolsista, não serei mais aluno-professor, serei professor, então... eu tenho que ter essa postura por mim mesmo... mas, eu achei muito bom durante a realização das aulas.

Observamos no excerto 18, que há por parte de Eliel uma separação entre seu tempo de formação e de exercício efetivo da profissão, que iniciaria apenas no próximo ano, separação essa acompanhada por uma diferenciação de papéis exercidos. O aluno-bolsista assume incialmente uma postura de aprendiz de professor (*não sou um professor regente da turma*), que em sua visão o isentava de certas responsabilidades (*eu não tomava essa... essa postura de chamar atenção dos alunos*), ao mesmo tempo em que, em alguns momentos, arriscava tomar tais responsabilidades para si (*eu tomei essa atitude de tentar, sabe? Ser um pouquinho mais duro e tentar chamar mais a atenção*), porque no ano seguinte seria oficialmente professor. As avaliações positivas relacionadas às minhas intervenções nas aulas são expressas na fala de Eliel por meio das modalizações apreciativas “foi positivo” “achei muito bom”. A/o tensão/conflito é marcada/o pelo enfrentamento das representações do licenciando sobre os papéis assumidos em sala de aula (aluno-professor *versus* professor regente) e evidencia a construção de entendimentos em relação a esses papéis, aspecto apontado também por Baladeli (2015) em sua pesquisa a respeito do PIBID (ver capítulo 2). O tipo de tensão/conflito evidenciada/o é chamado por Fogaça (2010) de conflitos gerados por “polarizações potencialmente conflituosas”. A/o tensão/conflito pode ser classificada/o como

afetiva e pragmática e a macrodimensão de reflexividade contemplada é a ontológica, por se relacionar às avaliações de Eliel relativas ao meu agir e às suas percepções quanto aos papéis assumidos pelos envolvidos no ensino.

Por fim, outra questão discutida durante as três fases de entrevista de AC foi quanto ao pouco uso do quadro negro. Ao assistir um excerto de vídeos durante a entrevista de ACS chamo atenção para esta questão. Os alunos-professores argumentaram que isso ocorreu devido à falta de percepção da necessidade de utilização desse recurso ou falta de hábito. Durante as aulas, o principal material visual de apoio usado pelos pibidianos foi a própria SD. O quadro negro foi utilizado apenas para listar palavras desconhecidas pelos alunos. O fragmento a seguir ilustra essa questão:

Excerto 19 - ACS (5/2/2015, linhas 893-902):

> **Erick**: é eu quase não usava o quadro... dificilmente
> **Lilian**: mas e, e porque que você não usava? ...Você tem dificuldade de usar?
> **Erick**: não a minha letra não é bonita no quadro, mas... acho que é mais por.... essa falta mesmo de perceber... daí fica, você fica, que nem eu fiz ali fica repetindo... e:: não me ligo que talvez se eu escrevesse pra eles
> **Eliel**: é falta de hábito
> **Erick**: é... seria mais fácil
> **Lilian**: uhn
> **Erick**: não dá/eu acho difícil assim... ainda talvez com o tempo se torne fácil ou não, não sei... você {ter essa percepção mais aguçada da sala.

No excerto 19, Erick declara que o quadro negro foi recurso pouco utilizado em sua prática, como podemos perceber pela afirmação "*eu quase não usava o quadro*" e pelo uso da modalização lógica "dificilmente". Ao afirmar "*não me ligo que talvez se eu escrevesse pra eles*", o licenciando expressa a sua dificuldade de utilização da lousa como um recurso complementar à SD e de apoio às suas explicações, o que evidencia que ainda não havia se apropriado desse artefato como instrumento aliado às suas explicações. A/o tensão/conflito foi gerada/o pelas cenas assistidas. O tipo de tensão/conflito é a pragmática e a macrodimensão de reflexividade propiciada é a pedagógica por envolver a utilização dos recursos para o ensino.

Em síntese, as análises efetivadas até aqui demonstram que as/os tensões/conflitos verbalizadas/os nos dados foram deflagrados: a) pelo confronto entre conhecimentos anteriores e novos conhecimentos/informações; b) pelo confronto entre o trabalho real e o trabalho realizado; c) pela divergência/contraposição de opiniões e ideias; d) pela análise e reflexividade sobre a própria prática; e) pelas cenas das aulas; f) pelas perguntas

utilizadas como instrumento de reflexividade; g) pela análise do trabalho desenvolvido pelos colegas.

Se constituíram como foco de reflexividade: a) o objeto de ensino; b) a própria prática; c) os modos de agir (fazer) em sala de aula; d) as decisões tomadas no planejamento e implementação da SD; e) o contexto de ensino (capacidades, dificuldades e conhecimentos dos alunos); f) as atividades didáticas e estratégias de ensino; g) os conhecimentos necessários para ensinar; h) a própria formação; i) o próprio desenvolvimento; j) as cenas escolhidas para AC; k) o instrumento utilizado para autoavaliação; l) as crenças de ensino; m) os papéis assumidos pelos participantes do ensino; n) o uso dos recursos disponíveis para ensinar.

Indícios de desenvolvimento foram evidenciados: a) pela mobilização de operações cognitivas; b) pela construção individual e coletiva de atividades, estratégias de ensino e soluções para problemas e dificuldades enfrentadas; c) pela ressignificação de atividades e estratégias de ensino; d) pelos indícios de tomada de consciência; e) pela avaliação do trabalho realizado; f) pela avaliação e percepção do próprio desenvolvimento; f) pela hipotetização de estratégias de ensino e soluções para problemas enfrentados; g) pela transformação de representações; h) pelo engajamento no processo de formação.

Sigo na próxima seção com as análises referentes ao trabalho realizado por Alice e Júlia com a SD do gênero Fábulas.

7.2 Indícios Desenvolvimentais Identificados Nos Dados De Pesquisa Relativos ao Trabalho Realizado Por Alice e Júlia

Assim como procedi nas análises apresentadas na seção anterior, com objetivo de evidenciar possíveis indícios de desenvolvimento no processo de formação vivenciado por Alice e Júlia, busquei a partir da interpretação dos dados identificar as/os tensões/conflitos manifestados discursivamente pelas participantes da pesquisa, assim como a reflexividade propiciada pelo trabalho desenvolvido.

No quadro 41, exponho as/os primeiras/os tensões/conflitos e macrodimensões de reflexividade identificadas nos textos analisados.

Quadro 41 – Tensões/conflitos geradas/os e macrodimensões de reflexividade propiciadas no trabalho realizado por Alice e Júlia com a SD do gênero Fábula

Tensão/ Conflito	Data	Dados	Aluno-professor	Tipo de Tensão/ Conflito	Macrodimensão de Reflexividade	Ressignificação
Questionamento (dúvida) sobre o objeto de ensino.	12/08/2014	RPP	Alice	Epistêmica	Epistemológica	Pesquisa sobre a sócio-história do gênero.
Produção ou não de uma Fábula em LI nas propostas de produção inicial e final.	12/08/2014 30/09/2014	RPP RPP	Alice e Júlia	Afetiva Pragmática	Pedagógica	Desenvolvimento e ressignificação de estratégias de ensino.
Percepção sobre as aulas de implementação da SD.	20/02/2015 13/05/2015 10/07/2015	ACS ACC EC	Alice e Júlia	Afetiva	Ontológica Autoavaliativa	Avaliação do comportamento dos alunos e avaliação do próprio desenvolvimento.
Percepção sobre a própria expressão em LI.	20/02/2015	ACS	Alice	Afetiva	Linguística	Percepção sobre a própria expressão em LI a partir da ajuda de um par mais experiente.

Fonte: a própria autora, a partir da análise dos dados de pesquisa.

A/o primeira/o tensão/conflito que identifiquei na análise dos dados no que diz respeito ao trabalho realizado por Alice e Júlia tem relação com conhecimentos a respeito da sócio-história do gênero Fábula. Como exposto anteriormente, na RPP da SD realizada em 12 de agosto de 2014, as licenciandas apresentaram ao coletivo de trabalho, estudos desenvolvidos por Pereira, Hila e Peres (2007) sobre Fábulas. Ao tratar de informações relacionadas à sócio-história do gênero, Alice externalizou uma dúvida referente ao fabulista e contador de histórias grego Esopo. Observemos o excerto:

Excerto 1 - RPP da SD (12/8/2014, linhas 697-702):

> **Alice**: [...] no século oito antes de Cristo, já se tinha registro dessas histórias, sendo que as Fábulas muito... muito antigas do oriente foram difundidas na Grécia há dois mil e seiscentos anos por um escravo chamado Esopo... Apesar de gago, como diziam alguns, era inteligente, esperto e de muito bom senso... por esse motivo conquistou a liberdade e viajou por muitas terras, dando conselhos através das Fábulas... Ele foi o primeiro que começou a criar as Fábulas?
> **Lilian**: ele é assim um dos nomes mais antigos que eu sei. Agora eu... essas perguntas que vocês... que a gente costuma ter quando vai estudar o gênero, né? Faz com que a gente vá procurar mais, né... Então, eu sei pouco de Fábulas, vamos dizer assim, eu não sou *expert* em Fábulas, por isso a gente tem que fazer essas pesquisas mesmo, não sei se a Pri sabe um pouco mais que eu ...

O/a conflito/tensão pode ser observado/a na fala de Alice pelo questionamento suscitado em relação aos estudos realizados (*ele foi o primeiro que começou a criar as Fábulas?),* o que evidência o tipo de tensão/conflito epistêmica (VANHULLE, 2009, 2005), por sinalizar dúvidas em relação aos conhecimentos anteriores da aluna-professora. Como o grupo, no momento, não tinha respostas à questão, para a produção do MD, as licenciadas foram incentivadas por Lilian a pesquisar mais a respeito do tema (*por isso a gente tem que fazer essas pesquisas mesmo*). Observamos na fala da professora-coordenadora, que ela alterna o uso do marcador de pessoa "vocês" para "a gente" sinalizando sua implicação no processo de produção do material (***a gente*** *costuma ter quando vai estudar o gênero*), ao assumir postura enunciativa de quem produz SD.

A pergunta de Alice levou Lilian e eu a levantarmos hipóteses relacionadas à questão, com base em nossos conhecimentos anteriores. Vejamos o excerto:

Excerto 2 - RPP (12/8/2014, linhas 741-744):

> **Priscila**: não que elas todas elas sejam escritas por ele ((Esopo))
> **Alice**: ((incompreensível))
> **Lilian**: é porque elas têm um certo... determinado... determinadas características que devem seguir as Fábulas que Esopo... que eram construídas na época de Esopo... acho que é isso, né?
> **Priscila**: uhum, olha, ele era escravo contador de história provavelmente ele não escreveu, né?

Percebemos pelos excertos 1 e 2, que mesmo sem uma resposta imediata, o questionamento de Alice aponta oportunidades de reflexividade de dimensão epistemológica

(DENARDI, 2009) em relação ao objeto de ensino, a qual é manifestada pelas hipóteses levantadas e outros questionamentos (*acho que é isso, né?/provavelmente ele não escreveu, né?*). As hipóteses são marcadas pelo uso das modalizações lógicas "acho que" e "provavelmente", evidenciando incertezas a respeito da questão e necessidade de pesquisa. Observamos que a/o tensão/conflito gerada/o e a reflexividade relacionada à questão possibilitaram a mobilização de operações psíquicas (dimensão cognitiva) como: a) questionar a partir de estudos realizados; b) levantar hipótese com base em conhecimentos anteriores.

Para construção do MD, Alice e Júlia realizaram, conforme recomendado pelas proposições teóricas do ISD, pesquisas relativas à sócio-história do gênero. Parte das informações pesquisadas foram incluídas na SD em um quadro de curiosidades referentes às Fábulas, o qual reproduzo a seguir:

Figura 26 – Quadro de curiosidades sobre a sócio-história do gênero Fábula

The author

As Fábulas de Esopo são uma coleção de Fábulas creditadas a Esopo (620—560 a.C.), um escravo e contador de histórias que viveu na Grécia Antiga. As Fábulas de Esopo tornaram-se um "termo branco" para coleções de Fábulas, usualmente envolvendo animais personificados. As Fábulas remontam uma chance popular para educação moral de crianças hoje. Há muitas histórias incluídas nas Fábulas de Esopo, tais como: A raposa e as uvas, A cigarra e a formiga, A tartaruga e a lebre, O lobo e o cordeiro, etc.

Fonte:http://www.fabulasecontos.com.br/?pg=descricao&id=127

Fonte: SD do gênero Fábula produzida por Alice e Júlia.

Observamos, dessa maneira, indícios de aprendizagem suscitada pela reflexividade sobre o objeto de ensino e oportunizada pela pesquisa que a produção de MD e SD demanda.

Um outro conflito identificado nos dados tem relação com as propostas de produção inicial e final. Como já relatado e mostrado em excertos no capítulo 6, na RPP da SD ocorrida em 12 de agosto de 2014, Alice e Júlia apresentaram ao grupo a ideia de solicitar aos alunos a produção de uma Fábula em LI. Eu me manifestei contrária à proposta e sugeri às alunas-professoras outras possibilidades de trabalho que em minha percepção seriam mais condizentes com as capacidades dos estudantes. A/o tensão/conflito, nesse caso, foi gerada/o por divergências de percepção a respeito das capacidades dos alunos e consequentemente de

opinião em relação aos modos de fazer, podendo assim ser classificado como tensão/conflito afetiva/o e pragmática (VANHULLE, 2009, 2005).

Como em um primeiro momento não ficou decidido qual seria a produção solicitada aos alunos, na reunião realizada no dia 30 de setembro, o tema voltou a ser discutido. Neste dia, Alice e Júlia exporam a ideia de solicitar aos alunos a produção de uma Fábula em LM e a moral da Fábula em Inglês. A ideia foi contestada por mim, no que diz respeito à sua coerência com objetivos de ensino e, logo após, reformulada pelas alunas-professoras (dimensão cognitiva). Elas sugerem, então, que os alunos produzam uma moral em LI para uma Fábula dada. Percebemos que a proposta de ensino é construída e transformada (ressignificada) na interação com coletivo de trabalho (dimensão social/interacional do planejamento) e que o processo de tomada de decisão não é automático, ele demanda tempo para maturação. A opinião dos membros do grupo diverge em relação à proposta. A/o tensão/conflito é gerada/o por divergências de opinião (dimensão conflituosa), como podemos observar pelo excerto a seguir:

Excerto 3 - RPP (30/9/2014, linhas 2558-2573):

> **Denise**: porque talvez se eles criar só a moral não é muito pouco ainda?
> **Priscila**: vocês acham?
> **Mateus**: {(tem que ver que pra criar uma moral "tem que ter moral", é como a professora Lilian falou, é a significação máxima, ou seja, ele leu interpretou e conseguiu fazer
> **Priscila**: {produzir... é muita coisa gente
> **Denise**: {é...
> **Mateus**: ((incompreensível)) não dá pra trazer uma Fábula que não tenha sentido, não tem moral não tem nada ((risos))
> **Priscila**: exatamente... pra produzir uma moral você tem que conseguir resumir a história numa frase
> **Denise**: {((incompreensível))
> **Priscila**: huhum, e tem que entender o que leu
> **Mateus**: {não é só chegar lá e leu, é o sentido produzido através do texto
> **Priscila**: tem que entender tudo
> **Caroline**: {((incompreensível))
> **Priscila**: tem que entender tudo, tem que entender o que você leu, eu acho que é bastante.

No excerto 3, podemos identificar a manifestação discursiva da/o tensão/conflito. Denise questiona se a produção de uma moral não era muito pouco (*porque talvez se eles criar só a moral não é muito pouco ainda?)*. Eu expresso opinião contrária à da licencianda também pelo uso de pergunta (*vocês acham?*). Leandro argumenta a favor da proposta, apontado a complexidade da tarefa. Para tanto, o aluno-professor se utiliza da modalização deôntica "tem que ver", destacando a necessidade de se pensar sobre a atividade,

e de voz de personagem, remetendo a falas anteriores da professora-coordenadora (*é como a professora Lilian falou*). Ao retomar a fala de Lilian, o licenciado busca o fortalecimento de seu argumento, compartilhando a responsabilidade em relação à posição defendida.

A discussão propiciou reflexividade relacionada à atividade em planejamento, mais especificamente, a respeito do que ela exigiria dos alunos, contemplando a macrodimensão pedagógica (DENARDI, 2009). Os alunos são referenciados no excerto pelos marcadores de pessoa "eles" e "ele". Enquanto que o marcador de pessoa "você" é utilizado com sentido genérico para se referir à pessoa (aluno) que supostamente escreveria uma moral de Fábula (*você tem que conseguir resumir*). A referência a uma pessoa genérica (você: qualquer pessoa), inclui supostamente os interactantes na ação em uma tentativa de colocar-se no lugar dos alunos. As operações cognitivas exigidas pela atividade são expressas por modalizações deônticas e pragmáticas (*você tem que conseguir resumir a história numa frase/ tem que entender tudo, tem que entender o que você leu*).

Nas entrevistas de AC, os conflitos identificados foram gerados por questionamentos meus na posição de pesquisadora e de Lilian no papel de colaboradora, pelas cenas das aulas e pela possível desestabilização de prepresentações.

Eu iniciei a entrevista de ACS solicitando que Alice e Júlia descrevessem o que elas realizaram em sala de aula. Alice falou primeiramente a respeito de sua timidez ao implementar a SD. A licencianda afirmou que a câmera não a constrangia, mas sim, o fato de estar à frente da turma. Para dar continuidade à discussão, eu questiono sobre o que foi mais marcante durante as aulas. O recorte que selecionei apresenta a reposta de Alice à pergunta:

Excerto 4 - ACS (20/2/2015, linhas 1058-1063):

> **Alice**: o que mais marcou?...
> **Priscila**: é, olhando hoje o que vocês se lembram, o que mais marcou?
> **Alice**: ah, o desinteresse dos alunos
> **Lilian**: grande?
> **Alice**: é::. Não de todos, tem alguns, mas é forte, né!?

Inicialmente, a aluna-professora afirma que o desinteresse dos alunos foi o que mais marcou durante as aulas. Contudo, suas representações são em aparentemente desestabilizadas por uma pergunta de Lilian, usada para aprofundar a discussão (*grande?).* Diante da pergunta, a licencianda reformula sua reposta, afirmando haver desinteresse de "alguns alunos" (*não de todos, tem alguns, mas é forte, né!?).* A tensão afetiva (VANHULLE, 2009, 2005) se manifesta na fala da licencianda pelo uso da modalização apreciativa "mas é

forte, né!?", utilizada para expressar avaliação em relação ao comportamento dos estudantes. A macrodimensão de reflexividade emergente é a ontológica (DENARDI, 2009), por estar relacionada ao contexto de ensino.

Mais adiante na ACS, ao assistir-se em um excerto de vídeo em que realiza a leitura em voz alta de uma versão da Fábula *The Lion and the Mouse* com a turma, Alice emite opinião diferente sobre o comportamento dos estudantes. Vejamos:

Excerto 5 - ACS (20/2/2015, linhas 1133-1146):

> **Alice**: eles acompanham muito, deu para ver, né? A gente começa, daí eles vão e falam
> **Lilian**: você acha que a turma toda, assim participa bem, ou não?
> **Alice**: em geral sim, a maioria. A grande parte da turma
> **Lilian**: mas::, agora a pouco você falou que você sentia assim desinteresse deles, né?
> **Alice**: não, isso é coisa de dois ou três alunos
> **Lilian**: de dois ou três? Ahn, mas, a turma de forma geral...
> **Alice**: é participativa.

Como se pode observar, ao assistir-se na cena Alice manifesta avaliação positiva quanto à participação dos alunos nas aulas (*eles acompanham muito/é participativa*). A licencianda modifica sua fala inicial (excerto 4). Segundo ela, o desinteresse vem da parte de alguns poucos alunos (*não, isso é coisa de dois ou três alunos*). A/o tensão/conflito é gerada/o pelas cenas das aulas e pelas perguntas feitas por Lilian e por mim, que levam a aluna-professora refletir a respeito de sua afirmação anterior.

Na entrevista de ACC, Alice descreve a turma da seguinte forma:

Excerto 6 - ACC (13/5/2015, linhas 3771-3772):

> **Alice**: essa turma que eu tava/ era muito participativa, eles tinham bastante vocabulário, a gente perguntava as palavras, eles já sabiam responder, tinha bastante gente que participava muito [...].

No excerto 6, o uso das modalizações apreciativas "muito participativa", "bastante vocabulário" e participava muito" evidencia a avaliação positiva da licencianda quanto à participação dos alunos nas aulas. A possível desestabilização das representações de Alice sobre o comportamento da turma, pode ter decorrido da tomada de consciência da aluna-professora de que o desinteresse da turma não era um problema generalizado. Outra hipótese é

a mudança de comportamento dos alunos de uma aula para outra. A turma em que a licencianda implementou a SD tinha aulas de Inglês às segundas e às sextas-feiras, sendo que a aula da segunda-feira era antes do intervalo (recreio) e a de sexta-feira era depois, fator que influenciava significativamente o comportamento dos estudantes, como as próprias licenciadas expõem no excerto a seguir:

Excerto 7 - ACS (20/2/2015, linhas 1599-1610):

> **Priscila**: e, e você sente, sentiu diferença de uma turma pra outra? De interação, de comportamento?
> **Júlia**: acho que depende do dia né, tanto numa quanto em outra
> **Alice**: é::
> **Júlia**: eu pensei que, que a minha turma ia ser mais difícil do que a da Alice, né!?
> **Alice**: é que a minha turma são mais alunos, e:: também teve, tem a aula da sexta-feira era depois do intervalo, né? Daí eles chegavam... botando fogo na sala
> **Lilian**: os teus?
> **Alice**: ahn
> **Júlia**: só que a minha turma foi melhor do que eu esperava, porque o 1ª A participava mais. A Priscila sempre falou, daí eu achei que eles iam ser mais… não sei, mais dispersos e ia render menos, porque a gente também atrasou um pouco.

Pelo excerto 7, percebemos que o comportamento dos alunos variava de um dia para o outro (*acho que depende do dia né, tanto numa quanto em outra*). A mudança de comportamento da turma de Alice é explicitada no trecho "*tem a aula da sexta-feira era depois do intervalo, né? Daí eles chegavam... botando fogo na sala*". A metáfora "botando fogo na sala" evidencia a percepção da aluna-professora quanto à alteração no comportamento dos estudantes nas aulas de sexta-feira. Júlia, por sua vez, avalia positivamente a participação dos alunos em suas aulas, como podemos notar pelo uso da modalização apreciativa "foi melhor do que eu esperava".

Quanto à resposta de Júlia à minha pergunta sobre o que foi mais marcante durante as aulas, a aluna-professora afirma o seguinte:

Excerto 8 - ACS (20/2/2015, linhas 1066-1074):

> **Júlia**: o que mais marcou? Sei lá, a câmera até que não tenho problema. Mas, é todo mundo ficar olhando e errar, mas daí foi mais na primeira, depois foi relaxando mais, até porque eu falo baixo, né? E daí na primeira, eu lembro ali,

> eu até separei a parte que que eu falava bem baixinho. Depois eu acho que eu fui ficando mais à vontade, eu mesmo senti que fui falando mais alto, sabe?
> **Lilian**: foi melhorando? Ahn...Que é um desafio, né?
> **Júlia**: é::
> **Lilian**: é? ((risos))
> **Júlia**: mas, daí é natural parece, você falar mais alto, no começo eu não conseguia.

Para Júlia, o mais marcante foi a exposição à frente da sala de aula (*todo mundo ficar olhando e errar*), tensão também afetiva (VANHULLE, 2009, 2005), que parece ter sido amenizada com o tempo (*depois foi relaxando mais*). Assim como Alice, Júlia diz não se sentir desconfortável diante da câmera (*câmera até que não tenho problema*), e assim como aconteceu com Erick, ao ver-se nas imagens ela avalia o próprio progresso. A voz baixa de Júlia nas primeiras aulas era algo que a incomodava e foi um fator considerado na escolha de excertos de vídeo para AC (*eu lembro ali, eu até separei a parte que que eu falava bem baixinho).* Seu progresso em relação à impostação de voz é expresso por meio da modalização pragmática "não conseguia" e das modalizações apreciativas "mais à vontade" e "mais alto". Os dêiticos de lugar (ali) e de tempo (no começo e depois) são usados ao comparar sua atuação na cena analisada a aulas posteriores, marcando a percepção de Júlia quanto ao próprio desenvolvimento. Essa avaliação é externalizada de forma implicada (***eu mesmo senti*** *que fui falando mais alto, sabe?),* indicando uma postura autoavaliativa.

Ainda em relação à impostação de voz, durante a EC, Júlia afirma:

Excerto 9 - EC (10/7/2015, linhas 3919-3922):

> **Júlia**: a questão de falar mais alto daí, conforme o tempo foi passando eu fui me acostumando com eles, foi ficando um pouco mais natural. Porque no começo era bem difícil, eu não tinha muito contato com eles também, que nem eu tenho com a turma agora assim. Eu acho que se fosse agora teria sido bem mais fácil pra mim

A impostação de voz era uma questão que preocupava a aluna-professora certamente por influenciar na condução das aulas, pois como pontua Stutz (2012, p. 326) a voz é "um dos instrumentos primordiais para interagir com os alunos e para ensinar". No excerto 9, a licencianda explicita a consciência sobre a necessidade de falar mais alto (*a questão de falar mais alto*). A dificuldade com a impostação de voz é explicitada pelo uso da modalização apreciativa "era bem difícil", que marca a tensão afetiva (VANHULLE, 2009, 2005). Já seu desenvolvimento pode ser inferido pelas afirmações "fui me acostumando" e "foi ficando um

pouco mais natural". Os dêiticos de tempo "no começo" e "agora", assim como o trecho "conforme o tempo foi passando" marcam a necessidade de tempo para o desenvolvimento.

Mais adiante na ACS, Júlia avalia novamente o próprio desenvolvimento ao analisar uma cena da sexta aula de implementação da SD, em um momento que eu saio da sala por alguns instantes e ela dá prosseguimento à aula sozinha:

Excerto 10 - ACS (20/2/2015, linhas 2085-2096):

> **Júlia**: bom, este eu escolhi porque provavelmente, porque a Priscila saiu da sala e tudo continuou tranquilo, leram os exercícios, continuaram fazendo, e se manteve a ordem.
> **Lilian**: você manteve a ordem? ((risos)) Isso é importante? Ah?
> **Júlia**: eu achei
> **Lilian**: então, mostra o que pra você isto?
> **Júlia**: ah, eu, neste dia a Alice não tava/. Eu tava/ sozinha
> **Lilian**: sozinha? Você se sentiu autônoma
> **Júlia**: eu me senti bem ((risos))
> **Lilian**: olha que coisa boa, né? No primeiro ano da graduação e se sentindo autônoma com os alunos
> **Priscila**: e no controle da turma.

Neste dia, Alice não compareceu à escola por motivos pessoais. Júlia escolheu o excerto por sentir-se autônoma conduzindo a aula sozinha. Percebemos pelo trecho que manter a disciplina na sala e os alunos resolvendo as atividades é uma capacidade docente valorizada pela aluna-professora (*a Priscila saiu da sala e tudo continuou tranquilo, leram os exercícios, continuaram fazendo, e se manteve a ordem).* Júlia sente-se bem na posição de professora que mantém o controle da sala (*eu me senti bem*). Embora, dessa vez, a graduanda não compare sua atuação a outros momentos, a importância dada à autonomia exercida revela a percepção sobre o próprio desenvolvimento.

Durante a ACS, Alice também avalia o próprio desenvolvimento ao assistir-se em um excerto de vídeo da sexta aula de implementação da SD, no qual realiza a leitura em voz alta de uma versão da Fábula *The Lion and the Mouse* com os alunos. Seu olhar recai sobre a melhora em sua desenvoltura em sala de aula, como mostram os turnos de fala a seguir:

Excerto 11 - ACS (20/2/2015, linhas 1155-1164):

> **Alice**: só no começo que eu tenho vergonha, mas depois a vergonha passa. No começo, tipo, nos primeiros, nas primeiras aulas, mas depois foi acostumando.
> **Lilian**: essa já era a tua sexta aula, né? Então, aqui você já tinha mais desenvoltura, assim, mais confiança em você mesma em trabalhar?

Alice: é, ou até também pelo material que ajudou a ficar mais confortável, né? Que não era tão difícil assim de aplicar.
Lilian: por ser um material que vocês produziram?
Alice: uhum. Sim também principalmente
Lilian: por terem estudado mais afundo o modelo didático assim
Alice: é

É possível inferir pelo excerto 11, que a desenvoltura de Alice em sala de aula melhora com o tempo (*só no começo que eu tenho vergonha, mas depois a vergonha passa*). A aluna-professora destaca o papel da SD em sua atuação (*também pelo material que ajudou a ficar mais confortável*), uma vez que lhe proporcionou maior segurança por ter sido produzido pelas próprias licenciandas. A comparação entre a atuação nas primeiras aulas e nas aulas subsequentes é expressa pelo uso dos dêiticos de tempo "no começo", "nas primeiras" e "depois", os quais são usados para explicitar mudanças no decorrer das aulas de regência. As análises realizadas reafirmam, dessa maneira, a emergência da macrodimensão de reflexividade autoavaliativa, a qual proponho ser incluída às categorias formuladas por Denardi (2009).

Outro conflito identificado nos textos analisados tem relação com a percepção de Alice sobre a própria expressão em Inglês. Ao analisar a cena da aula em que realiza a leitura em voz alta da Fábula *The Lion and the Mouse* com os alunos, a aluna-professora reage da seguinte forma:

Excerto 12 - ACS (20/2/2015, linhas 1112-1125):

Alice: ((risos)) meu Inglês é ótimo, né!? ((risos)).
Lilian: mas, não teve problema de língua, né?
Alice: teve sim, sempre tem
Lilian: o que, o que que você viu de problema, assim?
Alice: a gente, a gente gagueja às vezes mais
Lilian: ahn, mas você achou que teve problemas na pronúncia? Alguma coisa assim ou não?
Alice: tive::.
Lilian: ahn, e você pode dar um exemplo?
Alice: aí, ali na hora em que eu gaguejo para ler, ah não lembro qual palavra
Lilian: uhn
Alice: bem ali
Lilian: mas, você gaguejou, mas não que você falou errado a palavra, né? Ou falou?
Alice: eu não sei.

A avaliação de Alice em relação à própria expressão em LE é externalizada por meio da modalização apreciativa "meu Inglês é ótimo, né!?" com sentido irônico. A licencianda diz perceber um problema de língua em sua fala, o qual não é notado por Lilian

(*mas, não teve problema de língua, né?*). O problema apontado pela aluna-professora, contudo, parece ter mais relação com sua insegurança ao falar em Inglês (*a gente, a gente gagueja às vezes mais*) do que com a pronúncia. Alice parece não conseguir diferenciar sua insegurança da pronuncia errada de palavras. O conflito, nesse momento, pode ter sido não gerenciável (BRONCKART, 2013a) pela licencianda.

Mais adiante na entrevista de ACS, ao assistir uma cena em que Alice enfrenta dificuldades para explicar o *simple past*, Lilian chama atenção para problemas de pronúncia na fala da licencianda. Vejamos o excerto:

Excerto 13 - ACS (20/2/2015, linhas 2157-2162):

> **Lilian**: tinha algum problema de pronúncia, agora revendo? Você acha que tá tudo certo? Como que você vê?
> **Alice**: eu acho que tem, né!? Sempre tem
> **Lilian**: eu vi ali no verbo say, I say...
> **Alice**: I said
> **Lilian**: said, isso, isso mesmo, ahn […]

A/o tensão/conflito e a reflexividade propiciada nesse caso foram geradas pelas cenas das aulas e perguntas realizadas por Lilian para aprofundar a discussão. Alice só percebe o problema em sua fala a partir da intervenção professora-coordenadora *(eu vi ali no verbo say, I say*). O problema é percebido pela aluna-professora apenas com o auxílio do par mais experiente. A tensão é do tipo afetiva (VANHULLE, 2009, 2005) e a macrodimensão de reflexividade é a linguística ((DENARDI, 2009) por envolver a capacidade de percepção da aluna-professora sobre o uso da língua. Vigotski (2007 [1984], p. 24) destaca o papel da percepção no processo de desenvolvimento. Segundo o autor, a percepção "é parte de um sistema dinâmico de comportamento; por isso, a relação entre as transformações dos processos perceptivos e as transformações em outras atividades intelectuais é de fundamental importância". Assim, entendo que a intervenção de Lilian foi realizada na intenção de transformar a percepção de Alice, contribuindo para o seu desenvolvimento.

Dando prosseguimento às análises, no quadro 42 apresento as/os demais tensões/conflitos e as macrodimensões de reflexividade identificadas/os nos dados de pesquisa.

Quadro 42 – Tensões/conflitos geradas/os e macrodimensões de reflexividade propiciadas/os no trabalho realizado por Alice e Júlia com a SD do gênero Fábula

Tensão/ Conflito	Data	Dados	Aluno-professor	Tipo de Tensão/ Conflito	Macrodimensão de Reflexividade	Ressignificação
Avaliação da organização do trabalho durante as aulas de regência.	20/02/2015	ACS	Alice	Pragmática	Pedagógica	Reconhecimentos da necessidade de reorganização do trabalho.
Dificuldades de explicar o *simple past* aos alunos.	20/02/2015 13/05/2015 10/07/2015	ACS ACC EC	Alice	Epistêmica Pragmática	Pedagógica	Consciência sobre a necessidade de estudo e fortalecimento nas ações formativas desenvolvidas pelo subprojeto.
Reflexividade sobre o procedimento o de AC.	20/02/2015 10/07/2015	ACS EC	Alice e Júlia	Afetiva	Formativa	Avaliação e valorização dos instrumentos formativos e da formação possibilitada.

Fonte: a própria autora, a partir da análise dos dados de pesquisa.

Outra/o tensão/conflito identificada/o nos dados de pesquisa tem relação com organização do trabalho durante as aulas de regência. Sobre essa questão, ao analisar as cenas das aulas, Alice emite a seguinte opinião:

Excerto 14 - ACS (20/2/2015, linhas 1787-1796):

> **Alice**: [...] tem uma coisa que eu tava/ vendo, eu acho que a gente devia ter, ter conversado mais antes. A gente, nós duas ((se referindo a Júlia)) porque enquanto uma dava aula e outra ficou mais na passiva, mais de lado, sempre no canto atrás da mesa ((risos)). A gente podia ter trabalhado mais pra dividir né? Mais como tava/ fazendo no começo, porque daí cada uma falava um pouco assim, uma ajuda a outra, explica mais
> **Lilian**: uhn
> **Alice**: eu acho que a gente podia ter se ajudado mais

No excerto 14, Alice expressa a necessidade de modificar a forma de organização de trabalho realizado em sala de aula. Para a licencianda, o par que auxiliava nas aulas poderia ter tido mais participação na condução das atividades (*a gente podia ter se ajudado mais)*. A necessidade de mudança é expressa pelo uso das modalizações deôntica "a gente devia ter" e pragmática "a gente podia ter". O marcador de pessoa "a gente" é utilizado para se referir à dupla e sinaliza implicação e responsabilidade enunciativa assumida por Alice e que é estendida à sua colega. Percebemos, assim, que a aluna-professora busca fortalecer sua argumentação dividindo a responsabilidade com Júlia. É possível observar indícios de tomada de consciência na voz de Alice ao declarar "*tem uma coisa que eu tava/ vendo*", a qual é provocada a partir do procedimento de AC. A tensão gerada é a pragmática (VANHULLE, 2009, 2005) e a macrodimensão de reflexividade contemplada é a pedagógica (DENARDI, 2009), por apresentar implicações sobre a organização do trabalho para o ensino.

Assim como externalizado por Eliel e Erick, os dados analisados também mostram a emergência de tensões/conflitos relacionadas/os às dificuldades enfrentadas por Alice e Júlia ao ensinar o *past simple*. Na entrevista de ACS, ao assistir uma cena em que Alice aparece explicando o tópico gramatical à turma, a aluna-professora afirma:

Excerto 15 - ACS (20/2/2015, linhas 2138-2149):

> **Alice**: ah, eu acho que é difícil achar uma maneira de explicar o:: os verbos irregulares, eu acho bem complicado
> **Lilian**: por que eles não seguem a regra?
> **Alice**: é
> **Lilian**: uhn
> **Alice**: nem eu sei todos
> **Lilian**: uhn, você acha que falta segurança pra dar a explicação para os alunos?
> **Alice**: ah, falta, falta porque é uma coisa que eu não domino, né!?
> **Lilian**: ahn, e como que você...
> **Alice**: que eu não sei muito
> **Lilian**: como que você pode fazer pra melhorar isso?
> **Alice**: estudando ((risos))

As dificuldades enfrentadas no ensino são externalizadas por Alice pelo uso das modalizações apreciativas "é difícil" e "bem complicado". Diferentemente do que acontece com Erick, que atribuiu suas dificuldades à falta de conhecimentos didáticos para o ensino de gramática, Alice aponta a falta de conhecimentos linguísticos (*nem eu sei todos/ é uma coisa que eu não domino*), evidenciando tipo de tensão/conflito epistêmica (VANHULLE, 2009, 2005). Considerando, que a licencianda, assim como Erick encontrava-se apenas no segundo

ano da graduação na época da geração dos dados de pesquisa, conhecimentos tanto linguísticos, quanto didáticos para ensinar a gramática ainda estavam em processo de formalização. Um fato positivo é que Alice já externalizava consciência da necessidade de estudos para sanar suas dificuldades. Na continuidade das discussões, Lilian afirma que o ensino de gramática se mostrou como um ponto que precisava ser fortalecido nos trabalhos do PIBID. A macrodimensão de reflexividade contemplada é a pedagógica, por estar relacionada aos conhecimentos a ensinar e para ensinar (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009).

Na entrevista de ACC, Júlia escolheu para análise um excerto de vídeo em que Erick aparece explicando o *simple past* aos alunos e eu o auxílio. A aluna-professora justifica sua escolha por ela ter apresentado dificuldades similares a do colega ao ensinar o tópico gramatical. Vejamos o excerto a seguir:

Excerto 16 - ACC (13/5/2015, linhas 3098-3105):

> **Júlia**: eu, eu escolhi esse pela dificuldade em comum, né? De explicar, eu sei que eu fiz a maior confusão, ((risos)) mas ainda bem que tinha a Priscila pra ajudar
> **Alice**: ainda bem que eram poucas palavras que a gente tinha que explicar esse, nossa foi muito complicado foi a maior dificuldade que a gente teve também. Eu até ia escolher esse, ainda bem que eu não escolhi
> **Júlia**: pois é
> **Alice**: ((risos)) mas, é muito complicado de ensinar gramática
> **Júlia**: uhun, até pra usar o quadro, eu não sei porque foi difícil

É possível perceber no excerto que, ao analisar o trabalho do colega, Alice e Júlia analisam o próprio trabalho (*eu escolhi esse pela dificuldade em comum*). O uso das expressões "maior confusão", "maior dificuldade" e das modalizações apreciativas "muito complicado" e "difícil" sinalizam os obstáculos enfrentados pelas licenciandas no ensino. O meu auxilio se mostra como recurso imediato para sanar a tensão (*ainda bem que tinha a Priscila pra ajudar*). Em resposta às afirmações das licenciandas, Lilian chama atenção para o meu agir ao auxiliá-las:

Excerto 17 - ACC (13/5/2015, linhas 3122-3138):

> **Lilian**: [...] como que a Priscila contribuiu nesses... você disse se não fosse a Priscila, a Priscila socorreu, né? Foi isso que você disse, né?
> **Júlia**: sim, ela esclareceu o que eu confundia
> **Lilian**: uhun, como será que a Priscila fez pra socorrer?
> **Júlia**: não sei

> **Alice**: eu achei importante, aí me fugiu a palavra, eu achei interessante, na explicação dela que ela pega quando vai ensinar o irregular ela pega o:: o *simple past* pra diferenciar pra eles porque eles confundem bastante
> **Lilian**: o simple past ou regular?
> **Priscila**: regular
> **Alice**: é:: é o regular
> **Lilian**: o regular e o irregular como um se diferencia do outro
> **Alice**: é isso
> **Lilian**: uhun, e o que mais que ela usou Português, né!? Os exemplos que vocês tinham, lá no quadro em Inglês

Observamos pela fala de Júlia que mesmo tendo escolhido o excerto de vídeo anteriormente à entrevista de ACC e ter acabado de assistir a cena, ela parece não ter percebido as ações realizadas por mim ao ensinar (*não sei*). Alice, par mais experiente da dupla, consegue descrever minhas ações de ensino com a ajuda de Lilian. Assistir a cena pode, dessa maneira, ter contribuído para tomada de consciência de alguns aspectos da atividade e não de outros. A/o tensão/conflito pragmática (VANHULLE, 2009, 2005) é gerada/o pelas perguntas realizadas, as quais se mostram como um instrumento importante no procedimento de AC por provocar tensões/conflitos e reflexividade. A macrodimensão de reflexividade propiciada é a pedagógica, por envolver o pensamento crítico sobre a prática de ensino.

Ainda as respeito do ensino de gramática, durante a EC Alice comenta:

Excerto 18 - EC (10/7/2015, linhas 3786-3792):

> **Alice:** porque a gente tava/ conversando ainda quarta-feira na aula com professora Letícia, ela tocou nesse assunto de como a gente ensina gramática. Aí ela falou que quando a gente vai no Estágio, a gente tem que ter dois planos pra ensinar gramática, porque se a gente, se os alunos não entenderem com o primeiro plano, que você chega lá, a professora pede pra gente explicar de novo, aí se eles não entenderam da mesma maneira, tem que tentar explicar de outra maneira pra que eles possam pegar. Aí se a gente não sabe uma maneira, como que a gente vai ter duas maneiras de explicar a gramática?

A aluna-professora remete à voz de personagem da professora Letícia, uma das professoras da graduação (*a gente tava/ conversando ainda quarta-feira na aula com professora Letícia*), para falar de uma ação explicitada como de incumbência e responsabilidade do aluno-professor em Estágio Supervisionado, como podemos inferir pelo uso da modalização dêontica "tem que ter" (*a gente tem que ter dois planos pra ensinar gramática*). O marcador de pessoa "a gente", nesse caso, é usado para se referir ao graduando em Estágio Supervisionado. Aluna-professora sinaliza falta de conhecimentos didáticos, ou seja, de saberes para ensinar

(HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009) no planejamento de ensino de gramática (*se a gente não sabe uma maneira, como que a gente vai ter duas maneiras de explicar a gramática*).

Por fim, os dados de pesquisa evidenciam tensões/conflitos e reflexividade em relação ao próprio procedimento de AC. A respeito dessa questão, na entrevista de ACS, Alice e Júlia declaram:

Excerto 19 - ACS (20/2/2015, linhas 2593-2612):

> **Alice**: não, é que é complicado a gente... não a gente se sente à vontade, EU me sinto à vontade
> **Lilian**: ahn
> **Alice**: eu acho complicado a gente... analisar as próprias ações

Excerto 20 - ACS (20/2/2015, linha 2268):

> **Júlia**: eu nem me imaginava fazendo isso, nossa eu achei muito bom.

No excerto 19, Alice afirma sentir-se à vontade na participação do procedimento de AC (*eu me sinto à vontade*), mas ao mesmo tempo externaliza o desconforto de olhar para si mesmo (*eu acho complicado a gente... analisar as próprias ações*). Embora seu posicionamento pareça controverso, entendo que a licencianda sente-se confortável na interação com seus interlocutores, contudo analisar o próprio trabalho lhe causou desconforto. A tensão afetiva é expressa pela modalização apreciativa "é complicado". Alice alterna o marcador de pessoa "a gente" com sentido coletivo de "nós" para "eu" visando explicitar percepção pessoal em relação ao procedimento. Logo após, ela alterna novamente para "a gente" no intuito de diminuir a carga de subjetividade, compartilhando com seus interlocutores o desconforto de analisar as próprias ações. Júlia, por sua vez (excerto 20), afirma não ter imaginado participar de um processo de formação como possibilitado e o avalia positivamente, como é possível notar em sua fala pelo uso da modalização apreciativa "muito bom".

Durante a EC, reflexões sobre o uso do procedimento de AC na formação é também verbalizado por outros alunos-professores participantes do subprojeto, como mostra o excerto que segue:

Excerto 20 - EC (10/7/2015, linhas 3956-3972):

> **Denise**: porque a gente nunca teve experiência assim, né!?
> **Lilian**: não
> **Denise**: de você ver o que você está fazendo. Imagina se você dá a aula e sai e diz -- meu Deus o que eu fiz? -- Imagina você ia ver, sem você ver o vídeo você já pensa -- noossa, será que dá pra não voltar mais. Imagina você ver o vídeo do que você está fazendo, nossa eu acho que vocês tiveram uma oportunidade assim...
> **Lilian**: eu acho que é uma superação grande
> **Denise**: eu acho, que vocês tiveram, devem ter um crescimento pessoal muito grande, uma oportunidade muito única, assim de conseguir ter esse, se analisar, né? Se autoanalisar, porque eu acho que é tenso, deve ter sido bem tenso também, né?

No excerto, Denise fala do impacto que pressupõe ter sido causado pela tarefa de analisar o próprio trabalho em cenas gravadas em video (*imagina você ver o vídeo do que você está fazendo).* O uso do verbo "imaginar" no modo imperativo sinaliza processo de pensamento, indicando reflexividade. A modalização pragmática "eu acho" é utilizada pela aluna-professora para emitir opinião pessoal sobre a formação propiciada pelo instrumento AC, o qual, em sua opinião, é potencial de possibilitar desenvolvimento (*eu acho, que vocês tiveram, devem ter um crescimento pessoal muito grande*).

A reflexividade propiciada não corresponde a nenhuma das categorias formuladas por Denardi (2009). Essa categoria envolve o processo reflexivo sobre os instrumentos utilizados na própria formação. Dessa maneira, proponho, também, a inclusão da **macrodimensão de reflexividade da formação** às categorias formuladas pela autora. Nessa dimensão, os professores devem ser orientados e encorajados a refletir a respeito da própria formação e sobre os instrumentos utilizados no processo formativo.

Em síntese, as análises realizadas com foco no trabalho de Alice e Júlia mostraram que tensões/conflitos foram deflagrados: a) pelas dúvidas em relação ao objeto de ensino; b) pela divergência de percepção em relação às capacidades dos alunos; c) pela divergência de opinião relacionado aos modos de fazer (formas de agir); d) pelas cenas das aulas; e) pelas perguntas utilizadas como instrumento de reflexividade; f) pela análise e reflexividade referente à própria prática; g) pela análise do trabalho do colega.

Constituíram-se foco de reflexividade: a) o objeto de ensino; b) as atividades e as estratégias de ensino; c) o próprio desenvolvimento; d) o comportamento dos alunos; e) a própria expressão em LI; f) a própria prática; g) os conhecimentos a ensinar e os conhecimentos

para ensinar (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009); h) o agir da professora-supervisora; i) o agir do colega de trabalho; j) a própria formação e os instrumentos formativos utilizados.

Indícios de desenvolvimento puderam ser evidenciados: a) pela mobilização de operações cognitivas; b) pela ressignificação de estratégias de ensino; c) pela desestabilização de representações; d) pela autoavaliação positiva; e) pela percepção de problemas de língua com a ajuda de um par mais experiente; f) pelos indícios de tomada de consciência sobre a ação; g) pela capacidade de análise e descrição do agir do outro com a ajuda de um par mais experiente.

7.3 SÍNTESE E DISCUSSÃO

Neste capítulo analisei o trabalho de planejamento, produção e implementação de SD desenvolvido por duas duplas de alunos-professores participantes do subprojeto Letras Inglês do PIBID e a reflexividade sobre esses processos no que diz respeito às suas possíveis contribuições para o desenvolvimento docente. Para tanto, busquei identificar a emergência de tensões/conflitos (VANHULLE, 2009, 2005) e macrodimensões de reflexividade (DENARDI, 2009) verbalizadas pelos participantes da pesquisa.

As análises mostraram a manifestação dos três tipos de tensão/conflito propostos por Vanhulle (2009, 2005): epistêmica, afetiva e pragmática. Quanto às macrodimensões de reflexividade, pude identificar as cinco categorias propostas por Denardi (2009): epistemológica, ontológica, linguística, pedagógica e axiológica. Além dessas, outras duas macrodimensões puderam ser evidenciadas nos dados analisados, as quais chamei de macrodimensão de reflexividade autoavaliativa e macrodimensão de reflexividade da formação. Na macrodimensão de reflexividade autoavaliativa, os professores devem ser orientados e incentivados a analisar e a refletir sobre o próprio processo de desenvolvimento. Na macrodimensão de reflexividade da formação, os professores devem ser orientados e encorajados a refletir a respeito da própria formação e sobre os instrumentos utilizados no processo formativo.

As análises, apresentadas neste capítulo, evidenciaram indícios de desenvolvimento, conforme sintetizo no quadro a seguir:

Quadro 43 – Indícios desenvolvimentais evidenciados pelos dados de pesquisa

INDÍCIOS DE DESENVOLVIMENTO
a) Mobilização de operações cognitivas; b) Construção individual e coletiva de atividades, estratégias de ensino e soluções para problemas e dificuldades enfrentadas; c) Busca pela superação de tensões/conflitos geradas; d) Ressignificação (transformação) de atividades e estratégias de ensino; e) Indícios de tomada de consciência; f) Avaliação e análise do trabalho realizado; g) Adoção de uma postura analítica (pesquisador(a)); h) Percepção e avaliação positiva do/sobre o próprio desenvolvimento; i)Hipotetização de estratégias de ensino e soluções para problemas enfrentados; j)Transformação de representações; k) Percepção de problemas de língua com a ajuda de um par mais experiente; l)Avaliação e valorização dos instrumentos formativos e da formação possibilitada; m) Engajamento no processo de formação.

Fonte: a própria autora, a partir da análise dos dados de pesquisa.

Pelo percurso de pesquisa descrito e análises realizadas, podemos perceber que os processos de planejamento, produção e implementação de SD envolveram todos os participantes do ensino em um movimento contínuo de reflexividade sobre suas próprias ações, engajando-os na busca por transformações nas formas de agir (modos de fazer). É possível afirmar, assim, que o trabalho desenvolvido possibilitou espaços de aprendizagem.

Pelos indícios de desenvolvimento identificados é possível perceber que houve aprendizagem, a qual pode ser reconhecida e identificada na voz dos próprios alunos-professores, assim como é refletida nos produtos produzidos por eles (as SD). Embora, para Vigotski (2007[1984], p. 103) aprendizagem não seja o mesmo que desenvolvimento, segundo o autor, ela "é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas", é possível afirmar que o trabalho de planejamento, produção e implementação e a reflexividade sobre o planejamento contribuiu significativamente para a formação dos alunos-professores, no sentido de propiciar aprendizagens necessárias para despertar possíveis processos internos de desenvolvimento.

Na sequência, apresento as considerações finais deste estudo.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar.
> (Freire, 2018[1974], p.253).

Não se faz uma pesquisa na "solidão" dos próprios pensamentos. O caminho trilhado na realização deste estudo ocorreu em uma rede múltipla de relações que envolveu pessoas e instituições que me deram apoio intelectual, acadêmico, emocional, social e financeiro, sem os quais não o teria realizado. Essas pessoas, não apenas possibilitaram, como constituem, de certa forma, esta pesquisa, pois nos encontros oportunizados elas se envolveram, tiveram sua voz analisada, opinaram, orientaram, inspiraram e contestaram, causando modificações nesta tese e, sobretudo, em mim.

É com esta certeza que encerro esta tese apresentando suas considerações finais. Para tanto, retomo as motivações para a pesquisa, a lacuna de estudos ocupada, os objetivos em paralelo com as perguntas de investigação e reafirmo a tese defendida. Além disso, discorro acerca dos resultados alcançados, das limitações e das contribuições do estudo, finalizando com sugestões para encaminhamentos futuros.

As motivações que me levaram à realização desta pesquisa apresentam três marcos principais: a) minha dissertação de mestrado (LANFERDINI, 2012), na qual analisei o planejamento de professoras de línguas (LI e LP) por meio da construção colaborativa de SD para o ensino de LI na formação continuada; b) minhas experiências como professora-supervisora do subprojeto Letras Inglês do PIBID, as quais me fizeram perceber o programa como espaço favorável à planificação do ensino e à formação de professores; c) minha intensa vontade de contribuir com melhoria do ensino e da formação de professores de LI. Ao relatar minha trajetória profissional, na introdução desta tese, procurei esclarecer como esses três marcos se entrelaçaram e foram mola propulsora no desenvolvimento deste estudo, tanto no que diz respeito à escolha do tema quanto à escolha do *lócus* de investigação.

Este trabalho justifica-se por enfocar especificamente uma tarefa importante da atividade docente, que embora perpasse muitas pesquisas é ainda pouco explorada na área de Linguística Aplicada, assim como em estudos sobre o PIBID: o planejamento didático do professor de LI. Em um viés político, procurei mostrar, por meio da investigação científica o

quão complexo pode ser o planejamento docente e como ele pode exercer papel importante no desenvolvimento profissional do professor, não devendo de forma alguma ser relegado a segundo plano pelos sistemas educacionais e instituições de ensino.

Na pesquisa, argumento que a planificação não vem sendo uma prática priorizada em nossas escolas, haja vista as condições objetivas viabilizadas ao seu desenvolvimento. O planejamento necessita de tempo remunerado e formação adequada para ser realizado, não sendo possível desenvolvê-lo a contento quando se tem uma carga horária excessiva de aulas a cumprir e/ou quando o professor não dispõe de estratégias apropriadas para organizar seu agir docente. A desvalorização da tarefa de planejar pode contribuir para a exploração da força de trabalho e para o adoecimento do professor, considerando que cada vez mais se aumentam as exigências na área da docência, sem, contudo, possibilitar melhores condições laborais.

Por considerar o PIBID um espaço favorável ao planejamento e à formação docente, o contexto de pesquisa escolhido para a pesquisa foi o subprojeto Letras Inglês do programa PIBID, desenvolvido por uma universidade pública da região centro-sul do estado do Paraná, em parceria com duas escolas públicas de Educação Básica situadas na mesma localidade. Participaram da pesquisa 12 alunos-professores (alunos-bolsistas), 1 professora formadora (professora-coordenadora) e 2 professoras da Educação Básica (professoras-supervisoras) integrantes do subprojeto, sendo uma delas eu também pesquisadora. Devido à necessidade de efetuar recortes, 4 alunos-professores, (2 duplas), foram escolhidos como participantes-protagonistas do estudo, com base em critérios descritos nesta tese.

A pesquisa teve como objetivo geral *investigar a construção de espaços de desenvolvimento profissional do aluno-professor de Língua Inglesa, participante do PIBID, possibilitados pelo planejamento, produção e implementação de sequências didáticas, e pela reflexividade sobre esses processos*. Para alcançar esse objetivo, estabeleci os seguintes objetivos específicos: a) investigar decisões tomadas por duas duplas de alunos-professores participantes do subprojeto Letras Inglês do PIBID ao planejar, produzir e implementar SD, verbalizadas em reuniões de planificação, sessões de socialização de diários e entrevistas de AC; b) identificar possíveis fatores que podem ter constituído os processos de tomada de decisões dos alunos-professores; c) investigar tensões/conflitos e a reflexividade gerada pelos processos de planejamento, produção e implementação de SD, pelas sessões de socialização de diários e entrevistas de AC; d) identificar indícios de desenvolvimento dos alunos-professores manifestados discursivamente nos dados de pesquisa. Esses objetivos foram estabelecidos em paralelo às minhas perguntas de pesquisa, as quais retomo adiante.

Em coerência com os referenciais teóricos-metodológicos que embasaram a proposta de formação do subprojeto Letras-Inglês e considerando a existência de um aparato teórico-metodológico que possibilitasse alcançar meus objetivos de pesquisa, este estudo encontra-se fundamentado principalmente na perspectiva teórica do ISD (BRONCKART, 2013a, 2009[1999], 2008, 2006; MACHADO; BRONCKART, 2009; BRONCKART; MACHADO, 2004), em seus estudos voltados ao ensino de línguas com base em gêneros de texto (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) e à formação docente (TOGNATO; DOLZ, 2016; SAITO; SILVA; NASCIMENTO, 2015; STUTZ, 2012; LANFERDINI, 2012; CRISTOVÃO; MACHADO, 2011; CRISTOVÃO, 2010, 2005a, 2005b, 2002; DENARDI, 2009; SZUNDY; CRISTOVÃO, 2008; ROJO, 2001). O estudo apoia-se ainda nos conceitos de desenvolvimento humano formulado por Vigotski (1998[1934], 2007 [1984]), de planejamento docente e tomada de decisões desenvolvidos por Woods (1996) e em estudos sobre os processos de planificação didática realizados por Franck (2017). Além de estar embasado em conceitos e procedimentos propostos pelas ciências do trabalho, mais especificamente pela ergonomia da atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004) e psicologia do trabalho (CLOT, 2007[2006], 2017; FAITA, 2004).

Os dados de pesquisa foram gerados a partir de instrumentos formativos utilizados no próprio subprojeto, a produção de SD e a socialização de diários, acrescido do procedimento de AC em suas três fases: ACS, ACC e EC (CLOT, 2007[2006], 2017). A AC foi utilizada no intuito de possibilitar aos alunos-professores a confrontação com suas próprias práticas de planejamento e de ensino, visando provocar a verbalização de decisões tomadas, tensões/conflitos e a reflexividade sobre o trabalho realizado. A escolha do procedimento teve como intuito além da geração dos dados de pesquisa, poder contribuir com o desenvolvimento dos participantes do estudo, uma vez que a AC visa desenvolver o poder de agir dos profissionais sobre seu meio de trabalho.

Assim, os dados gerados são compostos de três grupos: a) aqueles relacionados aos processos de planificação: RPP das SD; b) aqueles relacionados à reflexividade propiciada sobre o processo de formação: SSD e entrevistas de AC (ACS, ACC e EC); c) aqueles relacionados aos objetos planificados: 2 SD produzidas pelos alunos-professores (SD do gênero Conto de Fadas e SD do gênero Fábula).

Para dar subsídios às análises realizadas, apresentei sinteticamente resultados de pesquisas realizadas sobre o PIBID na área de ensino e aprendizagem de LI, procurando identificar em que aspectos o programa tem contribuído para formação de professores, assim como para construção de espaços de planejamento docente. No que se refere especificamente à

questão do planejamento, a revisão bibliográfica realizada aponta para contribuições do PIBID nos seguintes sentidos: a) possibilidade de perpassar pelas fases de: planejamento, implementação e avaliação das ações realizadas; b) possibilidade de construção/modificação/ajustamento do conjunto de planos de aulas (planejamento conjunto, colaborativo e co-planejamento); c) possibilidade de tomada de decisões conjuntas (relativas às questões pedagógicas e burocráticas); d) realização de reuniões de planejamento na universidade e na escola; e) reflexão sobre o planejamento realizado; f) alinhamento dos objetivos de ensino.

Realizei também um mapeamento bibliográfico de teses, dissertações e artigos científicos publicados em âmbito internacional e nacional entre os anos de 1997 e 2016, visando observar que direções as pesquisas referentes ao planejamento de professores de LE têm tomado nos últimos anos e de identificar os principais aspectos priorizados em tais estudos. A partir do panorama apresentado identifiquei uma série de aspectos relacionados ao planejamento do professor de LI: a) fatores contextuais (alunos, colegas de profissão, a instituição, recursos disponíveis para o ensino, exigências dos sistemas de ensino, etc.); b) experiências prévias dos professores enquanto aprendizes de línguas; c) observação da prática de outros professores; d) rotinas (ações) do coletivo profissional; e) rotinas desenvolvidas a partir de experiências individuais; f) crenças a respeito do ensino e aprendizagem; g) conhecimentos teóricos e práticos; h) utilização da função de meta-planejamento; i) oportunidades de reflexão em relação à própria prática e relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem; j) emergência de tensões/contradições/conflitos propulsoras de desenvolvimento; k) desenvolvimento conjunto e individual de estratégias de ensino; l) transformação das crenças dos professores; m) observação da prática de outros professores; n) apropriação de conhecimentos teóricos e práticos.

No que se refere às contribuições teóricas possibilitadas pela pesquisa, com base em estudos desenvolvidos por Bronckart (2009[1999], 2008, 2006), Habermas (1987), Ricourer (1986) e Anscombe (2008[1957]), ao rejeitar uma concepção de tomada de decisão derivada de uma visão cognitivista na qual as pessoas seriam capazes de analisar racionalmente uma situação e tomar decisões sobre ela; sem desconsiderar as funções mentais envolvidas nesse processo, compreendo que as decisões são tomadas em decorrência da reflexividade das pessoas no desenvolvimento de suas atividades. Defino, assim, tomada de decisão como um processo sócio-discursivo-cognitivo, que ocorre a partir da reflexividade das pessoas com base em seus conhecimentos de mundo e de suas experiências em diferentes atividades individuais e coletivas, podendo ser externalizada pela linguagem ou realizada apenas mentalmente. A

tomada de decisão é um processo sócio-discursivo-cognitivo por ser constituído por condições sócio-históricas (fatos, valores, conhecimentos construídos por gerações anteriores, contexto imediato e mais amplo, etc.), ser regulado pela linguagem (interna e/ou externa) e envolver funções mentais.

Opondo-se também a uma visão de relação direta reflexão-ação (pessoa capaz de transformar seu próprio agir por meio de conhecimentos construídos apenas a partir da reflexão) e com base em estudos realizados por Bronckart (2013a, 2008, 2005), Stutz (2012), Denardi (2009) e Vanhulle (2009, 2005) referente ao conceito de reflexividade (autores que procuram enfatizar uma dimensão crítica da reflexão, assim como o papel da interação social e dos conhecimentos sócio-historicamente construídos na transformação da prática), proponho uma definição de reflexividade como um ato voluntário crítico de pensamento que se movimenta em direção à transformação da consciência, sendo gerado na interação humana com outros, com o meio, com conhecimentos construídos sócio-historicamente e mediado por instrumentos.

Outra contribuição teórica desta pesquisa diz respeito ao próprio conceito de planejamento didático do professor de LI, o qual a partir dos estudos realizados, nesta tese, defino como um processo sócio-discursivo-cognitivo de tomada de decisões em que os professores constroem e/ou organizam o ensino. O planejamento compreende, assim, a transposição didática e a reflexividade sobre as decisões e ações realizadas para e em sala de aula. Trata-se de um processo decisório por envolver decisões (seleções/escolhas) a serem tomadas (realizadas) por professores ou futuro professores para e ao ensinar (WOODS, 1996; ALMEIDA FILHO, 2015). É sócio-discursivo-cognitivo por ser constituído por processos sócio-histórico culturais, assim como qualquer outro agir humano; por envolver processos mentais (cognitivos) e por ser mediado pelo uso da linguagem (interna e/ou externa). Inspirada na definição de Schneuwly (2004) de gênero de texto, entendo o planejamento como um instrumento psicológico didático de dupla ancoragem. Ao passo que é utilizado pelo (futuro) professor ao procurar transformar as operações-psíquicas dos alunos, tem potencial de transformar as próprias operações-psíquicas deste (futuro) profissional. Não em uma relação causal (planejamento-desenvolvimento), mas por ser potencial de possibilitar espaços (oportunidades) para o desenvolvimento docente, como procurei demostrar pelas analises realizadas neste estudo.

Em virtude da concepção de planejamento adotada, proponho a ampliação do modelo “etno-cognitivo” de tomada de decisões de professores de línguas desenvolvido por Woods (1996), procurando contemplar tanto as dimensões cognitivas quanto as dimensões

sócio-históricas dos processos de planejamento docente. Para tanto, utilizei a metáfora das engrenagens (CRISTOVÃO, 2007) no intuito de apontar: a) o papel do contexto social mais amplo sobre as tomadas de decisões dos professores; b) o papel do contexto imediato de planejamento (fatores contextuais) nas decisões tomadas; c) os diferentes níveis de tomada de decisões; d) as interferências de um ciclo nas decisões em outro. Denomino o modelo proposto a partir de minha reinterpretação dos estudos de Woods (1996) de *modelo sócio-discursivo-cognitivo de tomada de decisões de professores de línguas.*

Em termos metodológicos destaco, neste estudo, o cruzamento dos diferentes conjuntos de dados: os textos de transcrições das RPP das SD, os textos de transcrições das SSD, os textos de transcrições das entrevistas de AC (ACS, ACC e EC) e as SD dos gêneros Conto de Fadas e Fábula. Ao cruzar os dados, procurei interpretar como as mesmas decisões foram verbalizadas pelos participantes da pesquisa nos diferentes momentos da formação oportunizada e quais fatores emergiam como subjacentes a elas. Essa metodologia possibilitou ainda analisar as transformações ocorridas em termos temporais nos participantes protagonistas da pesquisa em relação às tensões/conflitos e aos movimentos de reflexividade analisados. O cruzamento dos dados foi sugerido pelo próprio Woods em orientações durante o desenvolvimento deste trabalho, e foi para mim uma das partes mais desafiadoras do estudo, em virtude da grande quantidade de dados gerados.

Com intuito de tecer considerações sobre os resultados alcançados pela pesquisa, retomo primeiramente duas de minhas perguntas de investigação: a) que decisões tomadas foram verbalizadas por alunos-professores participantes do subprojeto Letras Inglês do PIBID ao planejar, produzir, implementar SD e engajar-se na reflexividade sobre esses processos?; b) que fatores podem ter constituído essas decisões? Para responder essas duas perguntas, os textos de transcrição das RPP das SD, das SSD e das entrevistas de AC foram analisados com base no modelo de análise de textos proposto pelo ISD (BRONCKART, 2009[1999], 2008, 2006; MACHADO; BRONCKART, 2009), considerando três níveis procedimentais de análise: organizacional, enunciativo e semântico (MACHADO; BRONCKART, 2009). No nível organizacional, identifiquei o plano geral dos textos no que se refere ao levantamento de sua organização temática. Para isso, utilizei as categorias de SOT e STT proposta por Bronckart (2008) e Bulea (2010). No nível enunciativo realizei análises linguístico-discursivas a partir das categorias de marcadores de pessoas, modalizações, vozes e dêiticos. No nível semântico interpretei os dados a partir dos resultados obtidos nas análises anteriores, com base em estudos realizados sobre os processos de planejamento e tomadas de decisões de professores (WOODS, 1996) e nas expansões desenvolvidas nesta tese. As SD

foram analisadas de forma interpretativa e descritiva visando mostrar como as decisões tomadas pelos alunos-professores foram materializadas no material didático. Procurei fazer com que as análises referentes ao contexto sócio-histórico e da situação de produção dos textos, dados de pesquisa, perpassassem as demais análises efetivadas.

Os resultados mostraram que os participantes da pesquisa tomaram decisões em relação: a) ao objeto de ensino e à temática a ser contemplada pela SD; b) aos conteúdos a serem ensinados; c) aos modos de ensinar ou às formas de fazer; d) à organização do material didático e das ações de ensino (modos de ensinar); e) à escolha dos recursos utilizados no ensino; f) ao gerenciamento da classe.

Os fatores que possivelmente constituíram as tomadas de decisões dos alunos-professores incluem: a) prescrições dos diferentes níveis da atividade educacional reelaboradas em meu PTD; b) prescrições teórico-metodológicas com as quais os licenciandos tiveram contato no subprojeto Letras-Inglês (conhecimentos teóricos); c) características do objeto de ensino; d) objetivos e intenções de ensino; e) fatores contextuais imediatos (interesses, conhecimentos, capacidades, dificuldades, reações e aprendizagem dos alunos, tempo disponível para o ensino, condições objetivas de trabalho e eventos externos ao contexto escolar) e mais amplos (demandas sociais); f) experiências práticas de colegas de profissão (conhecimentos práticos); g) observação das aulas do par mais experiente; h) uso de práticas de ensino comuns à profissão de professor (conhecimentos práticos); i) discussões e sugestões realizadas no coletivo de trabalho; j) decisões tomadas anteriormente.

As análises realizadas apontam que o planejamento de SD envolveu operações psíquicas como: a) repensar/avaliar ações realizadas; b) repensar/avaliar/reformular decisões tomadas; c) compreender e utilizar prescrições de ensino; d) considerar experiências de outros (colegas de trabalho, pares mais experientes, etc.); e) prever problemas de ensino e reações dos alunos; f) escolher/avaliar os recursos para o ensino; g) avaliar as capacidades, dificuldades, necessidades, conhecimentos e interesses dos alunos; h) avaliar as condições objetivas de trabalho.

Embasada na caracterização do trabalho e do trabalho educacional realizada por Machado (2007) e Machado (2009b) e demais estudos que ancoram este trabalho, identifiquei sete dimensões do planejamento de SD para o ensino de LI: social/interacional, prefigurativa ou autoprescritiva, transpessoal, conflituosa, cognitiva, de reflexividade e afetiva

A dimensão social/interacional salienta a rede múltipla de relações sociais existentes no processo de planejamento, o qual envolve prescrições e orientações de ensino que perpassam os diferentes níveis da atividade educacional (MACHADO, 2009b), assim como a

interação com outros (alunos, coletivo de trabalho, outros professores, etc.) participantes do ensino. Ao planejar, o professor considera o contexto mais imediato e mais amplo ao tomar decisões e organizar suas ações. A dimensão prefigurativa ou autoprescritiva evidencia a reelaboração de prescrições e orientações teóricas e de documentos oficiais de ensino e a construção de autoprescrições para o agir, a fim de adequar tais prescrições e/ou orientações às condições objetivas e subjetivas de trabalho. A dimensão transpessoal aponta para o uso de modos de fazer comuns ao *métier* de professor. A dimensão conflituosa ressalta o potencial da tarefa de planejamento gerar tensões/conflitos, portanto, o seu potencial de gerar desenvolvimento. A dimensão cognitiva ressalta os processos cognitivos os quais não podem ser acessados diretamente, mas podem ser interpretados quando externalizados pela linguagem. A dimensão de reflexividade ressalta o planejamento como uma tarefa potencial de propiciar reflexividade sobre o objeto de ensino, conteúdos a serem ensinados, decisões de ensino, ações de ensino, recursos utilizados, organização das aulas, gerenciamento da classe, própria formação, etc. Por fim, a dimensão afetiva aponta que o planejamento demanda o engajamento do professor em sua subjetividade (de forma física, emocional e cognitiva).

Para responder as duas últimas perguntas de pesquisa: a) que tensões/conflitos e macrodimensões de reflexividade (DENARDI, 2009) são manifestadas discursivamente pelos participantes da pesquisa nos processos de planejamento, produção e implementação de SD, e em momentos de reflexividade sobre esses processos?; b) que indícios de desenvolvimento dos alunos-professores são possíveis de serem identificados nos dados de pesquisa? Os dados gerados foram analisados com o propósito de identificar possíveis tensões/conflitos manifestadas discursivamente pelos participantes da pesquisa, bem como a reflexividade propiciada pelos processos de formação oportunizados. Para isso, utilizei as categorias de tipos de tensões propostas por Vanhulle (2009, 2005) e as categorias de macrodimensões de reflexividade do professor elaboradas por Denardi (2009).

As análises mostraram a manifestação dos três tipos de tensão/conflito proposto por Vanhulle (2009, 2005): epistêmica, afetiva e pragmática. Quanto às macrodimensões de reflexividade pude identificar as cinco categorias propostas por Denardi (2009): epistemológica, ontológica, linguística, pedagógica e axiológica. Além dessas, outras duas macrodimensões puderam ser evidenciadas, as quais denominei de macrodimensão de reflexividade autoavaliativa e macrodimensão de reflexividade da formação. Na macrodimensão de reflexividade autoavaliativa, os professores devem ser orientados e incentivados a analisar e a refletir sobre o próprio processo de desenvolvimento. Enquanto que na macrodimensão de reflexividade da formação, os professores devem ser orientados e

encorajados a refletir a respeito da própria formação e sobre os instrumentos utilizados no processo formativo.

Os resultados da pesquisa apontaram, ainda, para indícios desenvolvimentais dos alunos-professores protagonistas do estudo no que tange: a) à mobilização de operações cognitivas; b) à construção individual e coletiva de atividades, estratégias de ensino e soluções para problemas e dificuldades enfrentadas; c) à busca pela superação de tensões/conflitos geradas; d) à ressignificação (transformação) de atividades e estratégias de ensino; e) ao indícios de tomada de consciência; f) à avaliação e análise do trabalho realizado; g) à adoção de uma postura analítica (de pesquisador(a); h) à percepção e à avaliação positiva do/sobre o próprio desenvolvimento; i) à hipotetização de estratégias de ensino e soluções para problemas enfrentados; j) à transformação de representações; k) à percepção de problemas de língua com a ajuda de um par mais experiente; l) à avaliação e valorização dos instrumentos formativos e da formação experenciada; m) ao engajamento no processo de formação.

Diante do percurso de pesquisa apresentado, defendo a tese de que *as tomadas de decisões e as dimensões de planejamento de SD atuaram como potenciais promotoras de desenvolvimento dos alunos-professores de Língua Inglesa participantes do PIBID.* Quanto às contribuições da pesquisa, espero ter contribuído primeiramente com a formação profissional de seus participantes, em especial com a formação de Eliel, Erick, Alice e Júlia, bem como com o aprendizado dos alunos da escola parceira do subprojeto. Espero também poder contribuir com a área de Linguísticas Aplicada, especialmente, no campo de formação inicial de professores, com o registro das experiências formativas, discussões, expansões teóricas, assim como com estudos relacionados ao planejamento do professor de LI e ao PIBID.

Apontar as contribuições da pesquisa requer de minha parte uma avaliação de meu próprio poder de agir como professora e pesquisadora. Contudo, identificar suas limitações significa ter a consciência de que o trabalho poderia ter sido melhor e, sobretudo, estar atenta às possíveis dificuldades que podem ser enfrentadas por professores e pesquisadores (STUTZ, 2012) que se aventurarem a caminhos semelhantes aos percorridos por mim.

Assim, aponto como uma das limitações deste trabalho os recortes realizados para as análises. Como expliquei no capitulo metodológico, apesar da proposta de construção de SD ter se constituído como um dos pilares do subprojeto Letras Inglês, outros tipos de materiais embasados em outras metodologias de ensino também foram planejados e produzidos por seus participantes, como por exemplo: atividades complementares aos livros didáticos, *handouts* para o trabalho com músicas ou temas de interesse dos alunos, unidades didáticas, jogos, cartazes, atividades lúdicas, etc. Contudo, o processo de produção desses materiais não

foi tomado como foco de análise devido aos meus próprios interesses de pesquisa e a necessidade de delimitar os dados. Talvez se eu tivesse dados referentes a diferentes tipos de planejamento, poderia ter identificado aspectos mais gerais dos processos de planificação. Coloco este caminho, dessa forma, como proposta para pesquisas futuras.

Ainda quanto aos recortes realizados, diante da grande quantidade de dados gerados, não pude analisar as aulas de implementação das SD em si. Elas foram analisadas indiretamente por meio do instrumento de AC e pelos relatos dos alunos-professores nas SSD. Penso que os textos de transcrição das aula poderiam ter trazido uma visão mais completa das decisões interativas tomadas pelos licenciandos, todavia optei pela análise dos textos de transcrição das entrevistas de AC e das SSD, por meio dos quais pude analisar também os fatores subjacentes às decisões tomadas, já que durante as AC e as SSD os alunos-professores descreveram suas ações e falaram sobre o porquê que agiram da forma que agiram.

Pesquisadores ancorados na perspectiva do ISD (SILVA, 2013; SCHNEUWLY; DOLZ, 2009) têm se utilizado do instrumento de sinopses para análise de sequências de ensino. As sinopses possibilitam a sintetização de uma sequência de ensino, permitindo uma descrição sumarizada das ações realizadas em sala de aula. Em minha opinião, este poderia ter sido um instrumento utilizado para a análise das aulas de implementação das SD, sendo, também, sugestão minha para futuros estudos.

Para o desenvolvimento da pesquisa também foi necessário delimitar um recorte temporal em relação ao processo de formação possibilitado aos participantes do subprojeto. Recorte este que, apesar de ter contemplado mais de um ano do processo de formação não nos permitiu mostrar especificamente em que aspectos os alunos-professores se desenvolveram. Penso que para que isso se confirmasse, seria necessário que os dados contemplassem um episódio maior de formação, como por exemplo, o planejamento, produção e implementação de SD também em anos subsequentes, de forma que eu pudesse ter investigado se e como os alunos-professores modificaram seu agir, comparando uma experiência a outra. Esta limitação ocorreu devido ao desligamento dos alunos-professores do programa nos anos posteriores à época de geração dos dados e ao tempo determinado à conclusão deste estudo. A pesquisa mostra, todavia, que os alunos-professores se engajaram na busca por transformações de suas ações ensino, monstrando indícios de seu desenvolvimento como apontado anteriormente.

Limitações do estudo recaem também sobre a restrição das análises realizadas a duas duplas de participantes, ou seja, a impossibilidade de contemplar o trabalho realizado e a formação propiciada por todos participantes do subprojeto devido a necessidade de definir

um escopo específico de pesquisa. Destaco, todavia, como contribuição para área de pesquisas sobre o PIBID o fato deste estudo ter sido desenvolvido a partir de meu olhar como professora-supervisora, ou seja, como professora regente da disciplina de LI da Educação Básica, tendo em vista que a maioria das pesquisas desenvolvidas no contexto do programa até então, foi realizada por professores-coordenadores, professores-formadores e pesquisadores das universidades.

Como encaminhamentos futuros a continuidade deste estudo, penso ser relevante ainda investigar se e como as dimensões de planejamento propostas por esta pesquisa emergem em outros contextos a partir do trabalho de implementação de SD, assim como em planejamentos ancorados em outras perspectivas de ensino.

Por fim, analisar o trabalho realizado pelos participantes do subprojeto Letras Inglês do PIBID me levou a questionar o meu próprio trabalho como professora. Posso dizer, que foi uma tarefa desafiadora, permeada de tensões/conflitos decorrentes das especificidades dos mundos da escola e da universidade, bem como de minhas próprias limitações. Iniciei este estudo tendo como meta mostrar/provar desenvolvimento no outro, mas jamais imaginei terminá-la sentindo-o tão fortemente em mim. Aprendi muito com a pesquisa, mas sobretudo tomei consciência de minha responsabilidade em relação ao meu próprio crescimento, assim como, também, sobre o crescimento daqueles que me cercam. Assim, finalizo esta tese retomando a epígrafe que abre estas considerações, reafirmando minha "fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar" (Freire, 2018[1974], p.253).

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, L. S. *et al*. Gêneros, instrumento e desenvolvimento humano: revisitando a proposta didática do Interacionismo Sociodiscursivo. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **Gêneros (textuais/discursivos):** ensino e educação (inicial e continuada) de professores de línguas. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 215-246.

ABREU-TARDELLI, L. S. **trabalhodoprofessor@chateducacional. com. br**: aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD. 2006. 196 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

AKBARI, R. Reflections on reflection: a critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. **System**, v. 35(2), p. 192-207, 2007.

ALLWRIGHT, R. What do we want teaching materials for? **ELT Journal**, v. 36, p. 5-18, 1981. Disponível em: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.458.3348&rep=rep1&type=pdf. Acesso em: 20 nov. 2016.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Planejamento de Cursos de Língua(s): prever conteúdos, processos de aprender e de ensinar e a reflexão sobre a ação. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **Quatro Estações no Ensino de Línguas.** 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 31-55.

AL-SHAREEF, S. Y.; AL-QARNI, R. A. The effectiveness of using teacher-teacher wikis in collaborative lesson planning and its impact on teacher's classroom performance. **English Language Teaching,** v. 9, n. 4, p. 186-202, 2016

ALVES, E. F; MIQUELANTE, M. A. **PIBID/Língua Inglesa e o procedimento da sequência didática**: trilhando caminhos no processo de formação de professores. 1.ed. Campo Mourão: Editora da Fecilcam, 2014.

AMARAL, T. G. S. **Os efeitos do PIBD nos anos iniciais da carreira do professor de Inglês**. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. 1.ed. Londrina: EDUEL, 2004. p. 35-53.

ANGELO, W. F.; MEDRADO, B. P. Planejamento e auto(formação) docente: um olhar sobre a formação de professores de Língua Inglesa. **Revista de Educação, Linguagem e Literatura,** v. 9, n. 3, p. 27-47, set. 2017.

ANSCOMBE, G. E. **Intention**. 2. ed. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2000[1957].

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979].

BALADELI, A. P. D. **Narrativas de identidade do professor de Língua Inglesa**: o legado do PIBID. 2015. 238 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

BAPTILANI-ZIRONDI, T. A. **O desenvolvimento profissional de docentes e a implementação de uma política educacional para o ensino de Língua Portuguesa:** a mediação da Assessoria Pedagógica. 2017. 225 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

BARROS, E. M. D. de. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais:** a sequência didática como instrumento de mediação. 2012. 366 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

BARROS, E. M. D. de; MAFRA, G. M. Ferramentas para o planejamento de ensino: foco na transposição didática externa de gêneros textuais. **Raído**. Dourados, MS, v. 11, n. 25, p. 13-36, jan./jun. 2017.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Genre:** an introduction to history, theory, research, and pedagogy. 1. ed. West Lafayette, Indiana: Parlor Press and The WAC Clearinghouse, 2010.

BAZERMAN, C. **Shaping written knowledge:** the genre and activity of the experimental article in science. Madison, WI: University of Wisconsin Press, 1988.

BEATO-CANATO, A. P. M. O desenvolvimento da escrita em língua inglesa com o uso de sequências didáticas contextualizadas em um projeto de troca de correspondências**.** 2009. 295 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

BHATIA, V. **Analysing genre**: language use in professional settings. 1.ed. London: Longman, 1993.

BIANCHETTI, L.; ZUIN, A. A. S. O intelectual universitário e seu trabalho em tempos de "pesquisa administrada". **Educação em Revista (UFMG)**. Belo Horizonte, v. 28, n. 03, p. 55-75, set. 2012.

BIGELOW, M.; RANNEY, S.; DAHLMAN, A. Keeping the language focus in content-based ESL instruction through proactive curriculum-planning. **TESL Canada Journal,** v. 24, n. 1, p. 40-58, 2006.

BORG, S. **Teacher Cognition and Language Education**. London, UK: Continuum, 2006.

_____. Teacher Cognition in Language Teaching: a rewiew of a research on what language teachers think, know, believe and do. **Language teaching**, v. 36(2), p. 81-109, 2003.

BORGHI, C. I. B. **A configuração do trabalho real do professor de Língua Inglesa em seu próprio dizer**. 2006. 138 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

BORGHI, C. I. B. *et al.* Abordagens reflexivas e os procedimentos de autoconfrontação: compreendendo o trabalho do professor. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **Estudos da linguagem á luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008. p. 53-70.

BRASIL. **Edital CAPES nº. 7/2018**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2018b. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf. Acesso em: 25 jul. 2018.

_____. **Edital CAPES nº. 06/2018**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2018a. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf. Acesso em: 25 jul. 2018.

_____. **Portaria GAB nº. 45, de 12 de março de 2018**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2018c. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/16032018_Portaria_45_Regulamento_PIBID_e_Residencia_Pedagogica_SITE.pdf. Acesso em: 25 jul. 2018.

_____. **Resolução nº. 2, de 1º de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 21 jul. 2018.

_____. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013.** Regulamento do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2013a. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/Capes pibid. Acesso em: 15 jan. 2018.

_____. **Relatório de Gestão PIBID 2009-2013**. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB). Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2013b. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf. Acesso em: 21 jul. 2018.

_____. **Lei nº. 11.738 de 16 de julho de 2008**. Lei do Piso Salarial Profissional Nacional. Brasília: Casa Civil, 2008. Disponível em: http://www.camara.gov.br/sileg/integras/790690. Acesso em: 16 jul. 2018.

_____. **Lei nº. 11. 502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Brasília: Casa Civil, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em: 23 jul. 2018.

_____ **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 1, 2006.

_____. **Resolução CNE/CP nº. 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf. Acesso em: 21 jul. 2018.

_____. **Resolução CNE/CP nº. 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 21 jul. 2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: http: //portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira. Acesso em: 21 jul. 2018.

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

_____. A problemática das interações entre linguagem e operações cognitivas. **Revista Nupem,** Campo Mourão, v. 5, n. 9, p. 19-32, jul./dez. 2013b. Disponível em: http://fecilcam.br/revista/ index.php/nupem/article/view/446. Acesso em: 26 fev. 2019.

_____. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163–176, jan./jun. 2010. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12150. Acesso em: 26 fev. 2019.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: Educ, 2009 [1999].

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

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. Conferência inaugural do XIV INPLA. **Revista Anpol**, São Paulo, nº. 19, p. 231-256, jul./dez. 2005. Disponível em: https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/467/476. Acesso em: 14 ago. 2018.

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

BROSSI, G. C. **Crenças e ações de uma professora de língua estrangeira (inglês) sobre o planejamento de curso e a aprendizagem:** um estudo de caso. 2008. 198f. (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, 2008.

BROWN, S. **Experienced and inexperienced ESL teachers' lesson planning for a listenning activity**. 1998. 18 f. Relatório de pesquisa – Youngstown State University, Youngstow, Ohio, 1998.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docent**e: o papel do estágio. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Tradução de Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Lena Lúcia Espínola Rodrigues Figueirêdo. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

BULEA, E.; BRONCKART J-P. Pour une approche dynamique des compétences langagières. *In*: BRONCKART, J-P.; BULEA, E.; POULIOT, M. **Repenser l'enseignement des langues:** comment identifier et exploiter les compétences? Lille: Presses du Septentrion, 2005. p. 193-227.

BULEA, E.; FRISTALON, I. Agir, agentivité et temporalité dans des entretiens sur lê travail infirmier. *In*: BRONCKART, J. P. (org.). **Agir et discours em situation de travail**. (Cahier de la section de sciences de l´education, nº. 103). Genève: Université de Genève, 2004. p. 213-262.

CASTELA, G. S. Experiências bem-sucedidas do PIBID na formação inicial de professores de Língua Espanhola. *In*: CASTELA, G. S. (org.) **O PIBID como Espaço de Formação de Professores em Letras no Paraná**. Porto Alegre: Evangraf/UNIOESTE, 2014.

CAVALCANTE, R. P. **O planejamento de curso:** espaço para uma prática reflexiva sobre o ensino da leitura em língua estrangeira na formação inicial. 2010. 179 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Práticas Sociais) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

CELANI, M. A. A. A relevância da linguística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. *In*: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (org.). **Aspectos da linguística aplicada**: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000, p. 17-32.

CHEVALLARD, Y. On didactic transposition theory: some introductory notes. International Symposium on selected domains of research and development in mathematics education, Bratislava. **Proceedings**. Bratislava, [s.n.], p. 51-62, 1989.
Disponível em: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=122. Acesso em 19 set. 2018.

_____. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.

CHIMENTÃO, L.K. **Entre quatro binários:** um estudo sobre o desenvolvimento profissional docente. 2016. 357 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

CLARK, C.; PETERSON, P. Teachers' thought processes. *In*: WITTROCK, M. **Handbook of Research on Teaching**. 3º ed. New York: MacMillan, 1986.

CLARK, C.; YINGER, R. J. Teachers' thinking. *In*: PETERSON, P. L.; WALBERG, H. J. (orgs.). **Research on teaching**. Berkeley, CA: McCutchan, 1979.

CLOT, Y. Clínica da Atividade**. Horizontes**, v. 35, n. 3, p. 18-22, set./dez. 2017.

_____.**A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007[2006].

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CORACINI, M. J. R. F. A abordagem reflexiva na formação do professor de línguas (materna e estrangeira). *In*: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática** -discursos sobre/na sala de aula (língua materna e língua estrangeira). São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

COSTA E SILVA, C. **Interdisciplinariedade, planejamento e as histórias de duas professoras de inglês**: vamos dialogar? 2011. 100f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

CRISTOVÃO, V. L. L. Palestra "*Em que ESTÁGIO estamos? Novos olhares*". *In*: **III Fórum das Licenciaturas, V Encontro do PIBID e I Encontro do Prodocência.** UNICENTRO, 2013.

_____. Gêneros textuais e educação inicial do professor de Língua Inglesa. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, vol. 10, n. 03, p. 705-734, set./dez. 2010.

_____. **Modelos didáticos de gênero:** uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Londrina: UEL, 2007.

_____. Aprendendo a planificar o próprio trabalho: gêneros textuais na formação de professores de língua estrangeira. *In*: CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (org.). **Gêneros textuais**: teoria e prática II. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005a. p. 153-162.

_____. Gêneros textuais, material didático e formação de professores. **Signum:** estudos da linguagem, vol. 1, n. 8, p. 173-191, 2005b.

_____. Modelo didático de gêneros como instrumento para formação de professores. *In*: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros Textuais e Práticas Discursivas**: subsídios para o ensino da linguagem. Bauru: Edusc, 2002, v. 1, p. 31-73.

_____. **Gêneros e ensino de leitura em LE**: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático. 2001. 263 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

CRISTOVÃO, V. L. L.; ARTEMEVA, N. Towads a hybrid approach to genre teaching: comparing the swiss and brazilian schools of socio-discursive interactionism and rhetorical genre studies. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 7, n. 2, p. 101-120, maio/ago. 2018.

CRISTOVÃO, V. L. C. *et al.* O estágio na formação de professores de inglês: um espaço de parceria? *In*: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 2006, Florianópolis. **Anais.** Florianópolis, SC: UFSC, 2006. p. 337-347.

CRISTOVÃO, V. L. L.; FERNANDEZ, C. M. Identificação do movimento de organização temática do discurso oral. *In*: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. S. (org.). **Visibilizar a Linguística Aplicada:** abordagens teóricas e metodológicas. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 131-153.

CRISTOVÃO, V. L. L.; MACHADO, A. R. Desenvolvimento profissional na atividade de produção coletiva de material. *In*: CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **Atividade Docente e Desenvolvimento**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. v. 16, p. 47-69.

_____. Formação de professores de língua estrangeira: ação política e reflexiva. *In*: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (org.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. 1. ed. Pelotas, RS: EDUCAT, 2005.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. *In*: SZUNDY, P. T. C.; ARAÚJO, J. C.; NICOLAIDES, C. S.; SILVA, K. A. (org.). **Linguística Aplicada e Sociedade:** ensino e aprendizagem de Línguas no contexto brasileiro. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 17-39.

DANTAS-LONGHI, S. M. **A formação como trabalho** – análise da atividade do *tuteur*-formador de professores de francês como língua estrangeira. 2017. 370 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

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

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006. p. 15-41.

DEWEY, J. **How we think:** a re-statement of the relation of reflective thinking to the education process. Boston, MA: D. C. Healthy & Co-publishers, 1933.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **DELTA:** Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 1, n. 32, p. 237-260, 2016.

_____. Os cinco grandes desafios da língua portuguesa. [Palestra proferida]. **Seminário Internacional Escrevendo o Futuro (Olimpíada de Língua Portuguesa/2015)**, São Paulo, 2015. Disponível em:https://www.youtube.com/watch?v=K68WLhIcSrc. Acesso em: 19 set. 2018.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. ed. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? **Etudes de Linguistique appliquée**, n. 92, p. 23-37, 1993.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça(francófona). *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al*. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. ed. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 35-60.

DOLZ, J.; TOULOU, S. De la macrostructure de la séquence d'enseignement du texte d'opinion à l'analyse des interactions didactiques. **Travail et formation eméducation**, v. 1, p. 1-27. Disponível em: http://tfe.revues.org/index596.html. Acesso em 10 out. 2018.

EDWARDS, F. The effect of the past on the present: Cook Islands teachers' perceptions of language teaching. **US-China Education Review A**, v. 3, n. 1, p. 38-45, jan. 2013. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539957.pdf. Acesso em: 07 fev. 2019.

EL KADRI, M. S. **English language teachers' changing identities in a teaching practicum**: PIBID and {Coteaching|Cogenerative Dialogue} as opportunities for professional learning. 2014. 348 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014a.

_____. Concepções, pesquisas e desafios do PIBID de Letras-Inglês da UEL. *In*: CASTELA, G. S. (org.). **O PIBID como espaço de formação de professores em Letras no Paraná**. 1. ed. Porto Alegre, RS: Evangraf/UNIOESTE, 2014b. p. 75-85.

EL KADRI, M. S. *et al*. (org.). **A formação de professores de Inglês no contexto do PIBID:** relatos de pesquisas acadêmicas. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

EUROPA. CONSEIL DE L'EUROPE. **Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale**. Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV). 2007. Disponível em: http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_F_internet.pdf. Acesso em 24 fev. 2018.

FAIRCLOUGH, N. **Critical Discourse Analysis***:* the critical study of language. 2 ed. Harlow: Pearson Education Limited, 2010 [1995].

FAITA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. 1. ed. Londrina: EDUEL, 2004. p. 55-80.

FARACO, C. A. Prefácio. *In*: ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 7-9.

FERNANDEZ, C. M. **Manual do Professor de uma coleção de livros didáticos de Língua Inglesa**: autonomia ou subsunção do trabalho docente?. 2009. 218 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

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

FIDELES, L. L. **Materializações do planejamento de cursos de Língua Estrangeira (Inglês) em escolas públicas do Distrito Federal**. 2009. 141 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

FIORI-SOUZA, A. G. **Práxis de ensino colaborativo como lócus de argumentação, deliberação e aprendizagem expansiva**. 2016. 230 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

FOGAÇA, F. C. **Reuniões pedagógicas e autoconfrontações**: possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública. 2010. 226 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

FRANCK, O. **A la recherche de l'archiélève lecteur à travers l'analyse du geste de planification:** rôle des élèves dans les modifications de séquences d'enseignement. 2017. 542 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade de Genebra, Genebra, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à pratica educativa. 57. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018 [1996].

_____. **Pedagogia do oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018[1974].

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. (pesquiadores). São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf. Acesso em: 20 jul. 2018.

_____. **Atratividade da carreira docente no Brasil. São Paulo.** GATTI, B. A. *et al.* (pesquisadores). São Paulo, 2009. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-finalatratividade-carreira-docente.pdf. Acesso em: 20 jul. 2018.

GAFFURI, P. **Rupturas e continuidades na formação de professores**: um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do PIBID-Inglês/UEL. 2012. 144 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

GANDIN, D.; CRUZ, C. H. C. **Planejamento na sala de aula**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GARCÉS, A. Y. C.; GRANADA, L. M. The role of collaborative action research in teachers' professional development. **PROFILE**, v. 18, n. 1, p. 39-54, jan./jun. 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.15446/profile.v18n1.49148. Acesso em: 19 nov. 2016.

GIMENEZ, T. Formação de professores de línguas no Brasil: avanços e desafios. *In*: SANTOS, L. I. S.; SILVA, K. A. (org.). **Linguagem, ciência e ensino:** desafios regionais e globais. Campinas: Pontes e ALAB, 2013a. p. 41-54.

_____. Entrevista. *In*: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (org.). **Conversas com formadores de professores de línguas:** avanços e desafios. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013b. p. 349-359.

_____. Desafios na formação reflexiva de professores de línguas estrangeiras. *In*: OLIVERIA, S. E; SANTOS, J. F.; (orgs.). **Mosaico de linguagens**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 79-89.

_____. Tornando-se professores de Inglês: experiências de formação inicial em curso de letras. *In*: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). **Prática de ensino de língua estrangeira:** experiências e reflexões. Campinas, SP: Pontes Editores; Artelíngua, 2004.

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

GIMENEZ, T.; PEREIRA, F. M. Relação universidade/escola na formação de professores de Inglês: primeiras aproximações. *In*: GIMENEZ, T. (org.). **Tecendo as manhãs:** pesquisa participativa e formação de professores de inglês. Londrina: Fundação Araucária, 2007.

GRAY, S. From principles to practice: teachers' uptake of principles from instructed language learning to plan a focus on language form in content lessons. **System**, n. 37, p. 570–584, 2009.

GRAZIANO, K. J.; NAVARRETE, L. A. Co-teaching in a teacher education classroom: collaboration, compromise, and creativity. **Issues in Teacher Education**, v. 21, n. 1, p. 109-126, 2012.

GRIMMETT, P.P. The nature of reflection and Schön's conception in perspective. *In*: GRIMMETT, P. P.; ERICKSON, G. L. (eds.). **Reflection in teacher education.** New York: Teachers College Press, 1988, p. 5-15.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa:** crítica de la razón tencionalista. Tradução de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus Ediciones, 1987.

HALLIDAY, M. A. K; HASAN, R. **Language, context, and text:** aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989[1985].

HEGEL, G.W.F. **Fenomenologia do Espirito**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1992[1988].

HENAO, E. V. M.; PIRAGUA, A. P. P. Discovering new dimensions in na old task: higher-ed bilingual professors learn to use lesson planning for student's educational sucess. **Education and Learning Research Journal,** v. 2, p. 51-67, nov. 2008.

HILA, C. V. D. **Ferramentas curso de formação e sequência didática:** contribuições para o processo de internalização no estágio de docência de Língua Portuguesa. 2011.346 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

HOFSTETTER R.; SCHNEUWLY B. Transformations des savoirs de référence des professions de l'enseignement et de la formation. **Raisons éducatives**, Bruxelles: De Boeck, p. 1-23, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/158728. Acesso em fev. 25 de 2019.

IBRAHIM, N.; AZIZ, A. H. A.; NAMBIAR, R. M. K. What master teachers do: a case study of planning, facilitating, role modelling and developing materials. **International Education Studies,** v. 6, n. 6, p. 86-94, 2013

JORDÃO, C. M. *et al.* **O PIBID nas aulas de inglês:** divisor de águas e formador de marés. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

KARKKAINEN, M. **Teams as breakers of traditional work practices:** a longitudinal study of planning and implementing curriculum units in elementar school teacher teams. 1999. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – University of Elsinki, Finlândia, 1999.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo,** Santa Cruz do Sul, v. 32 n. 53, p. 1-25, 2007.

KUZBORSKA, I. Teachers' decision-making processes when desingning EAP Reading materials in a Lithuanian university setting. **Journal of English for Academic Purposes,** v. 10, p. 223-237, 2011.

LANFERDINI, P. A. F. As concepções formativas e as prescrições ao trabalho docente textualizadas no Regulamento do PIBID. **Revista X,** vol.1, p. 104-124, 2015.

_____. **O trabalho (agir) docente no processo coletivo de planejamento e elaboração de uma sequência didática para o ensino de Língua Inglesa**. 2012. 178 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

LANFERDINI, P. A. F.; CRISTOVÃO, V. L. L. O agir docente revelado no trabalho de planejamento e produção de uma sequência didática: contribuições para a construção de uma semiologia do agir. **DELTA,** v. 33, n. 4, p. 1235-1269, 2017.

LENHARO, R. I. **Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social**. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

LEONTIEV, A. N. **Activity, consciousness, and personality**. Tradução de Mary J. Hall. Progress Publishers, 1978. Disponível em: http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/leontev. Acesso em: 15 de jun. de 2018.

LINDAHL, K.; BAECHER, L.; TOMAS, Z. Teacher language awareness in content-based activity design. **Journal of Immersion and Content-Based Language Education,** v. 1, n. 2, p. 198-225, 2013.

LOUSADA, E. G. **Entre trabalho prescrito e realizado:** um espaço para a emergência do trabalho real do professor. 2006. 333 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo:** seus fundamentos sociais e culturais. São Paulo: Ícone, 1990.

MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planificado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. *In*: MACHADO, A.R. *et al.* (org.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009a. p. 79-99.

_____. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. *In*: MACHADO, A. R. *et al.* (org.). **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009b. p. 43-70.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, M. A. (org.). **O Interacionismo Sociodiscursivo:** questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.

_____. **O Diário de Leituras:** a introdução de um novo instrumento na escola. 1995. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, São Paulo, 1995.

MACHADO, A. R; BRONCKART, J-P. (Re-)Configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. *In*: MACHADO, A.R. *et al.* (org.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

MACHADO, A. R; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso,** Tubarão, SC: Unisul, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MACHADO, A. R. *et al*. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo. *In*: MACHADO, A.R. et al. (org.). **Linguagem e educação:** o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 15-29.

MACHADO, A. R; GUIMARRÂES, A. M. M. O Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil. *In*: MACHADO, A. R. *et al.* (org.). **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 17-42.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Sequências e projetos didáticos no pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** uma leitura. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

MAHMUD, N. **Learning to plan:** an investigation of Malaysian student teachers' lesson planning during their practicum. 2010. 358 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - University of East Anglia, Inglaterra, 2010.

MARTIN, J. E. **Factual writing:** exploring and challenging social reality. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1989[1985].

MATEUS, E. Práticas de formação colaborativa de professores/as de Inglês: representações de uma experiência no PIBID. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada,** Belo Horizonte, vol.13, n.4, p. 1107-1130, dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982013000400007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 jul. 2018.

MATEUS, E.; EL KADRI, M. S.; GAFFURI, P. O que se pode ver da janela: uma análise do subprojeto de letras-inglês no programa PIBID. **Signum: Estudos da Linguagem,** Londrina, v. 14, n. 1, p. 363-386, 2011.

MATEUS, E.; OLIVEIRA, V.; SODRÉ, C. C. C. "O PIBID me salvou": a tecnologização de discursos e suas implicações nas práticas de formação de professores/as. **Revista X,** vol.1, p. 32-51, 2015.

MAZZILLO, T. M. M. **O trabalho do professor em Língua Estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem**. 2006. 177 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MEAD, G. H. **Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist**. Chicago: University of Chicago Press, 1934.

MENEGOLLA, M.; SANT`ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?**. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MEURER J. L. Ampliando a noção de contexto na Linguística Sistêmico-Funcional e na Análise do Discurso. **Linguagem em (Dis) curso,** Tubarão, SC, v. 4, n. asp., p. 133-157, 2004.

MILLER, C. R. Genre as social action. **Quarterly Journal of Speech,** v. 70, p. 151-67, 1984.

MILLER, G. A.; GALANTER, E.; PRIBRAM, K. H. **Plans and Structure of Behavior**. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1960.

MIQUELANTE, M. CRISTOVÃO, V. L. L.; PONTARA, C. L. (no prelo).

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOURA, E. J. S. **Iniciação à docência como política de formação de professores**. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MULIK, K. B. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como espaço de formação continuada de professores de Língua Inglesa**. 2014. 188 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

NERES, F. P. da T. J. **O PIBID como espaço para o desenvolvimento da autonomia de professores de Língua Inglesa em formação inicial**. 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

ORTENZI, D. I. G. *et al.* (org.). **Com a palavra, os PIBIDianos:** práticas de ensino e formação de professores de Língua Inglesa no contexto do PIBID. 1. ed. Londrina: UEL, 2013.

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; CUNHA, M. J. **Caminhos e Colheitas:** ensino e pesquisa na área de Inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p. 53-84.

PARANÁ. **Lei nº. 174, de 03 de julho de 2014.** Concede a implantação da complementação da hora-atividade. Casa Civil, 2014. Disponível em: http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=124212&indice=1&totalRegistros=1. Acesso em: 16 jul. 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Superintendência da Educação, 2008.

PASSONI, T. P. **Planejamento crítico-colaborativo de aulas de Inglês**: contribuições para a perspectiva sócio-histórico-cultural de formação de professores. 2010. 113 f. (Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

PEREIRA, S. C. B.; HILA, C. V. D.; PERES, A. F. Novos olhares para o gênero fábula: uma proposta de seqüência didática para as quintas séries. **Portal dia a dia educação**. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_silvana_cristina_bergamo.pdf. Acesso em: 20 jun. 2014.

PERFECTO, M. R. G. Contextual factors in teacher decision making: extending the Woods model. **The Asia-Pacific Education Researcher,** v. 21, n. 3, p. 474-483, 2012.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PRETI, D. (org). **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP (Projetos Paralelos), 1999.

QUEVEDO-CAMARGO, G. **Avaliar formando e formar avaliando o (futuro) professor de Língua Inglesa**: uma proposta de constructo. 2011. 362 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

RICHARDS, J. C. **Beyond training**: perspectives on language teacher education. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

RICOEUR, P. **O discurso da ação**. Lisboa: Edições 70, 1988 [1977].

_____. **Do texto à acção:** ensaios de hermenêutica II. Porto: Rés, 1986.

RIOS-REGISTRO, E. S. **O conto na interface língua, literatura de Língua Inglesa e formação de professores de Língua Inglesa:** uma proposta mediada pela produção de sequências didáticas. 2014, 544 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, 2014.

RIVAS-FILIPE, F. **Mas não teria sido mais fácil se você tivesse oferecido um modelo de plano de aula?:** repensando a construção do plano de aula. 2009. 212f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

RODGER, C. Defining Reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. **Teachers College Record,** Columbia University, v. 104, n. 4, p. 842-866, 2002.

ROJO, R. H. R. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor. *In*: KLEIMAN, A. B. **A formação do professor**: perspectivas da Linguística Aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SAITO, C. L. N.; SILVA, D. da; NASCIMENTO, E. L. O trabalho do professor de Língua Portuguesa: singularidades do gênero da atividade mediada pela sequência didática. **Linha D'Água,** São Paulo, v. 28, n. 2, p. 154-171, dez. 2015.

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. p. 3-34.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf. Acesso em: 23 jul. 2018.

SCHNEIDER, M. S. P.S. **O planejamento de aulas em dois contextos:** do institucional ao colaborativo. 2003. 105 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. ed. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 19-34.

_____. Les outils de l'enseignant - un essai didactique. **Repères, recherches en didactique du français langue maternelle**. Les outils d'enseignement du français, n. 22, p. 19-38, 2000. Disponível em: https://www.persee.fr/docAsPDF/reper_1157-1330_2000_num_22_1_2341. Pdf. Acesso em: 19 jul. 2018.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français**: le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur lasubordonnée relative. Genève: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al*. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. ed. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHON, D. **Educating the reflective practitioner**. London: Jossey-Bass Publisheres, 1987.

_____. **The reflective practitioner**. Nova York: Basic Books, 1983.

SILVA, C. M. R. da. **O agir didático do professor de Língua Portuguesa e sua reconfiguração em textos de autoconfrontação**. 2013. 384 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, D. da. **Olimpíada de Língua Portuguesa como instrumento de formação docente.** 2014. 195 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

SILVA-HARDMEYER, C. Gestos e agir didático do professor de Língua Portuguesa: entre o gênero textual e a gramática. **Revista L@el em (Dis-)curso,** vol. 7, 2015. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/revlael/article/view/27379. Acesso em: 05 fev. 2019.

SILVESTRE, V. P. V. Ensinar e aprender língua estrangeira/adicional na escola: a relação entre perspectivas críticas e uma experiência prática localizada. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 61-84, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982015000100061&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 jul. 2018.

SIMIONE, M. H. L. **Planejamento reflexivo:** estudo sobre o ensino de Língua Inglesa em escolas públicas estaduais de Salvador e região metropolitana. 2006. 179 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

SMITH, D. B. **Teacher Decision-making in the ESL Classroom:** the influence of theory, beliefs, perception and context. 1991. 329 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – University of British Columbia, Vancouver, Canadá, 1991.

SOARES, F. B. **O processo de tomada de decisão de uma Professora de Inglês como Língua Estrangeira:** fatores influentes. 2007. 115 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SOUZA, M. G. P. L. de. **Aprendizagem(ns) para mudar totalidade(s):** uma experiência de formação colaborativa de professores(as) de Língua Inglesa. 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

SOUZA-LUZ, A. C. C. C. de. **Análise e avaliação de livros didáticos e a etapa de seleção das coleções no PNLD:** a participação do professor de Língua Inglesa. 2015. 195 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

SPINOZA, B. de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007 [1677].

STUTZ, L. (org.) **Modelos didáticos de gêneros textuais**: as construções dos alunos professores do PIBID Letras Inglês. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

_____. **Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação:** instrumentos para a formação inicial de professores de Inglês. 2012. 388 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

SWALES, J. M. A text and its commentaries: toward a reception history of "Genre in three traditions" (Hyon, 1996). **Ibérica,** n. 24, p. 103-116, 2012.

_____. **Aspects of article introductions**. Birmingham, UK: The University of Aston, Language Studies Unit, 1981.

SZUNDY, P. T. C.; CRISTOVÃO, V. L. L. Projetos de formação pré-serviço do professor de Língua Inglesa: sequências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada,** v. 1, n. 1, p. 115-137, 2008.

TOCHON, F. Recherche sur la pensée des enseignants: un paradigme à maturité. **Revue Française de Pédagogie,** n. 133, 129-157, jan. 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/251041698_Note_de_synthese_Recherche_sur_la_pensee_des_enseignants_un_paradigme_a_maturite. Acesso em: 18 jun. 2017.

TOGNATO, M. I. R. **A (re) construção do trabalho do professor de Inglês pela linguagem.** 2009. 335 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

TOGNATO, M. I. R.; DOLZ, J. Implementação e análise de um dispositivo didáctico na formação de professores de Língua Inglesa: possíveis reconfigurações. *In*: MORETTO, M. (org.). **Práticas de leitura e escrita em contextos escolares e não escolares**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016. p. 13-71.

TSUI, A. B. M. **Understanding expertise in teaching**: case studies of ESL teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

VANHULLE, S. **Des savoirs en jeu au savoir en je:** cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation. Berne/Neuchâtel: Peter Lang, 2009.

_____. How future teachers develop professional knowledge through reflective writing in a dialogical frame. **L1-Educational Studies in Language and Literature,** vol. 5, n. 3, p. 287-314, 2005.

VASCONCELOS, C. S. **Planejamento:** plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. COLE, M. *et al.* (org.). Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007[1984].

_____. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998[1934].

WALLON, H. **La vie mentale**. Paris: Editions Sociales, 1938.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999 [1953].

_____ . **Tractatus Logico-Philosophicus**. Tradução de Luiz Henrique Lopes dos Santos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994 [1921].

WOODS, D. **Teacher cognition in Language teaching**: beliefs, decision-making and classroom practice. Cambridge University Press, 1996.

ZEICHNER, K. M. Educating reflective teachers for learner centered-education: possibilities and contradictions. *In*: GIMENEZ, T. (org.). **Ensinando e aprendendo Inglês na universidade:** formação de professores em tempos de mudança. Londrina: ABRAPUI, 2003.

_____ . Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. *In*: CARLGREN, I.; HANDAL, G.; VAAGE, S. **Teachers' minds and actions**. London: The Falmer Press, 1994.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. **Reflective teaching:** an introduction. 2. ed. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1996.

ZIRONDI, M. I. **Professor formador e professor em formação:** uma teia colaborativa para aprendizagens e desenvolvimento. 2013. 366 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

APÊNDICE A – QUADROS DE SOT E STT

Quadro 1 – RPP das SD realizada no dia 29 de julho de 2014 (escolha dos gêneros)

	Segmento de Orientação Temática (SOT)	**Segmento de Tratamento Temático (STT)**
1	Construção das SD	1a) MD e a produção das SD; 1b) Escolha dos gêneros; 1c) Utilização de MD já existentes; 1a) MD e a produção das SD; 1c) Utilização de MD já existente; 1d) Análise de exemplares do gênero; 1b) Escolha do gênero; 1e) SD do gênero panfleto político; 1f) Construção do MD do gênero panfleto político; 1g) Data das apresentações; 1e) SD do gênero panfleto político; 1h) Formação das duplas ou grupos para as apresentações e construção das SD; 1i) Necessidade de empenho de todos; 1j) Formação das duplas ou grupos para as apresentações e construção das SD.
2	Escolha dos gêneros	2a) Gêneros textuais Fábula e Conto de Fadas; 2b) Dissertação Ferrarini (2009).
1	Apresentação dos MD ao grupo	1g) Data das apresentações; 1k) Organização das apresentações; 1l) Novos pibidianos.
2	Escolha dos gêneros	2c) Gêneros possíveis de serem trabalhados com os alunos; 2d) Diferenças entre Conto de Fadas e Conto Maravilhoso; 2c) Gêneros possíveis de serem trabalhados com os alunos da escola; 2e) MD do gênero Fábula.
1	Apresentação dos MD ao grupo	1j) Formação das duplas ou grupos para as apresentações e construção das SD.
2	Escolha dos gêneros	2c) Gêneros possíveis de serem trabalhados com os alunos.
1	Apresentação dos MD ao grupo	1j) Formação das duplas ou grupos para as apresentações e construção das SD; 1g) Data das apresentações; 1m) Horários do estágio convergem com os horários das reuniões do subprojeto; 1j) Formação das duplas ou grupos para as apresentações e construção das SD; 1g) Data das apresentações.
2	Escolha dos gêneros	2f) SD do gênero anúncio publicitário construída na disciplina de Estágio Supervisionado.
1	Apresentação dos MD ao grupo	1j) Formação das duplas ou grupos para as apresentações e construção das SD.
2	Escolha dos gêneros	2c) Gêneros possíveis de serem trabalhados com os alunos.
1	Apresentação dos MD ao grupo	1j) Formação das duplas ou grupos para as apresentações e construção das SD; 1g) Data das apresentações; 1j) Formação das duplas ou grupos para as apresentações e construção das SD.

Continua...

2	Escolha dos gêneros	2c) Gêneros possíveis de serem trabalhados com os alunos; 2g) Gêneros mito e lenda.
1	Apresentação dos MD ao grupo	1g) Datas das apresentações.
2	Escolha dos gêneros	2c) Gêneros possíveis de serem trabalhados com os alunos.
1	Apresentação dos MD ao grupo	1j) Formação das duplas ou grupos para as apresentações e construção das SD; 1g) Data das apresentações.

Fonte: a autora, a partir da análise dos dados de pesquisa.

Quadro 2 – RPP da SD do gênero Fábula realizada em 12 de agosto de 2014 (estudo do MD)

	Segmento de Orientação Temática (SOT)	**Segmento de Tratamento Temático (STT)**
1	MD Fábulas	1a) Elementos e características recorrentes do gênero; 1b) Uso de Fábulas no ensino; 1c) Sócio-história do gênero; 1d) Função comunicativa do gênero; 1e) Lacunas do MD e necessidade de pesquisa sobre o gênero.
2	SD produzida pela autora do MD para o ensino de LM	2a) Objetivos; 2b) Extensão da SD; 2c) Módulos: objetivos e enfoque das atividades; 2d) Dificuldades dos alunos diagnosticada na produção inicial; 2e) Produção inicial; 2f) Produção final; 2g) Contexto de produção da SD; 2h) Função comunicativa da produção inicial e final.
3	Alunos	3a) Conhecimentos; 3b) Dificuldades.
4	SD Fábulas	4a) Ideias e sugestões para produção inicial e final.
5	Gênero Fábula	5a) Extensão; 5b) Elementos e características recorrentes.
6	Experiências da professora supervisora no ensino com Fábulas	6a) Uso de uma SD produzida por alunos de Estágio Supervisionado.

Fonte: a autora, a partir da análise dos dados de pesquisa.

Quadro 3 – RPP da SD do gênero Conto de Fadas realizada em 19 de agosto de 2014

	Segmento de Orientação Temática (SOT)	**Segmento de Tratamento Temático (STT)**
1	MD do gênero Conto de Fadas	1a) Sócio-história do gênero; 1b) Elementos e características recorrentes no gênero; 1c) Função comunicativa e formativa dos Contos de Fadas; 1d) Contexto de produção e de circulação dos Contos de Fadas; 1e) Importância do levantamento do contexto de produção e circulação dos gêneros; 1f) Divergências entre os exemplares do gênero analisado e os elementos ensináveis apontados pelo MD; 1b) Elementos e características recorrentes no gênero.

Continua...

2	SD produzida e implementada por Ferrarini	2a) Contexto de implementação; 2b) Contexto de pesquisa; 2c) Condução das propostas de produção inicial e final; 2d) Condução das propostas de produção inicial e final realizada por mim no mestrado: comparação com o trabalho de Ferrarini.
1	MD do gênero Conto de Fadas	1b) Elementos e características recorrentes no gênero.
2	SD produzida e implementada por Ferrarini	2e) Resultados obtidos pela autora: análise da SD; 2f) Critérios utilizados por Ferrarini para a análise da SD.

Fonte: a autora, a partir da análise dos dados de pesquisa.

Quadro 4 – RPP da SD do gênero Conto de Fadas realizada em 9 de setembro de 2014

	Segmento de Orientação Temática (SOT)	**Segmento de Tratamento Temático (STT)**
1	SD Conto de Fadas	1a) Capa da SD; 1b) Contexto de implementação; 1c) Dissertação de Ferrarini (2009); 1d) Atividades didáticas já produzidas; 1e) Características e elementos do gênero; 1d) Atividades didáticas já produzidas; 1e) Características do gênero; 1d) Atividades didáticas já produzidas; 1f) Sócio-história do gênero; 1e) Características do gênero; 1f) Ações impedidas em função do tempo; 1g) Ideias e sugestões para a produção das atividades; 1h) Contexto de circulação dos Contos de Fadas; 1d) Atividades didáticas já produzidas; 1c) Dissertação de Ferrarini (2009); 1g) Ideias e sugestões para a produção das atividades.
2	Alunos	2a) Distração e falta de atenção; 2b) Conhecimentos.
1	SD Conto de Fadas	1d) Atividades didáticas já produzidas; 1i) Divergências entre os exemplares do gênero analisados e os elementos ensináveis apontados pelo MD; 1d) Atividades didáticas já produzidas; 1j) Fonte dos Contos de Fadas; 1d) Atividades didáticas já produzidas; 1k) Uso de LM; 1g) Ideias e sugestões para a produção das atividades; 1k) Uso de LM; 1g) Ideias e sugestões para a produção das atividades; 1d) Atividades didáticas já produzidas; 1l) Organização das atividades na SD; 1g) Sugestões para organização das atividades na SD.
2	Alunos	2c) Comportamento dos alunos.
1	SD Conto de Fadas	1l) Organização das atividades na SD; 1d) Atividades didáticas já produzidas.
3	Gênero Conto de Fadas	3a) Tempo verbal recorrente.
1	SD Conto de Fadas	1m) Atividades com foco na gramática; 1g) Ideias e sugestões para a produção das atividades; 1e) Características e elementos do gênero.

Continua...

4	MD	4a) Características e elementos do gênero.
5	Análise de um exemplar do gênero	5a) Adaptações apresentadas no exemplar do gênero analisado; 5b) Características e elementos do gênero.
1	SD Conto de Fadas	1m) Atividades com foco em gramática.
6	SD produzida por Ferrarini (2009)	6a) Atividades com foco em gramática.
1	SD Conto de Fadas	1g) Ideias e sugestões para a produção das atividades; 1d) Atividades didáticas já produzidas.
7	Proposta de produção inicial e final	7a) Produção de um Conto de Fadas em LI; 7b) Uso de LM; 7c) Capacidades e conhecimento dos alunos; 7d) Ideias e sugestões para as propostas; 7d) Ideias e sugestões para as propostas; 7d) Ideias e sugestões para as propostas; 7d) Ideias e sugestões para as propostas; 7d) Ideias e sugestões para as propostas; 7e) Comportamento dos alunos; 7f) Ideias e sugestões para as propostas; 7g) Experiências com o gênero cartão postal no Estágio; 7d) Ideias e sugestões para as propostas; 7h) Hipóteses de reações dos alunos.
8	Lista de Constatação	8a) Uso de uma lista de constatação no trabalho desenvolvido por Ferrarini (2009); 8b) Instrumento de autoavaliação; 8c) Interferência na avaliação dos conhecimentos desenvolvidos pelos alunos com a SD; 8d) Função e uso da lista de constatação; 8d) Função e uso da lista de constatação; 8e) Concepções de avaliação.

Fonte: a autora, a partir da análise dos dados de pesquisa.

Quadro 5 – RPP da SD do gênero Fábula realizada no dia 30 de setembro de 2014

	Segmento de Orientação Temática (SOT)	**Segmento de Tratamento Temático (STT)**
1	SD Fábulas	1a) Produção inicial; 1b) Contexto de implementação; 1c) Ideias e sugestões para as atividades; 1d) Produção final; 1e) Uso de imagens; 1f) Tópicos gramaticais contemplados.
2	Alunos	2a) Conhecimentos; 2b) Desempenho esperado.
3	Gênero de texto Fábula	3a) Elementos e características recorrentes do gênero.

Fonte: a autora, a partir da análise dos dados de pesquisa.

Quadro 6 – Entrevista de ACS de Eliel e Erick realizada em 05 de fevereiro de 2015

	Segmento de Orientação Temática (SOT)	**Segmento de Tratamento Temático (STT)**
1	Procedimento de autoconfrontação	1a) Motivos da escolha dos excertos de vídeo; 1b) Predominância de excertos em LM; 1c) Constrangimento ao ver-se nos vídeos; 1d) Contribuições para a formação dos participantes; 1e) Extensão ao coletivo.
2	Aulas de implementação da SD	2a) Enfoque e objetivos de ensino e das atividades didáticas; 2b) Decisões tomadas a partir da observação da aula do colega; 2c) Decisões que geraram atrasos no planejamento; 2d) Restrição de tempo para implementação da SD; 2e) Observação das aulas da professora supervisora; 2f) Hipóteses sobre outras decisões possíveis de terem sido tomadas para sanar problemas de ensino; 2g) Respostas das atividades são facilitadas aos alunos; 2h) Conhecimento da LI não é suficiente para ensinar; 2i) Necessidade de preparação das aulas; 2j) Dificuldades em ensinar gramática; 2k) Exposição dos alunos à língua alvo; 2l) Decisões tomadas com base em sugestões da professora supervisora.
3	Alunos	3a) Interesse e participação nas aulas; 3b) Comportamento; 3c) Dificuldade dos alunos-professores em se colocar no lugar dos alunos; 3d) Desejo de instigar os alunos a participarem das aulas; 3e) Conhecimentos e dificuldades; 3f) Tratamento dado aos pibidianos.
4	SD	4a) Uso de LM e LI na construção da SD; 4b) Problemas na SD que dificultaram o ensino; 4c) Extensão da SD.
5	Intervenções da professora supervisora nas aulas	5a) Esperadas diante de possíveis problemas; 5b) Postura de pididiano *versus* postura de professor; 5c) Contribuição para o desenvolvimento dos alunos-professores.
6	Percepções dos alunos-professores sobre o trabalho realizado	6a) Oportunidades de aprendizagem; 6b) Percepção do próprio desenvolvimento.
7	Dificuldades em explicar as consignas das atividades	7a) Necessidade de planejamento da explicação das consignas das atividades; 7b) Dificuldades em emplicar as consignas aos alunos.
8	Planejamento	8a) Desejo de cumprir o planejamento; 8b) Medo de não cumprir o planejamento; 8c) Impedimentos para cumprir o planejamento; 8d) Alterações realizadas.
9	Atividades didáticas	9a) Tempo despendido, complexidade e importância da atividade; 9b) Necessidade de atividades mais contextualizadas; 9c) Problemas com as consignas das atividades; 9d) Dificuldade em implementar as atividades.

Continua...

10	PIBID	10a) Possibilidade de realizar simulações de aulas para sanar dificuldades de ensino; 10b) A importância da socialização de diários; 10c) Sobrecarga de trabalho da professora formadora.
11	Utilização do quadro negro	11a) Recurso para suprir lacunas da SD; 11b) Recurso de apoio aos alunos e ao professor; 11c) Dificuldades de utilização.

Fonte: a autora, a partir da análise dos dados de pesquisa.

Quadro 7 – Entrevista de ACS de Alice e Júlia realizada em 20 de fevereiro de 2015

	Segmento de Orientação Temática (SOT)	**Segmento de Tratamento Temático (STT)**
1	Aulas de implementação da SD	1a) Nervosismo ao estar à frente da turma; 1b) Presença da câmera; 1c) Fatos que mais marcaram; 1d) Voz baixa da aluna-professora; 1e) Atividades realizadas em sala; 1f) Decisões tomadas na condução das atividades didáticas; 1g) Decisões tomadas em função da restrição de tempo; 1h) Hipóteses de outras decisões possíveis de terem sido tomadas; 1i) Dificuldades em prever os recursos necessários para o ensino; 1j) Dificuldades no ensino de gramática.
2	Atuação em sala de aula	2a) Atuação no PIBID; 2b) Experiências anteriores ao PIBID; 2c) Sentimentos em relação à atuação; 2d) Contribuições da SD; 2e) Papel desempenhado nas aulas da colega; 2f) Papel desempenhado pela colega nas aulas; 2g) Aula da colega como modelo para agir; 2h) Trabalho colaborativo desenvolvido em sala de aula; 2i) Dificuldades enfrentadas; 2j) Condução da aula.
3	Problemas de língua	3a) Problemas de pronúncia.
4	Alunos	4a) Interação com as alunas-professoras; 4b) Participação nas aulas; 4c) Desinteresse; 4d) Engajamento nas atividades; 4e) Dificuldades e capacidades; 4f) Comportamento; 4g) Aprendizagem; 4h) Reação ao trabalho desenvolvido pelas alunas-professoras; 4i) Interação com a SD; 4j) Uso de celular em sala de aula; 4k) Tratamento dado às alunas-professoras; 4l) Uso do conteúdo ensinado.
5	Intervenções da professora-supervisora nas aulas	5a) Sentimentos em relação às interferências nas aulas; 5b) Presença da professora-supervisora em sala; 5c) Papel da interferência; 5d) Contribuições da interferência.

Continua...

6	Planejamento	6a) Modificações no planejamento; 6b) Planejamento das ações realizadas em sala de aula; 6c) Escolha do gênero Fábula; 6d) Possibilidade de trabalho com outros gêneros; 6e) Outros gêneros trabalhados durante o ano.
7	Procedimento de autoconfrontação	7a) Escolha dos excertos de vídeos; 7b) Constrangimento ao se ver nas imagens; 7c) Engajamento das alunas-professoras nas reflexões.
8	Atividades didáticas	8a) Atividades de pré-leitura; 8b) Objetivo das atividades; 8c) Contribuições das imagens que ilustram o texto; 8d) Enfoque das atividades; 8e) Planejamento das atividades.
9	Uso de textos autênticos na SD	9a) Definição; 9b) Contribuições para o ensino.
10	Gênero de texto Fábula	10a) Fábulas conhecidas e desconhecidas pelos alunos; 10b) Impacto das morais das Fábulas nas reflexões realizadas pelos alunos.
11	Interferências externas nas aulas	11a) Voz da professora pedagoga em outra sala; 11b) Barulho da porta; 11c) Evento de fim de ano da escola.
12	Quadro negro	13a) Utilização do quadro negro.
13	PIBID	14a) Necessidade de fortalecer o trabalho sobre o ensino de gramática; 14b) Contribuições para a realização do Estágio Supervisionado.
14	Estágio Supervisionado	15a) Sentimentos em relação ao Estágio Supervisionado; 15b) Relatório de Estágio.

Fonte: a autora, a partir da análise dos dados de pesquisa.

Quadro 8 – Entrevista de ACC realizada em 13 de maio de 2015

	Segmento de Orientação Temática (SOT)	**Segmento de Tratamento Temático (STT)**
1	Procedimento de Autoconfrontação	1a) Escolha dos excertos de vídeos; 1b) Extensão ao coletivo.
2	Atuação em sala de aula	2a) Experiência no PIBID anteriores à implementação da SD; 2b) Preocupação em transmitir o conteúdo; 2c) Condução das aulas; 2d) Aulas do colega como modelo para agir; 2e) Percepção do desenvolvimento do colega; 2f) Compreensão do contexto de atuação.
3	Alunos	3a) Conhecimentos; 3b) Autonomia; 3c) Engajamento nas atividades; 3d) Interação com o aluno-professor; 3e) Participação nas aulas; 3f) Dificuldades; 3g) Desinteresse pela leitura.
4	Dificuldade em explicar as consignas das atividades	4a) Dificuldades de explicação; 4b) Necessidade de abordagem no PIBID; 4c) Planejamento da explicação das consignas das atividades.

Continua...

5	Observação das aulas	5a) Observação das aulas da professora-supervisora e dos colegas; 5b) Necessidade de direcionar as observações; 5c) Observação das diferentes dimensões que envolvem o ensino; 5d) Observação de como os professores ensinam na graduação.
6	Aulas de implementação da SD	6a) Decisões que geraram atrasos no planejamento; 6b) Necessidade de mais uso da LI; 6c) Decisões tomadas a partir da observação da aula do colega; 6d) Decisões tomadas em função da restrição de tempo; 6e) Dificuldades no gerenciamento dos recursos de ensino; 6f) Frustrações causadas pelo mal funcionamento dos recursos.
7	Estágio Supervisionado	7a) Contribuições do PIBID para o Estágio; 7b) Atraso causado pela greve nas escolas e na universidade.
8	Escola	8a) Profissionais da escola; 8b) Autonomia do professor; 8c) Sentimento de não pertencimento ao coletivo da escola; 8d) Cultura da cópia na escola.
9	PIBID	9a) PIBID e o Estágio Supervisionado; 9b) Dicas/Conselhos aos novos pibidianos.
10	SD	10a) Decisões tomadas em função de problemas na SD; 10b) Reformulações necessárias; 10c) Ideias deixadas de lado em função da restrição de tempo; 10d) Fatores externos que atrasaram a construção das SD.
11	Planejamento	11a) Necessidade de planejar as ações de sala de aula; 11b) Experiências anteriores de planejamento e construção de SD; 11c) Alterações no planejamento; 11d) Demanda muito trabalho; 11e) Planejamento da utilização de recursos.
12	Prescrições	12a) Prescrições consideradas na construção das SD e no ensino; 12b) Cumprimento das prescrições de ensino.
13	Leitura em LI	13a) Dificuldades em ler em LI; 13b) Trabalho com textos em sala de aula; 13c) Estratégias de leitura; 13d) Atividades de leitura.
14	Ensino de Gramática	14a) Dificuldades em ensinar gramática; 14b) Contribuições da professora-supervisora; 14c) Necessidade de planejar o ensino de gramática; 14d) Problemas na SD que dificultaram o ensino; 14e) Necessidade de tempo para assimilação de novos conhecimentos; 14f) Ensino de gramática em LM; 14g) Ensino de gramática no curso de Letras.
15	Utilização do quadro negro	15a) Dificuldades na utilização do quadro negro.

Fonte: a autora, a partir da análise dos dados de pesquisa.

Quadro 9 – EC realizada em 10 de julho de 2015

	Segmento de Orientação Temática (SOT)	**Segmento de Tratamento Temático (STT)**
1	Procedimento de Autoconfrontação	1a) Escolha dos excertos de vídeos; 1b) Oportunidades de reflexividade a respeito do trabalho desenvolvido; 1c) Coragem de participar e engajamento nas entrevistas de AC.
2	SD	2a) Produção inicial e final; 2b) Transposição didática do MD; 2c) SD do gênero Fábula.
3	Ensino de gramática	3a) Necessidade de planejamento do ensino; 3b) Lacunas do Curso de Letras; 3c) Dificuldades para ensinar; 3d) Possibilidade de realizar simulações de aulas no PIBID; 3e) Estratégias de ensino; 3f) Contribuições dos livros de gramática; 3g) Observação das aulas da professora-supervisora; 3h) Observação das aulas na graduação; 3i) Inserção de atividades lúdicas no ensino.
4	Aulas de implementação das SD	4a) Sucessos e frustrações; 4b) Restrição de tempo; 4c) Ensino de gramática; 4d) Enfoque de pontos negativos por Erick; 4e) Reflexões possibilitadas pelas frustrações vivenciadas; 4f) Decisões tomadas que geram atrasos no planejamento; 4g) Interação dos alunos-professores com os alunos; 4h) Uso de LM nas aulas; 4i) Interferências externas.
5	Restrição de tempo	5a) Atrasos no planejamento; 5b) Decisões tomadas em função da restrição de tempo.
6	Decisões tomadas com base na observação das aulas dos colegas	6a) Papel do par mais experiente; 6b) Mudanças no planejamento; 6c) Problemas na implementação da produção final; 6d) Observação da aula do colega *versus* a observação da aula da professora-supervisora.
7	Planejamento	7a) Necessidade planejar o que dizer e o que fazer em sala de aula; 7b) Motivos pelos quais as aulas nem sempre saem conforme planejadas; 7c) Cumprimento do planejamento *versus* engajamento dos alunos.
8	Produção inicial e Produção final	8a) Desempenho dos alunos; 8b) Hipóteses sobre outras possibilidades para produção final; 8c) Problemas com a proposta de produção final.
9	Alunos	9a) Desempenho; 9b) Redução de interesse após muitas aulas sobre o mesmo assunto; 9c) Participação nas aulas; 9d) Engajamento nas aulas; 9e) Processo de aprendizagem; 9f) Brincadeiras durante as aulas.
10	Atividades Didáticas	10a) Importância das atividades de pré-leitura.
11	Atuação em sala de aula	11a) Voz baixa de Júlia; 11b) Uso do jaleco no PIBID.
12	Agradecimentos e finalização	12a) Agradecimento aos participantes; 12b) Comprometimento e maturidade dos alunos-professores participantes protagonistas da pesquisa; 12c) Agradecimentos finais.

Fonte: a autora, a partir da análise dos dados de pesquisa.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – UEL
CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) bolsista de iniciação à docência,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "**O planejamento de sequências didáticas no PIBID:** espaços para o desenvolvimento do aluno-professor de Língua Inglesa", sob a responsabilidade de Priscila Azevedo da Fonseca Lanferdini, aluna do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL), orientada pela Profª. Drª. Vera Lúcia Lopes Cristovão. Pretendo realizar geração/coleta de dados com alunos do 1º ao 4º ano do curso de Letras-Inglês e Literaturas de Língua Inglesa da Universidade XXX e demais professores participantes do subprojeto Letras Inglês do PIBID, durante o ano de 2014 e início de 2015.

O objetivo principal da pesquisa é *investigar a construção de espaços de desenvolvimento profissional do aluno-professor de Língua Inglesa, participante do PIBID, possibilitados pelo planejamento, produção e implementação de sequências didáticas, e pela reflexividade sobre esses processos*. Espera-se com a pesquisa contribuir com o registro e a sistematização de parcerias entre a universidade e a escola, a fim fortalecer os laços entre esses dois universos, assim como abordar o trabalho de planejamento de Sequências Didáticas (SD) como instrumento de formação docente.

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: os dados gerados/coletados serão as SD, os diários, os portfólios e os planos de aula produzidos pelos alunos-professores durante sua participação no subprojeto Letras Inglês, bem como as gravações em áudio e vídeo das interações realizadas nas reuniões do subprojeto, as gravações das aulas ministradas pelos alunos-bolsistas e de entrevistas de autoconfrontação. Ao participar desta pesquisa, solicito a disponibilidade e sua permissão para analisar os dados gerados. Lembro que a sua participação é voluntária, você tem a liberdade de não querer participar, e pode desistir, em qualquer fase da pesquisa, mesmo após ter iniciado a geração dos dados, sem nenhum prejuízo.

2. RISCOS E DESCONFORTOS: considero mínimos os riscos decorrentes dos procedimentos de geração de dados, uma vez que eles não preveem nenhum risco a integridade física ou moral dos participantes. No entanto, os procedimentos poderão acarretar constrangimentos devido as gravações das interações, ou mesmo, devido ao caráter íntimo da escrita de diários. Diante disso, esclareço que respeitarei sua decisão em disponibilizar ou não seus diários, portfólios, SD e planos de aula, assim como zelarei para que a geração dos dados não prejudique o desenvolvimento das atividades realizadas pelo programa, mas que venha somar-se a elas em sua formação. Para minimizar as possíveis situações de constrangimentos, fica acordado que em qualquer momento da geração de dados você poderá solicitar sua suspensão.

3. BENEFÍCIOS: espera-se com o desenvolvimento desta pesquisa, poder contribuir com sua formação profissional, já que você poderá engajar-se em atividades que possibilitarão o planejamento e produção de instrumentos de ensino, tendo oportunidades de planejá-los, avaliá-los e modificá-los em conjunto com os demais participantes do programa. Você terá ainda, a possibilidade de confrontar-se com sua própria atuação nas entrevistas de autoconfrontação e a partir das análises realizadas na pesquisa.

4. FORMAS DE ASSISTÊNCIA: se você precisar de alguma orientação por se sentir prejudicado(a) por causa da pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética XXX (endereço e telefone abaixo).

5. CONFIDENCIALIDADE: fica assegurado que seu nome e/ou outros dados pessoais que permitam sua identificação serão preservados. Os dados gerados serão utilizados com finalidade específica para a pesquisa, armazenados sob minha responsabilidade em minha residência e serão destruídos após cinco (05) anos da data da última publicação de seus resultados.

6. ESCLARECIMENTOS: quaisquer dúvidas poderão ser esclarecidas por mim e/ou por minha orientadora (endereço e telefone abaixo).

7. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: caso você aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

8. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO: se você estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, e receberá uma cópia deste Termo.

Priscila Azevedo da Fonseca Lanferdini,
Aluna da Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
Universidade Estadual de Londrina (UEL)
planferdini@yahoo.com.br

Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão
Universidade Estadual de Londrina (UEL)
veraluciacristovao@gmail.com
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
Rodovia Celso Garcia Cid, km 380
Caixa Postal 6001 – CEP 86051-990 - Londrina PR
Telefone: (43) 3371-4624 / Fax: (43) 3371-4624
Orientadora da Pesquisa

Comitê de Ética em Pesquisa da XX – COMEP
Universidade XX

Endereço XX

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, eu _____, portador(a) da cédula de identidade_____, declaro que, após leitura minuciosa do TCLE, tive oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pela pesquisadora, ciente dos procedimentos de geração de dados aos quais serei submetido(a) e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firmo meu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.
E, por estar de acordo, assino o presente termo.

Londrina, _____ de _____ de _____.

_____
Assinatura do participante

_____
Assinatura do Pesquisador

ANEXO A – NORMAS DE TRANSCRIÇÕES

Quadro 1 - Normas utilizadas na transcrição dos dados de pesquisa

Ocorrências	**Sinais**	**Exemplificação**
Incompreensão de palavras ou Segmentos	( )	Do nives de rensa ( ) nível de renda Nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé/e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de voga e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::::: ou mais	Ao emprestarmos éh::: ... dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razoes ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ... retenção
Comentários descritivos do Trancritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição: desvio temático	- - - -	... a demanda de moeda - - vamos dar casa essa notação - - demanda de moeda por motivo ...
Superposição, simultaneidade de vozes	[Ligando as linhas	a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira? a. fazem LÁ b. [cozinham lá
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais de textos, durante a gravação	"entre aspas"	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião.. " O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós"...

OBSERVAÇÕES:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP, etc.)
2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por *está*: tá? Você *está* brava?)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)
6. Não se anota o *cadenciamento da frase.*
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa)
8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.

Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP nº. 338 EF e 331 D2.

Fonte: PRETI (1999, p. 11-12).