



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

ELIANE SEGATTI RIOS-REGISTRO

**A RELAÇÃO ENTRE PRESCRIÇÃO, REPRESENTAÇÕES E  
AGIR DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO EM UM CURSO DE  
FORMAÇÃO INICIAL**

---

Londrina  
2010

ELIANE SEGATTI RIOS-REGISTRO

**A RELAÇÃO ENTRE PRESCRIÇÃO, REPRESENTAÇÕES E  
AGIR DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO EM UM CURSO DE  
FORMAÇÃO INICIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão

Londrina  
2010

ELIANE SEGATTI RIOS-REGISTRO

**A RELAÇÃO ENTRE PRESCRIÇÃO, REPRESENTAÇÕES E  
AGIR DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO EM UM CURSO DE  
FORMAÇÃO INICIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão

---

Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez

---

Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães

Londrina, 03 de março de 2010.

## **DEDICATÓRIA**

*Aos meus filhos, Rafaela e Pedro Henrique  
Ao meu esposo Tacau,  
Aos meus pais Irma e Rubens,  
pela paciência, apoio e compreensão de minhas  
ausências*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder força e sabedoria necessárias para poder continuar;

À Vera, minha orientadora e, acima de tudo amiga, por compartilhar comigo sua sabedoria, por me conduzir ao caminho do conhecimento de forma serena, pelo seu exemplo de dedicação à vida e à profissão, por me ensinar o quanto podemos;

Aos meus colegas de departamento, por oportunizarem que essa pesquisa se realizasse;

A todos os professores do programa de Estudos da Linguagem, por me ajudarem a crescer em meus conhecimentos;

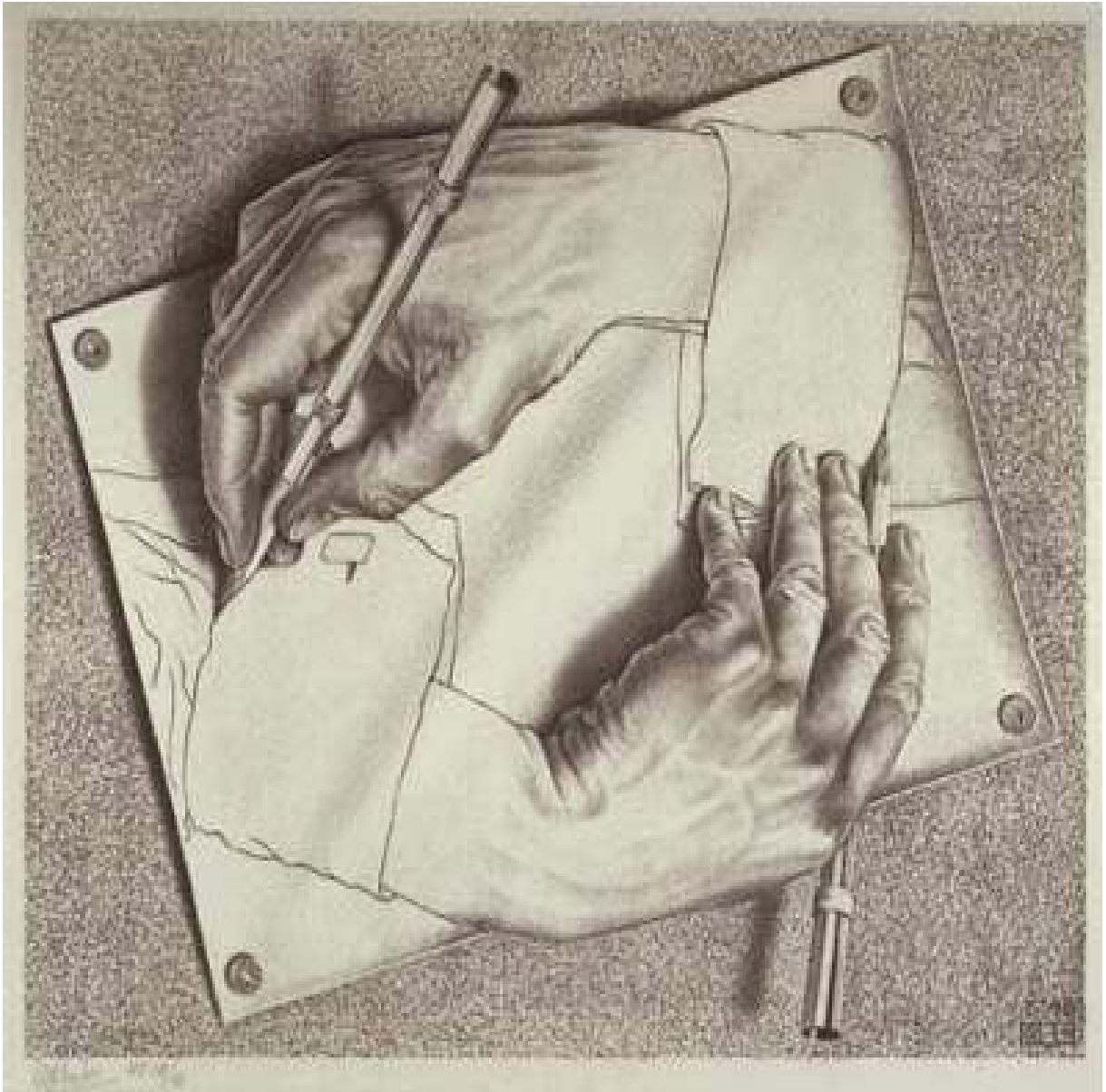
À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Telma Gimenez, pelos seus questionamentos, fazendo-nos buscar sempre mais;

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Maria de Mattos Guimarães, por suas contribuições e questionamentos;

Aos meus amigos do Grupo Linguagem e Educação, pelas sugestões, apoio e amizade em todos os momentos;

Aos meus queridos alunos da 4<sup>a</sup>. série de Letras de 2008, por propiciarem a realização desta pesquisa;

A toda a minha família e aos meus amigos, por sempre me acolherem nos momentos em que eu mais precisava.



Condicionamento operante - ESCHER

*Agimos sempre em um contexto histórico,  
Influenciado por condições prévias e presentes  
Isso é condicionamento...*

*Nossas ações estão sempre mudando as condições que nos influenciam,  
Estamos operando sobre o mundo...  
Isso é operante...*

*Nosso comportamento é determinado pelo mundo, mas também determina o mundo.*

*(Maurits Cornelis Escher)*

REGISTRO, Eliane Segatti Rios. **A relação entre prescrição, suas representações e agir docente**: um estudo de caso em um curso de Formação Inicial. 2010. 198 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

## RESUMO

Os documentos prescritivos, produzidos externamente ao trabalho docente são textos que prescrevem, avaliam e interpretam as ações envolvidas na situação de trabalho e dizem respeito à linguagem sobre o trabalho docente. A partir disso, este trabalho tem como objetivo geral investigar qual a relação entre prescrição, representações e agir docente em um curso de Letras inglês-português de uma universidade estadual situada na região norte do Estado do Paraná. Mais especificamente buscamos, primeiramente, compreender o que se espera do aluno-professor de Língua Inglesa acerca do seu agir docente nas prescrições, analisando o Projeto Político Pedagógico (PPP) desta Instituição de ensino superior em foco com ênfase nas orientações que estão diretamente ligadas à área de língua inglesa, a saber: Língua Inglesa, Literatura de Língua Inglesa, Metodologia de Ensino de Língua Inglesa e Literatura, além de Estágio Supervisionado. Em seguida, objetivamos identificar quais representações sobre prescrição são construídas por alunos e professores, analisando os textos produzidos pelo grupo focal e pelo questionário. Finalmente, verificamos quais prescrições subjazem os trabalhos da dimensão prática das disciplinas da área de Língua Inglesa já mencionadas, analisando os trabalhos práticos desenvolvidos pelos alunos-professores. Para as análises, utilizamos os pressupostos teóricos e metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) que atribui ao agir e à linguagem um papel fundamental no desenvolvimento humano, tendo por base Machado e Bronckart (2009) e Bronckart (1999/2003/2007). Como resultado do nosso primeiro conjunto de dados, entendemos que o PPP caracteriza-se por um discurso teórico, reproduzindo os documentos oficiais maiores e colocando o aluno como beneficiário do seu processo de formação. No segundo conjunto de dados, concluímos que as representações dos alunos-professores sobre prescrição baseiam-se naquilo que eles vivenciam em sala de aula, enquanto que as representações do professor formador versam sobre um discurso teórico reprodutor dos documentos oficiais. Finalmente, no terceiro conjunto de dados, vemos que os trabalhos da dimensão prática requerem mais os conhecimentos específicos de cada área do que a articulação entre a teoria e a prática. Com isso, refletimos sobre a relação das prescrições e das representações com o agir docente, atenta para que estejam verdadeiramente articuladas e levando em consideração o contexto social em que cada IES está inserida.

**Palavras-chave:** Prescrição. Agir docente. ISD. Formação de professor.

REGISTRO, Eliane Segatti Rios. **The relationship among prescription, its representation and teacher's acting:** a case study in a teacher education course. 2010. 198f. Dissertation (Master's degree in Language Studies) – State University of Londrina, Londrina, 2010.

### ABSTRACT

Prescriptive documents, produced externally to teacher's work, are texts that prescribe, evaluate and interpret the actions involved in the work situation, and concern the language used by the teacher in the classroom. Thus, this work has as a general objective to investigate the relationship between prescription, its representation and teachers' action in a Portuguese-English course at a state university located in Northern Parana. More specifically, this study searched to understand what is expected from the English Language student-teachers concerning their acting as teachers. This is carried out by analyzing the Pedagogic Political Project (PPP) of that Institution with emphasis on the guidelines that are directly linked to the English language area. Such guidelines are the English Language, English Language Literature, English Language Methodology and Practicum Period in English Language. After that, this work aims to identify which representations about prescription are constructed by teachers and students, analyzing the texts produced by the focal group and in the questionnaires. Finally, the meaning of the prescription in the practical dimension work in the English Language area is verified by using the practical activities developed by the student-teachers. For the analyses, the theoretical and methodological assumptions of the Sociodiscursive Interactionism, which assigns to the acting and the language a fundamental role in the human development are used, based on Machado and Bronckart (2009) and Bronckart (1999/2003/2007). The results of the first data gathering show that the PPP is characterized by a theoretical discourse, reproducing the official documents and placing the student as a beneficiary of his/her own educational process. The second data gathering shows that the student-teacher's representations about prescription are based on what he/she lives in the classroom, whereas the teacher's representations reveal a theoretical discourse reproducing the official documents. Finally, in the third data gathering, it is possible to observe that the practical dimension work requires more specific knowledge of each area than simply the theory and the practice together. Therefore, the conclusions lead to reflections on the relationship among prescription, its representations and the teacher's acting, so that they are articulated, taking into account the social context where each higher education institution is inserted.

**Keywords:** Prescription. Teacher's acting. Sociodiscursive interactionism. Teacher education.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Do macro para o micro .....	17
<b>Figura 2</b> – Esquema de uma atividade de trabalho simples .....	39
<b>Figura 3</b> – Citação : total de turnos .....	40
<b>Figura 4</b> – Esquema geral da pesquisa .....	64
<b>Figura 5</b> – Esquema geral de análise da pesquisa .....	72
<b>Figura 6</b> – Plano global: análise dos dados .....	80
<b>Figura 7</b> – Disciplinas da 4 <sup>a</sup> . Série de Letras da área de Língua Inglesa .....	112
<b>Figura 8</b> – Plano geral: grupo focal e questionário .....	118
<b>Figura 9</b> – Plano geral: resumos, trabalhos acadêmicos e projetos de ensino .....	163

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Conhecimentos específicos e pedagógicos da grade curricular de Letras.....	110
<b>Gráfico 2</b> – Grupo focal: total de turnos.....	123
<b>Gráfico 3</b> – Citação : total de turnos.....	125
<b>Gráfico 4</b> – Pergunta 1: total de turnos.....	127
<b>Gráfico 5</b> – Pergunta 2: total de turnos.....	128
<b>Gráfico 6</b> – Pergunta 3: total de turnos .....	129
<b>Gráfico 7</b> – Pergunta 4: total de turnos.....	130
<b>Gráfico 8</b> – Pergunta 5: total de turnos.....	132

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	– Tipos de seqüências .....	47
<b>Quadro 2</b>	– Tipos de discurso .....	49
<b>Quadro 3</b>	– Unidades indicativas de implicação, conjunção, disjunção e autonomia ....	51
<b>Quadro 4</b>	– Mecanismos de conexão, coesão nominal e verbal .....	52
<b>Quadro 5</b>	– As vozes explícitas e implícitas.....	53
<b>Quadro 6</b>	– Os modalizadores do enunciado .....	56
<b>Quadro 7</b>	– Plano global do texto em relação ao agir.....	56
<b>Quadro 8</b>	– Algumas marcas dos registros do agir.....	61
<b>Quadro 9</b>	– A identificação e análise dos elementos semânticos .....	62
<b>Quadro 10</b>	– Categorias de prescrição .....	63
<b>Quadro 11</b>	– As atividades práticas .....	68
<b>Quadro 12</b>	– Perguntas do grupo focal .....	74
<b>Quadro 13</b>	– Questionário para os professores formadores.....	77
<b>Quadro 14</b>	– Quadro geral das perguntas de pesquisa, dados e procedimentos de análise ...	79
<b>Quadro 15</b>	– Conteúdos temáticos do PPP em que a avaliação do currículo em vigor se situa .....	90
<b>Quadro 16</b>	– Avaliação do currículo em vigor .....	93
<b>Quadro 17</b>	– Currículo em vigor: estatuto sintático dos protagonistas nos projetos .....	96
<b>Quadro 18</b>	– Objetivos do PPP.....	99
<b>Quadro 19</b>	– Competências e habilidades.....	102
<b>Quadro 20</b>	– Perfil do profissional .....	104
<b>Quadro 21</b>	– Prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso.....	106
<b>Quadro 22</b>	– Grade curricular de 2002 a 2005 .....	108
<b>Quadro 23</b>	– Total de horas teóricas e práticas dos 4 anos de formação .....	109
<b>Quadro 24</b>	– Programa parcial de Literatura de Língua Inglesa .....	113
<b>Quadro 25</b>	– Programa parcial de Língua Inglesa IV .....	114
<b>Quadro 26</b>	– Programa parcial de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa e Lit. II.....	114
<b>Quadro 27</b>	– Programa parcial de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Lit. II .....	115
<b>Quadro 28</b>	– Grupo focal: agir tematizado .....	120
<b>Quadro 29</b>	– Organização temática. Grupo focal .....	125

<b>Quadro 30</b>	– Conteúdo temático. Pergunta 1.....	126
<b>Quadro 31</b>	– Conteúdo temático. Pergunta 2.....	127
<b>Quadro 32</b>	– Conteúdo temático. Pergunta 3.....	128
<b>Quadro 33</b>	– Conteúdo temático. Pergunta 4.....	130
<b>Quadro 34</b>	– Conteúdo temático. Pergunta 5 .....	131
<b>Quadro 35</b>	– Questionário dos formadores – agir tematizado.....	147
<b>Quadro 36</b>	– Conteúdo temático da pergunta 1 do questionário.....	149
<b>Quadro 37</b>	– Conteúdo temático da pergunta 2 do questionário.....	150
<b>Quadro 38</b>	– Conteúdo temático da pergunta 3 do questionário.....	150
<b>Quadro 39</b>	– Conteúdo temático da pergunta 4 do questionário.....	151
<b>Quadro 40</b>	– Conteúdo temático da pergunta 5 do questionário.....	152
<b>Quadro 41</b>	– Conteúdo temático da pergunta 6 do questionário.....	152
<b>Quadro 42</b>	– Conteúdo temático da pergunta 7 do questionário.....	152
<b>Quadro 43</b>	– Grupo focal e questionário – agir tematizado.....	161
<b>Quadro 44</b>	– Plano textual global dos resumos .....	165
<b>Quadro 45</b>	– Títulos dos trabalhos acadêmicos .....	170
<b>Quadro 46</b>	– Plano textual geral dos trabalhos acadêmicos .....	170
<b>Quadro 47</b>	– Títulos dos projetos de ensino .....	172
<b>Quadro 48</b>	– Número de alunos por projetos de ensino .....	172
<b>Quadro 49</b>	– Plano geral dos projetos de ensino .....	173

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
1.1 A HISTÓRIA DA PESQUISA .....	15
1.2 CONTEXTUALIZANDO: FORMAÇÃO DE PROFESSOR .....	17
1.2.1 Percurso Histórico .....	18
1.2.2 Documentos que Oficializam a Formação do Professor .....	24
1.2.3 Caminhos Trilhados: Pesquisas Sobre o Trabalho do Professor e Textos Prescritivos .....	26
1.3 ESTRUTURA DA PESQUISA E OBJETIVOS .....	29
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	31
2.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO .....	31
2.1.1 As Representações .....	36
2.1.2 Atividade de Trabalho E Trabalho Docente .....	38
2.1.3 O Agir Docente E Os Textos Prescritivos No Espaço Educacional .....	43
2.1.4 Os Níveis de Análise Textual .....	47
<b>3 METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	64
3.1 NATUREZA DA PESQUISA .....	64
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA .....	65
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	66
3.4 A COLETA DE DADOS .....	70
3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE .....	71
3.5.1 Os Textos Analisados e a Sua Situação de Produção .....	72
3.5.2 As Dimensões .....	73
3.5.3 Procedimentos de Análise do Projeto Político Pedagógico .....	73
3.5.4 Procedimentos de Análise dos Textos do Grupo Focal e Questionários .....	74
3.5.5 Procedimentos de Análise dos Projetos de Ensino, Resumos e Trabalhos Acadêmicos .....	78
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	80
4.1 ANÁLISE DA CONFIGURAÇÃO DA FIGURA DO PROFESSOR NOS TEXTOS PRESCRITIVOS .....	80
4.1.1 Contexto Sócio-Histórico Mais Amplo Subjacente aos Textos Prescritivos .....	80
4.1.1.1 Situação de produção .....	88

4.1.1.2 Organização temática geral do projeto político pedagógico .....	90
4.1.1.3 Organização temática e análise semântica: avaliação do currículo em vigor.....	92
4.1.1.4 Organização temática e análise semântica: objetivos.....	98
4.1.1.5 Organização temática e análise semântica: competências e habilidades.....	101
4.1.1.6 Organização temática e análise semântica: perfil do profissional.....	104
4.1.1.7 Organização temática e análise semântica: a prática como componente curricular, vivenciada ao longo do curso.....	105
4.1.1.8 Organização temática e análise semântica: conteúdos curriculares e ementas .....	108
4.1.2 Pergunta De Pesquisa: O Que Se Espera Do Aluno-Professor De Língua Inglesa Acerca Do Seu Agir Docente Nas Prescrições? .....	116
<b>4.2 ANÁLISE DOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS SUJEITOS FOCALIS E PROFESSORES</b>	
<b>FORMADORES PARA A PESQUISA .....</b>	<b>118</b>
4.2.1 Situação de Produção do Grupo Focal .....	119
4.2.1.1 Análise das perguntas do grupo focal.....	120
4.2.1.2 Organização temática: grupo focal.....	122
4.2.1.3 Análise do agir nos segmentos sobre prescrição: grupo focal.....	133
4.2.2 Situação de Produção do Questionário.....	146
4.2.2.1 Análise das perguntas do questionário .....	147
4.2.2.2 Organização temática: questionário .....	149
4.2.2.3 Análise do agir nos segmentos sobre prescrição: questionário .....	153
4.2.3 Pergunta de pesquisa: que representações sobre prescrição são construídas por alunos e professores?.....	160
<b>4.3 ANÁLISE DOS TEXTOS PRODUZIDOS NA EDIPLI.....</b>	<b>163</b>
4.3.1 Situação de Produção dos Textos .....	164
4.3.1.1 Análise organizacional e semântica dos textos: resumos .....	165
4.3.1.2 Análise organizacional e semântica dos textos: trabalhos acadêmicos.....	169
4.3.1.3 Análise organizacional e semântica dos textos: projetos de ensino .....	171
4.3.2 Pergunta de Pesquisa: Quais Prescrições Subjazem os Trabalhos da Dimensão Prática? .....	178
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>180</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>188</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>197</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A análise de textos sobre a relação da linguagem com o trabalho pode, para Bronckart e Machado (2004), trazer uma melhor compreensão do que seja o trabalho do professor, uma vez que seus estudos consideram a linguagem *no* trabalho, *sobre* o trabalho e *como* o trabalho (NOUROUDINE, 2002), contribuindo para a compreensão tanto do agir do professor quanto das representações que socialmente são construídas sobre ele (BRONCKART; MACHADO, 2004).

Situada no contexto da escola, portanto, no trabalho educacional, esta pesquisa tem como objetivo mais geral investigar a relação entre prescrição, representações e agir docente na formação do aluno-professor de um curso de Letras com habilitação dupla em inglês e português de uma Universidade Estadual localizada no Norte do Paraná na qual a pesquisadora é docente. Mais especificamente buscamos, em primeiro lugar, analisar o documento prescritivo Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso em foco, para identificar o que se espera do aluno-professor de Língua Inglesa acerca do seu agir docente. Em seguida, focamos as representações<sup>1</sup> sobre prescrições construídas por alunos e professores. Após, identificamos quais prescrições subjazem os trabalhos da dimensão prática, considerando nesta fase aqueles desenvolvidos nas disciplinas de Língua Inglesa (resumos), Literatura de Língua Inglesa (trabalhos escritos) e, Metodologia de Língua Inglesa (projetos de ensino). Finalmente, estabelecemos a relação entre as prescrições e o agir docente.

Para realizar o nosso estudo, adotamos como linha teórico-metodológica o Interacionismo Sociodiscursivo<sup>2</sup> (BRONCKART, 1999/2003/2007), que investiga a problemática do ser humano tendo como foco central a linguagem, uma vez que as representações nela construídas têm um papel muito importante no desenvolvimento do agir humano. Ao analisar a questão desse agir em situação de trabalho, consideramos a atividade educacional do professor como um “trabalho” e, portanto, apoiamo-nos também nos aportes teóricos das Ciências do Trabalho, mais especificamente da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004) e da Psicologia do Trabalho (FAÏTA, 2004; CLOT 1999), um referencial teórico multidisciplinar que será apresentado e discutido na fundamentação teórica.

---

<sup>1</sup> O termos “representação”, “prescrição”, “agir”, “agir docente” e outros relacionados serão devidamente explicitados na fundamentação teórica.

<sup>2</sup> Doravante ISD.

Com este trabalho, buscamos contribuir para uma reflexão do corpo docente da referida Instituição de Ensino Superior (IES), incluindo também a própria pesquisadora a qual faz parte do contexto de ensino analisado, visto que a Universidade está passando por um processo de reestruturação e readequações, e o colegiado do curso possui agora a autonomia de reestruturar o PPP e pedir alterações a partir do CONSUNI<sup>3</sup>.

Após essa apresentação global do objetivo mais geral da dissertação, dos pressupostos teóricos gerais e do contexto da pesquisa, procuramos mostrar, nesta introdução, a história da pesquisa, uma breve contextualização histórica da formação de professores no Brasil, os objetivos mais específicos, bem como as perguntas que guiarão a realização desta dissertação.

## 1.1 A HISTÓRIA DA PESQUISA

O lugar da pesquisa bem como minha trajetória profissional fazem<sup>4</sup> parte da constituição desta pesquisa por ela ter surgido em um momento de reflexões acerca do momento profissional que eu estava vivenciando.

Durante minha adolescência, não havia pensado ainda em seguir a carreira docente, no entanto, desde criança, as brincadeiras de escolinha se destacavam, uma vez que venho de uma família que privilegia a carreira de professor. Desde pequena observava o dia-a-dia da mãe, professora, coordenadora e depois diretora, e eu a admirava muito em sua profissão.

A conselho de meu pai, durante minha adolescência, comecei a estudar inglês, juntamente com o piano clássico o qual para mim não era escolha, mas um princípio básico de formação, já que meu pai apreciava muito a música, e em sua mocidade fazia parte da orquestra municipal. Tendo como referência ainda a minha saudosa irmã e também minha professora de piano clássico e professora de música, cresci em um ambiente rodeado de instruções docentes sem que eu pudesse perceber todas essas influências.

---

<sup>3</sup> CONSUNI: Conselho Universitário.

<sup>4</sup> Utilizarei a primeira pessoa do singular em algumas partes desta pesquisa, pois farei menção a uma experiência minha, pessoal, a qual contribuiu para a constituição desta pesquisa. A primeira do plural a pesquisadora a utilizará durante a pesquisa.

O resultado dessa primeira fase de minha vida foi um convite, aos dezessete anos, para que eu iniciasse minha carreira docente em um instituto particular de línguas onde eu estudava. Com a preciosa ajuda de minha saudosa irmã e com muito entusiasmo, planejamos juntas cuidadosamente a minha primeira aula, seguindo um roteiro por ela definido, um momento inesquecível de minha vida marcado e conduzido por uma prescrição, uma simples folha de papel de caderno com os procedimentos de minha aula, o que me proporcionou sucesso em minha primeira experiência de ensino.

Apaixonada por ensinar, comecei a perceber naquele momento que eu poderia me realizar profissionalmente se a essa profissão eu me dedicasse. Assim, tendo por base algumas disciplinas da minha formação musical, objeto de meu estudo, entre outras, história da música e práticas de ensino para o piano, vislumbrei um futuro de muitas contribuições. Resolvi fazer o vestibular para o curso de Letras de minha cidade, na época, uma Faculdade Estadual de ensino situada no Norte do Paraná. Passando em primeiro lugar, e extremamente entusiasmada, iniciei minha carreira profissional buscando respostas para aqueles que seriam os meus questionamentos. Sempre procurando mais, ao terminar o curso, percebi que o adquirido ainda não era suficiente, e que eu precisava de mais para poder entender o que acontecia com o ensino da minha sempre privilegiada língua inglesa.

Iniciei o meu curso de especialização em Língua Inglesa na Universidade Estadual de Londrina (UEL), época em que meus conhecimentos se expandiram muito por meio das leituras que fazia para o aprendizado das disciplinas do curso. Na mesma época, surgiu a oportunidade de fazer o teste seletivo para a faculdade em que até então eu havia estudado, e o resultado foi minha aprovação. Iniciei com novos desafios, ministrar disciplinas que até então eu havia estudado apenas teoricamente, e somente na faculdade. Agora, como transpor o conhecimento teórico para o ensino? Muitos desafios apareceram e contribuíram para o meu crescimento profissional. Durante essa época, fui convidada por uma escola particular de ensino e também fiz o teste para professor colaborador da UTFPR de minha cidade.

Envolvida com muito trabalho, pude atuar nos diferentes segmentos do ensino da língua inglesa, desde o ensino fundamental I e II, ensino médio, cursos profissionalizantes, ensino superior até especialização, o que me permitiu ter hoje uma visão, espero que não utópica, de poder colaborar, de alguma forma, para o ensino da língua inglesa. Para minha felicidade, depois de mais de 10 anos sem concurso público em minha área, surgiu a oportunidade de poder ingressar efetivamente na IES que fez parte da minha formação durante a graduação. Havendo passado em primeiro lugar, depois de muito estudo, procuro

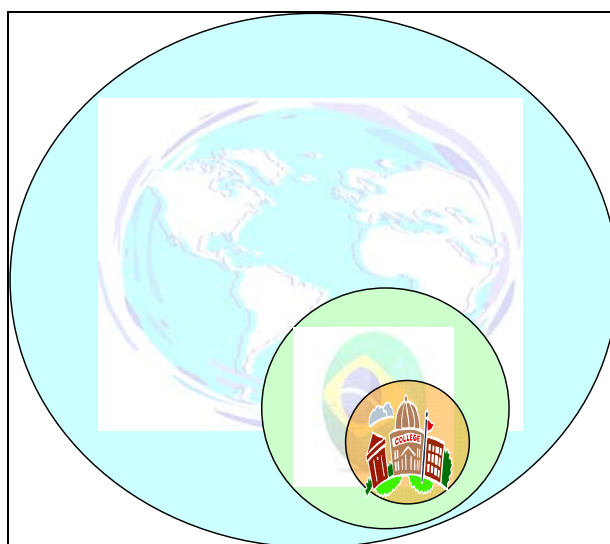
hoje repostas para muitos dos questionamentos que venho fazendo acerca da minha própria experiência como formadora e pesquisadora.

Novamente incentivada pela pesquisa, procurei ingressar no programa de estudos da linguagem como mestranda, e comecei a ler textos sobre o trabalho educacional, além de participar do grupo de pesquisa Linguagem e Educação<sup>5</sup>. Dessa forma, comecei a perceber a forte ligação entre a linguagem e o mundo do trabalho em geral, mais especificamente sobre o trabalho do professor.

Portanto, acreditamos que, ao analisar os textos advindos do trabalho do professor e dos futuros professores, podemos contribuir para o entendimento de como as representações da ação docente são construídas, o que certamente dará uma nova orientação para fomentar uma reestruturação do PPP a pedido do colegiado

## 1.2 CONTEXTUALIZANDO: FORMAÇÃO DE PROFESSOR

Iniciamos nossa contextualização em um plano global mais amplo, indicando os fatores que influenciaram mundialmente a formação de professor, para, a partir disso, falarmos sobre a formação no Brasil, no contexto mais específico desta pesquisa.



**Figura 1** – Do macro para o micro.

---

<sup>5</sup> O grupo de pesquisa Linguagem e Educação é liderado pela Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão, impulsionadora de todos os meus questionamentos e inquietações.

### 1.2.1 Percurso Histórico

Durante a Idade Média, a fé e a razão que prevaleciam no mundo da ciência demonstraram ser incapazes de entender e controlar o mundo natural. Um exemplo disso é a peste negra, que matou milhares de pessoas. Diante de tal fato, os intelectuais ocidentais perceberam que deveriam buscar novos caminhos para entender o que acontecia no mundo lá fora.

A partir da Revolução Científica, conhecida também como a Idade da Razão que perdurou durante os séculos XVI e XVII, a natureza passou a ser controlada por meio de uma base epistemológica que separava o conhecedor e o conhecido. O conhecedor visualiza o mundo objetivamente e fora de sua história, sem opiniões, perspectivas ou valores, separando a mente da matéria, segundo Descartes. Kincheloe (1997) argumenta que até hoje percebemos a influência desse pensamento, pois ainda que consigamos controlar o mundo lá fora, como é o caso da peste negra, ainda não conseguimos superar as barreiras para que possamos entender o que acontece internamente, em nossa própria consciência.

Ampliando as teorias de Descartes, Newton torna claro o conceito de causa e efeito e estabelece o conceito cartesiano-newtoniano de modernismo científico, enfatizando que qualquer aspecto pode ser previsto com absoluta certeza, se for entendido em seus detalhes precisos e empregando-se instrumentos de medida adequados.

A partir desse momento, juntamente com Francis Bacon, defensor do conceito de razão sobre a imaginação, Newton e Descartes levaram a ciência e a tecnologia a mudar o mundo em todos seus aspectos, e o trabalho humano começou a ser medido por meio de sua produtividade, em um contexto marcado por interesses impessoais que se voltam exclusivamente para o comércio, indústria e burocracia. Por conseguinte, o nascimento da ciência moderna é marcada pelo declínio da religiosidade e espiritualidade, em um mundo extremamente racional.

Evidentemente, essas mudanças afetaram os aspectos da vida ocidental, incluindo a educação. Com isso, a aprendizagem referia-se somente àquilo que já era definido como conhecimento devendo apenas ser bem treinado, sem nenhum tipo de questionamento, ou interpretação. Nas palavras de Kincheloe (1997, p. 13), “os estudantes da epistemologia da verdade única do modernismo são comparados aos cavalos bem treinados, e que são premiados apenas por pequenos períodos de retenção de verdades que já foram certificadas”. Infelizmente, esse pensamento traz raízes até hoje.

Durante o século XIX, as escolas públicas, normais e o desenvolvimento dos professores foram refletidos sob a ótica modernista descrita anteriormente, e acabaram influenciando as relações de poder vistas nos administradores, professores e estudantes. Tal fato se intensificou quando, a partir da inclusão do behaviorismo, os professores eram vistos como entidades a serem controladas e manipuladas. O resultado desse cenário nas décadas seguintes é a crescente importância de estratégias como forma de fortalecer a eficiência, a produtividade e o gerenciamento científico - tal como concebido por Taylor e Thorndike - que influenciaram sobremaneira o século XX.

Neste momento, o senso comum supera o pensamento. Ao ensinar, a informação é dividida em partes num processo fragmentado e facilitado, garantindo ao aprendiz a sua aprendizagem que é testada para certificar a sua eficiência. Em outras palavras, os professores dividem as matérias que deverão ser ensinadas em várias sequências e treinam os alunos para seguirem um modelo já preestabelecido que será posteriormente comprovado.

Este procedimento assegura, até para o trabalhador menos qualificado, a execução de uma tarefa. O professor não precisa pensar, precisava somente executar. O processo é simples, pois, sem a necessidade de entender o que acontece a sua volta, o professor é treinado para identificar a matéria que será passada ao aluno. Por exemplo, ao identificar uma maçã (objeto), o professor a dividiria em partes (simplificação) e a entregaria aos seus alunos para que comprovassem o seu sabor (avaliação). A base científica de ensinar, conhecida como positivista e quantitativa, levou à desqualificação do professor e da educação em geral, retratando uma passividade acadêmica do professor que, ao receber instruções dos especialistas, executa irracionalmente métodos e técnicas de ensino.

Um ciclo vicioso é estabelecido pela imposição de diretrizes que são entregues aos professores, os quais, por sua vez, propagam um modelo de escola que forma alunos sem uma abordagem crítica e criativa, comprometendo o seu desenvolvimento humano e profissional em um mundo seletista e padronizado, sem lugar para a cognição e contribuindo para uma formação técnica do professor onde há um espaço privilegiado para aqueles que são seguidores das regras, competitivos e consumidores de conhecimentos.

Na era Reagan-Bush, no século XX, a epistemologia da verdade única foi confirmada e, na busca de soluções técnicas ou racionais, os procedimentos científicos e modernistas de testes e avaliações foram enfatizados, marcando os currículos padronizados um momento de reformas tecnocráticas. Técnicas quantitativas são empregadas para medir o conhecimento humano mas exigem uma instrução direta do professor e um foco acadêmico

estreito que privilegia uma forma de pensamento mais fragmentada, exaltando a trivialidade educacional sem que os alunos sejam desafiados de modo significativo.

O bom professor, neste contexto modernista, é aquele que segue as orientações dos especialistas e molda seus alunos por meio da simples transmissão de conhecimento para que produza resultados quantitativos, um quadro que reflete diretamente nos programas de formação de professores. Com isso, ao reinterpretarem suas orientações, quando o fazem, os professores acabam, muitas vezes, propagando um modelo tecnicista de ensino.

A educação do professor, neste cenário, acontece em uma escola totalmente fora do mundo de que ele faz parte. Retomando a metáfora da maçã, comparamos como se ela fosse arrancada de seu pé, sem importar a sua qualidade, a sua origem, nem mesmo se foi bem regada e bem tratada pelos seus plantadores para que dê bons frutos. A escola, da mesma forma, é arrancada de seu contexto social e histórico como se isso não fizesse a menor importância.

As implicações desse processo de educação e formação de professor no contexto modernista são profundas e impedem que mudanças significativas aconteçam no cenário educacional. Com isso, o resultado é uma abordagem meramente mecanicista da profissão docente, sem condição de intervir criticamente para que possa contribuir significativamente.

Concordamos com Kincheloe (1997) que tal abordagem mecanicista, propagada ao longo do modernismo, reflete na sobrevivência dos futuros professores e, mesmo, dos atuais professores que buscam e propagam crenças conservadoras. Em vez de buscarem caminhos alternativos, espelham-se nos mestres que conheceram, sem buscar novas lentes para ver o seu ensino criticamente, alimentando a corrida em busca de receitas para transmitir seus conhecimentos. A educação vira uma grande mercadoria, comercializada em diferentes aspectos.

Goodman (apud KINCHELOE, 1997) considera que os efeitos dessa cultura de educação modernista demonstram que, embora comecem suas práticas de ensino acreditando na responsabilidade do professor, ao utilizarem atividades de aprendizagem para promover o pensamento crítico e a criatividade, no final, os professores e os alunos-professores voltam-se para os princípios da escola tecnicista.

Tal situação demonstra a imensa dificuldade do professor em superar desafios, pois a abordagem tecnicista faz com que seja imposto, de cima para baixo, o conhecimento dos *experts* àqueles que executam suas ordens. Em outras palavras, os

professores reproduzem o conhecimento de forma passiva e acrítica, e os alunos (alunos-professores) são o produto final, formado e preparado para receber e transmitir seus conhecimentos, passando com isso a fazer o mesmo com seus futuros alunos.

Concordamos com Kincheloe (1997) que diz que para representar algo significativo para os professores, a teoria da educação deve ser concebida como uma das dimensões da relação vivida, uma mistura com o cotidiano do ensino e sempre preparada para reinterpretção quando confrontada com as condições de mudança.

Para o autor, um dos grandes problemas que ainda são enfrentados no contexto de formação de professores é a ideia de que basta apresentar os métodos de ensino um a um aos futuros professores que, a partir de seus conhecimentos, farão a escolha por aquele método que mais se adequar ao seu contexto ou, ainda pior, que poderá misturar todos os métodos e assim constituir um modelo “ideal” para seus alunos.

Um dos maiores problemas é que, ao receberem instruções de métodos utilizados e testados em laboratório pelos especialistas, os futuros professores não se dão conta de que os contextos são diferentes, e que cada um é singular em seu desenvolvimento social e político, aspectos estes que merecem toda a nossa consideração.

Toda a repercussão do momento modernista na educação causou um grande desconforto aos críticos pós-modernos. Com isso, eles começaram a desafiar a estrutura hierárquica do conhecimento e do poder, buscando um sistema mais crítico de sentido e enfatizando um conhecimento questionador para que pudessem entender criticamente a si próprios e a sua relação com a sociedade, na tentativa de mudar a rotina estabelecida pela escola tradicional.

Ao posicionarem-se contra a concepção cartesiana-newtoniana da lógica linear de causa-efeito estabelecida até então pela escola modernista, os pós-modernos alegam a existência de vários elementos que agem uns sobre os outros ao mesmo tempo. Com isso, buscam desafiar o *status quo* das escolas mostrando a necessidade de uma educação voltada para o trabalho e no trabalho.

Várias tentativas marcaram o momento pós-moderno no sentido de promover um pensamento mais crítico para a educação. Primeiramente, o pensamento crítico não-crítico demonstrou suas falhas quando não levou em conta que o pensamento crítico é muito mais do que uma habilidade a ser ensinada. Para Kincheloe (1997), a educação do professor deve ensinar o pensamento crítico num contexto de prática reflexiva.

Em seguida, o pensamento crítico-crítico situa os professores como pensadores críticos e estes começam a se ver em relação ao mundo e à escola. Assim, o

professor percebe a relação entre o pensar e o agir. Com isso, a educação crítica pós-moderna é marcada pela desconstrução dos esquemas cognitivos que foram aprovados oficialmente e busca uma recontextualização dos caminhos pelos quais o conhecimento prático do professor é analisado e dividido com estudantes, sem se separar o conhecimento educacional do lugar onde ele é gerado, isto é, a sala de aula.

Apesar de muitos professores concordarem que devemos ensinar nossos alunos a pensar criticamente, poucos sabem como fazer isso, o que fatalmente reflete em suas escolhas, em suas ações. Diante disso, o pensamento pós-formal ou pós-piagetiano, como também é conhecido, analisa a forma autorreflexiva do pensamento e o praticante começa a valorizar os caminhos originais de desenvolvimento e passa a refletir sobre sua própria experiência profissional, deixando de ser mais um seguidor de fórmulas elaboradas pelos especialistas.

A principal característica do pensamento pós-formal é a produção conhecimento, sem se levar em conta suas fronteiras e seus limites, o que faculta a professores e alunos produzir novos conhecimentos. Nesse contexto, em 1920, as ideias de Piaget, pai do construtivismo, começaram a se divulgar e permear os estudos relacionados à formação e atuação do professor até hoje.

O objetivo do construtivismo não é continuar repetindo os saberes conservando as verdades prontas, como mencionamos anteriormente, mas fazer com que o aluno a construa conhecimento, levando em consideração a ação deste sobre o meio.

A formação dos professores, nessa perspectiva, segue os princípios de construção de conhecimento, em que o professor, ao passar por experiências de aprendizagem, confronta-as com suas experiências particulares, suas crenças tradicionais e seus conhecimentos sobre o desenvolvimento psicológico de seus alunos.

Uma figura singular representativa do pensamento reflexivo é Schön (1983, 1987). Com ele, no final da década de 1980, surgem estudos que buscam posicionar os professores no centro de debates educacionais, bem como das problemáticas de investigação e, a partir de seus estudos, a perspectiva de um professor reflexivo começa a ser difundida.

Segundo Facci (2006), as ideias de Schön são fundamentadas na teoria da indagação de Dewey, que valorizou fundamentalmente a prática e influenciou o pensamento pedagógico contemporâneo e o movimento da Escola Nova. A proposta para a formação de professores reflexivos baseava-se na prática como fonte de conhecimento através da reflexão e experimentação. Na visão de Schön, o professor seria um prático-reflexivo e a reflexão um ato solitário.

Em 1986, Schulman apresenta outra abordagem do professor reflexivo, aquela que seria considerada cognitivista. Assim, as discussões giram em torno do conhecimento do que o professor tem do conteúdo, e da forma como esses conteúdos transformam o meio. Em 1993, Zeichener e Liston trabalham com a perspectiva do professor reflexivo diferentemente de Schon, e partem da teoria de desenvolvimento: sabemos o que o professor pensa, portanto, podemos induzi-lo.

A perspectiva dos autores citados é pautada nos processos de desenvolvimento da aprendizagem com base construtivista. O professor nesse contexto, é um instigador, cujo papel é auxiliar os alunos a construir o saber e não a transmitir conhecimento. O professor é visto com um facilitador da aprendizagem.

O professor pós-formal busca entender a individualidade de cada aluno, uma vez que considera que cada aprendiz passa por experiências singulares. Com isso, contextualiza os conteúdos com outras fontes de informações. Ao pensar criticamente de forma reflexiva, ele induz seus alunos a fazer o mesmo preparando-os para serem cidadãos críticos.

Segundo Kincheloe (1997), o professor pós-formal deve ser um intelectual transformador em busca de uma sociedade mais justa e igualitária. As exigências da sociedade atual demandam um trabalhador em constante aperfeiçoamento. Com isso, o desafio da escola atual é formar esse novo trabalhador, esse futuro professor, como um cidadão crítico, reflexivo, dinâmico, capacitado intelectualmente e profissionalmente. Para formar esse cidadão crítico e reflexivo, o professor também precisa atuar de forma crítica e reflexiva, instigando seu aluno.

Portanto, não basta que um professor seja crítico, é necessário que ele seja apto a perceber a realidade e, a partir dela, assumir uma postura educativa, intelectual e transformadora, capaz de pesquisar e produzir seu próprio conhecimento. Para isso o professor deve tornar-se um pesquisador, visto que a pesquisa é um ato cognitivo e faz o professor parar para pensar, e isso o leva à reflexão.

A pesquisa-ação crítica tem sido considerada como um fortalecimento para ajudar os professores a libertar-se da prisão do pensamento modernista, uma vez que os faz refletir sobre o seu próprio pensamento e os torna intelectuais transformadores levando-se em consideração as realidades socioeconômicas em que eles estão inseridos.

Pode-se dizer que, atualmente, ainda há muitas dúvidas sobre se o aluno-professor consegue conduzir a reflexão ao longo de sua formação e ainda se seu treinamento como professor é compatível com a noção de reflexão (GIMENEZ, 1999). Na teoria do

professor reflexivo, a prática deve ser entendida como o eixo central do currículo, e a ênfase deve ser voltada para a preocupação com a experiência pessoal e com o desenvolvimento profissional dos professores. O que ainda não conseguimos visualizar em muitas IES.

### 1.2.2 Documentos que Orientam a Formação do Professor

Como podemos observar, inúmeras teorias buscam contribuir para uma abordagem mais crítica e reflexiva na formação do professor; podemos perceber essa preocupação nos documentos que oficializam a formação do professor.

Tais documentos buscam orientar a formação de professores, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras (DCLs), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DFPs) e os PPPs dos cursos de licenciaturas das instituições de ensino superior. Todos eles materializam um discurso preocupado com a formação dos futuros professores no sentido de que eles estejam mais ligados às práticas sociais dos contextos e seguros de que a aprendizagem deve partir de uma abordagem crítica e reflexiva.

No entanto, os autores Bronckart e Machado (2004), em uma pesquisa sobre textos prescritivos, indicam que os documentos são imprecisos, que há um apagamento do trabalho do professor e que a mera aplicação das sugestões advindas dos documentos em sala já levaria à concretização dos objetivos. Ou seja, não se leva em conta a lacuna que existe entre o trabalho prescrito e a sua prática em sala de aula, e o professor não é considerado como aquele movido por “responsabilidades, intenções e motivos” (MACHADO; CRISTOVÃO, 2005, p. 4).

Além disso, em outro estudo, Machado e Cristovão (2005) desenvolveram uma análise da proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de professores de educação básica em cursos de nível superior (2000) e da Resolução de 18 de fevereiro de 2002 do CNE. Nessa análise várias considerações são levantadas, das quais salientamos: i) a figura do professor como não-capacitado para reformular os pré-construtos sociais, i.e., de construir novas propostas e leis para o sistema de ensino; ii) os projetos pedagógicos que o professor desenvolve precisam estar adequados às prescrições e orientações normativas das Diretrizes; iii) as práticas de formação anteriores são postas como ineficazes sendo, portanto, ignoradas;

iv) o real trabalho do professor é pouco mencionado enquanto que os processos cognitivos se sobrepõem.

Também mencionamos uma leitura crítica da formação de professores após a LDB de 1996 de Palma Filho (2004). Nela o autor faz uma retrospectiva analisando e discutindo o parecer CNE/CP9/2001 com o intuito de salientar os pontos positivos e negativos, e suas dificuldades, ao tentar estabelecer uma política nacional para formação de professores de nível básico. Para o autor, a resolução do CNE inova quando não estabelece disciplinas nem conteúdo mínimo para compor o currículo escolar, mas sim princípios, fundamentos e procedimentos que cada curso deve levar em conta ao elaborar o seu PPP.

Para o autor, o conceito de professor reflexivo foi concebido de maneira inadequada. Ele destaca a importância de organizar um curso de formação e salienta: “deve-se ter em mente a necessidade de dotá-lo de autonomia intelectual, o que implica fornecer aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipativa” (PALMA FILHO, 2004, p. 159).

Ainda sobre as considerações de documentos oficiais, Camargo (2007) analisa as competências exigidas de professores de inglês em um exame internacional conhecido como Teacher Knowledge Test (TKT) que avalia o conhecimento docente sobre o ensinar. A pesquisadora compara as competências do exame com as competências tidas como essenciais pelas DCLs e DFPs, uma vez que ela considera serem estes os documentos que orientam a formação do futuro professor.

A análise comparativa do estudo supracitado mostrou que todos os textos analisados intencionam conduzir o seu destinatário a um agir que se apresenta acontextualizado, deslocado das características próprias da prática do agente como um modelo teórico do agir. Portanto, referem-se a um mundo discursivo distante da realidade do interlocutor e determinam como seu interlocutor deve agir na formação de alunos.

Portanto, ressaltamos que a vaguidão das orientações dos documentos oficiais podem influenciar o curso da formação dos futuros professores. Portanto, consideramos a necessidade de estudos que viabilizem uma ação transformadora no contexto educacional em que estamos vivendo. Para tanto, apresentamos, a seguir, alguns estudos voltados à perspectiva do ensino como trabalho, considerando toda a complexidade que envolve a profissão docente.

### 1.2.3 Caminhos Trilhados: Pesquisas Sobre o Trabalho do Professor e Textos Prescritivos

O ensino tem sido objeto de pesquisa pertencente a uma longa tradição que influenciou muitos trabalhos. Juntamente com Saujat (2004), constatamos que as escolhas teóricas, epistemológicas e metodológicas levaram as pesquisas a considerar o professor sob múltiplas figuras: como um professor eficaz considerando os estudos do processo-produto, como sujeito cognitivo, como sujeito singular, e mais recentemente, como um prático reflexivo. Salientamos, neste breve panorama, a necessidade de construir uma visão mais interacionista, “capaz de melhor apreender a complexidade e a multidimensionalidade de práticas educacionais” (SAUJAT, 2004, p. 19) por meio da visão do ensino como trabalho.

A investigação sobre o que está envolvido no trabalho do professor vem crescendo ao longo dos tempos. Tal fato é justificado em razão dos crescentes problemas que são encontrados na educação. Assim, estudos voltados para a formação dos professores, bem como ao que está efetivamente acontecendo em sala de aula, têm dado destaque ao cenário de pesquisas.

São vários os fatores que podem influenciar a formação do futuro professor. Apontamos aqueles que nos chamam mais a atenção quanto ao caráter prescritivo; com isso, apresentamos algumas pesquisas<sup>6</sup> que, de alguma maneira, têm relação com o nosso estudo. Portanto, consideramos aqui a revisão de alguns trabalhos que utilizam o mesmo aporte teórico do ISD e levam em consideração a prescrição, o trabalho educacional, bem como a formação de professores, primeiramente em um contexto mais amplo, no Brasil, e depois em contextos de ensino de Língua Inglesa mais específicos.

Os primeiros resultados que foram obtidos com textos prescritivos, segundo Machado e Bronckart (2009), podem ser encontrados em Machado e Bronckart (2005). Os autores apresentam uma análise comparativa entre documentos brasileiros e genebrinos que orientam o trabalho do professor no Brasil e na Suíça, respectivamente, ressaltando o modo como eles prescrevem o trabalho do professor. Nessa pesquisa, os autores buscam analisar tanto as características da realização efetiva das tarefas de ensino, quanto as propriedades de textos produzidos sobre essas mesmas tarefas, identificando como o trabalhador se encontra

---

<sup>6</sup> Fizemos a busca nas revistas: DELTA, the ESPecialist, RBLA, e também nas bases *on-line* “Google”, “Scholar Google”, e a partir dos periódicos da CAPES utilizando os termos: prescriptive texts, teacher education e , prescribed work dos últimos dez anos. Além disso, fizemos a busca, ainda, por meio do banco de teses e dissertações da CAPES e também em livros publicados nos últimos dez anos, considerando os mesmos termos de pesquisa.

nele representado. Além disso, eles buscam compreender qual é o estatuto atribuído àqueles que estão envolvidos nesse processo, descrevendo assim os mecanismos linguísticos mobilizados nesse processo de ação linguageira.

Os resultados dessa pesquisa mostram que, além das propriedades comuns que foram analisadas ligadas aos textos prescritivos, os documentos apresentam estrutura temática mais complexa. Observamos também que as formas de construção do objeto da prescrição configuram-se como uma proposta mais global: os professores não estão representados nos textos como atores com a real responsabilidade do desenvolvimento das propostas, e os alunos como alvos inertes. A análise também permitiu comparar o contexto político-econômico dos dois países.

Em outro estudo, Cristovão (2005) discute sobre a importância não só da seleção de objetivos de ensino, neste caso língua estrangeira, na elaboração de projetos político-pedagógicos, como também do estabelecimento do currículo para a escola básica e suas implicações. Conquanto esta pesquisa esteja no âmbito da escola básica, percebemos a importância da autora levar em consideração os documentos oficiais, como os PCN – LE e PCNEM.

Primeiramente, a autora questiona o construto teórico que subjaz às orientações dos documentos por nós citados, refletindo sobre conceitos-chave para o ensino de língua como: capacidade, competência, habilidade e conhecimento; em seguida, apresenta um panorama geral dos documentos, enfatizando a parte referente à língua estrangeira; finalmente, discute a relação entre conceitos referentes à constituição, pelo professor de LE, dos objetivos para o ensino e aprendizagem.

A autora conclui que todos os documentos representantes da voz do sistema social e da dimensão sócio-histórica que envolve o uso da linguagem devem ser considerados no espaço escolar. Para a autora, a base dos documentos possui coerência; no entanto, o que falta é a articulação com a prática em sala de aula, o que pode resultar em conteúdos sem relação com as capacidades de linguagem e com as competências propostas.

Outro exemplo é o estudo de Bueno (2007). A autora analisa a relação entre as representações e o trabalho docente. Embora a pesquisa tenha sido feita na área de Língua Portuguesa, acreditamos ser ela relevante, visto que a autora analisa e interpreta as representações construídas sobre o papel do professor nos textos elaborados para orientar o estágio em suas tarefas, bem como nos textos produzidos pelos estagiários durante o estágio utilizando a mesma linha teórica da qual partilhamos.

Os resultados das análises demonstram que tanto o documento de orientação do estágio quanto os projetos apresentam uma visão reduzida do que é o trabalho docente e do papel do professor, retratando-o de modo genérico e de forma distanciada da realidade que o estagiário deveria observar em um estágio cujo objetivo é formar o professor. A autora ainda observa que o modelo de agir do estagiário tem sua origem nos textos teóricos e pouco é resgatado das suas atividades práticas, e conclui que é necessário refletir sobre a forma de orientar os estágios e de produzir projetos de modo a ajudar o estagiário a se constituir como um profissional autônomo.

Outro exemplo é o de uma pesquisa voltada à formação inicial do professor de língua inglesa desenvolvida em Maceió, que teve como foco a adequação às novas exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96. Nessa, Zanotto (2004) trata de uma análise comparativa documental do Projeto Político Pedagógico, dos programas de disciplinas e das grades curriculares de duas instituições formadoras de professores de Língua Inglesa, uma pública e outra particular. As instituições são consideradas pela pesquisadora como responsáveis pela caracterização do perfil da formação inicial dos professores de Língua Inglesa no estado e, além dos documentos, Zanotto também utilizou entrevistas semiabertas com egressos e formandos das duas instituições.

O objetivo das análises foi investigar até que ponto os cursos de Letras estão cumprindo as exigências legais de formação, com base nos pressupostos legais dos documentos da formação de professores encontrados na LDB, lei 9.393/96, bem como o tipo de profissional egresso das instituições em foco. A pesquisadora busca contribuições para a melhoria do perfil profissional docente de Língua Inglesa que seja condizente com as exigências legais dessa formação e com sua adequação às exigências da sociedade pós-moderna (dados obtidos apenas pelo resumo).

Na busca por melhor compreender a complexidade que envolve o trabalho docente nos primeiros anos de experiência, Borghi (2006) investiga o caso de duas professoras de inglês no início da carreira no ensino básico. A autora objetiva investigar como se configura o trabalho real dessas professoras e, indiretamente, faz uma análise do curso de graduação onde foram graduadas as participantes dessa pesquisa. O resultado mostra que há muito mais a ser considerado do que os fatores conteudísticos e didáticos, o que evidencia, por meio das dimensões identificadas no estudo, que o trabalho do professor é muito complexo, cheio de impedimentos e eles não são reconhecidos pelos governantes, pela sociedade e até mesmo pelos próprios pares.

A autora ainda afirma que há inúmeras tarefas que são atribuídas ao professor e fazem com que ele se sinta explorado e muito insatisfeito com as condições que lhe são oferecidas para que ele desenvolva o seu próprio ofício. Em razão disso, esse trabalho evidencia a complexidade do trabalho do professor, bem como a necessidade de contemplar outras dimensões da ação docente no processo de formação de professores.

Como podemos observar, poucos trabalhos foram desenvolvidos focando especificamente as prescrições na formação de professores de língua inglesa. Percebemos, portanto, os inúmeros caminhos que as pesquisas vêm trilhando ao longo dos últimos anos, com o intuito de melhor compreender principalmente como se dão as práticas educacionais no contexto escolar. Muitos trabalhos aqui citados partem de uma perspectiva em que o olhar se volta para os cursos de formação, buscando compreender, por meio de suas ações e também pelos documentos que os norteiam, as possíveis falhas que hoje encontramos no mundo real da sala de aula.

Acreditamos que o processo de formação envolve as mais variadas dimensões e que as escolhas das ações desses futuros profissionais podem estar relacionadas às mais variadas razões. Em nosso contexto de pesquisa, acreditamos que, a exemplo de outras aqui citadas, a prescrição pode ser apenas uma responsável pelo direcionamento das ações desses profissionais, e que sua análise certamente contribuirá para uma melhor compreensão de alguns dos questionamentos que pairam sobre a esfera educacional.

### 1.3 ESTRUTURA DA PESQUISA E OBJETIVOS

Para que possamos atingir nosso objetivo que é investigar qual a relação entre prescrição, representações e agir docente na formação do aluno-professor de um curso de Letras com habilitação dupla em inglês e português de uma universidade estadual localizada no Norte do Paraná buscamos respostas a três perguntas de pesquisa:

- 1) O que se espera do aluno-professor de LI acerca do seu agir docente nas prescrições?
- 2) Que representações sobre prescrição são construídas por alunos e professores?
- 3) Quais prescrições subjazem os trabalhos da dimensão prática?

E, para responder ao nosso objetivo geral:

Qual a relação entre prescrição, representações e o agir docente?

Para responder a essas perguntas utilizaremos o seguinte *corpus*: para a primeira, analisaremos duas seções<sup>7</sup> do Projeto Político Pedagógico de uma instituição de ensino superior localizada no Norte do Paraná que nos serão úteis para direcionar as demais análises; para a segunda, selecionaremos alguns segmentos dos quatro sujeitos de nossa pesquisa e as repostas de um questionário aplicado aos professores regentes das disciplinas; para a terceira, projetos de ensino - produzidos na disciplina de metodologia de ensino de língua inglesa, resumos – produzidos na disciplina de língua inglesa e trabalhos escritos – produzidos na disciplina de literatura inglesa.

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos. No primeiro, apresentamos a histórica da pesquisa, uma contextualização da formação do professor e os caminhos trilhados por alguns pesquisadores. No segundo, discorremos sobre a fundamentação teórica assumida neste trabalho, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), as representações, o trabalho docente e a atividade de trabalho, os níveis de análise textual, o agir e os textos prescritivos no espaço educacional.

No terceiro capítulo, descrevemos a metodologia de pesquisa adotada para o desenvolvimento do trabalho, a sua natureza, o contexto, os participantes da pesquisa, a coleta de dados e os procedimentos de análise dos textos. No quarto capítulo, desenvolvemos a análise dos dados: a análise da configuração da figura do professor nos textos prescritivos, o contexto sócio-histórico mais amplo subjacente aos textos prescritivos. Para os textos do grupo focal e dos questionários apresentamos a situação de produção, a organização temática e a análise semântica dos textos. Ainda neste capítulo apresentamos a situação de produção dos trabalhos da dimensão prática, a análise organizacional dos textos e a análise semântica.

Finalmente, nas considerações finais, apresentamos a nossa pergunta referente ao objetivo geral da pesquisa, apontamos suas limitações como também as suas contribuições esperadas. Passamos, a seguir, às discussões sobre a fundamentação teórica desta pesquisa, o que certamente contribuirá para a justificativa de nossas escolhas para as análises.

---

<sup>7</sup> Princípios norteadores e Estrutura do curso.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, objetivamos discutir as concepções teóricas principais do Interacionismo Sociodiscursivo e, a partir dele, o trabalho do professor focando a atividade de trabalho, os níveis de análise textual e o agir docente com destaque aos textos prescritivos no espaço educacional.

### 2.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) tem exercido uma grande influência nas pesquisas brasileiras tanto da área de Linguística como também da Linguística Aplicada nos últimos dez anos (GUIMARÃES; MACHADO; COUTINHO, 2008). Os pesquisadores que assumem esse quadro teórico buscam compreender o agir<sup>8</sup> humano que se (re) configura nos textos, mais especificamente, o agir implicado no trabalho<sup>9</sup> do professor.

Nesta perspectiva, há ainda outros que focalizam, na análise de textos, a busca por “compreender o funcionamento dos diferentes níveis da textualidade e de suas relações com o texto, com os gêneros e com o desenvolvimento humano, para elaborar e avaliar materiais didáticos, para analisar e avaliar experiências didáticas, para formar professores” (GUIMARÃES; MACHADO, 2008, p. 9).

A fim de contextualizarmos e entendermos melhor a constituição desta corrente teórica, traçamos, a seguir, um breve histórico com base nas autoras supracitadas para então podermos passar à explicação dos respectivos termos e metodologias.

A partir da década de 80 o ISD começa a ter destaque juntamente com a constituição do grupo de pesquisadores da Unidade de Didática das Línguas da Universidade de Psicologia e Ciências da Educação de Genebra, sob a coordenação de Jean-Paul Bronckart.

---

<sup>8</sup> O termo agir é utilizado para enfocarmos qualquer intervenção humana no mundo. Ela pode ser feita por um indivíduo - agir individual, ou por vários - agir coletivo (MACHADO; BRONCKART, 2009).

<sup>9</sup> O termo trabalho é utilizado para designar o conjunto global do agir em situações de trabalho, agir esse que sofre, inevitavelmente, coerções institucionais. Este termo é constituído tanto por condutas verbais como não verbais (MACHADO; BRONCKART, 2009).

O referido grupo tem como fonte maior de referência os trabalhos de Vygotsky, no que concerne ao desenvolvimento e Bakhtin, no campo da linguagem.

Com o objetivo de ganhar maior desenvolvimento nas pesquisas, o grupo de pesquisadores começaram a considerar, além das Ciências Humanas, as contribuições das Ciências do Trabalho, particularmente da Ergonomia da Atividade<sup>10</sup> (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2002, 2004), e da Psicologia do Trabalho, tal como desenvolvida pelos pesquisadores da Clínica da Atividade<sup>11</sup> (CLOT, 2006; CLOT; FAITA, 2000; FAITA, 2004). Essa abordagem transdisciplinar justifica-se pela possibilidade de compreender o agir humano por meio da análise de textos e também pelo seu contexto (BRONCKART, 1999/2003/2006, 2008), considerado este último um dos elementos constituintes e norteadores dos procedimentos de análise de toda a pesquisa.

Essa conjunção multidisciplinar apoia-se numa abordagem marxiana do trabalho, vygotskyana de desenvolvimento e sociodiscursiva da linguagem, enfocando o ensino em sua dimensão de trabalho com uma abordagem discursiva. Com isso, nosso interesse por essa abordagem teórica está em assumirmos nossas análises em torno das diferentes práticas de linguagem que se desenvolvem especificamente *sobre* o trabalho educacional e sobre a sua influência no agir dos sujeitos envolvidos, ou seja, professores formadores e os futuros professores. Em outras palavras, este aporte teórico nos dará lentes para analisarmos as relações entre a linguagem e o trabalho educacional, entre os discursos, as atividades sociais e as ações que se desenvolvem nessa esfera destacando as prescrições<sup>12</sup>.

Podemos entender o ISD, segundo Bronckart (1999/2003/2007, 2008), como um prolongamento do Interacionismo Social, tal como proposto por Mead<sup>13</sup> (1934) e Vygostsky<sup>14</sup> (1927/1999), os quais contestam a divisão das ciências humanas/sociais e assumem o ISD como uma corrente da ciência do humano (BRONCKART, 2006b). O Interacionismo Social, redescoberta de Vygostsky, por Bruner<sup>15</sup> (1991) e Wertsch (1985), tem como objetivo relacionar vários aspectos como os sociais, fisiológicos, comportamentais,

---

<sup>10</sup> O objetivo da ergonomia da atividade, cujos estudos provêm da ergonomia francesa e se contrapõem à visão taylorista e fordista, é a melhoria das condições dos trabalhadores quando em sua atuação (MACHADO, 2004a)

<sup>11</sup> A clínica da atividade é um método de análise e compreensão do trabalho desenvolvido por Yves Clot, na França, o qual traz uma reflexão sobre suas possíveis contribuições para o campo da segurança no trabalho (MACHADO, 2004a).

<sup>12</sup> Mais adiante explicitaremos todos os significados que assumimos para este termo nesta pesquisa.

<sup>13</sup> MEAD, G. H. Mind, self and society from standpoint of a social behaviorist. Chicago: University of Chicago Press, 1934.

<sup>14</sup> VYGOTSKI, L. S. La signification historique de La crise de La psychologie. Paris: Delachaux et Niestlé, 1999.

<sup>15</sup> BRUNER, J. S. Car La culture donne forme à l'esprit. Paris: ESHEL, 1991.

mentais ou verbais de modo a integrá-los nas análises das diversas atividades e ações sociais tendo o agir como a unidade de análise do funcionamento humano (BRONCKART, 2008).

A entrada das ideias do ISD no Brasil deu-se por meio do encontro de duas pesquisadoras, a Profa. Dra. Roxane Rojo e Maria Cecília C. Magalhães, com as tese do ISD na conferência proferida pelo professor Jean-Paul Bronckart, em Madri. Essa conferência atraiu a atenção das pesquisadoras pelo fato de poderem visualizar no quadro teórico do ISD um meio que as ajudaria a resolver problemas que envolvem tanto a teoria quanto a prática, enfrentados pelos linguistas aplicados no Brasil.

A conferência mostrou que, “com a integração das idéias vigotskianas e de aportes da lingüística de texto/discurso, emerge a construção de um todo teórico coerente, ao mesmo tempo em que se apresenta uma proposta de integração dialética entre a pesquisa científica e as intervenções didáticas” (MACHADO; GUIMARÃES, 2009, p. 24-25). De acordo com as autoras, podemos considerar este o momento em que as ideias do ISD, por meio dos pesquisadores genebrinos, começaram a difundir-se e a influenciar as diversas pesquisas que têm sido desenvolvidas em várias regiões do Brasil até os dias atuais.

A partir do quadro teórico do ISD, as pesquisas têm tido com ponto comum a análise de variados textos na tentativa de compreender como funcionam os diferentes níveis da textualidade, bem como suas relações com o contexto, com o agir e também com o desenvolvimento das diferentes dimensões das pessoas, além do forte compromisso de ordem científica e social.

Gostaríamos de ressaltar, entretanto, que entre as várias questões sobre as quais os pesquisadores têm-se debruçado, a exemplo da transposição didática dos conhecimentos científicos referentes aos gêneros de textos, elaboração e avaliação de diferentes materiais didáticos, análise e avaliação de experiências educacionais e implementação de programas de formação de professores, a ênfase atual é justamente na questão da (-re) configuração do agir humano nos e pelos textos, isto é, do agir implicado no trabalho docente (MACHADO; GUIMARÃES, 2009).

Queremos chamar a atenção para o fato de que as análises da questão das relações entre linguagem e trabalho docente, segundo Machado e Guimarães (2009, p. 40), têm-se dado pelo desenvolvimento de “procedimentos de coleta e de análise próprios, para a identificação do agir representado em diferentes tipos de textos (prescritivos, em situação de trabalho e avaliativos), propondo reformulações dos procedimentos iniciais apresentados por Bronckart e Group LAF (2004) ou em Bronckart e Machado (2005)”.

Portanto, situamos nossa pesquisa justamente nesse último grupo, na relação entre linguagem e trabalho, buscando compreender as representações que surgem sobre

prescrições no agir docente. Ressaltamos, também, que levamos em consideração as reformulações mais recentes, apresentadas por Machado e Bronckart (2009), e que “as inovações e as transformações trazidas pelas pesquisas brasileiras que estão com foco na linguagem e trabalho, em sua maioria, não se atêm aos aportes dos pesquisadores de Genebra” (MACHADO; GUIMARÃES, 2009, p. 41), o que significa que poderão ser trazidos e adaptados para o quadro do ISD outras correntes teóricas, desde que de forma criteriosa.

Com isso, pensando na dimensão de formação do professor que envolve a nossa pesquisa, uma vez que estamos lidando diretamente com professores formadores e futuros professores, justificamos a presença da análise das dimensões de Placco (2005; 2006) as quais serão explicadas ainda nesta seção.

No que diz respeito à especificidade do ISD, consideramos a linguagem e o agir humano como algo absolutamente central e decisivo para essa ciência do humano (BRONCKART, 2006a). Seus princípios estão baseados primeiramente no fato de que as Ciências Humanas teriam como objeto as condições de desenvolvimento e de funcionamento das condutas do indivíduo e que todos os processos de seu desenvolvimento se efetivariam com base nos pré-construtos humanos, isto é, nas diferentes construções sociais já existentes em uma determinada sociedade.

Os pressupostos teóricos do ISD (BRONCKART, 1999/2003/2007, 2008) estão distribuídos em três grandes grupos temáticos, sendo o primeiro constituído por aqueles sobre o agir humano bem como as suas relações com a linguagem; o segundo, sobre a organização do trabalho na sociedade contemporânea bem como a ideologia que o atravessa e influencia o trabalho educacional e, finalmente, sobre o papel da linguagem *nas e sobre* as situações de trabalho, como já mencionamos.

Considerando-se o aporte teórico citado, o desenvolvimento humano se efetuará no quadro do agir, isto é, todos os conhecimentos construídos são sempre produtos de um agir que se realiza em um determinado quadro social. Para Bronckart (2008), as ações humanas não podem ser apreendidas apenas pela observação das condutas perceptíveis dos indivíduos, mas por meio de interpretações produzidas principalmente pela linguagem.

É por meio da linguagem, representada nos textos, que podemos observar a referência a uma atividade social determinada bem como as ações que nela estão envolvidas. Além disso, os textos também podem refletir as representações<sup>16</sup>, interpretações, avaliações sobre essa atividade e também sobre as ações envolvidas.

---

<sup>16</sup> Trataremos de representações a partir de Bronckart (1998) no referencial teórico.

Segundo Machado e Bronckart (2009), não podemos observar apenas as condutas humanas diretamente, mas também os textos que se desenvolvem sobre essa atividade profissional. Segundo aqueles autores temos:

1) Em primeiro lugar, os textos produzidos na situação de trabalho, normalmente em interação com outros actantes;

2) Em segundo lugar, consideramos que o ser humano age de uma determinada forma pela existência de uma prefiguração do agir, encontrada em textos anteriores e que fornece um “modelo de agir” que ele adapta dependendo de cada situação específica, prefigurando sua maneira de agir. Para este podemos ainda considerar:

Textos de prefiguração genérica: como aqueles que são provenientes do próprio actante ou até mesmo de outras fontes, ao dizer sobre um agir que esteja fora das restrições que são impostas pela situação de trabalho.

Textos de prefiguração específica: como aqueles que são provenientes especificamente de uma situação de trabalho. Estes podem ainda ser classificados como dois modos:

a) Oriundos de instâncias externas, indicando, implícita ou explicitamente as tarefas que devem ser realizadas no quadro desta profissão específica. Nesta pesquisa são representados pelo projeto político pedagógico;

b) Textos dos próprios trabalhadores sobre o seu trabalho, neste caso, dos professores ou alunos-professores. Estes textos, realizados antes de uma determinada tarefa, são chamados de planejadores ou auto-prescritivos (projetos de ensino). Nesta categoria também classificamos os textos realizados por indução do pesquisador sobre o trabalho durante uma tarefa ou ainda a ser realizado, como os resumos de língua inglesa e os trabalhos acadêmicos de nossa pesquisa.

3) Em terceiro lugar, consideramos que, ao agir, deixamos que este agir esteja sujeito a uma descrição, interpretação, avaliação, não só dos outros sujeitos sociais mas também de nós mesmos. Com isso, depois de realizarmos uma determinada tarefa, podemos ter textos com características descritivas, interpretativas, avaliativas, produzidos por aqueles que estejam externos à tarefa.

4) Por fim, podemos ainda ter textos auto-descritivos, interpretativos, avaliativos produzidos pelo próprio trabalhador ou, ainda, em qualquer outra discussão ou texto induzido pelo pesquisador sobre o trabalho realizado. Ao focarmos o trabalho do professor, estes textos podem ser exemplificados, nesta pesquisa, como os textos transcritos pela pesquisadora do grupo focal realizado com os alunos-professores e os questionários respondido pelos formadores das disciplinas privilegiadas por esta pesquisa.

Após esse breve histórico sobre o construto teórico em que nos apoiamos, apresentamos, a seguir, as concepções teórico-metodológicas centrais que assumimos para as análises de nossa pesquisa.

### 2.1.1 As Representações

As situações de trabalho, mais especificamente do trabalho do professor, podem ser encontradas e compreendidas por meio da análise de diferentes textos, tanto em relação ao agir do professor quanto

[...] em relação às representações que socialmente se constroem sobre ele. Segundo Bronckart (1999), essas representações se constroem nas produções textuais, o que nos permite situar e julgar a contribuição de cada indivíduo para a realização de uma determinada atividade. Apropriadas e interiorizadas por esses mesmos indivíduos, elas acabam por se constituir em representações individuais, tornando-se uma espécie de guias para suas ações futuras. Daí a importância de analisar os textos – orais e escritos – ou a rede discursiva que se constrói no e sobre uma determinada atividade para chegar a compreender a natureza e as razões verbais e não verbais desenvolvidas e o papel que a linguagem aí desempenha (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 136).

Para Bronckart (1998), todas as representações são sociais, porque seus ingredientes constitutivos são de origem social. Como as práticas sociais são constitutivas das práticas discursivas e são essas práticas o foco central de análise dentro da perspectiva do ISD, é por meio da linguagem que podemos construir as representações que podem ser de indivíduos singulares (representações individuais) e/ou coletivos (representações coletivas).

De caráter primordialmente social, portanto, as representações se desenvolvem na espécie humana ao longo de seu percurso histórico. Com isso, elas são primeiramente condicionadas por meio das diversas interações sociais contextualizadas e, depois, interiorizadas pelo processo lógico de caráter cognitivo. Esta última, Moscovici<sup>17</sup> (1961) conceituou de "representações sociais".

A concepção adotada por Moscovici (2003) toma as representações como um sistema de valores, ideias e práticas que “permitem às pessoas orientarem-se em seu mundo material e social, controlá-lo e comunicarem-se umas com as outras através de um

<sup>17</sup> MOSCOVICI, S. La psychanalyse, son image et son public. Paris: PUF, 1961.

código de denominação e de classificação dos vários aspectos desse mundo e de sua história individual e grupal” (MOTT-FERNANDEZ, 2009, p. 27).

Segundo Bronckart (1998), o conhecimento que cada indivíduo possui é conjugado, em parte, com o conhecimento de outras pessoas, de um grupo coletivo. Assim, por exemplo, ao analisarmos o lexema “professor”, ele pode referir-se a uma pessoa específica (individual) ou ao seu coletivo de trabalho.

Ao falar sobre a distinção entre as representações individuais e coletivas, o autor supracitado argumenta que a primeira apresenta traços internos oriundos das interações bem como das adaptações do meio no qual a pessoa está inserida. Já a segunda, as representações coletivas, referem-se aos conhecimentos humanos que são produzidos e transmitidos pelas diferentes gerações.

Com base em Durkheim<sup>18</sup> (1898), Bronckart (1998) assevera que as representações coletivas organizam-se em modalidades diferentes das modalidades das representações individuais, exercendo sobre ela uma restrição. São essas representações as responsáveis pela permanência, transmissão e modificação dos conhecimentos. Ao interagirem, uma representação pode interferir e transformar a outra, dando-se também o inverso. Apesar das representações serem geradas de forma coletiva, de origem social, elas são reelaboradas pelo indivíduo, em um movimento dialético e dialógico.

Em Ricoeur<sup>19</sup> (1983), os termos figuração, configuração e reconfiguração designam a abordagem dos processos pelos quais as representações (individuais ou coletivas) alteram-se, ou reorganizam-se: os textos (narrativos), por exemplo, propõem figuras de atividade humana que “interrogam” as configurações de representações já disponíveis num indivíduo que lê este texto, o que pode dar lugar a uma reconfiguração.

Portanto, veremos que diferentes representações podem surgir a partir de textos sobre a prescrição, num movimento dialético de re-figuração das ações docentes ao prescreverem para si próprios as suas futuras ações. A seguir, abordaremos o trabalho docente e a atividade de trabalho.

---

<sup>18</sup> DURKHEIM, E. Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de métaphysique et de morale*, Paris, v. 6, p. 273-302, 1898.

<sup>19</sup> RICOEUR, P. *Temps et récit*, Tome I. Paris: Seuil, 1983.

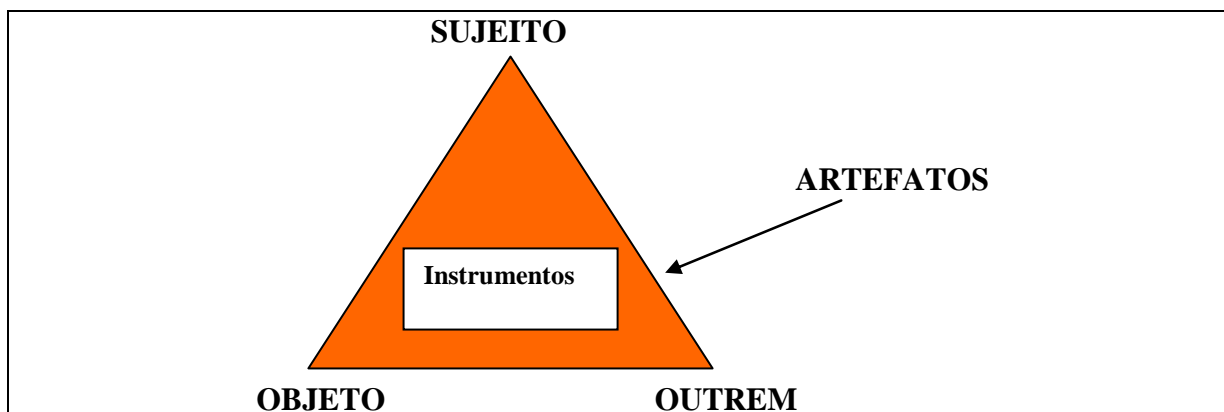
### 2.1.2 Atividade de Trabalho e Trabalho Docente

O trabalho docente, ou a atividade de trabalho, sempre se realiza em um contexto social específico e envolve uma situação imediata (MACHADO; BRONCKART, 2009,

p. 36). Considerando essa asserção, os pesquisadores mencionados, após uma extensa revisão de autores, propõem algumas características pertencentes a uma atividade de trabalho mais ampla, de modo que possamos identificar o contexto de produção dos textos antes mesmo de sua análise, verificando se:

- 1) *é pessoal* e sempre única, pois devemos levar em conta as dimensões físicas, mentais, práticas, emocionais, entre outras, que estão envolvidas;
- 2) *é interacional*, pois, está em constante transformação;
- 3) *é mediada por instrumentos* simbólicos ou materiais, sempre que o professor ou aluno-professor utiliza a sua linguagem (simbólico) ou um material didático (material), por exemplo;
- 4) *é interpessoal*, pois o sujeito nunca é constituído isoladamente, somos constituídos por outras vozes que são interiorizadas e nos constituem enquanto indivíduos;
- 5) *é impessoal*, neste caso por tarefas prescritas ou até mesmo prefiguradas por instâncias externas e,
- 6) *é transpessoal*, uma vez que é identificada por modelos de agir que são próprios de cada *métier*.

A atividade de trabalho é considerada muito conflituosa por Machado e Bronckart (2009), pelo fato do trabalhador ter que fazer escolhas constantemente. Os autores, baseados em Clot (2006), consideram o esquema abaixo uma forma simples de representar o trabalhador nas mais diversas situações:

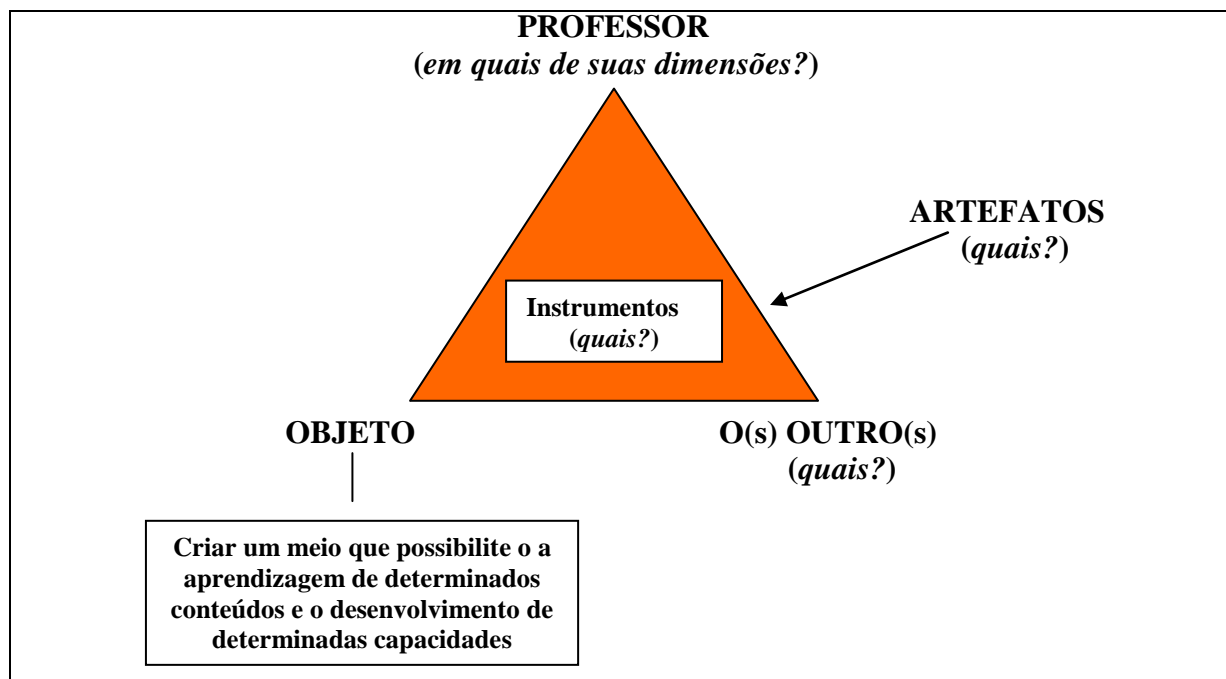


**Figura 2** – Esquema de uma atividade de trabalho simples.

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

Primeiramente explicaremos a diferenciação dos termos artefatos e instrumentos. O primeiro existe fora do sujeito, de modo neutro (indefinido) e pode ser material (livro), imaterial (programa de computador) ou simbólica (regras). A partir do momento em que é apropriado pelo sujeito esse artefato se torna um instrumento. Essa apropriação é resultado de um processo das gêneses instrumentais: “de um lado, são atribuídas funções ao artefato e, de outro, há a acomodação de competências do actante, que permite que ele se adapte ao objeto e que dele faça o melhor uso, de acordo com seus próprios objetivos” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 38).

Podemos pensar o trabalho do professor a partir do esquema apresentado de um trabalho simples, aliando a concepção de Amigues (2004) ao objeto desse trabalho. Partindo das teses de Vygostky, a teoria da atividade tem suas origens nas propostas do desenvolvimento e da educação feitas pelos psicólogos russos, entretanto, a psicologia do trabalho e a ergonomia de língua francesa contribuíram para que a articulação entre a tarefa e a atividade pudesse ser formulada teoricamente.



**Figura 3** – Esquema do trabalho do professor em sala de aula.

**Fonte:** Machado e Bronckart (2009, p. 39).

A partir do esquema apresentado, nos unimos a Machado e Bronckart (2009), os quais se aliam às concepções de Amigues (2004), para repensar o trabalho do professor no sentido de que trabalhar seria utilizar meios para atingir um fim. A figura acima detecta as representações sobre os elementos considerados constitutivos do agir docente<sup>20</sup>. Os meios são diversos; entre eles podemos considerar os programas, os métodos pedagógicos ou didáticos, ou seja, meios que podem levar o aluno, por exemplo, a aprender determinadas habilidades, como ler e escrever diferentes gêneros.

A realização dessa atividade de trabalho docente é frequentemente orientada por prescrições e por modelos do agir. Ao falar sobre a ação do professor Amigues (2004, p. 37-38) parte do ponto de vista prescritivo ou normativo da instituição, assegurando que “o melhor meio de caracterizar as práticas pedagógicas, o que faz a sua eficácia, consiste em avaliar a distância entre os desempenhos escolares e o que é definido pela instituição como objetivo de aprendizagem para o aluno”.

Ao concordarmos com o autor, estamos assumindo esta perspectiva ao longo de toda a nossa pesquisa com o objetivo de dizer que, para podermos melhor compreender o

<sup>20</sup> O agir docente será discutido na próxima seção

agir docente esperado no final de quatro anos de um curso de formação de professores, tentamos compreender as relações entre as prescrições e o seu agir docente.

Na visão de Amigues (2004, p. 41-42), “a atividade não é a de um indivíduo destituído de ferramentas, socialmente isolado e dissociado; pelo contrário, ela é socialmente situada e constantemente mediada por objetos que constituem um sistema”. Compreendemos portanto que, para agir, o professor estabelece e também coordena relações entre os vários objetos que são constituintes de sua atividade.

O referido autor apresenta 4 objetos que podem constituir a atividade do professor, e que portanto são partes constitutivas de seu agir. O primeiro seria relacionado às prescrições, “importantes na medida em que cabe ao docente mediar uma prescrição inicial até que seja realizada junto aos alunos” (GUIMARÃES, 2008, p. 208). A autora concorda com Amigues (2004), quando este se posiciona quanto aos documentos prescritivos ao dizer que são orientações vagas e que o professor acaba redefinindo as prescrições que lhe são passadas para que possa, por sua vez, prescrever aos seus alunos.

O segundo objeto são os coletivos. Pouco considerado na profissão docente por se marcado por um senso comum da individualidade do professor. No entanto, para Amigues (2004), os professores pertencem a um coletivo bem amplo que é o da própria profissão, como também podem pertencer a vários outros coletivos menores evidenciados pelo professor da disciplina, da classe, da escola, daquela cidade.

O próximo objeto, as regras do ofício, é o que liga os profissionais entre si, representado pelos gestos que podem ser específicos de uma disciplina, ou específicos de uma determinada categoria de professores. “São, ao mesmo tempo, uma memória comum e uma caixa de ferramentas, cujo uso especificado pode, com o tempo, gerar uma renovação nos modos de fazer e pode ainda ser fonte de controvérsias profissionais” (AMIGUES, 2004, p. 43).

Por último, as ferramentas, são representadas pelos manuais, planos de ensino, livros didáticos, exercícios prontos, tirados facilmente da *internet* ou meramente fotocopiados, constituem uma rede de ferramentas de que o professor se utiliza apropriando-se mais daquilo que encontra pronto. Não obstante muitas das ferramentas encontrarem-se prontas para serem utilizadas, o professor tem a autonomia de transformá-las desde que ache necessário aumentar a sua eficácia, tornando-a mais significativa aos seus alunos.

Um exemplo disso seria discutir as atividades práticas realizadas pelos alunos-professores. Apesar de possuírem instrumentos próprios da profissão docente, faz-se necessário que esses futuros professores tenham a consciência de que podem e devem mudar o curso daquilo que já veio pronto para eles, apropriando-se dessas ferramentas para que elas

se tornem instrumentos valiosos para o ensino de seus futuros alunos, contribuindo, assim, para sua formação contínua como um professor pesquisador.

Todos os objetos mencionados e que fazem parte constitutiva da atividade do trabalho do professor podem estar presentes nas diferentes dimensões da formação do professor as quais se referem tanto à docência quanto à formação. Placco (2005, 2006) entende que todas as dimensões abaixo apresentadas devem ser pensadas como áreas de formação nas quais devemos interferir, pois fazem parte da totalidade do ser humano e do profissional.

Mostraremos a seguir algumas que são consideradas sob o ponto de vista da autora citada:

- 1) **Formação técnica**, visa aos conhecimentos técnico-científicos da área de atuação;
- 2) **Avaliativa**, visa à capacidade avaliativa do professor em relação aos aspectos específicos de sua prática pedagógica, bem como aqueles valorizados pelo sistema ou escola em que trabalha;
- 3) **Ética e política**, visa à formação do professor quanto à ciência da educação, aos objetivos do processo educacional, compromissos éticos e políticos, comprometida com uma visão de educação;
- 4) **Dos saberes para ensinar**, visa aos conhecimentos que os professores possuem sobre seus alunos, sobre as finalidades e utilização dos procedimentos didáticos e afetivo-emocionais;
- 5) **Da formação continuada**, visa à possibilidade do profissional formado buscar novas informações, analisando-as e incorporando-as à sua formação básica;
- 6) **Crítico-reflexiva**, visa ao pensar crítico sobre o nosso agir, nosso pensar e nosso sentir, questionando as origens e os significados de nossas certezas, saberes e conhecimentos;
- 7) **Estética e cultural**, visa à inclusão, de experiências em que o indivíduo se aproxima de sua cultura, desenvolve o senso estético, apura a sua capacidade de observação, identificando componentes importantes para a sua formação identitária, como pessoa e como profissional;
- 8) **Do trabalho coletivo**, visa a um desenvolvimento com outros professores, fruto de um projeto político-pedagógico.

Todas essas dimensões acabam tendo sentido se forem consideradas sob o prisma de sincronidade, de simultaneidade, de inter-relação que elas estabelecem entre si, atravessadas pelas dimensões da ética e pela intencionalidade tanto do formador quanto do formando. Essas dimensões nos auxiliaram a identificar o agir docente e sua relação com as prescrições.

Concluimos esta seção concordando com Amigues que diz que “o trabalho do professor é uma atividade instrumentada e direcionada” (2004, p.41) e que, para agir, o professor estabelece e coordena relações entre os mais variados objetos que são, por sua vez, constituintes de sua atividade. A seguir, trataremos do agir docente e os textos prescritivos no espaço educacional.

### 2.1.3 O Agir Docente e os Textos Prescritivos no Espaço Educacional

A partir do conceito de agir, por nós utilizado, para falarmos sobre qualquer parte de um texto que se refira a qualquer intervenção humana no mundo, seja ela individual ou coletiva (BRONCKART, 2008), o agir docente assume o mesmo pressuposto, mas dirigido ao espaço educacional.

Portanto, o agir docente envolve uma ação sobre um trabalho profissional que se encontra situado na esfera educacional, a do professor. A partir das ideias de Bronckart (2004) e retomando-se Ricoeur em que as interpretações de um texto seriam as interpretações de figuras do agir, o agir encontra-se construído nos e pelos textos, os quais têm o poder de configurar, de interpretar, a ação humana.

Especificamente em relação ao trabalho docente, todos os textos que são produzidos nessa situação de trabalho, ou até os que o tematizam, constituem-se como possíveis espaços para detectar o agir desse profissional, e contribuem para a clarificação das ações e para a construção de modelos de agir, também considerados como “morfogênese das ações” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 35).

Ao relacionarmos o agir docente à prescrição, assumimos a importância dos textos prescritivos no espaço educacional. Partimos da ideia de que a prescrição enquadra-se na análise de textos que falam *sobre* o trabalho do professor, sendo este parte do nosso *corpus* de análise no qual consideramos não somente os textos oficiais como também os textos transcritos das falas dos professores formadores e dos futuros professores.

Buscando conhecer mais a fundo as prescrições que determinam o trabalho docente e considerando-as como um elemento constitutivo desse trabalho, muito pouco analisado do ponto de vista linguístico-discursivo, colocamos aqui várias definições de prescrições, segundo o entender de diferentes pesquisadores, e sua influência no espaço educacional. Ao final desta seção, elencamos aqueles que assumimos nesta pesquisa.

Como consequência de uma visão que perdurou por muitos anos expondo um caráter aplicacionista e positivista da educação (AMIGUES, 2004), as representações sociais do professor configuram-no como mero executor de tarefas prescritas. Assim, “o não-cumprimento do que é prescrito deve-se a algum *deficit* do professor, que poderia ser superado com o conhecimento de novos conteúdos e novos procedimentos didáticos” (MACHADO, 2008, p. 94).

Opondo-se a essa visão, conforme exposto pela autora, diversas pesquisas ancoradas nas propostas do Interacionismo Sociodiscursivo e nas interseções com a ergonomia da atividade e clínica da atividade, têm mostrado que os textos prescritivos e as condições de trabalho constituem-se como a principal causa desse *deficit*. Para Amigues (2004), as prescrições transcendem a função inicial de mera propulsora da ação do professor e tornam-se componentes integrantes de sua atividade, podendo ser considerados como um artefato da atividade docente. Machado e Cristovão (2005) consideram que esses textos têm caráter prioritário para a apreensão das propriedades do trabalho do professor e que as análises contribuem para desvelar as “figuras interpretativas sobre o professor em seu *métier*” (SZUNDY; CRISTOVÃO, 2008, p. 117).

Em decorrência dos estudos de Bronckart e Machado (2004), os textos prescritivos receberam diferentes nomenclaturas, como textos prefigurativos, visto que nem sempre há ocorrências de prescrição explícita, ou ainda como documentos do entorno-precendente por apresentarem finalidades diferentes (BRONCKART, 2008). No entanto, ainda que utilizemos o termo prescrição, atentaremos para as finalidades dos textos a serem analisados.

Bronckart (2006b, p. 227), ao falar sobre o trabalho prescrito e do que é prescrito nos documentos oficiais, apresenta resumidamente uma ordem lógica geral:

- a) a instituição declarou os princípios, elaborou um programa e colocou à disposição dos professores os meios de ensino que são novos e, portanto, de grande qualidade; b) o professor tem de se apropriar desses instrumentos que lhe são oferecidos e dominá-los; c) então, se ele realizar essa tarefa, os alunos, quase que mecanicamente, desenvolverão, sem grandes problemas o conjunto de aprendizagens requeridas.

Os textos dessa natureza são diversos e se estabelecem a partir de uma rede de discursos, como, por exemplo: os documentos provenientes do MEC (LDBs, PCNs, OCEM, as resoluções do Conselho Nacional de Ensino e as Diretrizes para a Formação do Professor), as normas construídas pelas diretorias de ensino e coordenação pedagógica (na qual se inserem os regimentos escolares e os projetos político-pedagógicos dos cursos, objeto de nossa análise) e as regras elaboradas pelos professores (BUENO, 2007).

De visão semelhante, temos a definição de prescrição por Berthet e Cru (2002) como as limitações/coerções/regras/normas explicitamente tematizadas em textos, que são direcionadas aos trabalhadores e produzidas por uma instância hierarquicamente superior. Essas prescrições podem ser internas ou externas a uma empresa, neste caso aos contextos educacionais, e compreender: os objetivos (quantidade ou serviço, limites, qualidades); os procedimentos (modos operatórios, ordem das tarefas; as diversas regras), podendo estar em diferentes gêneros profissionais<sup>21</sup> (BUENO, 2007).

Ainda sobre a dimensão dos textos prescritivos, Adam (apud BRONCKART, 2008, p. 103) discorre sobre a dificuldade em designar um gênero específico pois, “embora tenha proposto uma lista desses textos, que vai dos enunciados injuntivos aos horóscopos, faz uma constatação confirmando a multiplicidade de rótulos propostos para designar essa nebulosa de gêneros”. Em outras palavras, há uma variedade de textos que podem ser classificados como prescritivos, e isso representa também a dificuldade em classificá-los, posto que assumem diferentes características dependendo da esfera de comunicação utilizada.

Com isso, o referido autor leva em consideração três propriedades enunciativas principais para textos prescritivos (injuntivos, procedimentais, de incitação à ação, etc.): 1) provêm de um *expert*, cuja presença enunciativa é apagada (muitas vezes, por meio de uma assinatura); 2) mencionam um destinatário (actante das ações prescritas); 3) parecem ser regidos por um contrato implícito de verdade e de promessa de sucesso, garantindo ao destinatário que, se ele seguir e agir conforme as recomendações, ele atingirá o objetivo visado.

Partindo do sentido de prescrição atribuído por Souza-e-Silva (2004, p. 84) que envolve “aspectos institucionais e normativos, quer formais ou informais, que regem o trabalho do professor no seu dia-a-dia”, percebemos um aumento na dimensão prescritiva descrita por Adam, já que consideramos inúmeras as atividades que o professor administra no seu dia-a-dia e que envolvem diretamente a relação entre professor e aluno.

Assim como várias profissões, a relação entre professor e aluno é mediada pelas prescrições. Isso significa que os professores utilizam, em sua maioria, procedimentos

---

<sup>21</sup> Gêneros profissionais são definidos como tipos relativamente estáveis de atividades socialmente organizadas por um meio profissional (BUENO, 2007, p. 54).

concebidos por outros por meio de uma hierarquização, “desde a Lei de Diretrizes e Bases, passando pelos PCNs, os quais são retomados/repensados no âmbito de cada estabelecimento escolar e dos coletivos de trabalho” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 90). No contexto desta pesquisa, assumimos essa linha de raciocínio voltada especificamente para o PPP da IES que analisamos, sendo ela uma extensão dos princípios dos DCNs e das DFPs, o que, por sua vez, reflete diretamente nas ementas e nos programas dos cursos de graduação.

O que queremos ressaltar, no entanto, é que essas prescrições, tomadas aqui primeiramente como documentos oficiais, são muitas vezes coercitivas e outras muito vagas e até contraditórias, mas que não podem “ser ignoradas se se quer compreender o que é possível fazer, o que é autorizado, tolerado ou proibido” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 90). Para essa autora ainda, devemos considerar que, entre a prescrição e o aluno, há todo um trabalho de reorganização por aquele que o faz e que nos interessa nesta pesquisa, pois que consideramos esta reorganização uma resposta às prescrições.

Essa reorganização da qual estamos falando refere-se, portanto, ao segundo significado que assumimos sobre prescrição nesta pesquisa: as prescrições impessoais (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 91). Este tipo de prescrição é personalizado pelos professores e transmitido aos seus alunos e, conseqüentemente, interfere nas ações em sala de aula, tanto do professor quanto do aluno.

Como já exposto, apesar das prescrições serem constitutivas do trabalho educacional e direcionadas aos professores, são muitas vezes vagas, não deixando explícito o que o professor deve fazer. Com isso, os professores redefinem para si próprios suas tarefas para que assim possam prescrever tarefas aos seus alunos.

Pensando em nosso contexto, os projetos político-pedagógicos das escolas ou dos cursos de graduação e os projetos de ensino e os trabalhos desenvolvidos durante o curso situam-se nesse nível de reconstrução e constituem-se em ações intencionais construídas a partir das reflexões coletivas dos professores. Essas propostas apoiam-se tanto nas dimensões sociopolíticas<sup>22</sup>, por emanar do coletivo e por seu real interesse na formação de um profissional – professor de inglês – atento às necessidades da sociedade, quanto nas dimensões pedagógicas, com o intuito de determinar “as ações educativas e as características necessárias às instituições, de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade” (VEIGA, 1996, p. 13 apud SAUPE; GEIB, 2001).

---

<sup>22</sup> Para Veiga (1995), existe uma reciprocidade na vivência democrática da escola, onde a dimensão política (ações tomadas dentro de uma coletividade) e a dimensão pedagógica (escola como espaço social e democrático) coexistem harmoniosamente, ou seja, para que exista uma vivência democrática é necessária a existência de uma ação política e pedagógica da escola.

As pesquisas sobre textos prescritivos de Bronckart e Machado (2004) indicam que os documentos são imprecisos, que há um apagamento do trabalho do professor e que a mera aplicação das sugestões advindas dos documentos em sala já levaria à concretização dos objetivos. Ou seja, não se leva em conta a lacuna que existe entre o trabalho prescrito e o trabalho real, e o professor não é considerado um ator (ou protagonista do agir) com responsabilidades, intenções e motivos (MACHADO; CRISTOVÃO, 2005).

Ao lado do trabalho prescrito há o trabalho representado, mais difícil de ser apreendido visto que parte de representações do indivíduo acerca de seu próprio agir. Nesse sentido, tentaremos usar lentes que nos ajudem a perceber até que ponto esse agir é representado pela ideologia dos professores/alunos-professores a partir daquilo que é prescrito ou por aquilo que eles tomam como prescrição, por meio de suas decisões sobre o seu próprio agir.

Entendendo o trabalho do professor como uma atividade com determinados fins, uma vez que não está voltado somente aos seus alunos mas também à instituição que o emprega, aos pais de seus alunos, a outros profissionais, ele também utiliza meios de agir que se constituíram ao longo da história do ofício do professor, por meio da evolução das técnicas, teorias, metodologias, concepções, dimensões, entre outros.

Antes de finalizarmos esta seção, apresentamos sucintamente as categorias que iremos considerar para fazer o levantamento dos segmentos que contêm prescrições nos textos analisados:

#### PRESCRIÇÃO

- São limitações/coerções/regras/normas explicitamente tematizadas em textos, direcionadas aos trabalhadores e produzidas por uma instância hierarquicamente superior (CRU; BERTHET, 1999).
- Podem provir de um *expert*, cuja presença enunciativa é apagada (muitas vezes, por meio de uma assinatura); mencionam um destinatário (actante das ações prescritas); parecem ser regidos por um contrato implícito de verdade e de promessa de sucesso (ADAM, 2001)
- Apresentam aspectos institucionais e normativos, formais ou informais, que regem o trabalho do professor no seu dia-a-dia (SOUZA-E-SILVA, 2004).
- Apresentam um conjunto de normas e regras, textos, programas e procedimentos que regulam as ações (MACHADO; BRONCKART, 2009).

#### PRESCRIÇÃO IMPESSOAL

- São personalizadas pelos professores e transmitidas aos seus alunos. São concebidas a partir das próprias expectativas, e o modo como são apresentadas aos alunos e como eles as interpretam interferem nas interações em sala de aula (SOUZA-E-SILVA, 2004).

#### AUTOPRESCRIÇÃO

- São planificações das tarefas a serem desenvolvidas pelo professor durante o processo de ensino e aprendizagem (BRONCKART, 2008).

**Quadro 1** – Categorias de prescrição.

Assim, para entender as dimensões prescritivas que o professor formador e o aluno-professor mobilizam ao agirem, consideramos, a partir de Amigues (2004), a atividade como uma unidade de análise da conduta do professor.

Consideramos, portanto, a tarefa como algo que deve ser feito, e que pode ser descrito de forma objetiva pelas condições, objetivos e meios que são utilizados pelo sujeito. Com o feito, a tarefa refere-se àquilo que está prescrito no trabalho do professor, em seu agir docente; em nossa pesquisa, àquilo representado pelos trabalhos que serão analisados.

No caso da atividade, esta se refere ao que o sujeito faz mentalmente para que a tarefa seja realizada, o que conseqüentemente não é observável, mas inferida, interpretada a partir das ações que são realizadas por esse sujeito, neste caso, pelos professores e pelos alunos-professores.

Ao focarmos a esfera acadêmica, centro de nossa pesquisa, observamos que a tarefa não é definida pelo próprio sujeito, ou seja, pelo professor. Percebemos a distância que separa o trabalho que é prescrito ao professor, ou aos alunos-professores, e o trabalho que é efetivamente realizado por eles, trabalho este considerado como uma resposta às prescrições (AMIGUES, 2004).

Com isso, tomamos por trabalho prescrito, além dos documentos oficiais, tudo aquilo que é considerado como norteador das ações do formador e do professor-aluno. Para Machado e Abreu-Tardelli (2009, p. 106), as prescrições, orais ou escritas, podem ser chamadas de artefatos que são sócio-historicamente construídos e “só poderiam ser considerados verdadeiros instrumentos para o trabalhador, quando ele os considera realmente úteis, deles se apropriando, por si e para si”.

Exposto isso, pretendemos investigar as representações construídas sobre prescrições para o agir docente, tendo em vista o nosso *corpus* selecionado. Apresentamos, a seguir, os níveis de análise textual utilizados nesta pesquisa.

#### 2.1.4 Os Níveis de Análise Textual

Há três níveis de análise textual/discursiva propostos por Machado e Bronckart (2009) que, se bem que desenvolvidos separadamente, de acordo com o nível da textualidade focado, encontram-se em correlação. Apesar de nossas análises não contemplarem todas as fases nem todos os níveis, faremos uma breve explicação sobre cada

um e nos aprofundaremos mais naqueles que nos ajudarão a compreender as representações do agir docente.

Primeiramente, no nível de análise organizacional de um texto, levamos em consideração as categorias propostas por Bronckart (1999/2003/2007) que se apresentam para o nível da infraestrutura textual, isto é, no plano global do texto, na sequência global que o organiza e, nos tipos de discurso, seqüências locais e nos mecanismos de textualização.

No plano global dos textos e das seqüências reconhecemos o texto como um todo, com suas partes e subpartes (seqüências). Para a identificação desse nível de análise, Machado e Bronckart (2009) utilizam-se de diferentes índices linguísticos (ex: macro-organizadores textuais), peritextuais (ex: mudanças de partes/capítulos), cotextuais (parágrafos introdutórios apresentando as divisões do texto) e os conhecimentos prévios em relação ao gênero ao qual o texto pertence.

Mesmo considerando todas essas análises, é necessário ainda interpretar o conjunto dos resultados. Por exemplo, “se o texto estiver organizado em uma sequência textual global, podemos também identificar as representações do produtor sobre os objetivos de sua ação de linguagem” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 55), as representações sobre o objeto temático, as capacidades de compreensão e também sobre a posição do destinatário em relação ao objeto tematizado. Tudo isso poderia nos trazer informações sobre a figura do professor bem como alguns aspectos de seu trabalho.

Para o ISD, as seqüências referem-se à organização sequencial ou linear do conteúdo temático apresentado no texto. Essa análise nos ajuda a compreender como se dá a estrutura organizacional do texto bem como a lógica das representações e dos conhecimentos do produtor do texto. A partir de Machado (2004, p. 19-20), elas apresentam-se conforme o quadro abaixo:

<b>SEQUÊNCIAS</b>	<b>REPRESENTAÇÕES DOS EFEITOS PRETENDIDOS</b>
Seqüência descritiva	Fazer o destinatário ver em detalhes elementos de um objeto de discurso conforme a orientação dada a seu olhar pelo produtor
Seqüência explicativa	Fazer o destinatário compreender um objeto de discurso, visto pelo produtor como incontestável, mas também como de difícil compreensão para o destinatário
Seqüência argumentativa	Convencer o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor e/ou pelo destinatário)
Seqüência narrativa	Manter a atenção do destinatário, por meio da construção de suspense, criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução
Seqüência injuntiva	Fazer o destinatário agir de certo modo ou em uma determinada direção
Seqüência dialogal	Fazer o destinatário manter-se na interação proposta

**Quadro 2** – Tipos de seqüências (MACHADO, 2005).

A caracterização das sequências nos auxiliam na visualização do conteúdo temático, bem como das representações que o produtor do texto possui acerca de seus destinatários e os efeitos que deseja produzir nos leitores. Tratando-se do agir, quando detectamos o plano global podemos ter uma primeira identificação dos tipos principais de agir organizados por esse plano, ou a tarefa tematizada, ou os actantes principais que são postos em cena.

Em seguida, temos os tipos de discursos e sua articulação. Acreditamos que, ao longo do processo de desenvolvimento de uma rede discursiva, o professor estabelece relações com tudo o que o constitui sócio-historicamente, visto que traz consigo seus valores e intenções específicas para um contexto desejado, refletindo mundos discursivos particulares que são concretizados por diferentes segmentos textuais, independente do gênero a que pertencem.

Aproximando os segmentos textuais aos tipos de discurso percebemos que “tipos de discurso são segmentos textuais que podem ser identificáveis e diferenciados com base em suas categorias lingüísticas ou nas configurações de unidades lingüísticas específicas” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 56). Essa identificação pode ocorrer, por exemplo, em um levantamento quantitativo das ocorrências das unidades dêiticas (pronomes pessoais, possessivos, advérbios, verbos, etc.). No entanto, gostaríamos de registrar que, após esse levantamento, é necessário analisar o valor dessas unidades no texto sob análise (BRONCKART; MACHADO, 2004).

Os tipos de discurso são importantes, uma vez que “parecem traduzir ou semiotizar mundos discursivos, isto é, formatos organizadores das relações entre as coordenadas da situação de ação de um actante e as coordenadas dos mundos coletivamente construídos na textualidade” (BRONCKART, 2008, p. 91). Portanto, na produção ou recepção de um texto, encontramos tanto as representações individuais, como também as coletivas.

As representações individuais e coletivas nos mundos discursivos se dão, para Bronckart (2008, p.91), “por meio de duas operações psicolinguageiras oriundas de uma decisão binária”, apresentadas como a ordem do “narrar” e do “expor”. A primeira, nomeada por disjunção ou conjunção, refere-se diretamente à distância, sendo esta a ordem no narrar, ou proximidade, a ordem do expor; na segunda, consideramos o cruzamento entre o agente produtor e a situação de linguagem no momento da produção, caracterizando assim a implicação, na ocorrência de interação entre esses fatores ou, ainda, de autonomia, na ausência de interação.

Como resultado dessas interseções, temos quatro mundos discursivos e, a partir deles, quatro tipos de discursos: 1) discurso interativo, aquele que está relacionado ao mundo do expor em que está implicado; 2) discurso teórico, mundo do expor, mas de forma autônoma; 3) relato interativo, pertencente ao mundo do narrar em que está implicado; e 4) narração, pertencente ao mundo do narrar de forma autônoma. Podemos observar isso mais claramente a partir do quadro abaixo:

	<b>EXPOR</b>	<b>NARRAR</b>
	CONJUNTO	DISJUNTO
IMPLICADO	<u>Discurso interativo</u> <i>Ex: diálogos com personagens -, presente atual</i>	<u>Relato interativo</u> <i>Ex: relato de um personagem sobre suas experiências passadas</i>
AUTÔNOMO	<u>Discurso teórico</u> <i>Ex: reflexões generalizantes do autor ou de um personagem.</i>	<u>Narração</u> <i>Ex: tempo disjunto ao momento de produção.</i>

**Quadro 3** – Tipos de discurso.

O discurso interativo acontece no eixo do mundo do expor e marcado por verbos no presente atual. Nele há implicação dos parâmetros materiais da ação de linguagem – agente produtor (eu), interlocutor eventual (você). Há, também, a presença de dêiticos espaciais (aqui) temporais (agora, hoje) e produz um efeito de revelar, de forma explícita, a subjetividade do agente produtor, de seu posicionamento diante do que diz e, consequentemente, da relatividade da verdade de suas asserções (BROCKART, 2004).

**Ex 1:** *A minha professora, você sabe, faz sempre como hoje. Ela me entrega a atividade e depois discute comigo as minhas dúvidas.*

O discurso teórico também ocorre no eixo do expor, mas sem implicação dos parâmetros materiais da ação de linguagem. Com presente genérico e ausência de dêiticos, produz efeitos contrários, com posicionamento distanciado e uma pretensa objetividade e verdade das asserções, com o mascaramento da subjetividade indicando um maior distanciamento entre os locutores.

**Ex 2:** *A professora entrega as atividades e discute as dúvidas.*

O relato interativo ocorre no mundo do narrar. Encontramos verbos no pretérito perfeito e pretérito imperfeito do indicativo. Nele há implicação dos parâmetros materiais da ação de linguagem – agente produtor (eu), interlocutor eventual (você). Podemos encontrá-lo, por exemplo, em uma autobiografia, em que o sujeito conta uma história sobre si mesmo.

**Ex 3:** *Na semana passada, como você viu, a minha professora me entregou a atividade e depois discutiu comigo as minhas dúvidas.*

A narração é marcada pelo mundo do narrar e pela disjunção em relação aos parâmetros materiais da ação de linguagem. Encontramos verbos no pretérito perfeito e há ausências de marcas de implicação do enunciador. Podemos exemplificar a reportagem, quando o repórter narra algo que já aconteceu.

**Ex 4:** *Na última aula de 2008, a professora entregou o parecer final a todos os alunos.*

Para que possamos determinar, com mais clareza, os mundos discursivos em sua relação de implicação, conjunção, disjunção e autonomia, consideramos brevemente, a partir de Bueno (2007 p. 82), as unidades que indicam:

<b>IMPLICAÇÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pronomes de 1ª. pessoa do singular/plural (eu/nós, mim, nosso, etc.)</li> <li>- formas verbais de 1ª. pessoa do singular/plural (aplicarei, observamos)</li> <li>- dêiticos temporais (aqui, hoje)</li> <li>- dêiticos espaciais ( aqui, neste lugar)</li> </ul>
<b>CONJUNÇÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- verbos conjugados no presente do indicativo (indica, faz)</li> <li>- verbos conjugados no futuro do presente do indicativo (indicarei, farei)</li> <li>- verbos conjugados no futuro perifrástico (vão indicar, vão fazer)</li> </ul>
<b>DISJUNÇÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- verbos conjugados no pretérito perfeito do indicativo (indicou, fez)</li> <li>- verbos conjugados no imperfeito do indicativo (indicava, fazia)</li> <li>- verbos conjugados no futuro do pretérito do indicativo (indicaria, faria)</li> <li>- expressões não-dêiticas que indicam tempo (na aula seguinte)</li> <li>- expressões não-dêiticas que indicam lugar (na sala de aula)</li> </ul>
<b>AUTONOMIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ausência de marcas de implicação do enunciador</li> </ul>

**Quadro 4** – Unidades indicativas de implicação, conjunção, disjunção e, autonomia.

Após identificar os tipos de discurso e sequências, podemos relacioná-los com os segmentos temáticos a fim de verificar a existência de uma correspondência entre eles

como, por exemplo, quando temos em um texto o tipo de discurso teórico, em uma sequência injuntiva ou explicativa e, quando, ao comparamos com os segmentos temáticos, observamos a temática sobre prescrição que está presente. Essa correspondência pode ajudar a perceber algumas figuras interpretativas do agir, algumas representações do trabalho do professor, de seu agir docente.

O último elemento do nível organizacional são os mecanismos de conexão, coesão nominal e verbal. Estes elementos garantem ao texto a sua coerência temática e podem ser distribuídos em dois grupos, segundo Machado e Bronckart (2009). No entanto, consideramos Bronckart (1999/2003/2007) acrescentando também os mecanismos de coesão verbal.

<p><b>MECANISMOS DE CONEXÃO</b></p> <p>- marcam as articulações da progressão temática utilizando os organizadores textuais (portanto, dessa forma, ou seja, isto é, pois, etc.); temporais (antes, durante, depois, etc.); os argumentativos (logo, portanto, porque, etc.), organizadores concessivos (mas, embora, entretanto, etc.).</p>
<p><b>MECANISMOS DE COESÃO NOMINAL</b></p> <p>- introduzem as unidades de informações novas (relações catafóricas) e asseguram as relações de retomada (relações anafóricas).</p>
<p><b>MECANISMOS DE COESÃO VERBAL</b></p> <p>- contribuem para a explicação das relações de continuidade, descontinuidade e/ou oposição existentes entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais (lexemas verbais, tempos verbais).</p>

**Quadro 5** – Mecanismos de conexão, coesão nominal e verbal.

Nos mecanismos de conexão, “os organizadores textuais desempenham um papel fundamental na balizagem dos planos de textos, das fases das sequências e dos tipos de discurso” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 57). Ao analisarmos os organizadores textuais podemos identificar a ordem das partes da representação discursiva nos eixos do tempo e do espaço, reconhecendo suas partes quando houver mudança de tópicos, por exemplo.

Os organizadores temporais podem sinalizar quais foram as fases temporais de uma determinada tarefa. Os argumentativos associam as funções de segmentação e de responsabilização enunciativa e de orientação argumentativa. Tanto a responsabilização enunciativa quanto a orientação argumentativa nos ajudam, quando se trata dos organizadores concessivos, a identificar os argumentos que possam vir de outras vozes como também o grau de oposição entre elas e com a voz do autor do texto.

Para Machado e Bronckart (2009), alguns organizadores se constituem como verdadeiros índices de introdução das finalidades ou, até mesmo, dos objetivos do agir, por

exemplo: para, para que, a fim de que, etc. e, em relação às categorias da semiologia do agir, alguns organizadores se apresentam como índices de introdução de razões atribuídas ao agir, como, por exemplo, porque, em razão disso, por causa disso etc.

A análise dos mecanismos de coesão nominal é importante para que possamos identificar os actantes principais que são postos em cena pelo texto. Ela também nos ajuda não só a verificar como as representações sobre os actantes vão sendo construídas no desenvolvimento da progressão temática, mas também a reconhecer, por exemplo, o valor da repetição de uma mesma unidade lexical, o seu apagamento ou, até mesmo, a sua substituição por um sinônimo ou um pronome.

Finalmente, sobre os mecanismos de coesão verbal, entendemos que eles nos ajudam a reconhecer as figuras de ação (ou figuras representativas do agir) que são construídas no texto por meio das regras de marcação próprias de cada tipo de discurso. Além disso, semelhante à classificação de verbos em francês proposta por Bronckart (1999/2003/2007), utilizaremos a divisão sintático-semântica de Borba (1990), por ela nos possibilitar a compreender o sentido de cada verbo. Esta divisão contempla quatro tipos diferentes como demonstramos a seguir:

1) Verbos de ação contêm sempre um traço de atividade relacionado com o sujeito agente. São compostos por uma frase ativa, indicando um fazer por parte do sujeito. Ex: A mulher *reclamava* porque a criança não *comia*.

2) Verbos de processo são sempre afetados por algo que acontece fora deles, ou seja, um *paciente*, um *experimentador*, ou um *beneficiário* do processo. Ex: A água *borbulhou*; O rapaz *dormia* um sono pesado; Rafaela *ganhou* um carro novo.

3) Verbos de ação-processo contêm, pelo menos, dois argumentos. O primeiro um agente/causativo e o segundo o afetado/afetuado. Assim, o primeiro faz com que o segundo mude de estado, de condição, de posição, ou então faz com que passe a existir. Ex: Maria *estragou* o pano; *Escrevi* um artigo; *Dei* um presente a Pedro.

4) Verbos de estado têm como sujeito um suporte de propriedades (estado/condição) ou como mero experimentador delas. Ex: Chico *ficou* sentado em silêncio; Irma *tem* cinco filhos; Nancy *ama* Paulo.

A utilização desses verbos, com base na classificação disposta por Borba (1990) nos ajudará a melhor compreender as representações que alunos constroem ao longo do desenvolvimento de seus projetos, bem como as ações envolvidas no processo do planejamento das ações docentes.

Ainda, para a classificação de verbos e nomes, temos a classificação de acordo com o tipo de operação de linguagem<sup>23</sup> que é atribuída pelo texto a um determinado enunciador. Eles podem ser de três tipos:

- 1) Verbos referentes às operações de contextualização : *X tem por objetivo;*
- 2) Verbos referentes às operações de textualização: *X argumenta que;*
- 3) Verbos referentes às operações de responsabilização enunciativa: *X sugere que.*

O segundo nível de análise é o enunciativo. Nele encontramos as marcas de pessoa, os índices de inserção de vozes, os modalizadores do enunciado e os modalizadores pragmáticos. O primeiro, as marcas de pessoa, permite mostrar a manutenção ou a transformação do valor de todos os índices de pessoa na progressão textual, isto é, “como o texto representa o enunciador no agir representado” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 59). Entre outros elementos, as marcas de pessoa nos mostram a alternância dos pronomes pessoais, por exemplo: eu, nós, a gente, colocando em cena o estatuto individual ou coletivo que é atribuído a um determinado agir.

O segundo elemento do nível enunciativo são os índices de inserção de vozes. Para Bronckart (2007, p. 326), as vozes “podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado”. Ainda segundo Machado e Bronckart (2009, p. 60), “tratando-se das representações do agir, voltamo-nos para a análise do que é dito pelas diferentes vozes, o que nos mostra que, em um mesmo texto, podemos ter diferentes representações de um mesmo agir, em acordo ou desacordo”.

Além disso, consideramos também o índice de inserção de vozes nas suas ausências como também na identificação de vozes explícitas ou que podem ser pressupostas pelo enunciador, conforme o quadro abaixo:

---

<sup>23</sup> Machado e Bronckart (2009, p.67) entendem que os verbos e os nomes que indicam um agir linguageiro podem ser classificados de acordo com o tipo de operação de linguagem que é atribuída pelo texto a um determinado enunciador.

VOZES EXPLÍCITAS	VOZES PRESSUPOSTAS PELO ENUNCIADOR: IMPLÍCITAS
Diferentes tipos de inserção de discursos relatados (discurso direto, ex 01 e indireto, ex 02) <b>Ex 01:</b> <i>Recolherei os exercícios na próxima aula.</i> <b>Ex 02:</b> <i>A professora disse que recolherá os exercícios dentro de duas horas.</i>	Organizadores argumentativos (Portanto, por esse motivo, conclui-se que, etc.) <b>Ex 05:</b> <i>Sinto dificuldades na língua inglesa, por esse motivo não dou aulas de inglês.</i>
Os marcadores de fontes enunciativas ( <i>segundo X, para X</i> ) <b>Ex 03:</b> <i>Segundo Bronckart o contexto é fundamental nas análises.</i>	As unidades de negação de asserção <sup>24</sup> <b>Ex 06:</b> <i>O professor não precisa omitir as palavras que considera difíceis.</i>
Outros índices de inserção tais como as aspas, as diferentes formatações, os jargões etc <b>Ex 04:</b> <i>Pedro disse: “vamos ao boliche?”</i>	

**Quadro 6** – As vozes explícitas e implícitas.

A análise de vozes explícitas permite identificar o grau de distanciamento ou de aproximação com que o enunciador se relaciona com elas. Para detectar as vozes implícitas ou pressupostas, podemos analisar os organizadores argumentativos bem como as unidades de negação de asserção.

No próximo elemento, modalizadores do enunciado, consideramos “todas as unidades lingüísticas que exprimem a posição de uma instância enunciativa sobre o conteúdo da proposição enunciada” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 61), e podem ser de três tipos:

<b>LÓGICAS</b>	Explicitam o grau de verdade do enunciador ou certeza sobre o que é dito, podendo ser marcadas por verbos como poder e dever, e de palavras ou expressões como talvez, necessariamente, ser evidente.
<b>DEÔNTICAS</b>	Explicitam o grau de necessidade do enunciador e apoiam-se nos valores, nas opiniões e regras do mundo social, podendo ser marcadas por verbos ou expressões como dever, ter obrigação de, ser lamentável que, etc.,
<b>APRECIATIVAS</b>	Explicitam o grau de avaliação subjetiva do enunciador em relação ao que é dito, podendo ser marcado com os verbos gostar, apreciar, odiar ou advérbios como infelizmente, felizmente, etc..

**Quadro 7** – Os modalizadores do enunciado.

A ocorrência ou ausência desses modalizadores nos permite não só identificar, nos textos analisados, as instâncias enunciativas que são mobilizadas ao relacionarem-se com o conteúdo temático, se as proposições tomadas pela instância

<sup>24</sup> Para Machado e Bronckart (2009, p. 60), tendo Ducrot (1973, 1980) como referência, as unidades de negação de asserção partem da negação de uma voz anterior pressuposta, cuja fonte nunca é nomeada, para a afirmação da voz do autor do texto.

enunciativa são verdadeiras, possíveis, obrigatórias, mas também reconhecer os critérios que orientam as tomadas de posição das instâncias enunciativas e, as relações construídas entre os interactantes ao usarem um determinado modalizador.

Por fim, ainda no nível enunciativo, temos os modalizadores pragmáticos. Esses modalizadores explicitam uma interpretação de aspectos subjetivos do agir e também assinalam, ao actante, algumas categorias da semiologia do agir. São, principalmente, verbos auxiliares e que estão intercalados entre o sujeito e o verbo. Por ex: querer, buscar, acreditar, gostar de, etc + verbo no infinitivo. Esses modalizadores podem nos ajudar a identificar o “real da atividade de trabalho” (CLOT, 2006), isto é, aquilo que tentamos fazer e que, por alguma razão, não conseguimos.

No último nível, o semântico, Bronckart e Machado (2004) apresentam um tipo de análise voltada para a identificação dos protagonistas e sua função sintático-semântica baseada na identificação de unidades que indica quem são os protagonistas como também quais são os seus papéis sintático-semânticos a partir de Fillmore<sup>25</sup> (1974).

Em 2009, Machado e Bronckart propõem a análise do nível semântico. Nela, temos o cruzamento e a interpretação dos resultados de análise que podem propiciar o reconhecimento das atividades (caráter coletivo) e das ações (caráter individual) por meio das figuras de ação<sup>26</sup> construídas nos textos e que têm relação com a situação de interação e com as condições sócio-históricas de produção. Além das figuras de ação, esse reconhecimento também se dá pela identificação da intencionalidade, da motivação, dos recursos mobilizados para o agir e dos tipos de agir.

No nível semântico, tanto para o agir humano quanto para o agir educacional, Machado e Bronckart (2009) propõem dois níveis de análise que assumimos nesta pesquisa:

**1º. nível:** prioriza as análises das condutas (verbais e não-verbais) diretamente observáveis, as quais se constituem com o “dado” inicial da pesquisa antes mesmo de qualquer interpretação. Essas condutas referem-se a três aspectos: 1) Que haja pretensões com relação à validade aos mundos representados, de que são verdadeiras e eficazes sobre o mundo objetivo; 2) Que se desenvolvam seguindo as normas sociais, referindo-se ao mundo social; 3) Que sejam sinceras e autênticas em relação ao mundo

---

<sup>25</sup> Nas pesquisas mais recentes constatou-se que essa análise não mais seria necessária para atingir os objetivos centrais dos estudos desenvolvidas (MACHADO; BRONCKART, 2009).

<sup>26</sup> As figuras de ação, ou figuras interpretativas do agir (BULEA, 2007) eram nomeadas anteriormente por registro do agir (BRONCKART, 1999/2006/2007) e serão explicadas nesta seção.

subjetivo (Habermas<sup>27</sup>). Neste nível utilizaremos os seguintes termos (alguns já explicados anteriormente):

*Agir*: significa as diferentes intervenções dos seres humanos no mundo, o qual configura o dado sob análise nas pesquisas do ISD

*Ação*: dado sob análise

*Actante*: qualquer entidade (também pode ser um elemento não humano elevado a essa categoria no texto) implicada no agir

*Trabalho*: conjunto global de agir.

*Trabalho docente*: conjunto global de agir em situações de trabalho do professor

*Condutas verbais e não-verbais*: podem decorrer de prescrições institucionais (serem prescritas, ex: dar uma aula), ou não (andar). Quando prescritas são designadas pelo termo *tarefa*.

*Tarefa*: prescrita e constituída de uma série de atos (introduzir um texto, dar leitura, etc.) que por sua vez, podem ser decompostos em constituintes dependendo das diferentes etapas necessárias para a sua realização.

**2º. nível**: refere-se à avaliação, interpretação ou reformulação das condutas expostas anteriormente as quais são vinculadas nos textos dos próprios actantes. Algumas partes de uma atividade específica são determinadas de modo a construir representações sobre suas intenções, seus motivos e suas capacidades. Temos, neste nível, a leitura interpretativa dos dados, considerando que as representações, interpretações, avaliações detectáveis nos textos podem (ou não) referir-se a três elementos do agir

---

<sup>27</sup> Bronckart (2004) retoma e reformula o trabalho de Habermas para explicitar a relação entre o agir humano e a linguagem. O princípio da abordagem de Habermas é que o agir se realiza levando em conta as representações coletivas que são organizadas no mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo.

*Razões:* as razões podem ser colocadas no texto de duas formas, externas ou internas.

- A primeira leva o indivíduo a agir e pode ser de diferentes tipos: materiais ou simbólicos, mas de ordem social, institucional.

Ex: *Ensino verbos porque está no meu planejamento escolar*. O planejamento escolar é o determinante externo.

- A segunda, razões de ordem interna, são os motivos, interiorizados por uma ou por várias pessoas e que as levam a realizar uma ação (intervenções feitas de forma individual) ou uma atividade (intervenções feitas de forma coletiva).

Ex: *Ensino verbos pois são importantes para os alunos se comunicarem*. Para a professora, a comunicação é o motivo pelo qual ela ensina os verbos aos seus alunos.

*Intencionalidade:* expressa os efeitos que se espera obter com o agir. A intencionalidade pode se apresentar no texto na forma de finalidades ou de intenções.

- Finalidades: refere-se às representações de um indivíduo ou de vários sobre o efeito que espera alcançar sobre os objetos ou sobre outros indivíduos por meio de um agir coletivo.

Ex: *Os projetos de ensino desta IES devem atender às DCNs para que o ensino se desenvolva*. Para que o ensino se desenvolva é a finalidade a ser alcançada por um agir coletivo que é o de atender às DCNs.

- Intenções: constituem-se como representações de um indivíduo ou de vários sobre o efeito que se espera alcançar sobre outros indivíduos por meio de uma agir individual.

Ex: Neste ano vou elaborar mais projetos de ensino para que meus alunos possam aprender mais. A intenção do agir individual “vou elaborar mais projetos” é para que os alunos possam aprender mais.

*Recursos para o agir:* podem ser divididos em instrumentos/ferramentas e capacidades.

- Instrumentos/ferramentas: são os recursos externos ao indivíduo, que podem ser materiais ou semiológicos, e estão localizados no ambiente social, podendo estar disponíveis para o indivíduo agir ou não.

Ex: *Não consigo relaxar porque não há nem rádio para ouvir música nem revistas para ler.* Tanto o rádio (material) quanto as revistas (semiológico) são instrumentos utilizados para o agir.

- Capacidades: são os recursos internos ao indivíduo (mentais ou comportamentais), como as atitudes, sentimentos, valores, conhecimentos práticos, etc.

Ex: *O professor tem a capacidade de interagir com os seus alunos para manter a atenção.*

Ao levarmos em consideração as categorias acima, quando analisamos um texto, verificando como nele se apresentam ou não as razões, as intencionalidades e os recursos para uma determinado agir, podemos chegar à conclusão sobre o agir docente, que pode se caracterizar tanto pelo agir individual (o professor) quando pelo coletivo (a profissão, representado por duas ou mais pessoas), e sobre o papel que é atribuído aos actantes nos textos analisados.

Referindo-nos ao agir coletivo, podemos ainda dizer que estamos diante de uma atividade, quando este agir representado envolve razões e intencionalidades. Assim, por exemplo ao dizer: *Considerando as novas exigências o PPP foi reelaborado pelos professores do departamento visando uma melhoria no ensino.* As novas exigências constituem-se dos fatores externos e são, as razões para a reelaboração do documento, e a intencionalidade marcada pelo efeito que se espera atingir com isso, ou seja, uma melhoria no ensino. Por essa razão este agir possui as características de uma atividade.

Quanto ao agir individual, referimo-nos a ele como ação, e ele pode aparecer nos textos de duas formas. O primeiro diz respeito a um agir sem motivos internos e sem intenções por parte daquele que é fonte do processo. Assim, por exemplo, em *Ana quebrou o copo*, ela não tinha intenção; seu braço bateu no copo que estava na mesa e acabou caindo no chão. Podemos dizer que nesta ação a menina é uma agente, ou seja, uma actante que fez um movimento sem motivos e capacidades, não sendo por isso responsável pelo seu agir.

O segundo agir individual se expressa com motivos e com intenções daquele que é fonte do processo. Por exemplo, na frase: *O professor deu uma música porque gosta muito dela e para os seus alunos aprenderem a cantar.* O professor, neste caso, é um actante com motivos – porque gosta muito, e com intenções – para os seus alunos aprenderem a cantar. Estamos diante de uma ação em que o actante (professor) é colocado como ator, ou seja, um actante dotado de intenções, motivos e também capacidades, portanto, dotado de responsabilidades sobre o seu agir.

Corroboramos a ideia de Machado e Bronckart (2009), que consideram que os elementos constitutivos do agir permeiam vários aspectos, entre eles: as razões que levam ao agir, caracterizadas pelos determinantes externos ou por motivos que levam a esse agir; a intencionalidade do agir, considerando-se as finalidades (dimensão coletiva) e as intenções (dimensão individual); e os recursos para o agir, por meio das ferramentas (recursos externos) e capacidades (recursos internos).

Além de todos os elementos até aqui apresentados, levaremos em consideração a interpretação dos registros do agir (figuras de ação) que são representados nos textos prescritivos, de modo a percebermos de que modo os diferentes tipos de agir se configuram nos textos, dando-nos aportes para compreender como o agir do professor é analisado e interpretado nos textos com segmentos de prescrição. Para tanto, apresentamos na tabela abaixo a referida classificação:

<b>Categorização de agires</b>	<b>Características dos agires</b>
Agir-prescritivo <b>Agir-referente</b> <sup>28</sup>	Quando o núcleo do conteúdo temático abordado é o ato oficial realizado pelo signatário da mensagem.
Agir-fonte <b>Agir-anterior</b>	Quando o núcleo do conteúdo temático abordado é o próprio trabalho de produção do documento.
Agir-decorrente <b>Agir-futuro</b>	Quando o núcleo do conteúdo temático abordado se refere à utilização posterior do documento, elencando, de forma genérica, diversos atos a serem realizados no sistema educacional.

**Quadro 8** – Plano global do texto em relação ao agir.

Essas denominações propostas por Bronckart e Machado (2004), em textos prescritivos escritos, são renomeadas em Bronckart (2008) como agir referente, agir anterior e agir futuro, respectivamente.

Para análise do agir em textos produzidos pelos próprios trabalhadores, Bulea e Fristalon (2004) categorizam outros tipos de agir ao analisarem entrevistas com enfermeiras, consideradas como textos produzidos pelos próprios trabalhadores sobre o seu trabalho, classificando-as como agir-situado, agir-evento passado, agir-experiência e agir-canônico.

O agir-situado se dá quando o núcleo do conteúdo temático do texto faz referência à contemporaneidade da situação da atividade colocando em cena tanto os elementos que antecedem o agir quanto os elementos do agir que estão para acontecer; o segundo, o agir-canônico, é encontrado quando o núcleo do conteúdo temático apresenta-se

<sup>28</sup> As categorias em negrito serão utilizadas para esta pesquisa.

acontextualizado, fazendo referência a um modelo teórico externo à prática do trabalho analisado; o agir-experiência que pode ser identificado quando o núcleo do conteúdo temático refere-se aos atos comuns da atividade de uma pessoa (professor/aluno-professor); e o agir-evento passado, este existe, quando o núcleo do conteúdo temático refere-se a uma experiência vivida em sua singularidade.

As autoras Lousada, Abreu-Tardelli e Mazzilo (2008), ao desenvolverem suas análises, perceberam que as classificações descritas acima apresentavam uma sobreposição de categorias. Assim sendo, elas optam por uma nomenclatura que afirmam poder dar conta da análise de todos os tipos de textos. Apresentamos a seguir, com base nas autoras (LOUSADA; ABREU-TARDELLI; MAZZILO, 2008, p. 248) e, de forma sintetizada, os registros do agir (figuras de ação) com suas principais características.

Registros do agir	Organização discursiva	Manifestação da implicação ou não-implicação do agente produtor	Tempos verbais	Modalizações	Outras Marcas
Agir-situado	Discurso interativo	Mobilização do pronome pessoal “eu”	Presente; futuro; pretérito perfeito	Apreciativas	Dêiticos espaciais
Agir-canônico	Discurso interativo e teórico	Você genérico; “a gente”; “eu” genérico	Presente genérico	Deônticas	
Agir-evento passado	Discurso relato interativo	“eu”	Pretérito perfeito e imperfeito	Lógicas, pragmáticas, apreciativas	Valor dos signos (apreciações subjetivas: adjetivos qualificativos etc.)
Agir-experiência	Discurso interativo	“eu”, “eu genérico”, cada um, todo mundo, você com valor genérico	Presente com valor genérico; Pretérito perfeito	Apreciativas lógicas	Advérbios de frequência

**Quadro 9** – Algumas marcas dos registros do agir.

Para as autoras, a identificação dos tipos de discurso e sua articulação são consideradas como ponto central para que sejam detectadas as “figuras da ação” tal como concebidas por Bulea (2007).

Por fim, apresentamos alguns elementos semânticos que as análises dos níveis textuais abordados anteriormente nos ajudam a identificar, segundo Machado e Bronckart (2009, p. 63-64):

<b>NÍVEL TEXTUAL</b>	<b>ELEMENTO SEMÂNTICO</b>	<b>PROCEDIMENTO METODOLÓGICO</b>
<b>Plano global</b>	- resumo do conteúdo	- identificar os segmentos temáticos centrais e secundários.
<b>Sequência global/local</b>	- objeto temático	- reconhecer diferentes índices linguísticos (ex: macro-organizadores textuais), peritextuais (ex: mudanças de partes/capítulos), cotextuais (parágrafos introdutórios apresentando as divisões do texto) e os conhecimentos prévios em relação ao gênero ao qual o texto pertence.
<b>Séries coesivas centrais e unidades lexicais</b>	- séries coesivas: actantes principais postos em cena - unidades lexicais: quais as representações sobre esses actantes no decorrer na progressão temática	- analisar o nível organizacional do texto
<b>Organizadores textuais</b>	- conectivos	- identificar, classificar e interpretar sua função
<b>Marcadores de pessoa</b>	- estatuto individual ou coletivo atribuído a um determinado agir - grupo de actantes	- analisar o nível semântico em relação ao agir ou à atividade.
<b>Mecanismos de inserção de vozes</b>	- responsabilidade por um agir linguageiro	- identificar as diferentes vozes colocadas em cena (implícitas, explícitas) e a relação entre essas vozes e a voz da instância enunciativa (o debate social evidenciado por elas)
<b>Modalizações do enunciado</b>	- unidades linguísticas que exprimem a posição de uma instância enunciativa sobre o conteúdo da proposição enunciada	- analisar o nível enunciativo
<b>Modalizações subjetivas</b>	- intenções, finalidades, razões, capacidades e pensamentos que são atribuídos ao actante, sujeito do enunciado.	- analisar a semântica do agir
<b>Análise dos adjetivos</b>	- instâncias enunciativas sobre um objeto temático (agir docente, professor)	- analisar os adjetivos

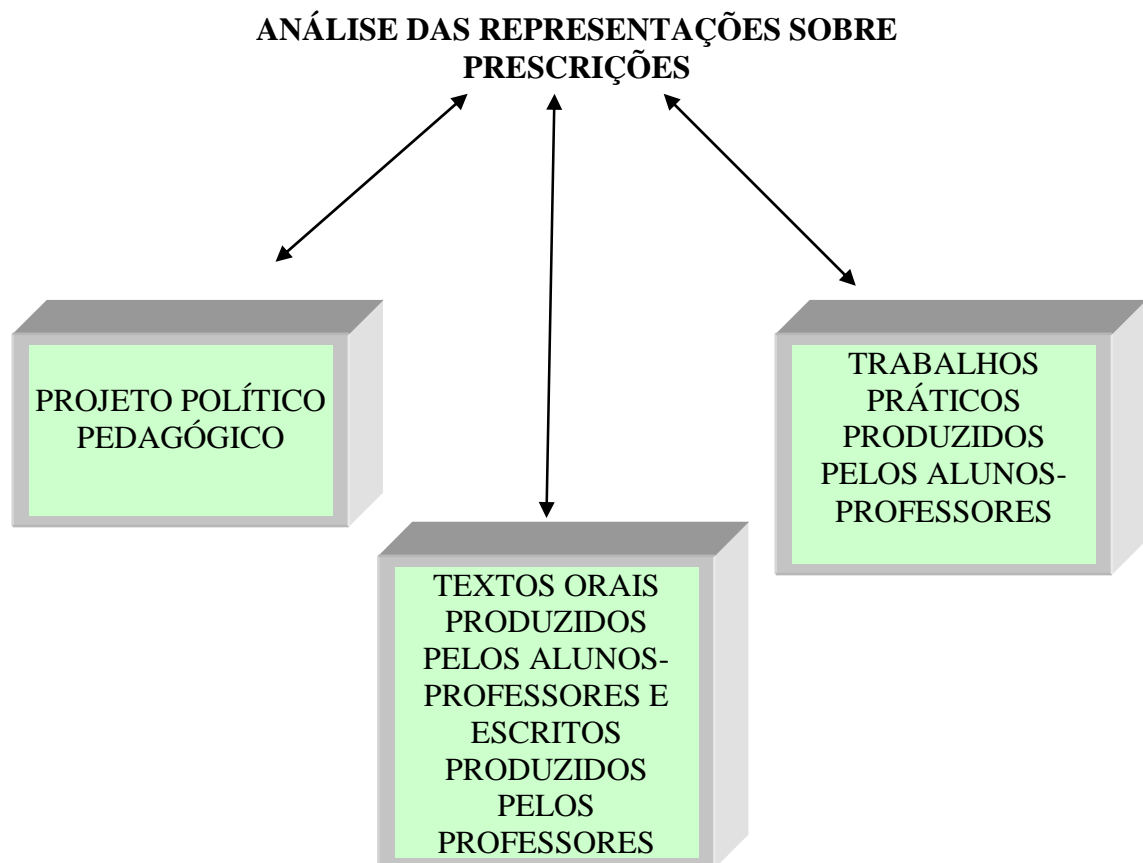
**Quadro 10** – Identificação e análise dos elementos semânticos.

Podemos afirmar que, por meio dessas análises, identificamos tanto os elementos do agir quanto as formas/figuras do agir. Com isso, conseguiremos levantar inúmeras informações sobre as representações do agir, neste caso do trabalho do professor, se levarmos em consideração os elementos pertencentes aos três níveis de análise. É claro, evidenciaremos aqueles que nos servirão diretamente para responder as perguntas desta pesquisa.

Ao considerarmos essas análises poderemos chegar a detectar as representações do agir docente sobre prescrições, uma vez que essas representações são construídas por meio da linguagem expressa nos e pelos textos. A seguir, explanaremos sobre a metodologia desta pesquisa.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos a natureza desta pesquisa, seguida do contexto no qual está inserida, os participantes, a maneira como os dados foram coletados e, finalmente, os procedimentos de análise dos textos.



**Figura 4** – Esquema geral da pesquisa.

#### 3.1.A NATUREZA DA PESQUISA

A presente pesquisa é um estudo de caso por se restringir ao estudo de uma unidade. Para André (1995), o estudo de caso investiga uma unidade com limites bem definidos, podendo ser um grupo social, uma instituição ou uma pessoa. Portanto, esta pesquisa pode ser denominada um estudo de caso, devido ao interesse que tivemos ao

selecionar um grupo social, alunos-professores de línguas estrangeiras (inglês) do quarto ano da turma de 2008 de uma instituição superior estadual de ensino onde atuamos.

Para os autores Cohen et al. (2001), o estudo de caso é um exemplo específico utilizado para demonstrar um princípio mais amplo. Em outras palavras, é o estudo de uma unidade, que pode ser uma sala, uma escola, uma única pessoa, um exemplo real em uma situação real de acontecimento, de forma a facilitar o entendimento da pesquisa bem mais do que a mera apresentação de teorias abstratas. Segundo eles, o estudo de caso é estabelecido de forma temporal, geográfica, organizacional, institucional e por outros contextos que permitem que a compreensão seja feita em torno de um caso, de uma unidade.

Richards (2003) assevera que o estudo de caso pode ter diferentes interpretações. Alguns o consideram como uma pesquisa qualitativa, outros como quantitativa, e ainda há os que o consideram simplesmente como um método, um paradigma. No entanto, o que realmente importa é que o estudo de caso seja voltado para uma unidade de análise, com o objetivo de estudá-la em sua singularidade, para que então depois esta singularidade possa ajudar na compreensão de uma totalidade.

Portanto, nossa unidade de análise engloba as disciplinas envolvidas com a área maior de Língua Inglesa do curso de Letras inglês-português de uma instituição de ensino superior. Por meio de nossa pesquisa, buscamos levar uma contribuição de pesquisa no sentido de utilizar lentes diferentes para o contexto onde atuo como docente no sentido de colaboração para a formação dos futuros professores desta IES.

### 3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

O contexto desta pesquisa é uma universidade estadual localizada no Norte do Estado do Paraná. Sua história inicia-se a partir da sua criação, como faculdade, pela lei no. 4994/64 e relata, evidentemente, o dia em que foi instalada, 02/05/1966, data em que foi reconhecida pelo Governo Federal, decreto no. 70745 de 21/06/1972.

O Curso de Letras Anglo-Portuguesas foi instalado em 1966, juntamente com a criação desta faculdade. Em 1971 implementou-se o curso de Letras Franco-Portuguesas que, no entanto, funcionou somente até o ano de 1976. Em 28 de setembro de 2006, esta IES criada pela Lei no. 15.300, é constituída como Universidade, surgindo, no cenário educacional, como a mais nova instituição de ensino superior público e gratuito do

Estado do Paraná. Essa Universidade integra as faculdades estaduais de três cidades do mesmo estado, constituindo os câmpus de Bandeirantes, Cornélio Procópio e Jacarezinho, sendo o campus de Cornélio o local onde desenvolvemos nosso estudo.

Com o apoio do Governo Estadual do Paraná e com investimentos de recursos, essa nova Universidade tem em execução programas de fortalecimento do corpo docente com a abertura de novos concursos públicos, bem como com investimento na capacitação de seus docentes pelo Programa de Capacitação Docente<sup>29</sup>, do qual essa IES participa. Este investimento irá fortalecer os 27 cursos de graduação e os 28 cursos de pós-graduação que funcionam na totalidade dos 5 câmpus distribuídos nas três cidades mencionadas.

Exposto isso, passamos agora aos participantes da pesquisa.

### 3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para a seleção dos participantes desta pesquisa, escolhemos, inicialmente, alunos do curso de Letras com habilitação dupla, em inglês-português, uma vez que, além de pesquisadora, fazemos parte do quadro de docentes do referido curso.

Na época da coleta de dados e seleção dos sujeitos de pesquisa o curso de Letras desta IES possuía quatro turmas no período noturno, sendo, respectivamente, da 1ª. à 4ª. série. Buscamos selecionar uma turma que já tivesse contato com a disciplina de Estágio Supervisionado, o que nos dava a opção de trabalhar com a 3ª. ou 4ª. séries. Entretanto, queríamos também uma turma que já estivesse em fase de finalização do seu processo de formação inicial, o que nos ajudaria muito no sentido de poder pesquisar os frutos advindos de todo o processo de formação, ao longo dos quatro anos desses alunos-professores.

Em vista dos nossos objetivos, selecionamos a 4ª. série do curso de Letras do ano de 2008, ano em que estávamos realizando a coleta de dados. No entanto, tínhamos uma turma de aproximadamente 38 alunos, e seria muito difícil analisar a produção de todos eles. Com isso, elencamos um processo de seleção baseado nas disciplinas que envolvem a área de Língua Inglesa, foco de nosso estudo.

---

<sup>29</sup> O Programa de Capacitação Docente (PCD), da Fundação Araucária, visa a melhoria das atividades de ensino, pesquisa e extensão nas instituições de ensino superior públicas do Paraná, apoiando os esforços institucionais de capacitação e aprimoramento da qualificação de seus docentes.

A partir da área selecionada, e partilhando da ideia de que a formação do nosso aluno-estagiário não depende exclusivamente da disciplina de metodologia de ensino e estágio supervisionado, selecionamos todas as disciplinas que, de uma maneira ou outra, estivessem ligadas a essa área maior, que é a Língua Inglesa. Os docentes responsáveis pela disciplina de Língua Inglesa formam um micro-coletivo no coletivo maior dos professores do curso de Letras. As disciplinas que compõem a grade curricular da turma de 2008 e têm relação com a nossa área escolhida, são: 1) Língua inglesa; 2) Literatura de língua inglesa; 3) Metodologia de ensino de língua inglesa e literatura, e; 4) Estágio supervisionado de língua inglesa e literatura.<sup>30</sup>

Ainda assim tínhamos 40 alunos para cada disciplina. Resolvemos, então, escolher mais um critério, a saber, o comprometimento, por parte dos alunos-professores, de realizar e entregar o exercício prático referente a cada disciplina por nós selecionada. Para tanto, entramos em contato com os professores regentes de cada disciplina para que estes pudessem colaborar reencaminhando-nos as atividades propostas. Uma vez de posse de todos os exercícios mencionados selecionaríamos somente aqueles que tivessem cumprido com a entrega nas três disciplinas.

Como docente e professora regente de uma das disciplinas e substituta de outra, pudemos interferir no processo da entrega das atividades, pois nem todos os professores colaboraram durante o processo de coleta dos referidos trabalhos. A entrega foi abaixo do esperado, mas ainda assim serviu de parâmetro para a seleção dos sujeitos desta pesquisa. Portanto, de posse das atividades práticas, pudemos iniciar o processo de seleção dos sujeitos.

Para cada disciplina, fizemos uma tabela em que constaram aqueles alunos que entregaram a atividade. É necessário dizer que contamos aqueles trabalhos que chegaram até nós, o que não influencia no sentido de dizer que os outros alunos que não nos entregaram seu trabalho deixaram de fazer a atividade para seus professores, ademais não era esse o nosso objetivo.

Inicialmente selecionamos os trabalhos de Literatura Inglesa, agrupando-os em três ou quatro e com isso constituindo grupos de três ou quatro alunos. Em seguida, selecionamos os projetos de Estágio Supervisionado, resultantes de um trabalho teórico realizado na disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa e Literatura, também realizado em grupos. Finalmente, selecionamos os trabalhos de língua inglesa, desenvolvidos individualmente.

---

<sup>30</sup> P = professor. Chamaremos de P1 (metodologia de LE e estágio supervisionado – mesma professora) , P2 (língua inglesa), e P3 (literatura de língua inglesa).

Nosso grande desafio era então, selecionar as atividades que foram realizadas tanto individualmente quanto coletivamente. Resolvemos cruzar as informações de todas as disciplinas para verificar, ao final, aqueles que haviam entregado trabalho, individual ou coletivo, das disciplinas escolhidas. O resultado foi a seleção de 4 sujeitos de pesquisa conforme demonstra o quadro abaixo:

Aluno	Lit Inglesa	Met. Lg Inglesa	Língua Inglesa
1	X	X	
2	X	X	
3	X	X	X
4. A8	X	X	
5	X	X	
6	X	X	
7	X	X	
8	X	X	
9	X	X	
<b>10. Ana</b>	X	X	X
<b>11. Carlos</b>	X	X	X
12	X	X	
13	X	X	
<b>14. Daniel</b>	X	X	X
15. A3	X	X	
16	X	X	
17	X	X	
18	X	X	
19	X	X	

20	X	X	
21	X	X	
22. A7	X	X	
23	X	X	X
24. A7	X	X	
25	X	X	
26	X	X	
27	X	X	
28. A6	X	X	
29. A5	X	X	
30	X	X	X
31	X		
32	X		
33	X		
34	X		
<b>35. Beto</b>	X	X	X
36. A1	X	X	
37. A2	X	X	
38	X		
39	X		
40	X		

**Quadro 11** – As atividades práticas.<sup>31</sup>

A composição dos grupos era a mesma tanto para as atividades de Estágio Supervisionado quanto de Literatura Inglesa, o que facilitou um pouco a nossa seleção. Já, na disciplina de Língua Inglesa, os trabalhos eram realizados individualmente. Todos os grupos que tiveram ao menos um integrante que nos entregou todos os trabalhos (individuais e coletivos) foram convidados a participar do grupo focal. No entanto, nem todos estavam presentes no dia do grupo focal. Assim o A1 e o A8 foram aqueles que pertenciam ao grupo do qual pelo menos um participante entregou todas as atividades, como já dissemos.

<sup>31</sup> As cores representam os diferentes grupos e os alunos que deles fazem parte. Destaque especial aos sujeitos de pesquisa.

Como ainda não podíamos analisar doze trabalhos práticos desenvolvidos nas disciplinas, selecionamos como sujeitos desta pesquisa os alunos que nos entregaram trabalhos, tanto individuais como coletivos, os quais se reduziram a quatro: Daniel, Carlos, Beto e Ana.

De todos os selecionados somente Beto, de 21 anos, possuía experiência com ensino há mais tempo que os outros, pois dava aulas de teatro para crianças e adolescentes na cidade onde morava, Ana, de 36 anos, tinha experiência de ensino somente no ensino fundamental I, os demais, Carlos de 21 anos e Daniel, de 35 anos, tiveram contato com a docência a partir do ano anterior, em 2007, ano em que o estágio supervisionado lhes proporcionou o contato com as escolas por meio de seus projetos, bem como programas como o PSS.<sup>32</sup>

Todos os nossos sujeitos de pesquisa moram em cidades da região e, conforme verificamos, o fator idade não representará, nesta pesquisa, mais conhecimento da prática docente. Os sujeitos da pesquisa que compõem a maior parte do perfil de alunos que estudam no período noturno, trabalhavam no período de contraturno, o que dificultava em muitos aspectos a dedicação aos estudos. Embora não tivessem o estudo das Letras como primeira opção, a maioria dos sujeitos de pesquisa pretende atuar e se dedicar à profissão docente.

Com relação às professoras regentes, na época da pesquisa a P1 já contava com muitos anos de docência na instituição; graduada em Pedagogia, ela possui mestrado e doutorado em educação. A P2, recém-contratada, começa a atuar na IES pesquisada no mesmo ano da pesquisa. Possui graduação em Letras Inglês-Português, mestrado em Letras/Inglês e Doutorado em Linguística Aplicada, com área de concentração em educação bilíngue. A P3<sup>33</sup> já estava atuando nesta IES como professora colaboradora pela segunda vez e no ano de 2008, época da pesquisa, já era professora efetiva, somando uma experiência de 6 anos na instituição. Formada em Letras Inglês-Português, possui especialização em Língua Inglesa e é mestranda em Estudos da Linguagem na área de concentração linguagem e educação.

Acreditamos que, com o perfil tanto dos alunos como dos professores, conseguiremos ter uma visão melhor dos nossos sujeitos de pesquisa, o que nos facultará

---

<sup>32</sup> PSS: Processo Seletivo simplificado do governo do Paraná criado com o objetivo de suprir temporariamente algumas demandas específicas.

<sup>33</sup> P3 – sendo a própria pesquisadora, isenta-se de responder aos questionários, uma vez que poderia enviar a pesquisa.

construir lentes para analisar as representações sobre o agir docente no que se refere à prescrição ao longo de nossa pesquisa.

### 3.4 A COLETA DE DADOS

A coleta de dados, para a presente pesquisa, está dividida em três fases. A primeira fase ocorreu no final do primeiro semestre de 2008, época em que entramos em contato com o nosso chefe de departamento do curso de Letras para que assim pudéssemos ter acesso ao Projeto Político Pedagógico do curso de Letras de nossa IES.

Concomitantemente, buscamos os documentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras além do das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, todos eles tirados do *site* oficial do Governo do Estado do Paraná. Esses documentos não são analisados nesta pesquisa<sup>34</sup>, mas consideramo-los importantes para um melhor entendimento da produção do PPP da referida IES. Portanto, analisaremos o PPP com a finalidade de verificar o que se espera do aluno-professor de Língua Inglesa acerca do seu agir docente nas prescrições.

A busca pelos trabalhos práticos deu-se durante o início do segundo semestre de 2008. Muitos projetos ainda estavam sendo desenvolvidos, o que fez prolongar os prazos por nós estipulados. Entramos em contato com os professores regentes para que pudessem encaminhar os trabalhos vinculados à prática das disciplinas<sup>35</sup> de seus alunos-professores e, finalmente, de posse de alguns trabalhos que conseguimos ao final do processo, iniciamos nossas análises buscando entender quais prescrições subjazem os trabalhos da dimensão prática.

Para entender as representações sobre prescrição que são construídas por alunos-professores e por professores formadores, analisamos: a) transcrição de um grupo focal composto por 12 alunos-professores e, b) um questionário com perguntas abertas para os professores regentes. Por fim, com o objetivo de compreender a relação entre a prescrição e o agir docente, levaremos em consideração todo o nosso conjunto de dados.

Como a turma escolhida iria graduar-se no final do ano de 2008, precisávamos encerrar nossa coleta de dados até dezembro de 2008, antes do término das

---

<sup>34</sup> Para análise completa desses documentos, verificar CAMARGO (2007)

<sup>35</sup> De acordo com a resolução CNE/CP1/2002 e a Resolução CNE/CP2/2002.

aulas. Assim, selecionados os 12 participantes do grupo focal, convidamo-los para a sessão de discussões na primeira semana de novembro de 2008, na sala do laboratório de línguas desta IES, em horário reservado somente a nós. Com duração de duas horas de gravação aproximadamente, contamos com a ajuda de uma assistente que fez anotações sobre os turnos de falas de cada aluno. Os alunos se demonstraram muito participativos e interessados na pesquisa. Para as transcrições utilizamos os parâmetros de conversação sugeridos por Tavares<sup>36</sup> (2003).

Para a coleta de dados dos professores regentes das disciplinas, elaboramos um questionário com perguntas abertas. Este questionário foi entregue no início de 2009 e os professores enviaram suas respostas aproximadamente um mês depois. Destacamos, neste momento, que, além de pesquisadora, também éramos professora regente de duas disciplinas, a primeira ministrada desde o início do ano de 2008 e a segunda, apenas no final do ano devido ao afastamento da professora regente. Assim apenas cumprimos com as metas finais estabelecidas previamente pela docente. A seguir, traçaremos os procedimentos de análise.

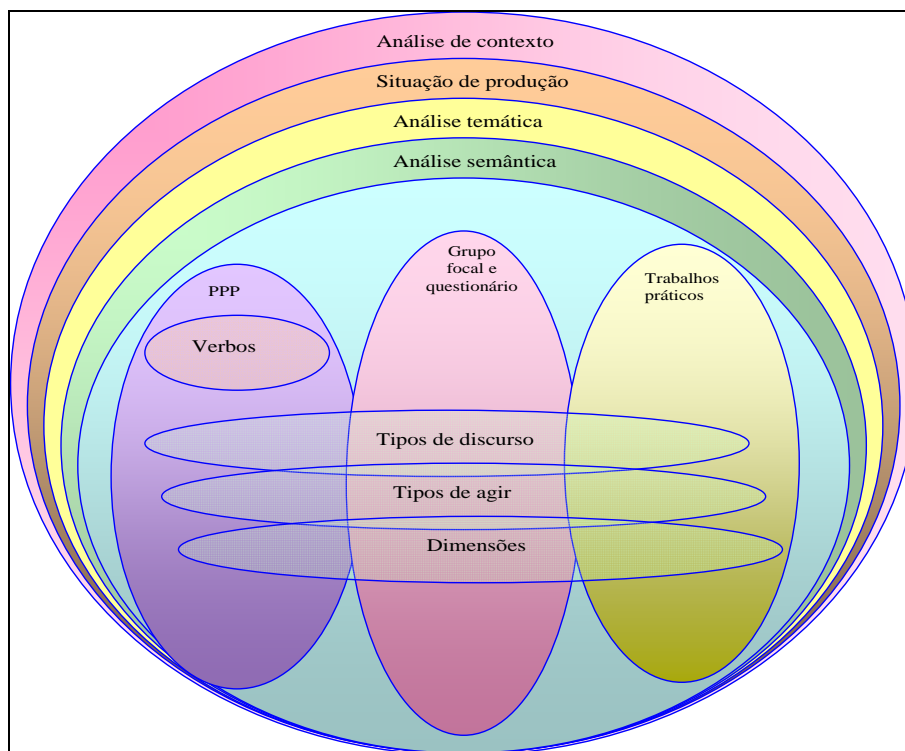
### 3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para que possamos compreender como se dá a relação entres prescrição, representações e agir docente, neste estudo de caso, nossa pesquisa toma como objeto de análise textos sobre o trabalho do professor, produzidos em diferentes situações sendo o Projeto Político Pedagógico, um texto produzido pelo colegiado do curso de Letras antes de uma determinada tarefa.

O segundo grupo de textos divide-se em transcrição do grupo focal realizado com os alunos-professores do 4º. Ano de Letras da turma de 2008, sujeitos desta pesquisa e de respostas a um questionário de duas professoras formadoras, produzidos após a tarefa. Por fim, o último grupo de textos são aqueles desenvolvidos na dimensão prática das disciplinas, antes e durante a atividade, produzidos pelos próprios alunos-professores. Apresentamos, a seguir, o esquema geral de análises da pesquisa.

---

<sup>36</sup> Os sinais mais frequentes nos recortes discursivos incluídos neste estudo são: (xxx) incompreensão de palavras ou segmentos; (( )) comentário da transcritora; MAIÚSCULA entonação enfática; “ “ citações literais ou leitura de textos; @@@ risos;<@ @> trecho falado com risos; (+) para cada segundo de pausa; pq, para a pesquisadora; / para interrupção ou pausa.



**Figura 5** – Esquema geral de análise da pesquisa.

### 3.5.1 Os Textos Analisados e a sua Situação de Produção

Levando em consideração a situação de produção dos textos de nosso interesse para esta pesquisa, concordamos com Machado e Bronckart (2009) quando consideram quatro aspectos como mais relevantes:

- 1) durante a produção, o emissor pode assumir muitos papéis diferentes e esses papéis devem ser identificados;
- 2) em muitas situações de produção mais de um destinatário pode ser envolvido, tanto direta quanto indiretamente, merecendo também a nossa atenção;
- 3) a produção do texto, nessas situações, pode se destinar a um ou outro dos destinatários de modo diferenciado (mais ou menos direto)
- 4) o produtor pode ter mais representações e não somente um objetivo a ser alcançado, podendo assim assumir diferentes papéis.

Todos esses elementos são fundamentais, e serão levados em conta durante toda a interpretação global em nossas análises, porquanto interferem diretamente na forma como os textos foram produzidos.

### 3.5.2 As Dimensões

Ao falarmos sobre docência e formação como características do professor, utilizaremos, a título de fio condutor e meio de ligação entre a maioria das análises as dimensões propostas por Placco (2005, 2006) por concordarmos que o trabalho docente e os processos de formação do professor podem envolver múltiplas dimensões.

A autora mencionada classifica as dimensões da formação docente em oito tipos: técnico-científica, da formação continuada, do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico, dos saberes para ensinar, crítico-reflexiva, avaliativa, ética e política, estética e cultural, todas elas atravessadas pela dimensão da ética.

Segundo Placco (2005, 2006), a formação do professor precisa desencadear seu desenvolvimento profissional em múltiplas dimensões, sincronicamente entrelaçadas no próprio indivíduo, de maneira não-fragmentada, não compartimentada, não isolada, nem meramente complementar.

### 3.5.3 Os Procedimentos de Análise do Projeto Político Pedagógico

Procedimentos de análise pautados nos pressupostos teóricos e metodológicos do Interacionismo sócio-discursivo (ISD) são utilizados tendo por base Machado e Cristovão (2005), Bronckart (1999/2003/2007) e, principalmente, as reformulações apresentadas em Machado e Bronckart (2009). Todo este construto teórico nos norteará na análise da situação de produção, na organização temática; na análise semântica, privilegiaremos os protagonistas, a classificação dos verbos, os tipos de discurso, os tipos de agir e, as dimensões.

### 3.5.4 Procedimentos de Análise dos Textos do Grupo Focal e Questionários

Para identificarmos quais representações sobre prescrição são construídas por alunos e professores formadores analisamos a situação de produção e a organização temática por meio fazendo levantamento de temas e subtemas, análise semântica para identificação dos elementos do agir.

Ao falar sobre grupo focal, Krueger (1997) destaca algumas características que devemos levar em consideração. Primeiramente, com relação aos participantes, o autor nos coloca que eles devem ser cuidadosamente escolhidos, e formar grupos similares devendo cada grupo ter de 5 a 10 pessoas.

Depois disso, devemos estar atentos ao ambiente no qual o grupo focal será realizado, devendo este ser confortável, e o grupo disposto de forma circular; durante a sessão faça-se uma gravação. O moderador deve ser habilidoso e utilizar-se de perguntas previamente preparadas, assegurando um ambiente de confiança. Finalmente, que haja uma transcrição apropriada e uma análise sistemática da sessão. Reproduzimos abaixo as perguntas elaboradas:

<p>Teça comentários sobre o seguinte excerto da Profa. Dra. Tema Gimenez (2004 p. 184)</p> <p>“Se o curso tem um impacto socializador sobre futuros professores, seria necessário que os responsáveis por cada disciplina ou atividade do currículo de formação analisassem a sua contribuição para a formação do profissional reflexivo.”</p>
1) Em qual contexto de ensino você se considera preparado/a para atuar e porquê?
2) Quais são os conhecimentos necessários para a sua atuação?
3) Considerando o que você produziu nas disciplinas de língua inglesa, literatura inglesa, e metodologia de língua inglesa, o que você considera relevante para essa sua atuação como professor?
4) Como você avalia a sua formação hoje, levando em consideração que falta apenas um mês para você se formar?
5) Levando em consideração que vocês foram inseridos em um contexto de ensino real com a disciplina de metodologia de estágio supervisionado de língua inglesa, aponte a viabilidade dos projetos de ensino que vocês desenvolveram bem como as dificuldades que vocês encontraram antes durante e depois da realização do estágio.

**Quadro 12** – Perguntas do grupo focal.

O moderador, neste caso a própria pesquisadora, não pode interferir nas discussões dos participantes, falando somente o necessário para conduzir a sessão. Os participantes também devem observar, cada um a sua vez, de falar, caso contrário poderiam

comprometer a transcrição das falas se todos os envolvidos resolvessem falar ao mesmo tempo.

Utilizamos uma assistente como moderador, para garantir que fossem reconhecidos os sujeitos focais durante a transcrição. Portanto, ao longo da sessão, a assistente anotou os nomes dos participantes e a sequência das falas. Isso nos auxiliou muito durante as transcrições, assegurando a validade dos nomes dos participantes.

Além das respostas, tanto do grupo focal quanto dos questionários, acreditamos ser importante levar em consideração a influência das perguntas bem como o contexto do agente produtor, neste caso, nós, uma vez que elas influenciam no conduzir do agir linguageiro expresso pelos alunos-professores (grupo focal) e formadores (questionário)

Para esclarecermos nossas representações sobre prescrição que buscamos construir nas perguntas elaboradas, utilizaremos os conceitos de Machado e Brito (2009) quando se referem ao agir linguageiro em questionários de pesquisa.

Seguindo os autores mencionados, devemos considerar as características centrais dos parâmetros de produção em situações de pesquisa, bem como as categorias do ato de perguntar e os tipos de informações requeridas pelas perguntas bem como as formas que elas podem assumir.

As características centrais dos parâmetros de produção em situações de pesquisa consideram, primeiramente, a situação de produção. Portanto, o pesquisador deve ficar atento ao discurso dos informantes e considerar a situação da entrevista. Para Bronckart (1999/2003/2007), qualquer texto é influenciado pela situação de produção.

Além desta, devemos considerar a relação social entre os interlocutores que, segundo Bourdieu (apud MACHADO; BRITO, 2009), é sempre assimétrica. Isso significa que tanto o pesquisador quanto os entrevistados podem estar numa posição superior à do outro, dependendo do maior ou menor conhecimento que acreditam ter em relação ao outro. Além disso, os encontros anteriores acontecidos entre o pesquisador e o(s) entrevistado(s) podem reforçar ainda mais a relação social entre eles.

Com isso, a influência das representações dos papéis sociais bem como o papel institucional marcado entre eles podem direcionar as respostas com relação à forma e aos conteúdos bem como ao modo como os alunos-professores e formadores se mostram nelas.

As representações sobre os objetivos dos que se aceitam responder às perguntas podem apresentar-se sobre quem coloca a questão (pesquisadora) como também por parte dos informantes por não saberem ao certo o que será feito com as suas respostas. Com

isso, o agente produtor das respostas pode se envolver sinceramente, se acreditar que isso poderá contribuir, ou poderá responder parcialmente e até falsificar as respostas, caso a pesquisa se apresente como uma ameaça.

Ainda, podemos analisar o gênero utilizado. Assim, nas entrevistas, predominantemente orais, o tipo de interação requerida faz com que o entrevistado não escape, pelo menos, o seu compromisso de falar. No grupo focal realizado com os alunos-professores, percebemos que a maioria participou, no entanto, uma pequena porcentagem se absteve de falar e, como pesquisadora, respeitamos a decisão do aluno em não responder a determinadas perguntas.

Já nos questionários, predominantemente escritos, qualquer processo de negociação entre os interlocutores é impedido, uma vez que não há interação entre eles. Assim, nos questionários enviados e recebidos dos professores por *e-mail*, a única interação entre os formadores foi a solicitação de participação da pesquisa e, posteriormente, o agradecimento.

Com relação às categorias do ato de perguntar, a relação entre os parâmetros expostos anteriormente e o ato de perguntar pode envolver vários fatores. Primeiramente, a dúvida sobre qual é o verdadeiro objetivo de quem faz a pergunta, podendo ser compreendida de forma errônea e levar a diferentes tipos de respostas.

Além disso, a pergunta pode também indicar uma “ameaça”, considerando-se que, de um lado, temos o questionado, pressupondo que o entrevistado tenha todas as respostas esperando que os informantes respondam a partir dos pressupostos do próprio pesquisador e não de sua própria posição.

Para complementar, as informações sugeridas pelas perguntas como também as formas que elas podem assumir são divididas em dois grupos: totais e parciais. No primeiro, a informação demandada diz respeito ao valor de verdade atribuído pelo entrevistado ao conteúdo proposicional global e, no segundo, encontramos construções que se utilizam de pronomes interrogativos os quais veiculam pressupostos mais precisos do que os totais.

Ao refletirmos sobre todos esses aspectos, podemos levantar uma série de hipóteses sobre os tipos de respostas que poderemos obter. Entretanto, podemos ainda utilizar os três níveis de análise já explicitados: o organizacional, o enunciativo e, o semântico. Ressaltamos que utilizamos somente aqueles que nos serviram para alcançar o nosso objetivo sobre a prescrição e a sua relação com o agir do futuro professor e do formador.

Especificamente para a análise do questionário, consideramos importante “aprender a voz dos agentes sociais diretamente envolvidos na atividade que se quer investigar, compreendendo-se que apenas a observação e a interpretação dos pesquisadores não é suficiente para apreendê-la em toda a sua complexidade” (MACHADO; BRITO, 2009, p. 139). Assim é na voz dos próprios docentes regentes que buscamos as representações sobre o seu ensino.

Apresentamos, a seguir, as perguntas que compõem o questionário entregue às professoras formadoras. Esclarecemos que a relação das perguntas com as informações sobre prescrição será feita nas análises de dados.

1) Qual o seu objetivo ao definir a atividade prática para a sua disciplina? (ex: plano de aula, resumos, trabalhos diversos)
2) Que conhecimentos você espera que seu aluno construa com essa atividade para a sua formação?
3) O que você entende/adota como base de prescrição para seus alunos em sua disciplina?
4) O documento prescritivo diretrizes curriculares para a formação de professores está estruturado em três eixos, a saber: pesquisa, competência e relação entre a teoria e a prática. Isso para você é uma prescrição? Como pode ser transposta para a sua disciplina?
5) Considerando a leitura dos textos de referência para o desenvolvimento do estágio supervisionado bem como o fato dos alunos terem sido inseridos em um contexto de ensino “real” com os projetos de estágio na disciplina de metodologia de ensino de LI, aponte a viabilidade dos projetos de ensino e as dificuldades encontradas antes, durante e após a realização do estágio.
6) Teça comentários sobre o seguinte excerto da Profa. Dra. Tema Gimenez (2004 p. 184) “Se o curso tem um impacto socializador sobre futuros professores, seria necessário que os responsáveis por cada disciplina ou atividade do currículo de formação analisassem a sua contribuição para a formação do profissional reflexivo.”
7) Como você avalia a formação de seu aluno-professor?

**Quadro 13** – Questionário para os formadores.

Tanto no grupo focal para os alunos-professores como no questionário para os professores regentes, detectamos os segmentos que contêm prescrições para então relacioná-las ao agir docente, tanto para os formadores quanto para os futuros-professores, esta prescrição pode ser representada de forma coercitiva, ou então por meio de uma prescrição impessoal ou ainda autoprescritiva, como já exposto em nosso referencial teórico. A seguir, apresentamos os procedimentos utilizados para a análise dos projetos de ensino, resumos e trabalhos acadêmicos.

### 3.5.5 Procedimentos de Análise dos Projetos de Ensino, Resumos e Trabalhos Acadêmicos

Entendemos que as atividades da dimensão prática envolvem um processo de planejamento de ações. Para Woods (1993), entender o planejamento é um passo importante que nos ajuda a entender os procedimentos e as estratégias usadas pelos professores para criar estruturas de ensino que podem, eventualmente, constituir o curso.

Segundo o autor, o processo de planejamento<sup>37</sup> está ligado às decisões que o professor toma ao definir suas escolhas e essas decisões resultam em ações verbais e não-verbais entre o aluno e o professor durante o processo de ensino. Essas decisões são tomadas, por exemplo, a partir dos conhecimentos e habilidades dos alunos, dos conteúdos do currículo e até do próprio desenvolvimento da aula.

Nesta pesquisa, planejamento será referido ao projeto de ensino e também ao trabalho acadêmico, um documento prescritivo<sup>38</sup> no qual as decisões dos professores são transpostas, constituindo-se um gênero de texto em um sistema “que está em estreita interação com as redes de atividades humanas e com a sua organização social” (BRONCKART, 2008 p. 40). Já no resumo, observamos que o planejamento é feito pelo formador, e não pelo aluno-professor, como nos trabalhos citados anteriormente.

Entendemos que tanto o trabalho acadêmico quanto o projeto de ensino, por serem atividades realizadas em grupo e apresentadas sob forma de seminário mobilizam dimensões diferenciadas do gênero resumo. No entanto, Denardi, Gil e Cristovão (2009) acreditam que uma perspectiva de ensino baseada em gêneros pode contribuir para a formação do futuro professor como profissional reflexivo. Para as autoras, ao escrever um resumo acadêmico, o aluno deve levar em consideração que o processo envolve compreensão de leitura, escrita e pensamento crítico e um aspecto que consideramos complementar e muito importante é que o processo pode contribuir para o desenvolvimento dos professores enquanto aprendizes da língua e profissionais.

Para verificar quais prescrições subjazem os trabalhos da dimensão prática verificamos os projetos de ensino (metodologia), os resumos (língua inglesa) e os trabalhos acadêmicos (literatura inglesa). Para cumprirmos nossos objetivos, nossa análise examina, primeiramente, a situação de produção dos textos, seguida pela sua análise organizacional e o

---

<sup>37</sup> Tomaremos como planejamento tanto as ações dos professores ao definirem suas ações em sala de aula, quanto dos alunos-professores ao definirem suas ações nos projetos de ensino.

<sup>38</sup> Segundo Souza-e-Silva (2004).

levantamento do conteúdo temático. Esse levantamento nos fornecerá indícios sobre a prescrição envolvida nesses trabalhos. Após, identificamos os protagonistas, seu grau de implicação, os tipos de discurso e o tipo de agir envolvido. Além de todos esses elementos, classificamos as dimensões envolvidas com base em Placco (2005, 2006).

Depois de todas essas análises, levamos em consideração o tipo de atividade que foi proposta pela professora, uma vez que estamos baseadas nos objetivos práticos com enfoque na formação do futuro professor, visto estarmos tratando de uma licenciatura.

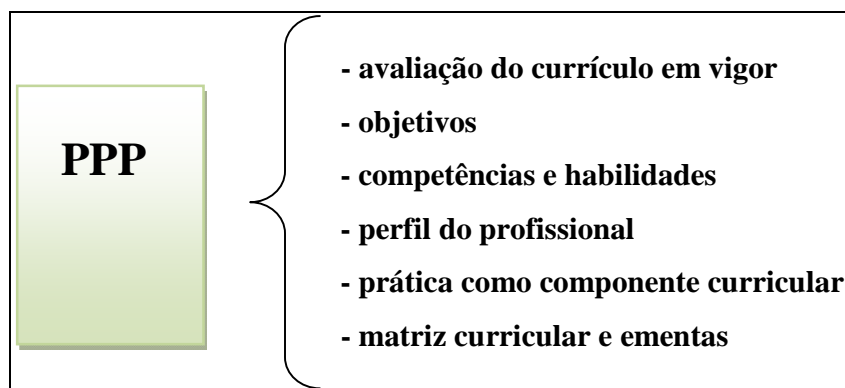
Por fim, apresentamos um esquema global das perguntas de pesquisa, os nossos dados e os procedimentos de análise:

Perguntas de pesquisa	Dados	Procedimentos de análise
1) O que se espera do aluno-professor de LI acerca de seu agir docente nas prescrições?	1) Projeto Político Pedagógico reestruturado de uma instituição de ensino superior do Norte do Paraná do curso em licenciatura plena em Letras: habilitação português-inglês	1) Análise da situação de produção 2) Organização temática 3) Análise do plano enunciativo 4) Análise semântica 4.1. protagonistas 4.2. verbos 4.3. agir 5) Tipos de discurso 6) Dimensões
2) Quais representações sobre prescrição são construídas por alunos e professores?	1) Grupo focal (12 alunos) 2) Questionário com os professores regentes	1) Análise da situação de produção 2) Organização temática 3) Análise do plano enunciativo 4) Análise semântica – elementos do agir 5) Tipos de discurso 6) Dimensões
3) Quais prescrições subjazem os trabalhos da dimensão prática?	1) Projetos de ensino (met.) 2) Resumos (LI) – 3) Trabalhos escritos (Lit Inglesa)	1) Análise da situação de produção 2) Organização temática 3) Análise do plano enunciativo 4) Análise semântica 5) tipos de discurso 6) dimensões
4) Objetivo Geral: Qual a relação entre prescrição, representações e agir docente?	Perguntas 1, 2 e 3.	Discussão geral dos resultados obtidos na pesquisa.

**Quadro 14** – Quadro geral das perguntas de pesquisa, dados e procedimentos de análise.

Exposto o esquema geral das perguntas de pesquisa, os dados utilizados e os procedimentos de análise, apresentamos, a seguir, a análise dos dados.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS



**Figura 6** – Plano global: análise dos dados

### 4.1 ANÁLISE DA CONFIGURAÇÃO DA FIGURA DO PROFESSOR NOS TEXTOS PRESCRITIVOS

Para podermos compreender o que se espera do aluno-professor no Projeto Político Pedagógico da IES escolhida levando em consideração o seu caráter prescritivo, apresentamos, primeiramente, o contexto sócio-histórico mais amplo para darmos uma visão geral do documento tratado nesta seção. A seguir, informamos sobre a situação de produção de tal documento, sua organização temática, análise semântica e dimensões da formação do professor de sete partes constitutivas do documento quais sejam: avaliação do currículo em vigor, objetivos, competências e habilidades, perfil do profissional, prática como componente curricular, matriz curricular e ementas.

#### 4.1.1 Contexto Sócio-Histórico Mais Amplo Subjacente aos Textos Prescritivos

Em vista do nosso interesse de pesquisa em IES específica, entendemos o quanto a história educacional sobre o desenvolvimento de professores pode influenciar, especialmente em se tratando de uma instituição que foi fundada em 1966 e traz consigo várias marcas históricas e políticas. Portanto, fundamentados em Bueno (2007), trazemos os

fatos mais representativos referentes à nossa pesquisa os quais focalizam especificamente a formação dos professores no Brasil, abrangendo uma época em que a nossa IES em foco se desenvolveu e, portanto, constitutiva de suas bases políticas, filosóficas e epistemológicas.

Durante as décadas de 1920 e 1930, no Brasil, há uma intensificação do capitalismo industrial, e a educação, tida como mercadoria, passa a ter seu valor por ser necessária. Com isso, em 1931 cria-se a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, responsável pela formação de professores para as séries posteriores às iniciais. No entanto, seu decreto foi somente oficializado em 1939, após a criação da Universidade do Brasil. Nela, o curso de Filosofia preparava os professores para o ensino secundário e normal, formavam-se bacharéis em Pedagogia e, também, oferecia curso de didática por um período extra de um ano, para que pudessem sair com o título de licenciados.

Esse esquema era conhecido como 3 + 1, um modelo de formação fruto da geração tecnicista. Nesse tipo de formação, o futuro professor recebia, ao longo de três anos, conhecimentos teóricos e científicos que seriam aplicados pedagogicamente por meio de estágios somente no último ano. Propaga-se, portanto, uma visão de uma época em que a prática envolveria somente a aplicação dos conhecimentos já estudados e comprovados, sem considerar a possibilidade de se poderem gerar novos questionamentos e novas visões de aprendizagem.

Durante o período de 1937 a 1945, conhecido como Estado Novo, centraliza-se a política educacional nas mãos do Governo Federal, o que, por sua vez, determina as bases de ensino em todo o país. Na década de 50 cria-se o programa de Assistência Brasileiro-Americana no ensino elementar, trabalhando-se com os professores das escolas normais as metodologias de ensino e psicologia. Com isso, esses professores seriam como multiplicadores em um contexto tecnicista de educação.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, despertou-se o interesse pela iniciativa nos interesses da iniciativa privada, pois cada estado teria a possibilidade de escolher os seus conteúdos curriculares. No entanto, concordamos com Bueno (2007, p. 28) que diz que “mesmo que surgissem disciplinas que visavam a aumentar a cultura geral do futuro professor, ainda não apareciam aquelas que analisassem a realidade educacional brasileira e o preparassem efetivamente para o exercício de sua profissão”.

As reformas do ensino das décadas de 60 e 70 foram basicamente para a formação de “capital humano” fruto de uma época neoliberal, em que o resultado do vínculo estabelecido entre a educação e o mercado de trabalho seria somente a garantia de produção. Um período marcado pela instauração do regime militar, modelos técnicos são utilizados para

modernizar a prática docente visando uma formação de professores marcada pela eficiência e produtividade.

A partir de 1966 as faculdades de Filosofia, Ciência e Letras são fragmentadas e a responsabilidade pela formação de professores fica a cargo das faculdades de Educação, evidenciando ainda mais a distância entre a teoria e a prática. Com o fim da ditadura, em 1985, e o início da Nova República, novas vozes surgem no cenário educacional brasileiro, provavelmente silenciadas durante o período militar. Essas vozes trazem consigo as influências sociológicas que até então não apareciam.

Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) estabelecida em 1996, após a Constituição de 1988, há um retorno às discussões que envolvem a formação do professor, na busca por diminuir o distanciamento que até então existia entre a teoria e a prática. Assim, foi instituído, após a LDB (Art. 65), um número mínimo de 300 horas para o estágio supervisionado (parecer CNE/CP no. 21/2001). Após o parecer, o estágio supervisionado começa a ser mais valorizado e visto como um espaço de contribuição para a formação do futuro professor.

Entretanto, nas palavras de Bueno (2007, p.16) “como não há clareza na legislação, é possível encontrar diferentes tipos de estágio que refletem variadas concepções sobre as relações que o estagiário deve estabelecer com o professor observado nesse período de atividades práticas”. Em outras palavras, o documento não é claro em suas orientações sobre como o estágio pode ser desenvolvido, dificultando a compreensão daqueles que o interpretam, levando a ações pedagógicas que podem dificultar o desenvolvimento do futuro professor no seu processo de formação.

Em nosso contexto de pesquisa, a partir da Lei 9394/96 (LDB), o estágio supervisionado ficou responsável pela formação prática dos alunos do curso de Letras, com habilitação dupla em inglês-português, tornando-se o estágio um espaço exclusivo para a vinculação da teoria com a prática das disciplinas vistas nos anos anteriores. A nosso ver, esta estrutura ainda reflete o modelo 3 + 1 de forma mascarada, possuindo as disciplinas dos dois anos iniciais a responsabilidade de transmitir o conhecimento escolhido a partir de um Projeto Político Pedagógico que esconde, em suas entrelinhas, uma concepção de ensino ainda tecnicista e, somente nos dois anos finais (quatro anos no total), é que os alunos-professores começam a entender o seu verdadeiro papel em um curso de licenciatura, como previsto nos documentos oficiais.

Ao pensarmos nas bases que fundamentam um documento, entendemos que os documentos norteadores para a elaboração de um PPP de um curso de Licenciatura em

Letras sejam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras (DCLs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DFPs).

O primeiro, as DCLs, marca a oficialização das reformas educacionais que desde 1962, com o estabelecimento do currículo mínimo vigorando até 1996, exercem ainda grande influência nos cursos de Letras (PAIVA, 2003). Tal contexto espelharia diretamente o perfil profissional desejado, um modelo cercado pela ideologia da eficácia, lucro e competitividade, vinculando a noção de saber em mercadoria (LOUREIRO, 2003). Com isso, o trabalhador deveria ser capacitado para atender às necessidades imediatas de seu mercado, sendo a sua competência profissional fator imprescindível nesse processo, como já mencionamos anteriormente.

Sob o parecer do CNE/CES no. 92/2001 (BRASIL, 2001), as DCLs fazem parte de um documento maior, as Diretrizes Curriculares Nacionais, em que encontramos os cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Biblioteconomia, Arquivologia e, Museologia, aprovados pelo Conselho de Educação Superior em 03 de abril de 2001.

O segundo, as DFPs, é um documento norteador da formação de professores em todo o Brasil. Concebidas também na segunda metade da década de 90, foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em fevereiro de 2002, uma distância de aproximadamente um ano após o estabelecimento das Diretrizes Curriculares do curso de Letras. Nesse sentido, podemos dizer que a condição de produção e seu contexto histórico é muito semelhante ao das DCLs. As DFPs foram instituídas objetivando a dialética entre ensino e aprendizagem, uma nova postura que busca romper com os padrões cognitivistas de ensino.

Temos de considerar as várias interpretações que se podem fazer a partir de um documento. Um exemplo positivo é o que as autoras Xavier e Gil (2006) expõem, ao discutir sobre os resultados do Fórum das Licenciaturas da UFSC e de uma resolução, fruto do Fórum, que dispõe sobre os princípios norteadores para o funcionamento dos cursos de formação de professores que são oferecidos na instituição mencionada. A contribuição para o curso de Letras desta IES foi a proposição práticas distribuídas ao longo do curso, um processo resultante de um trabalho coletivo e previsto no projeto pedagógico do curso.

Com isso, os professores teriam de não atender somente aos interesses da disciplina, como também articular seus conteúdos a uma dimensão prática, transpondo-os didaticamente. Por meio de sua pesquisa, as autoras (XAVIER; GIL, 2006) constataram o

valor polissêmico do que seriam consideradas as práticas pelos professores entrevistados. Alguns a consideram como atividades a serem desenvolvidas em ambientes reais, a partir da problematização e da observação; outros a consideram como um pensar sobre o ensino, inventando situações hipotéticas. Enfim, há ainda outros que nem consideram, deixando até mesmo de registrá-las em sua carga horária. A realidade demonstra que existem aqueles que ainda nem sabem da existência de uma carga horária destinada à prática de sua disciplina, muitas vezes por falta de informações sobre o documento que orienta as suas ações docentes.

Por fim, é fundamental mencionar o documento mais recente que norteia as ações dos futuros professores: são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, dos cursos de licenciatura plena: a Resolução CNE/CP1/2002 e a Resolução CNE/CP2/2002. Esses documentos passam a considerar o termo “prática” em vez da expressão “prática de ensino” objetivando aumentar a dimensão das propostas da parte prática na formação do professor. Esta resolução passa de 300 horas de “prática de ensino” para 400 horas de “prática” as quais sugere-se que sejam diluídas ao longo do curso, além das 400 horas que são previstas no estágio supervisionado, a partir da segunda metade do curso.

Gostaríamos de justificar tais esclarecimentos sobre o estágio supervisionado, pois partimos de um ponto de pesquisa no qual consideramos, como objeto de estudo, todas as “práticas” que são desenvolvidas por disciplinas diretamente ligadas à área de Língua Inglesa, uma vez que consideramos fundamental o desenvolvimento das práticas nas disciplinas de Língua Inglesa, Literatura de Língua Inglesa e Estágio Supervisionado como parte estruturante de um processo de desenvolvimento da formação do futuro professor de Língua Inglesa.

Compreendemos também que, a partir dos estudos de Lortie (1975) “ a profissão de professor não se inicia e nem é assegurada quando os licenciados ocupam pela primeira vez na sala de aula, sentando-se na cadeira de professor” (GIMENEZ, 2004, p. 175), mas por meio de um processo social que o constitui como indivíduo, processo este que começa ainda na infância, em seu primeiro contato com os bancos escolares, estendendo-se até os cursos de formação. Ao levarmos em conta os cursos de formação, entendemos a dificuldade de transformar esse aluno em futuro professor, sabendo que a licenciatura tem um papel fundamental nesse processo.

Concomitantemente, sabemos, entretanto, que as práticas desenvolvidas não assegurarão a qualidade na formação dos professores, mas farão que os professores regentes reflitam sobre suas contribuições, seus impedimentos, e suas atribuições por parte dos professores regentes, o que certamente refletirá sobre o seu verdadeiro papel docente.

Ao desenvolver uma pesquisa de caráter exploratória, Castro (2004) leva-nos a ter uma visão geral dos aspectos da formação inicial dos futuros professores de línguas estrangeiras. A autora apresenta algumas implicações com as lacunas e algumas carências nessa formação. Entre vários resultados destaca aqueles que estão ligados à Prática de Ensino de Inglês, os quais indicam a importância de envolver os alunos de Letras, futuros professores de línguas, em questões mais voltadas às competências docentes e, segundo a autora (CASTRO, 2006, p. 312), “desde a série inicial do curso, senão em todas as disciplinas, de maneira articulada e integrada, o que seria o ideal, ao menos naquelas relacionadas ao ensino de LE em questão”.

Por essa razão, concordamos com Freitas (2006, p. 124) que diz que temos de extrapolar a formação tradicional dos professores que se concentra em prepará-los para o domínio dos conteúdos, das técnicas e das estratégias de ensino. Segundo a autora, a formação atual precisa extrapolar, precisa de um profissional reflexivo que se preocupa com a sua própria formação, que se envolva politicamente nos mais variados contextos de sua atuação, dialogando com as várias áreas de conhecimento, a fim de constituir o perfil desejado para o nosso aluno de Letras.

Ao considerar nosso aluno-professor em foco, visualizamos a partir da grande área que estabelecemos para pesquisa, a Língua inglesa e disciplinas envolvidas e que já foram por nós citadas. Com isso, corroboramos as ideias de Gimenez (2004, p. 172) ao dizer que o professor de línguas é “freqüentemente visto como um falante/usuário da língua que ensina. Sua formação, em muitos casos, restrita a essa competência, estabelece um perfil do profissional que está longe de lhe garantir o *status* de uma profissão”.

Por considerarmos extremamente importante o perfil desejado pelos cursos de Letras, reproduzimos, a seguir, o que Celani (apud GIMENEZ, 2004, p. 172) descreve como o perfil desejado e por ela delineado em 1996.

Um graduado com habilidades para manusear o conhecimento de maneiras definitivas, através de uma prática reflexiva, construída ao longo de um processo, com base em uma visão sócio-interacional crítica da linguagem e da aprendizagem; um profissional envolvido em um processo aberto de desenvolvimento contínuo, inserido na prática, e não derivado de um método ou de um modelo teórico.

Segundo Gimenez (2004), este conceito de professor reflexivo, já considerado comum, ainda está longe de ser alcançado. O que precisamos são atitudes que façam com que o perfil desejado pelos cursos de formação seja atingido; acreditamos que

pesquisas como esta venham a contribuir para não só retratar o *status quo* da formação de professores de uma IES em especial, mas para que, a partir desta, possamos dar uma pequena parcela para o desenvolvimento dos cursos de licenciaturas.

Consideramos, portanto, além de todas as disciplinas da grade curricular de um curso de Letras, mais especificamente as disciplinas por nós destacadas, como parte da formação do professor de Língua Inglesa. Acreditamos que não só a disciplina de Língua Inglesa mas também a de Literatura de Língua Inglesa são partes constitutivas de sua formação, mesmo que isso não pareça claro nem para os alunos nem para os professores.

Concordamos com Gimenez (2004) ao dizer que o currículo da licenciatura em Letras é um campo muito importante para tomarmos decisões sobre o profissional que queremos formar, e é justamente por isso que nos propomos a analisar o PPP deste curso, objetivando entender mais bem o sistema em que está envolvida na formação docente, uma vez que a educação também é um ato político e as nossas decisões não são neutras em sua totalidade.

A importância em investir na formação, segundo Leffa (2001), é um dos aspectos que pode assegurar que o professor seja um profissional reflexivo, crítico e comprometido com a educação. Aquele autor, ao explicar sobre a formação do professor de Língua Estrangeira (LE), defende o fato de que ele deve ter domínio de diferentes áreas do conhecimento, sendo o domínio da língua e da ação pedagógica constituintes desse processo.

Alguns fatores que determinam o perfil do profissional de línguas de acordo com Leffa (2001), dividem-se em mais explícitos e menos explícitos. Os primeiros seriam as leis e diretrizes governamentais, o trabalho das associações de professores, os projetos das secretarias de educação dos estados, entre outros; os segundos, seriam fatores políticos e econômicos, que incluem questões como a multinacionalidade da LE na atualidade. O grande desafio do nosso milênio é estabelecer a diferença entre treinar e formar o nosso futuro professor. O autor se posiciona no sentido de afiançar que a formação busca reflexão e conhecer o motivo pelo qual uma ação é feita e da maneira como é feita, e que ela faz parte de um processo contínuo, pelo qual o conhecimento é sempre atualizado.

Diante dessas tentativas de orientação feitas mediante os textos oficiais para aproximar esses documentos das práticas escolares, Gimenez (2009, p. 179-180) baseia-se nos pressupostos que apresentamos a seguir e que refletem a experiência da referida autora com professores da rede pública de ensino.

1) De um modo geral, os professores não levam em consideração as diretrizes curriculares oficiais para orientar o seu ensino. Respaldam-se em sugestões

semiprontas de cursos de capacitação ou de publicações e materiais didáticos. Tal ação é justificada pelo fato de fazerem parte de uma organização de trabalho que não prevê espaços e tempos para que eles sejam agentes do currículo;

2) Os textos oficiais são vistos como inúteis, porque faltam mecanismos de acompanhamentos e de avaliação. Tal inutilidade é reforçada pela ausência de vínculo direto com o mundo da sala de aula, por serem as diretrizes oficiais elaboradas com base em construtos teóricos;

3) As propostas pedagógicas são elaboradas de forma vaga, confusa, contribuindo para a existência de uma interpretação ambígua do texto;

4) As propostas curriculares são construídas sem o envolvimento dos professores, e sua construção é justificada ante os novos avanços teóricos no campo dos estudos da linguagem. Essas inovações trazidas pelas propostas representam um distanciamento muito grande e não levarem em consideração as práticas e as condições de trabalho dos professores;

5) Há pouca articulação imediata com os outros documentos curriculares mais práticos, como os materiais didáticos;

6) É por meio de propostas curriculares que geralmente se dá a formação de professores e, além disso, muitas vezes os documentos não são sequer do conhecimento dos professores do curso de Letras.

Apoiada em Gimenez (2009) acreditamos que esse cenário envolve a maioria das IES em seus cursos de licenciaturas. Embasado nesses documentos, o PPP em análise é justificado em seus pressupostos teóricos como uma tentativa de

Acompanhar essa nova postura no que concerne ao seu currículo e objetivos, a fim de possibilitar ao próprio aluno a liberdade e a responsabilidade de buscar a aquisição de um determinado conhecimento e de um conjunto de habilidade, não só em sala de aula como também em bibliotecas, em seminários, em pesquisas, em cursos de extensão, em observações diretas e, ainda, de mobilizar seus conhecimentos prévios, sua capacidade autodidata através de sua experiência de vida (PPP, p. 17).

A reformulação do PPP bem como o seu encaminhamento à SETI e ao Conselho Estadual de Educação (CEE) justifica-se pelo disposto nas Resoluções 01 e 02/2002, do CNE já comentado. Nessa reformulação, houve a readequação da carga horária dos cursos de licenciaturas e a implantação de monografia de final de curso para todas as licenciaturas plenas dessa instituição, para que estas pudessem ser aprovadas no ano de 2004,

para atender às necessidades dos acadêmicos, em cumprimento das metas obrigatórias do ensino superior: o ensino, a pesquisa e a extensão.

Com isso, o construto teórico do documento ancora-se na formação de “professores reflexivos que tenham a consciência crítica dos pressupostos morais, éticos, políticos e culturais subjacentes às suas ações” (SCHÖN apud PPP, p. 17). O ensino proposto visa formar o indivíduo na íntegra para que possa não somente dominar um conteúdo, mas também possuir a capacidade de resolver problemas integrando-se à sociedade, difundindo seus conhecimentos, transformando-a.

Para Gimenez (2009), um dos problemas dos textos oficiais é o distanciamento da realidade escolar, uma vez que eles não estão necessariamente relacionados ao que acontece no cotidiano escolar, mas sim a referenciais teóricos. Além disso, muitas vezes os objetivos não são claramente expostos, o que pode levar a diferentes interpretações.

Portanto, entendemos que o documento passou por uma atualização necessária, considerando não só os eixos do ensino, da pesquisa e da extensão, mas também de todo um entorno político e social em que estamos vivendo, necessários para a atuação do docente deste milênio como exigência das reformas educacionais gerais. A seguir, apresentamos os aspectos da situação de produção deste documento.

#### 4.1.1.1 Situação de produção

Atendendo a necessidade de reformulação do Projeto Político Pedagógico como já dito anteriormente, os professores do Departamento de Letras português-inglês estiveram reunidos com o objetivo de elaborar propostas de modificação e readequação do currículo até então vigente. No entanto, há de se ter em mente que “o fato de termos documentos oficiais que orientam as futuras propostas pedagógicas não pode ser tomado como garantia de uma reforma efetiva imediata” (FURTOSO, 2003, p. 120). Em outras palavras, sabemos que, apesar de nortear os Projetos Políticos Pedagógicos das IES, os documentos oficiais, como as DCLS e as DFPs, poderão levar ainda algum tempo para provocar mudanças no cenário educacional brasileiro.

No momento de readequação do PPP, o Departamento de Letras ainda possuía um quadro restrito de professores efetivos na área de Língua Inglesa, com somente uma professora efetiva da área de Educação, responsável pela disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa, e esta estava afastada ao longo do processo de reformulação.

Nas disciplinas de Língua Inglesa e Literatura Inglesa, desde 2003 o Departamento tinha apenas professores colaboradores, no entanto enfatizava-se sempre a necessidade de um concurso público para suprir a lacuna existente na área, prejudicada pela rotatividade de professores colaboradores. Com isso, somente no ano de 2008 o Governo do Estado do Paraná aprovou a contratação de mais docentes para a Universidade, para suprir a área de Língua Inglesa até 2009 com mais três professores efetivos, sendo uma das vagas ocupada por nós.

Esta mudança é significativa pelo fato de, há muitos anos, esta IES ter sofrido com a falta de professores efetivos para compor o seu quadro de docentes, contando com a participação de muitos professores temporários, os quais cumpriam um contrato de apenas dois anos. Após esse período, era necessário um novo professor colaborador para completar o quadro de docentes. Esse cenário influenciou as nossas pesquisas ao refletir principalmente sobre as disciplinas em que houve uma grande rotatividade de professores colaboradores: a língua inglesa e a literatura inglesa.

Gostaríamos de salientar que as três professoras efetivas não participaram da reestruturação do PPP e que este é mencionado apenas algumas vezes em reuniões de departamento. O documento fica com o chefe do departamento e está aberto a todos que desejam lê-lo. No nosso caso, o acesso e conhecimento do PPP na íntegra deu-se em virtude desta pesquisa.

Como o momento atual é de reestruturação da Universidade, foram criadas algumas comissões provisórias objetivando desenvolver ações nas diferentes áreas de atuação com vistas à sua consolidação. Dos quatro câmpus um é de nosso real interesse e tem como perfil técnico-científico e cultural as Ciências Sociais Aplicadas, as Ciências Biológicas e as Licenciaturas. Com isso, nosso centro está definido como o das Ciências Sociais Aplicadas, das Letras, Comunicação e Artes, Ciências Humanas e da Educação. A Universidade recebe alunos de toda a região e oferece 50 vagas para o período noturno e 50 vagas para o período vespertino, este último começou a ser ofertado em 2008.

Como se pode observar, esta pesquisa desenvolveu-se em um momento de reestruturação de uma IES, fato significativo a ser considerado durante todo o processo de pesquisa, principalmente porque os sujeitos de pesquisa fazem parte da última turma do currículo antigo, o qual é válido para as turmas ingressantes nos anos de 2002 a 2005. A partir de 2006 uma nova grade curricular é obedecida, no entanto, consideraremos somente a grade curricular anterior.

#### 4.1.1.2 Organização temática geral do Projeto Político Pedagógico

Apresentamos abaixo o plano global do PPP com o objetivo de identificar os seus conteúdos temáticos. Podemos notar como ele é composto e onde os elementos a serem analisados estão inseridos.

1	Dados de identificação
<b>2</b>	<b>Princípios norteadores do projeto pedagógico.</b>
<b>3</b>	<b>Estrutura do curso</b>
4	Corpo docente atuante no curso
5	Recursos materiais existentes
6	Recursos materiais necessários
7	Laboratórios/ salas especiais
8	Biblioteca
9	Referencial
10	Anexo – ementas

**Quadro 15** – Conteúdos temáticos do PPP onde a avaliação do currículo em vigor se situa.

Composto por 10 itens, o PPP apresenta primeiramente os dados de identificação do curso. Nele encontramos informações sobre o curso, título, carga horária, duração, turno de oferta, local de funcionamento, regime, número de vagas, condições de ingresso, percentual por candidato e legislação básica.

Em seguida, o documento apresenta os princípios norteadores do curso. Este subdivide-se em: avaliação do currículo em vigor, histórico/diagnóstico do curso, pressupostos teóricos, princípios norteadores, justificativa, objetivos, competências e habilidades, perfil do profissional, campos de atuação do profissional e sistema de avaliação. Os elementos destacados (em negrito) serão utilizados em nossas análises, pois acreditamos poder encontrar neles as referências prescritivas para o agir docente do futuro professor por constituírem o eixo central do curso de formação desta IES.

Os princípios norteadores deste PPP em face da nova proposta curricular para o curso de Letras estão voltados a adequar-se às mudanças que estão direcionando os interesses tanto dos professores quanto dos alunos, ligados que estão às novas práticas pedagógicas, à inserção e à integração do profissional em seu meio social, o que resulta numa flexibilização do currículo que deverá respeitar a diversidade do conhecimento de cada aluno.

Como resultado dessa consciência sobre a evolução dos tempos e sobre o tempo atual de formação de professores, os princípios norteadores considerados como eixo central deste Curso de Letras estão divididos em 6 tópicos:

I – Flexibilização curricular: na busca de uma formação profissional de acordo com as exigências e as mudanças sociais;

II – Estímulo e garantia da criação cultural: para que o aluno entenda que o conhecimento é dinâmico e não estático e acabado, exigindo, portanto, pesquisa e desenvolvimento.

III – Formação de profissionais aptos: mesmo que o curso se volte para a educação básica, este também oferece ao graduando a possibilidade de atuar em área em que se utilizam os conhecimentos específicos da linguagem humana.

IV – Promoção da divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos: facultar ao graduando a produção, divulgação e disseminação de textos científicos.

V – Incentivo ao desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional: pensando na formação contínua, a instituição oferta cursos em nível de pós-graduação *lato sensu* na área de Letras.

VI – Consciência da diversidade/heterogeneidade do conhecimento do aluno: considerado como um dos princípios mais importantes, este valoriza o graduando como um indivíduo que já traz consigo uma carga de experiências de vida devendo estas ser exploradas e ampliadas, respeitando-se a individualidade e a diferença, na busca por uma sociedade mais justa.

O terceiro item é sobre a estrutura do curso. Levam-se em consideração os componentes curriculares como o currículo pleno do curso de licenciatura plena em português e inglês, matérias e disciplinas complementares obrigatórias, estágio supervisionado, atividades acadêmico-científico-culturais, prática como componente curricular, disciplinas optativas, matriz curricular, organização do estágio, monografia e ementas. Como explicado no item anterior, os elementos em destaque nos auxiliaram a ver as marcas prescritivas para o agir docente do futuro professor.

A seguir, há a apresentação do corpo docente atuante no curso do referido ano de reformulação. Para conhecermos um pouco mais sobre os docentes que compõem o quadro efetivo deste curso, conseguimos informações sobre a titulação, a classe e o regime de trabalho de cada um.

Os recursos materiais existentes relatados são o laboratório de informática, biblioteca, televisão, vídeo, DVD, rádio, *CD-player* e *data-show*. Quanto aos recursos materiais necessários, há uma previsão para uma sala de projetos, anfiteatro, *scanner*,

filmadora, máquina fotográfica e minigravador, recursos estes que no momento da coleta de dados ainda não tinham sido disponibilizados. Quanto ao laboratório, ou salas especiais, o curso possui um laboratório de línguas e uma sala de orientação de estudos. Finalmente, na biblioteca, o acervo da área é de 2.432 títulos.

O referencial traz as referências bibliográficas utilizadas, o que também demonstra os pressupostos teóricos embasados. Nela apresentam-se quinze referências, cinco das quais são referentes aos órgãos oficiais, como a LDB, Lei 9394/96<sup>39</sup>, e o outro da SETI<sup>40</sup>, intitulado subsídios à conferência estadual de ciência, tecnologia e inovação (2003), e três resoluções do CNE<sup>41</sup>, as quais marcam a presença das exigências de mudanças a partir desses textos oficiais.

Além disso, há um referente à formação de professores, três referentes à prática de ensino e estágio supervisionado, um sobre pesquisas em sala de aula, sob a perspectiva da linguística aplicada, um sobre aprendizagem de professores de línguas, um referente à área de educação, um sobre crenças, um sobre o ensino reflexivo e, por fim, um referente à universidade pública.

Constatamos, como já dissemos anteriormente, a influência direta das resoluções oficiais sobre a produção dos documentos. Além disso, percebemos que, para promover a abordagem crítica e reflexiva, poderiam ser considerados mais autores dentro desta perspectiva.

Finalmente, as ementas de todas as disciplinas são apresentadas nos anexos. Nelas podemos ter informações sobre a carga horária dedicada à prática e à teórica de cada disciplina, como também os objetivos, o conteúdo programático, além da metodologia, avaliação da aprendizagem e a bibliografia básica. As ementas das disciplinas escolhidas para esta pesquisa serão analisadas e discutidas.

#### 4.1.1.3 Organização temática e análise semântica: avaliação do currículo em vigor

O plano global do documento analisado é composto por sete parágrafos, sendo o primeiro uma introdução que discorre sobre a conscientização, do Departamento a respeito da reestruturação sempre que necessária, objetivando-se as constantes mudanças do

---

<sup>39</sup> LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Lei 9394/96. Curitiba: APP – Sindicato, 1997.

<sup>40</sup> PARANÁ. Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Subsídios à conferência estadual de ciência, tecnologia e inovação. Curitiba: SETI, 2003.

<sup>41</sup> RESOLUÇÃO CNE/CP 1, de 18/02/2002; RESOLUÇÃO CNE/CP 2, de 19/02/2002; RESOLUÇÃO CNE/CES 18, de 13/03/2002.

mundo atual. Em seguida, no segundo e terceiro parágrafos há uma justificativa da necessidade de reformular o projeto político-pedagógico do curso de Letras, em conformidade com aquilo que os componentes do departamento acreditam.

O quarto parágrafo apresenta os objetivos do PPP ao elaborar o currículo, ressaltando a importância da ligação deste com as metas obrigatórias do ensino superior. O quinto parágrafo descreve a estrutura do curso e o perfil do graduando. No sexto parágrafo, encontramos os objetivos com a reformulação e no sétimo parágrafo a conclusão.

A partir dos segmentos temáticos podemos fazer referência a três dimensões (PLACCO, 2005, 2006). A primeira, a técnico-científica, em vista da preocupação com a formação de uma base teórica sólida, tendo-se a pesquisa como um eixo para a articulação entre sua prática e a realidade social; na sequência, faz-se referência à dimensão dos saberes para ensinar. Esta abrange o conhecimento sobre as finalidades e utilização dos procedimentos didáticos visando a capacidade de seus futuros alunos para aprender e levando em consideração as suas expectativas e necessidades.

Finalmente, a dimensão da formação continuada, porquanto curso visa tornar possível a este futuro professor continuar pesquisando, questionando, buscando sempre novas informações que possam ser incorporadas à sua formação básica. A formação continuada é um aspecto importante a ser considerada ao longo da formação do futuro professor. Estimulado pela pesquisa e pelo senso de autonomia, este profissional será motivado a prosseguir, a envolver-se no processo de construção do seu próprio conhecimento.

Apresentamos, a seguir, o documento na íntegra:

01	As contínuas mudanças determinadas pela evolução natural da sociedade, extremamente
02	rápidas nos dias atuais, exigem uma busca constante de adequação ao novo. Consciente desse
03	fato, o Curso de Letras da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio
04	Procópio, visando à correção de rumos, tem realizado constantes avaliações em seu currículo, reestruturando-o sempre que novos procedimentos assim o exijam.
05	Considerando que um projeto político-pedagógico deve prioritariamente fundamentar-se
06	nas necessidades dos acadêmicos e que o currículo em vigor não mais atende essa exigência,
07	optou-se pela sua reformulação.
08	Embora reconhecendo as limitações do processo educacional como fator de reestruturação
09	da sociedade, acreditamos na importância das idéias para “iluminar” a realidade e possibilitar a
10	inserção de uma prática transformadora mais efetiva. Nesse sentido, a educação se constitui numa
11	dimensão de relevância para a práxis social
12	Procuramos elaborar um currículo enxuto e flexível, eliminando a fragmentação de
13	disciplinas com a preocupação de propiciar ao aluno uma sólida base teórica sem, contudo
14	deixar de estabelecer vinculação entre teoria, prática e realidade social. Nesse sentido, estamos
15	aumentando significativamente o número de horas destinadas tanto ao estágio curricular
16	supervisionado quanto à prática a ser vivenciada ao longo do curso. São também objetivos
17	nossos promover a interação de disciplinas pelo inter-relacionamento dos conteúdos e
18	estimular nossos alunos à pesquisa e à elaboração de projetos de alcance social. Dessa forma,
19	estaremos cumprindo as metas obrigatórias do ensino superior: o ensino, a pesquisa e a

20	extensão.
21	Um elenco básico de disciplinas relacionadas às áreas de Língua Portuguesa e Língua
22	Inglesa, complementado por disciplinas optativas e embasado tanto no aspecto qualitativo
23	quanto no teórico-prático, certamente irá dispor ao graduando um potencial genérico de
24	atuação profissional em muitos e variados campos que se utilizam do conhecimento específico
25	e aprofundado da linguagem humana e de suas diversas facetas. Consequentemente abrirá ao
26	futuro profissional novas opções no mercado de trabalho, permitindo-lhe atuar como professor
27	do ensino fundamental e médio e também como pesquisador, revisor de textos, redator, tradutor,
28	intérprete, crítico literário, secretário, etc.
29	Com esta reformulação, buscamos a participação efetiva do aluno na produção do
30	conhecimento, de forma a evitar que ao final do curso ele se veja diante de dois mundos: o
31	idealizado, que a escola lhe mostrou, e o mundo real onde vai atuar. Nosso objetivo é formar
32	um cidadão crítico e articulado com a sociedade em que está inserido e um profissional com
33	visão global do processo educativo, capaz de atuar dentro de sua área com competência e
34	compromisso social.
35	Dessa forma, sem abandonar os valores humanistas que sempre nortearam os cursos de
36	Letras, estaremos atendendo ao pragmatismo da sociedade moderna.

**Quadro 16** – Avaliação do currículo em vigor (FL 13 do PPP).

A análise dos textos prescritivos como este permite compreender como o agir do professor é analisado e interpretado. A partir do plano global, identificamos menção a dois agires específicos. Primeiramente ao agir anterior, visto que o conteúdo temático envolve o trabalho de produção do próprio documento que é o projeto político pedagógico da instituição. Percebemos isso a partir dos exemplos abaixo relacionados:

**Ex: 1:** [...], o *Curso de Letras da Faculdade Estadual XXX*, visando à correção de rumos, *tem realizado* constantes avaliações em seu currículo, reestruturando-o sempre que novos procedimentos assim o exigem.

**Ex: 2:** *Procuramos elaborar* um currículo enxuto e flexível, eliminando a fragmentação de disciplinas, com a preocupação de *propiciar ao aluno* uma sólida base teórica sem, contudo, deixar de estabelecer vinculação entre teoria, prática e realidade social.

Em seguida, percebemos menção a um agir futuro, porquanto o conteúdo temático gira em torno da utilização posterior do documento, dos atos a serem realizados após a sua constituição.

**Ex: 3:** Neste sentido, *estamos aumentando* significativamente o número de horas destinadas tanto ao estágio curricular supervisionado quanto à prática a ser vivenciada ao longo do curso. São também *objetivos nossos* promover a interação de disciplinas pelo inter-relacionamento dos conteúdos e estimular nossos alunos à pesquisa e à elaboração de projetos de alcance social.

Ex: 4: *Um elenco básico de disciplinas* relacionadas às áreas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, complementado por disciplinas optativas e embasado tanto no aspecto qualitativo quanto no teórico-prático, certamente *irá dispor* ao graduando um potencial genérico de *atuação profissional* em muitos e variados campos que se utilizam do conhecimento específico e aprofundado da linguagem humana e de diversas facetas.

Ex: 5: Com esta *reformulação*, *buscamos* a participação efetiva do aluno na produção do conhecimento, de forma a evitar que ao final do curso *ele se veja* diante de dois mundos: o idealizado, que a escola lhe mostrou, e o real onde vai atuar. *Nosso objetivo é formar* um cidadão crítico e articulado com a sociedade em que está inserido e um profissional com visão global do processo educativo, capaz de atuar dentro de sua área com competência e compromisso social.

Podemos perceber que o documento inicia-se com a preocupação em expor e justificar a sua própria produção, seguida das sugestões de sua utilização por parte dos professores. Observamos que é por meio do agir desses dados sob análise que conseguimos visualizar a ação que o documento oficial deseja que seus destinatários, professores formadores e alunos-professores, façam a partir de suas orientações.

O texto começa com um tom de autonomia, em seguida o agente produtor aparece fazendo menção a um agir coletivo, em que os produtores do documento, no caso representado pelo colegiado de Letras, idealizam a sua realização. Pertencente ao eixo do expor, identificamos a presença do discurso teórico e o colegiado de Letras aparece apenas como autor empírico.

Composto em grande parte pelos modalizadores deônticos, transparece a representação do grau de necessidade do agente produtor em modificar o documento e de apresentar as opiniões e regras do curso de Letras. Além de todas essas considerações, fazemos referência a mais um agir presente no documento, o agir canônico. Mostrando-se como um modelo teórico a seguir, o agir-canônico apresenta um contexto e seus destinatários (professores formadores e/ou futuros professores) como indefinidos, podendo, portanto, ser qualquer um. Essa vagueza pode influenciar sobremaneira o modo como o documento é interpretado.

**Ex: 6:** Considerando que um *projeto político-pedagógico* deve prioritariamente *fundamentar-se* nas necessidades dos acadêmicos e que o *currículo em vigor não mais atende* essa exigência, optou-se pela sua reformulação.

A seguir, ancorados na proposta de Bronckart e Machado (2004), apresentamos uma análise mais detalhada a fim de identificar os protagonistas bem como classificar o papel atribuído a cada um deles, os sujeitos e seu papel sintático semântico.

Primeiramente, classificamos os tipos de frases do ponto de vista sintático (frases principais, subordinadas, verbos na voz ativa, passiva, verbos conjugados ou no infinitivo); em seguida, apresentamos os elementos que constituem a identificação do sujeito e dos complementos verbais assim como o seu papel sintático-semântico seguindo a classificação do quadro a seguir.

<b>Protagonista</b>	<b>Função sintática</b>	<b>Tipo de Frase</b>	<b>Verbo</b>	<b>Total</b>
Contínuas mudanças	Sujeito	Principal ativa	Exigem	1
O Curso de Letras	Sujeito	Subordinada ativa	tem realizado	1
Projeto político pedagógico	Sujeito	Subordinada ativa	deve fundamentar-se	1
O currículo em vigor	Sujeito	Subordinada ativa	não mais atende	1
Nós	Sujeito	Principal ativa	Acreditamos	1
		Principal ativa	estamos aumentando	1
		Principal ativa	estaremos cumprindo	1
		Principal ativa	buscamos	1
		Principal ativa	estaremos atendendo	1
Principal ativa	procuramos elaborar	1		
A educação	Sujeito	Principal ativa	se constitui	1
<b>Aluno</b> <sup>42</sup>	<b>Complemento Sujeito</b>	<b>Subordinada inf. Principal ativa</b>	<b>Propiciar Se veja</b>	<b>1</b>
Prática	Sujeito	Sub. Inf. Passiva	A ser vivenciada	1
Objetivos	Sujeito	Subordinada inf.	Promover	1
	Sujeito	Subordinada inf.	Formar	1
	Sujeito	Subordinada inf.	Estimular	1
Elenco básico de disciplinas	Sujeito	Subordinada ativa	Irá dispor	1
<b>Futuro profissional</b>	<b>Complemento</b>	<b>Principal ativa</b>	<b>Abrirá</b>	<b>1</b>
<b>Profissional</b>	<b>Sujeito</b>	<b>Principal ativa</b>	<b>Capaz de atuar</b>	<b>1</b>

**Quadro 17** – Currículo em vigor: estatuto sintático dos protagonistas.

A partir da análise feita, observamos que os protagonistas são, em sua maioria, seres inanimados vistos como actantes do processo de reformulação do documento, em razão de sua posição de sujeito nas frases analisadas. Assim, o curso de Letras, o projeto

<sup>42</sup> Há outras ocorrências do futuro professor, no entanto, estas se apresentam na função de complemento.

político-pedagógico, o currículo em vigor, a prática, os objetivos, o elenco básico de disciplinas são reais atores.

O mesmo acontece com os determinantes externos como as contínuas mudanças e a educação em seu sentido mais amplo, pois a eles são atribuídas ações as quais costumeiramente seriam realizadas por seres humanos. Com relação ao aluno e ao futuro profissional, percebemos que a condição de beneficiários se destaca, não lhes sendo, portanto, atribuídos capacidades, motivos e intenções.

As ocorrências que fazem referência ao aluno/futuro profissional/profissional como protagonista estão exemplificadas nas linhas 12, 13 e 14<sup>43</sup>. O fragmento demonstra o aluno em uma oração subordinada. Assim, ele é beneficiário de um agir atribuído a ele pela razão de lhe propiciar uma base teórica. Portanto, um agir de ordem institucional.

Os motivos para esse agir aparecem como forma de eliminar a fragmentação que está presente na divisão das disciplinas. A intencionalidade sobre o agir dos produtores está expressa em sua preocupação na vinculação teórica<sup>44</sup> e prática diante da realidade social. O verbo “procurar” no plural e de forma implicada demonstra o agir coletivo representado pelo colegiado; no caso, o “aluno” fica como beneficiário desse agir coletivo.

O que queremos demonstrar é que o agente produtor possui, sim, as razões e intencionalidade; no entanto, há pouca representação do aluno no documento. A prescrição está representada para mostrar aos professores que eles devem preocupar-se, ao longo de suas aulas, além da teoria, com a prática. Ele, o agente produtor identificado anteriormente como o colegiado de Letras, é o ator dessa prescrição.

Outro exemplo está nas linhas 25 a 28<sup>45</sup>. Novamente o futuro profissional é o beneficiário do seu processo de formação, não na função de sujeito, mas de complemento dessa oração. Ou seja, de acordo com o documento, caberá ao formador, ator dessa formação, propiciar aquilo que foi idealizado pelo seu colegiado, de forma que, ao final, o seu aluno-professor possa atuar em diversos segmentos.

---

<sup>43</sup> Procuramos elaborar um currículo enxuto e flexível, eliminando a fragmentação de disciplinas com a preocupação de propiciar ao aluno uma sólida base teórica sem, contudo deixar de estabelecer vinculação entre teoria, prática e realidade social.

<sup>44</sup> Essa vinculação teórica e prática muitas vezes não aparece de forma explícita ao analisarmos os conteúdos escolhidos e as referências em que os professores se baseiam.

<sup>45</sup> Consequentemente abrirá ao futuro profissional novas opções no mercado de trabalho, permitindo-lhe atuar como professor do ensino fundamental e médio e também como pesquisador, revisor de textos, redator, tradutor, intérprete, crítico literário, secretário, etc.

Em seguida, nas linhas 29 a 34<sup>46</sup>, o agente produtor do documento pretende que a formação de seu aluno-professor esteja vinculada à prática social, fato este justificado pelo próprio documento ao aumentar as horas de estágio supervisionado e também de prática, “vivenciadas ao longo do curso” (linha 16).

Novamente na posição de beneficiário, o cidadão crítico (aluno-professor) e o profissional serão formados por aqueles a quem o documento se dirige, ou seja, os professores deste curso de Letras.

Ressaltamos que as marcas prescritivas que norteiam as ações dos formadores mostram a importância da articulação da prática com a teoria de modo que, ao sair da universidade, o futuro professor seja competente em suas funções, além de estar articulado à sua própria realidade social. No entanto, observamos que o discurso teórico sobressai, e nossas análises demonstram que há limitações denunciadoras de formação não tão emancipatória, e que mostram a evidência de como promover essa articulação com a realidade social do aluno.

Podemos concluir, comprovando que o caráter prescritivo deste documento, por meio de seus discursos e agires, objetiva um futuro professor que deve assumir uma responsabilidade ao final de sua formação sem que tenha essa real responsabilidade, uma vez que este é beneficiário do processo.

#### 4.1.1.4 Organização temática e análise semântica: análise dos objetivos

Composta por um parágrafo introdutório que ressalta o caráter social do curso de Letras, a parte dos objetivos deste curso apresenta-se dividida em objetivos gerais e objetivos específicos.

Apresentando cinco objetivos gerais, o primeiro faz referência às prescrições impostas pelos documentos oficiais de instâncias superiores (DCNs; DFPs), item que justifica

---

<sup>46</sup> Com esta reformulação, buscamos a participação efetiva do aluno na produção do conhecimento, de forma a evitar que ao final do curso ele se veja diante de dois mundos: o idealizado, que a escola lhe mostrou, e o mundo real onde vai atuar. Nosso objetivo é formar um cidadão crítico e articulado com a sociedade em que está inserido e um profissional com visão global do processo educativo, capaz de atuar dentro de sua área com competência e compromisso social.

a reformulação do PPP; o segundo e o terceiro segmentos referem-se à formação dos futuros professores os quais devem estar prontos para atuar, criticamente, em nas línguas e literaturas, além de fazer investigação contínua de sua própria profissão; e o terceiro segmento temático faz referência às capacidades do futuro professor no que diz respeito às tecnologias voltadas para a educação.

Os objetivos específicos são formados por seis verbos. Composto por três segmentos temáticos, o primeiro refere-se à especificidade do ensino no qual o futuro professor irá atuar, sendo estes o fundamental e o médio tanto em Língua quanto em Literatura Portuguesa e Inglesa. Para isso, o segundo segmento temático mostra a importância do estudo sistemático das ações pedagógicas dos futuros professores bem como as condições que deverão ser criadas para que a ação ocorra. No último segmento, temos as fases da preparação do futuro professor que o tornarão crítico em relação às teorias que fundamentam a sua formação por meio de discussões e participação em projetos e eventos de extensão. O documento na íntegra pode ser visto a seguir:

01	Com um caráter eminentemente social, visto que a língua é um veículo de ideologias
02	que transmite o pensamento de um sociedade, e que é dentro dela que as transformações
03	históricas realizam progressos, o Curso de Letras deverá ter como objetivos:
04	Objetivos gerais:
05	* Articulação entre ensino, pesquisa e extensão, tomados como compromisso social;
06	* A formação de profissionais competentes e críticos, capazes de atuar positivamente
07	em seu meio sócio-político-cultural;
08	* A formação de profissionais prontos a atuar na educação, promovendo a integração
09	da pesquisa continuada, calcada na estimulação da curiosidade e na capacidade de
10	análise, interpretação, liberdade e evolução do pensamento;
11	* A contribuição para a formação de profissionais aptos a promover e a democratizar o
12	conhecimento das línguas e literaturas;
13	* A capacitação de profissionais capazes de explorar os meios avançados da
14	tecnologia a bem da educação e da cultura
15	Objetivos específicos:
16	* Formar profissionais para o ensino da língua portuguesa e inglesa e respectivas literaturas, para
17	atuarem nos ensinos fundamental e médio;
18	* Propiciar o estudo sistemático sobre a atuação pedagógica nas escolas do ensino fundamental e
19	médio;
20	* Criar condições para que o aluno se aproprie de reflexões teórico-metodológicas,
21	tendo em vista suas áreas de atuação específica;
22	* Conduzir o aluno ao exercício da crítica de diferentes teorias que fundamentam os
23	estudos lingüísticos, literários e que fundamentam as propostas de metodologia de
24	ensino, pesquisa e extensão;
25	* Promover discussões sobre o fazer científico, ressaltando questões de método e técnica de
26	pesquisa em linguagem;
27	* Ampliar as condições de envolvimento com projetos de extensão e eventos.

**Quadro 18** – Objetivos do PPP.

Como protagonista deste documento temos um ser inanimado, o curso de Letras. Novamente, entendemos que este esteja representado pelo coletivo do curso que é o colegiado referindo-se a um agir futuro. O aluno aparece de forma explícita duas vezes, como beneficiário das ações que o curso de Letras criará e conduzirá (linhas 20 e 22) e de forma implícita como profissional e referindo-se ao coletivo, este também aparece como beneficiário. Consideramos os objetivos específicos para fazer uma análise segundo suas dimensões formativas (PLACCO, 2005, 2006).

No documento supracitado, nas linhas 16 à 19, identificamos a presença de duas dimensões: a técnico-científica e a dos saberes para ensinar. A primeira está representada pela área de conhecimento específico e a segunda, ao seu saber didático, à sua atuação como professor.

Nas linhas 20 e 21, identificamos somente a dimensão técnico-científica, pois, apesar de serem reflexões, o verbo apropriar indica que ele não irá construir criticamente esse conhecimento, mas que fará uso para si próprio de reflexões feitas pelo formador.

A seguir, nas linhas 22 a 26, encontramos a presença das dimensões técnico-científica e crítico-reflexiva. É a partir das teorias vistas que o aluno será “conduzido” pelo professor a pensar criticamente.

Por meio das dimensões técnico científica , crítico-reflexiva e dos saberes para ensinar, o fazer científico é a área de conhecimento para embasar as discussões com os alunos. Entendemos que as discussões estão ligadas à dimensão crítica-reflexiva, uma vez que os futuros professores se posicionam em relação aos métodos e técnicas de pesquisa, ou seja, o saber fazer.

Na linha 27, identificamos a dimensão técnico-científica, porquanto o envolvimento pode representar somente a participação deste futuro professor tanto em projetos quanto em eventos, buscando somente um saber específico.

Em todos os segmentos encontramos a dimensão técnico-científica, o que comprova, mais uma vez, o caráter tecnicista do PPP. Somente em um segmento encontramos a dimensão crítico-reflexiva. Ora, como podemos formar cidadãos críticos e reflexivos se não damos a eles essa chance de refletir criticamente?

O agente produtor do texto utiliza-se de verbos que indicam um agir linguageiro por meio de operações de contextualização. Além disso, pertencente ao eixo do expor, os verbos apresentam-se sob a forma de esquematizações<sup>47</sup>.

#### 4.1.1.5 Organização temática e análise semântica: competências e habilidades

As competências e habilidades apresentam-se com um texto composto por um parágrafo, seguido de seis tópicos. Referindo-se a um agir futuro, o agente produtor do documento, no primeiro parágrafo, expõe as idealizações esperadas do ao longo de sua formação. Em seguida o agente produtor apresenta as competências e habilidades esperadas.

No primeiro segmento temático, identificamos uma preocupação mais específica com conhecimentos estruturais da língua e sua articulação com verbos que indicam uma operação de textualização (analisar, descrever, etc.), com ênfase na língua portuguesa. No segundo segmento, encontramos uma menção à literatura, mas de língua portuguesa, com expectativas de domínio ativo e crítico da mesma.

O terceiro segmento, de caráter estruturalista, dá ênfase novamente à língua portuguesa, com o domínio histórico do qual a língua se torna literatura. Nesse segmento, consideramos as implicações geradas pelo falar em literatura no currículo, pois “é falar de autoridade educacionais, administradores e professores que têm repertório literário, lêem livros de literatura e, por isso mesmo, conhecem o seu valor para uma existência mais condigna dos homens” (SILVA, 2009, p. 174). Finalmente, no último segmento, que novamente privilegiando a língua portuguesa, ressalta-se a capacidade de compreender a língua e de como aplicar teorias, como podemos observar abaixo:

---

<sup>47</sup> As esquematizações são formas constitutivas da lógica natural (definição, enumeração, enunciado de regras, cadeia causal, etc.) que podem ser consideradas como o grau zero da planificação dos segmentos da ordem do expor (BRONCKART, 2003, p. 239).

01	Com a implantação deste projeto espera-se que o aluno desenvolva, durante o período
02	de formação, competências e habilidades gerais como:
03	* domínio das noções de gramática e conhecimento das variedades lingüísticas
04	existentes e dos vários níveis de registros de linguagens;
05	* capacidade de analisar, descrever e explicar, diacrônica e sincronicamente a
06	estrutura e funcionamento de uma língua, principalmente da língua portuguesa;
07	* Capacidade de domínio ativo e crítico do repertório representativo da literatura em
08	língua portuguesa;
09	* Domínio teórico e descritivo dos componentes fonológico, morfossintático, léxico,
10	semântico e pragmático da língua portuguesa;
11	* Domínio do conhecimento histórico e teórico da língua que possam levar à reflexão
12	sobre as condições sob as quais a escrita se torna literatura;
13	* Capacidade de compreensão dos fatos da língua e da aplicação de teorias
14	diversificadas, capazes de investigar língua e linguagem no tocante aos problemas
15	do ensino da língua materna.

#### Quadro 19 – Competências e habilidades

Por meio dos segmentos temáticos, observamos, primeiramente, que as competências e habilidades referentes à Língua Portuguesa são maiores do que as referentes à Língua Inglesa. Na verdade, a língua inglesa não aparece de forma explícita, o que nos levou a considerar que seu coletivo (línguas) referia-se à segunda habilitação deste curso: inglês.

O protagonista deste documento é o curso de Letras, que tem o aluno como seu beneficiário. Assim, é o Curso de Letras que irá propiciar ao seu aluno tais competências e habilidades. As esquematizações, como já explicitado anteriormente, demonstram as ações que são esperadas por esse agir futuro, elencando, de forma genérica, as competências e habilidades esperadas ao final do curso.

A seguir, analisaremos cada competência fazendo referência ao seu caráter prescritivo bem como à sua dimensão.

Ex 01: Domínio das noções de gramática e conhecimento das variedades lingüísticas existentes e dos vários níveis de registros de linguagens;

A dimensão técnico-científica desta competência destaca-se já que esta abarca o próprio conhecimento científico da área. Este domínio é o que se espera que o futuro professor desta IES tenha ao final de sua formação básica.

Ex 02: Capacidade de analisar, descrever e explicar, diacrônica e sincronicamente a estrutura e funcionamento de uma língua, principalmente da língua portuguesa;

Na competência acima, identificamos as dimensões técnico-científica, crítico-reflexiva, avaliativa e dos saberes para ensinar. Utilizando verbos de operação de textualização, essa competência presume que o futuro professor tenha um agir linguageiro articulado com a teoria, a prática e a seu senso crítico e reflexivo.

Ex 03: Capacidade de domínio ativo e crítico do repertório representativo da literatura em língua portuguesa;

Pertencente às dimensões técnico-científica, crítico-reflexiva e estético-cultural, observamos que a prescrição está voltada para o saber específico da literatura privilegiando, mais uma vez, a Língua Portuguesa.

Ex 04: Domínio teórico e descritivo dos componentes fonológico, morfossintático, léxico, semântico e pragmático da língua portuguesa;

Especificamente sobre a dimensão técnico-científica, o agir futuro esperado do professor leva em conta que ele seja uma autoridade no assunto, e tenha poder sobre o seu conhecimento.

Ex 05: Domínio do conhecimento histórico e teórico da língua que possam levar à reflexão sobre as condições sob as quais a escrita se torna literatura;

Encontramos neste exemplo as dimensões técnico-científica e estético-cultural. Entendemos que, para promover as ações do futuro professor, o conhecimento, deve, evidentemente, ser considerado como um dos pilares de sustentação de sua prática, aliada, aqui, às experiências pelas quais o formando aproxima-se de sua cultura, desenvolvendo o seu senso crítico por meio da literatura. Para Silva (2009), a literatura, em seu poder expressivo e transformador não pode nem deve ficar fora dos currículos escolares. O autor ressalta a importância de pensar nas metas e metodologias mais adequadas para a sua utilização em sala de aula.

**Ex 06:** Capacidade de compreensão dos fatos da língua e da aplicação de teorias diversificadas, capazes de investigar língua e linguagem no tocante aos problemas do ensino da língua materna.

Damos destaque às dimensões dos saberes para ensinar, a crítico-reflexiva, a estético-cultural e avaliativa; esta última competência busca um agir instrumentalizado pelas

teorias diversificadas. Mais uma vez com enfoque na língua materna, é esperado que o futuro professor tenha compreensão e saiba aplicar as teorias estudadas de modo que seja um investigador de sua própria prática em frente dos problemas encontrados.

Tendo o caráter do PPP como documento norteador das ações dos professores formadores, os alunos, futuros professores, aparecem como beneficiários das competências e habilidades que deles são requeridas. Por meio de um agir futuro, observamos o que é esperado por esta IES de seus alunos, e, sem implicação do agente produtor, o agir canônico é destacado, uma vez que o texto se apresenta acontextualizado. Damos ênfase ao verbo “dominar” com quatro ocorrências, verbo este pertencente à capacidade de textualização e que deixa claras as regras do ofício do professor, um modelo teórico a ser seguido.

Há nitidamente preferência para as competências e habilidades de língua portuguesa e suas respectivas literaturas, minimizando-se a área de língua e literatura inglesa. Como podemos observar, em um curso de licenciatura com a habilitação dupla em inglês e português, deveríamos ao menos encontrar as competências e habilidades dessas duas grandes áreas de forma mais equilibrada.

#### 4.1.1.6 Organização temática e análise semântica: perfil do profissional

As características do perfil do profissional esperado é apresentado no PPP em um único parágrafo composto de 6 linhas. Podemos identificar três segmentos temáticos: o primeiro refere-se à apresentação do Curso de Letras em sua área específica de trabalho; o segundo refere-se ao conhecimento que o futuro professor terá consigo ao finalizar sua formação básica; e o último, refere-se à importância da literatura como parte constituinte de todo o curso.

01	<b>Sendo</b> <sup>48</sup> o curso de Letras o que trabalha especificamente a comunicação e a expressão
02	<b>Humana</b> , entende-se que o aluno graduado neste curso leva consigo o conhecimento dos
03	Diferentes aspectos da linguagem, que vão desde a gramática de uma língua, sua estrutura,
04	sua história, suas reflexões lingüísticas, até a expressão cultural e artística de um povo e de
05	seus variados <b>grupos sociais</b> , que nada mais é do que a Literatura sendo estudada e recriada,
06	com a essência de seus produtores e <b>consumidores</b> .

**Quadro 20** – Perfil do profissional (características técnicas, pessoais e intelectuais).

<sup>48</sup> As palavras em negrito referem-se ao início e término das fases da sequência descritiva.

Pertencente ao eixo do expor, o discurso teórico está prioritariamente compondo o perfil do profissional em Letras desta IES. Somente com a presença de um dêitico espacial (neste), é ressaltado o caráter quase que predominantemente autônomo do texto acima. Esta sequência descritiva nos mostra as características necessárias ao futuro professor para que ele se torne um profissional em sua área. Na verdade, a impressão que temos é que este perfil é destinado a um futuro professor de literatura e não de uma licenciatura dupla de inglês e português. Esta sequência é visualizada a partir da fase de ancoragem (linhas 1 e 2), aspectualização (linhas 2,3,4,5) e reformulação (linhas 5,6)

O curso de Letras é o protagonista inanimado, o responsável pelo trabalho com o futuro professor, o aluno graduando. Já este último, novamente como beneficiário, “leva consigo” tudo aquilo que o curso lhe proporcionou. No nível das razões que são explicitadas pelo curso de Letras, portanto de ordem institucional, o aluno deve levar consigo todo o conhecimento citado acima, necessário para o trabalho com a comunicação e a expressão humana.

No nível da intencionalidade, acreditamos que a finalidade está relacionada a todo o desenvolvimento do aluno graduado esperado num agir coletivo, por todo o colegiado. De forma mais implícita, fazemos menção às intenções, pois estão representadas pela ação de cada formador ao contribuir para o processo de formação do perfil deste profissional.

Entendemos também que os recursos que facultam a este futuro profissional agir são as capacidades, ou seja, o conhecimento dos diferentes aspectos da linguagem. A seguir, trataremos da prática como um componente curricular.

#### 4.1.1.7 Organização temática e análise semântica: análise da prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso

Damos destaque à prática, como componente curricular, que é um dos eixos estruturantes do PPP, visto que nossas análises permeiam não só a prescrição proveniente deste documento, mas também as atividades práticas desenvolvidas pelas disciplinas escolhidas para esta pesquisa.

Composta por três parágrafos, o primeiro versa sobre o cumprimento, por parte desta IES, da articulação entre a teoria e a prática nas disciplinas que compõem a grade curricular do curso de Letras, conforme previsto nos documentos oficiais. O segundo parágrafo refere-se à

porcentagem estabelecida para cada disciplina dedicar-se à atividade prática. O terceiro, e último, informa sobre como as atividades serão registradas e avaliadas, como podemos observar a seguir:

01	Durante os quatro anos de tempo curricular do curso de Letras, todas as
02	disciplinas promoverão a articulação entre teoria e prática, conforme o que se
03	apresenta na Resolução CNE/CP, de 18 de fevereiro de 2002, no artigo 12, parágrafos
04	1º, 2º e 3º. <sup>49</sup>
05	Cada disciplina, durante o ano de sua oferta na matriz curricular, dedicará 17% ou
06	mais de sua carga horária total à prática, desenvolvida com ênfase no que determina a
07	mesma resolução acima, em seu artigo 13, parágrafos 1º e 2º.
08	O tempo e as atividades desenvolvidas na prática serão registrados
09	bimestralmente, de acordo com o proposto na ementa e programa, e farão parte da
10	avaliação individual do aluno, o que possibilitará ao professor fazer uma análise do
11	desempenho do graduando não só na esfera teórica, mas também na prática.

**Quadro 21** – Prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso.

Com um tom predominantemente monolingual, este texto pertence ao mundo do expor, portanto, não há implicação do agente produtor na caracterização do discurso teórico. A partir dessas análises, identificamos também a menção a uma agir canônico, uma vez que parece embasar-se em uma norma. O agir futuro é evidenciado pelos verbos “promoverão”, “dedicará”, “serão”, “farão” e “possibilitará” pelo fato do segmento temático referir-se à utilização posterior do documento.

Tendo-se o curso de Letras como protagonista constata-se o teor prescritivo de que “todas as disciplinas promoverão a articulação entre teoria e prática”, uma vez que ele está embasado em um documento prescritivo maior que é a Resolução CNE. Esta Resolução estabelece:

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática (BRASIL, 2002).

O PPP apresenta-se de forma explícita seguindo as orientações dos documentos prescritivos oficiais, cujo eixo norteador é a nítida valorização da articulação entre a teoria e a prática ao longo do curso de formação, em todas as disciplinas.

<sup>49</sup> Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>.

A segunda orientação explícita do documento diz respeito à porcentagem dedicada à prática bem como ao disposto no Art. 13, a seguir:

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos (BRASIL, 2002).

As DCLs estabelecem o valor de 40 horas de prática, que são diluídas entre as principais disciplinas do curso desde a 1ª. série. Desse modo, ao final do curso, o aluno-professor deve ter cumprido 400 horas de estágio, 400 horas de prática, 200 horas complementares e 1.800 horas, no mínimo, de disciplinas.

Em vista da porcentagem mínima de 17% estabelecida pelo documento, registramos, como orientação da coordenação deste curso, uma porcentagem de 20% das aulas práticas, devendo estas estar previstas no planejamento do professor. Na ementa das disciplinas, há uma carga horária prevista e dividida entre teoria e prática. Observamos que há uma nítida orientação dos documentos oficiais a permear o PPP, constituindo-a, portanto, referência para os professores formadores na condução de suas ações docentes. Dessa maneira, o professor pode desenvolver suas aulas por meio dos projetos, em laboratório, e orientando o aluno na investigação pelo aluno de algum tema, entre outros.

Apesar das orientações oficiais, lembramos que Gimenez (2009) ressalta que muitas vezes as exigências das propostas não condizem com as reais necessidades práticas do ensino. Essas orientações limitam-se a um discurso teórico de um documento que pode nem mesmo ser conhecido pelos professores formadores de uma IES, gerando, portanto, incompatibilidade entre o discurso e a prática desses profissionais.

## 4.1.1.8 Organização temática e análise semântica: conteúdos curriculares e das ementas

O processo de seleção dos alunos é realizado através de uma prova de vestibular, e, em se tratando de conhecimentos da Língua Inglesa, aos quais soma-se um total de dez questões objetivas. No entanto, ressaltamos que o candidato ao curso de Letras pode fazer a prova em inglês e em espanhol. Tal fato demonstra que um candidato pode ingressar no curso de Letras com habilitação em português-inglês sem nenhum conhecimento da língua inglesa.

Com a consciência de sabermos que o processo de formação de um futuro professor envolve não somente as atividades desenvolvidas no estágio supervisionado como também

todas as disciplinas que compõem a base curricular do Curso de Letras desta IES, apresentamos, a seguir, a estrutura da grade curricular que estava vigorando para a turma da 4ª. série do ano de 2008.

SÉRIE	AREA <sup>50</sup>	DISCIPLINA	AULAS	CARGA HORÁRIA
1ª. Série	CEP	Língua Portuguesa I	04	144
	CEE	Língua Latina	02	72
	CEE	Língua Inglesa I	<b>04</b>	<b>144</b>
	CE	Linguística	04	144
	CE	Teoria da Literatura I	02	72
	CE	Introdução aos Métodos e Técnicas de Pesquisa	02	72
	CE	Filosofia	02	72
2ª. Série	CEP	Língua Portuguesa II	04	144
	CEE	Língua Inglesa II	<b>04</b>	<b>144</b>
	CE	Linguística II	02	72
	CE	Teoria da Literatura II	02	72
	CEP	Literatura Portuguesa I	02	72
	CEE	Literatura da Língua Inglesa I	<b>02</b>	<b>72</b>
	FPG	Psicologia da Educação	02	72
	FPG	Fundamentos de Didática	02	72
3ª. Série	CEP	Língua Portuguesa III	04	144
	CEE	Língua Inglesa III	<b>04</b>	<b>144</b>
	CEP	Literatura Portuguesa II	02	72
	CEE	Literatura de Língua Inglesa II	<b>02</b>	<b>72</b>
	CEP	Literatura Brasileira I	04	144
	FPP	Metodologia de Ensino de Português I	02	72
	FPE	Metodologia de Ensino de Inglês I	<b>02</b>	<b>72</b>
	FPP	Prática de Ensino de Português I (Estágio Supervisionado)	02	72
	FPE	Supervisionado)	<b>02</b>	<b>72</b>
		Prática de Ensino de Inglês I (Estágio Supervisionado)		

<sup>50</sup> CEP: conhecimentos específicos; CEE: conhecimentos específicos de língua estrangeira; CEP: conhecimentos específicos em língua portuguesa; FPG: formação pedagógica geral; FPP: formação pedagógica em língua portuguesa; FPE: formação pedagógica em língua estrangeira.

<b>4ª. Série</b>	CEP	Língua Portuguesa IV	03	108
	CEE	Língua Inglesa IV	<b>03</b>	<b>108</b>
	CEE	Literatura de Língua Inglesa III	<b>02</b>	<b>72</b>
	CEP	Literatura Brasileira II	04	144
	FPP	Metodologia de Ensino de Português II	02	72
	FPE	Metodologia de Ensino de Inglês II	<b>02</b>	<b>72</b>
	FPP	Prática de Ensino de Português II (Estágio Supervisionado)	02	72
	FPE	Prática de Ensino de Inglês II (Estágio Supervisionado)	<b>02</b>	<b>72</b>
	FPG	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio		
		Disciplina complementar optativa		
<b>TOTAL DA CARGA HORÁRIA</b>				<b>3.168</b>
Produção de Textos			02	72
Literatura Infante-Juvenil			02	72
Fonética da Língua Inglesa			02	72
Técnicas do Inglês Instrumental			02	72
Linguística Textual			02	72
Crítica Literária			02	72

**Quadro 22** – Grade curricular de 2002 a 2005 <sup>51</sup>.

**Fonte:** Universidade Estadual do Norte do Paraná (2008, p. 58).

Ao final do primeiro e segundo ano de curso, o futuro professor terá 4 horas semanais de língua inglesa, totalizando, ao final da primeira metade do curso 288 horas. No segundo ano de curso o aluno expande o seu contato com a língua inglesa por meio da disciplina de Literatura de Língua Inglesa e, no terceiro e quarto ano com a Metodologia de Ensino de Inglês e Estágio Supervisionado de Inglês.

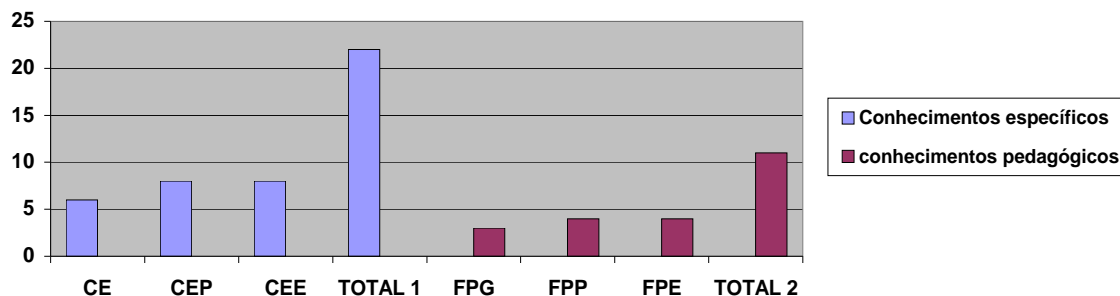
Considerando que a disciplina de Estágio Supervisionado de Inglês está intrinsecamente ligada às atividades práticas atentamos para as horas de atividade prática, ao final do curso, destinadas às outras disciplinas, como demonstramos a seguir:

<b>DISCIPLINA</b>	<b>HORAS TEÓRICAS</b>	<b>HORAS PRÁTICAS</b>	<b>TOTAL</b>
Literatura de Língua Inglesa	173	43	216
Língua Inglesa	432	108	540
Metodologia de Ensino de Inglês	116	28	144
Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literaturas	XX	144	144

**Quadro 23** – Total de horas teóricas e práticas dos 4 anos de formação.

<sup>51</sup> Currículo aprovado pelo parecer do CEE no. 86/01 de 07/05/2001 e Parecer no. 465/01 de 09/11/2001.

Considerando que a turma da 4<sup>a</sup>. série de Letras de 2008 não tinha disciplinas optativas na área de Língua Inglesa em sua formação, no final dos quatro anos, totalizam-se as áreas conforme o gráfico a seguir:



**Gráfico 1** – Conhecimentos específicos e pedagógicos da grade curricular de Letras.

O gráfico acima é revelador de um currículo próprio de um curso de bacharelado e não de licenciaturas. Tal asserção é justificada em razão da porcentagem de disciplinas que se caracterizam por ser de conhecimentos específicos de uma determinada área, seja ela de língua inglesa ou portuguesa, como podemos observar no total 1.

Os conhecimentos pedagógicos exigidos são em menor porcentagem em relação aos específicos, o que revela que esta grade curricular está mais voltada às questões de conteúdo do que de ensino e aprendizagem, reforçando o caráter tecnicista de uma formação de professor com disciplinas de caráter básico e teórico, que perdurou por muito tempo e ainda influencia os cursos de formação, como já discorremos na introdução.

Ao seguir esta grade curricular, estamos mascarando não só o que as diretrizes sugerem, mas também o que o próprio PPP desta IES enfatiza sobre a prática empregada em todo o curso. Ademais, como ter um eixo baseado em pesquisa, ensino e extensão, se só há uma disciplina relacionada a essa área e ainda denominada “Introdução aos Métodos e Técnicas de Pesquisa”, apresentando-se realmente como caráter introdutório, apenas no primeiro ano do curso, com uma carga horária de 2h semanais.

Como podemos promover uma prática reflexiva, valorizando a produção do saber docente se a pesquisa não está sendo vista como um instrumento para esta formação. Para Pimenta (apud GIMENEZ; FURTOSO, 2008 p. 7), “o ensino é ponto de partida e de chegada da pesquisa”.

Além de todos esses fatores implicadores, concordamos com Gimenez e Furtoso (2008) que o “currículo voltado para a formação docente deve aceitar os diversos

saberes que irão compor essa formação, incluindo não somente os preceitos teóricos, mas também os práticos”. As autoras enfatizam que a prática não deve se restringir somente ao estágio supervisionado, e apenas à segunda metade do curso. Novamente ressaltamos, ela deve permear todo o curso, desde o seu início.

Quanto à área de Língua Inglesa, esta se encaminha para o desenvolvimento de uma proficiência linguística, apenas como um apêndice nesta habilitação dupla, visto que não há disciplinas como a Linguística Aplicada, a qual contribuiria para diminuir o distanciamento entre a língua inglesa e o seu ensino. Para Gimenez e Furtoso (2008), a habilitação dupla acaba fazendo com que uma das áreas fique prejudicada, o que, conseqüentemente, pode trazer sérias conseqüências para aqueles profissionais que irão atuar nessas áreas. Segundo as autoras, parte desse problema é justificado pelo modo como a formação na área de Língua Inglesa é realizada, isto é, apenas como um complemento das licenciaturas únicas em Língua Portuguesa.

Portanto, a partir de Paiva (2003, p.80) as autoras (GIMENEZ; FURTOSO, 2008, p. 5), nos advertem:

Os projetos pedagógicos em vigor nas licenciaturas duplas continuam privilegiando os conteúdos em língua portuguesa, ficando a língua estrangeira com pouquíssimo espaço na grade curricular. As literaturas, espaço essencial para que o aprendiz tenha *input* autêntico, experiência estética e imersão na outra cultura, ficam relegadas, geralmente, a duas disciplinas de 30 ou 60 horas. Conteúdos de formação do professor de língua estrangeira são, geralmente, ignorados, e é raro o curso que oferece atividades curriculares que estimulem reflexões sobre a aquisição, ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Com isso, é continua a preocupação por parte dos cursos que geram uma habilitação dupla no sentido de adequar-se às necessidades atuais do futuro professor de nosso tempo, de desvincular-se de concepções predominantemente cognitivistas que prejudicam a formação do futuro professor, principalmente na área de língua inglesa.

Finalmente, passamos às ementas, uma vez que também fazem parte de um documento maior que é o PPP aqui apresentado. As ementas estão inseridas no programa de cada disciplina com as informações sobre o departamento de origem o ano letivo correspondente, a disciplina, o código dessa disciplina, o curso, a série, a carga horária destinadas à teoria quanto à prática, o tipo de habilitação e o regime do curso.

Após essas informações são enumerados os seguintes títulos com suas respectivas explicações: 1) ementa, 2) objetivos, 3) conteúdo programático, 4) metodologia, 5) avaliação e 6) bibliografia básica. No final do documento constam as assinaturas do professor responsável e do chefe de departamento. Lembramos que as ementas nunca puderam ser modificadas desde que foram feitas no início da constituição do curso; somente o conteúdo programático de cada disciplina é que pode ser alterado anualmente de acordo com o planejamento do professor formador.

Como nosso foco se relaciona com a área de Língua Inglesa e que esta área é representada em nossa pesquisa por quatro disciplinas que estão diretamente interligadas, constituindo um microcoletivo, apresentamos o quadro abaixo para mostrar quais disciplinas fazem parte do currículo do curso de Letras desta IES. Vale ressaltar que fizemos um recorte e nosso objetivo está centrado somente na análise das disciplinas referentes à 4ª. série do curso de Letras.



**Figura 7** – Disciplinas da 4ª. série de Letras da área de Língua Inglesa.

Apresentamos, a seguir, algumas seções do programa de disciplinas: as ementas, os seus objetivos, a carga horária destinada à teórica, prática e geral, uma vez que essas informações nos dão um plano geral do programa de cada disciplina. Acreditamos que é a partir do que é proposto nas ementas que o professor formador planeja suas ações. Portanto, com referência a um agir futuro, acreditamos que é a partir da interpretação do que está exposto nessa ementa, que nos é representada por uma prescrição, que o futuro professor planejará suas ações para atingir seus objetivos com seus alunos-professores.

Entendemos que essas prescrições estão voltadas para a disciplina em si, e cada uma busca, a seu modo, articular-se com os objetivos propostos pelo PPP. Portanto, relacionamos os objetivos de cada disciplina com os objetivos do documento norteador desse curso de Letras dando destaque às prescrições que estão diretamente ligadas às ações docentes e às dimensões envolvidas.

De um modo geral, em todas as ementas, como na maioria dos documentos prescritivos, identificamos o discurso teórico, uma vez que não há nenhuma implicação por parte do agente produtor. Também, identificamos um agir canônico, em razão de as ementas sugerirem os modelos teóricos a serem seguidos pelos professores formadores desta IES. Além disso, os verbos apresentam um agir linguageiro por meio da operação de contextualização.

LITERATURA DE LÍNGUA INGLESA III			
<b>EMENTA</b>	Análise literária orientada e própria de autores de literatura de língua inglesa.		
<b>OBJETIVOS</b>	- identificar, descrever, comparar, classificar, analisar e criticar obras da literatura inglesa em geral.		
<b>CARGA HORÁRIA</b>	TEÓRICA 60	PRÁTICA 12	TOTAL 72

**Quadro 24** – Programa parcial de Literatura de Língua Inglesa III.

Esta ementa dia o que deve ser feito. A partir dessa prescrição o professor pode desenvolver e mediar trabalhos que envolvem análises literárias, especificamente de autores de língua inglesa. Se levarmos em conta as dimensões propostas por Placco (2005;2006) para a formação de professores, a visão de desenvolvimento desses alunos-professores é guiada por uma dimensão técnico-científica, visto que prevalece um conhecimento específico representado pelo verbo analisar. Entendemos também que as dimensões crítico-reflexiva e avaliativa respaldam as ações desse futuro professor por meio de um agir individual.

Nessa disciplina, os alunos desenvolveram, com base na ementa, trabalhos acadêmicos com obras de suas escolhas, analisados posteriormente nesta pesquisa.

LÍNGUA INGLESA IV – 4ª. Série			
<b>EMENTA</b>	Fonologia, morfologia, sintaxe em nível avançado. Prática de compreensão oral e de reprodução de textos. Descrições, resumos e composições livres.		
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Praticar a transcrição fonética em palavras e frases</li> <li>- Desenvolver a expressão oral e escrita em nível pós-intermediário</li> <li>- Aprimorar a audição e pronúncia</li> <li>- Reconhecer e identificar os tempos verbais</li> </ul>		
<b>CARGA HORÁRIA</b>	TEÓRICA 87	PRÁTICA 21	TOTAL 108

**Quadro 25** – Programa parcial de Língua Inglesa IV.

Na disciplina de Língua Inglesa, não há uma menção ao aspecto formativo da dimensão do professor, da mesma forma não a encontramos na disciplina de literatura inglesa. A prescrição inicia por uma visão estruturalista da linguagem e abrange as capacidades de compreensão oral e escrita, deixando lacunas em outras competências necessárias ao professor. Há uma preferência pelo desenvolvimento de gêneros como resumos e composições livres, que são posteriormente utilizados e analisados nas produções práticas dos alunos.

Por meio de um agir individual, a dimensão técnico-científica se acentua, no entanto, há menção às dimensões avaliativa e crítico-reflexiva em menor escala, o que nos passa a ideia de uma formação voltada mais para um usuário da língua do que para um futuro professor.

METODOLOGIA DE ENSINO DE INGLÊS II – 4ª. Série			
<b>EMENTA</b>	Métodos e práticas de ensino e verificação em conteúdos de Língua e Literatura de Língua Inglesa na linguagem oral		
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar projetos de atendimento de estágio descentralizado</li> <li>- Observar aulas de inglês com preenchimento de relatórios</li> <li>- Utilizar material didático</li> <li>- Ministrando aula, desenvolver projetos de mini-cursos, e/ou projetos de recuperação de estudos</li> <li>- Elaborar material didático</li> <li>- Discutir e analisar as práticas dos diferentes níveis de ensino</li> <li>- Estruturar projetos de leitura, fichamento de livros, textos atrelados às 12 horas de prática</li> </ul>		
<b>CARGA HORÁRIA</b>	TEÓRICA 60	PRÁTICA 12	TOTAL 72

**Quadro 26** – Programa parcial de Metodologia de Ensino de Inglês II.

Na disciplina de Metodologia de Ensino de Inglês, percebemos a influência mecanicista de um contexto a partir do qual os documentos prescritivos se desenvolveram.

Métodos e práticas são colocados em evidência no intuito de treinar o futuro professor. Notamos, novamente, a presença marcante da dimensão técnico-científica cujo objetivo é treinar trabalhadores para desenvolver sua função docente. O próprio nome da disciplina nos dá pistas do conhecimento esperado do futuro professor.

Aliadas à notável presença da dimensão técnico-científica, encontramos também as dimensões crítico-reflexiva, a dos saberes para ensinar e a avaliativa. Essas dimensões são perceptíveis a partir da visualização dos objetivos, por meio dos verbos indicativos da ação que o futuro professor deverá desenvolver ao longo do ano, por meio de um agir individual ou coletivo.

Aqui, de acordo com o exposto pelo PPP, o futuro professor deverá articular seus conhecimentos teóricos com os práticos. Novamente, lembramos que se deve dar ênfase a esta disciplina como única responsável pela atividade prática, a ser realizada ao longo do curso.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LG. ING. E LITERTURAS II – 4ª. série			
<b>EMENTA</b>	Observação de aulas de inglês na rede estadual/particular. Direção de sala, através de aula, projetos de minicurso e/ou projetos de recuperação de estudos no estágio supervisionado. Elaboração de projetos após diagnóstico da turma.		
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar aulas de inglês com preenchimento de relatórios</li> <li>- Ministrar aulas, desenvolver projetos de minicursos e/ou projetos de recuperação de estudos</li> <li>- Discutir e analisar as práticas dos diferentes níveis de ensino.</li> </ul>		
<b>CARGA HORÁRIA</b>	TEÓRICA XX	PRÁTICA 108	TOTAL 108

**Quadro 27** – Programa parcial de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literaturas.

Na disciplina de Estágio Supervisionado verificamos claramente a proposta direcionada, primeiramente, para o treinamento e voltada, depois, para o desenvolvimento de projetos junto à comunidade. O aluno-professor é finalmente colocado em cena. Podemos dizer que aqui encontramos uma dimensão do trabalho coletivo, do agir coletivo, pois entendemos que os projetos podem ser desenvolvidos em conjunto com o professor supervisor e com outros alunos-professores.

Alem disso, identificamos uma dimensão crítico-reflexiva, visto que o futuro aluno poderá fazer um diagnóstico da turma em que irá futuramente trabalhar, para que

então elabore seu projeto. É necessário também envolver a dimensão dos saberes para ensinar, para que possa planejar o seu agir.

Como podemos observar, o núcleo do conteúdo temático refere-se ao agir do futuro professor, sendo, portanto, um agir referente. Notamos uma discrepância entre as ementas, seus objetivos e o discurso teórico que encontramos no PPP. Como podemos ser formadores de cidadãos críticos e reflexivos se não lhes damos a chance de serem atores de sua própria formação? Influenciados pela história da formação de professores, pelo contexto neoliberal, estamos formando professores que carregam as raízes de um tempo cognitivista, mecanicista, tecnicista, voltado ao conhecimento quantitativo e aplicacionista.

Consideramos importante analisar as ementas, pois, de uma maneira ou de outra, ela poderá influenciar as ações dos professores formadores. Essas ações podem ser representadas seguindo ou não o que está proposto, e a ação ou mesmo a falta dela nos ajudará a compor as representações que os professores regentes possuam acerca daquilo que é esperado, pela instituição, que façam em suas salas de aula. Analisaremos mais adiante a representatividade dessas prescrições.

#### 4.1.2 Pergunta de Pesquisa: o Que se Espera do Aluno Professor de Língua Inglesa Acerca do Agir Docente nas Prescrições?

O caráter prescritivo do documento é representado pelo discurso teórico em seu tom de veracidade e norma a ser seguida. No entanto, embora um dos objetivos da reformulação do documento seja dar ênfase à formação do futuro professor como um ator de suas ações, estes acabam como meros beneficiários do processo.

Nas análises da avaliação do currículo em vigor, é nítida a preocupação que têm os agentes produtores de cumprir as metas do ensino superior privilegiando a pesquisa, o ensino e a extensão. É a esses três eixos que a primeira parte do documento analisado dá destaque.

Além disso, existe a preocupação de inserir o futuro professor em práticas sociais ao longo de sua formação para que a articulação entre teoria e prática seja possível. Para tanto, foram estabelecidas as horas práticas que cada disciplina deve desenvolver desde o primeiro ano do curso.

Na segunda parte do documento, os objetivos, encontramos a nítida influência dos documentos oficiais de instâncias superiores e o cumprimento, por parte da IES, das novas exigências, o que justifica a própria reformulação do documento. Os objetivos são todos tidos a partir do protagonista principal que é o curso de Letras, e direcionados ao futuro professor, como beneficiário de todas essas ações. Novamente, notamos que os eixos norteadores do ensino superior propõem as ações esperadas dos professores formadores junto a esta IES.

Na terceira parte, competências e habilidades, temos o curso de Letras como protagonista central e o aluno-professor como beneficiário desse processo. Esta fase das análises nos chamou a atenção devido à ênfase dada à Língua Portuguesa. A dimensão privilegiada e que aparece em todas as competências é a técnico-científica.

Em seguida, no perfil do profissional, encontramos a intencionalidade do curso de Letras, protagonista, com o futuro professor, beneficiário. Portanto, é a partir das ações do protagonista que o aluno-professor se apresentará com o perfil profissional esperado por este curso.

Após, na prática como componente curricular, visualizamos a articulação com todo o PPP, a partir da proposta de sua reformulação. Para nós, uma parte importante a ser considerada em nossas análises mostra a sua articulação explícita com a resolução do CNE, e todas as orientações necessárias para que o professor formador as incorpore em seu agir docente.

Finalmente, a matriz curricular e as ementas nos mostram as orientações dadas aos professores formadores para que consigam atingir seus objetivos em sala de aula com os futuros professores desta IES. Instruídos por todas as orientações anteriores, percebemos que há, ainda, uma lacuna no que se refere às práticas das disciplinas.

Como a dimensão dos saberes para ensinar está diretamente envolvida nas disciplinas de Metodologia de Ensino e de Estágio Supervisionado, não há nenhuma menção a ela nas disciplinas de Língua Inglesa e Literatura de Língua Inglesa. No entanto, observamos que eles poderão até agir, mas não serão os responsáveis diretos por suas ações nem mesmo produtores de seus próprios conhecimentos.

Estamos de acordo com Cristovão (2008, p. 262), quando diz que as “competências propostas pelas Diretrizes para os cursos de Letras e para a formação dos professores não dão conta de todas as dimensões constitutivas do trabalho docente”. Partilhamos também das concepções de Placco (2005, 2006), segundo as quais, precisamos promover o desenvolvimento profissional do futuro professor em todas as dimensões

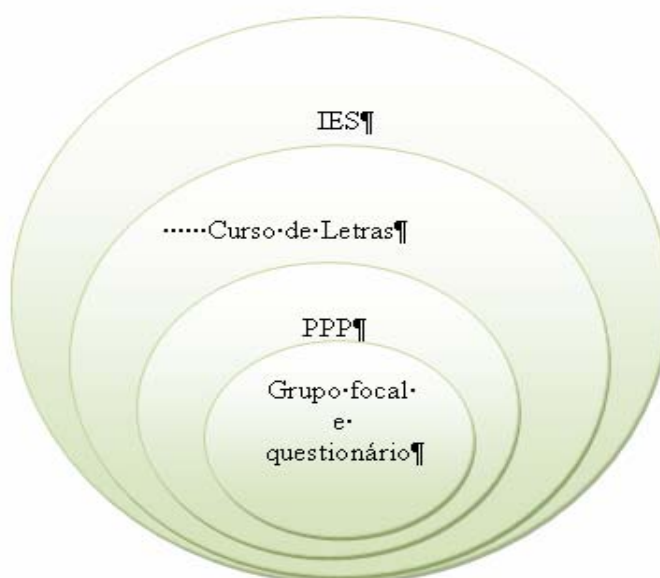
apresentadas pela autora, para que assim ele possa ser o verdadeiro ator de sua formação e desenvolvimento profissional.

Diante do que foi exposto e retomando nossa proposta inicial, isto é, o que se espera do aluno-professor acerca do seu trabalho docente, observamos que, a partir do PPP há várias tentativas no sentido de articular os eixos da pesquisa, do ensino e da extensão, no entanto, o aluno está como beneficiário de todas as ações, sendo o curso de Letras o responsável direto por conduzir a ação docente.

Para nós, cabe ao futuro professor ter a responsabilidade por suas ações ao longo do curso, de modo que ele realmente sinta, na prática, o seu crescimento e desenvolvimento. A pesquisa de nada adianta, se o aluno se torna um pesquisador passivo, leitor de teorias que ainda estão distantes de seu dia-a-dia.

Apoiada em Grigoletto (1999), Mott-Fernandez (2008, p. 75) comenta sobre o professor consumidor, que recebe tudo pronto e espera-se dele que o utilize. Visto somente como usuário, ele passa a aceitar-se somente como consumidor, e não como construtor como é esperado pelos textos oficiais. Vale ressaltar que o processo de formação precisa ser dinâmico e articulado entre o formador e o que está sendo formado, somente assim, ao final, ele realmente não se sentirá diante de dois mundos.

#### 4.2 ANÁLISE DOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS SUJEITOS FOCAIS E PROFESSORES FORMADORES PARA A PESQUISA



**Figura 8** – Plano geral: grupo focal e questionário

Para identificar quais representações os alunos-professores e os formadores constroem sobre prescrição realizamos, primeiramente, o levantamento de temas e subtemas de um grupo focal constituído de 12 alunos-professores selecionados e analisamos a organização temática como também o agir nos segmentos sobre prescrição.

#### 4.2.1 Situação de Produção do Grupo Focal

Durante duas horas ininterruptas, a pesquisadora conduziu uma discussão com os alunos participantes, cumprindo o protocolo do grupo focal com o objetivo de deixar os alunos-professores à vontade para que respondessem e interagissem de forma mais natural quanto possível. Entendemos que o fato de estarmos gravando suas vozes fazia com que alguns se sentissem acuados no início; no entanto, ao final, tivemos a participação da maioria dos futuros professores selecionados.

O papel social atribuído aos participantes era inicialmente, de professora formadora e alunos-professores, uma vez que éramos pesquisadora e professora formadora dos alunos participantes. Após o início, essa relação social foi modificada, ao passarmos de professora formadora para professora pesquisadora. Essa mudança de relação foi compreendida a partir dos primeiros questionamentos, em que o silêncio dos alunos deu sinais de que devíamos mostrar a esses alunos que eles estavam em um campo seguro e que nada iria acontecer a eles em razão dos seus posicionamentos, uma vez que seus nomes seriam omitidos.

Devido a essa interação com os alunos-professores, que tiravam suas dúvidas quanto às perguntas, conseguimos evidenciar o nosso objetivo em cada uma delas. Marcadas pelo posicionamento inicial de um conhecimento mais amplo do que o dos alunos-professores, as posições eram trocadas quando estes falavam sobre suas experiências práticas, seus conhecimentos pessoais.

#### 4.2.1.1 Análise das perguntas do grupo focal

Para a análise das perguntas do grupo focal, levamos em consideração a implicação do interlocutor pelas marcas linguísticas, pelo tipo de perguntas e pelos agires tematizados, segundo as categorias de Bulea e Fristalon<sup>52</sup> (2004), já explicitadas no referencial teórico. Além da categoria mencionada como uma categoria de análise, utilizamos, como procedimento, a interpretação do que está por trás das marcas linguísticas.

Para o grupo focal, inicialmente citamos Gimenez (2004) apresentando um quadro com o levantamento dos temas e subtemas, seguido de cinco perguntas já apresentadas previamente e que repetiremos a seguir acompanhadas do agir tematizado em cada uma delas.

PERGUNTA	AGIR TEMATIZADO
Teça comentários sobre o seguinte excerto da Profa. Dra. Tema Gimenez (2004 p. 184)  “Se o curso tem um impacto socializador sobre futuros professores, seria necessário que os responsáveis por cada disciplina ou atividade do currículo de formação analisassem a sua contribuição para a formação do profissional reflexivo.”	Agir canônico
1) <b>Em qual</b> contexto de ensino você se considera preparado/a para atuar e por quê?	Agir experiência
2) <b>Quais</b> são os conhecimentos necessários para a sua atuação?	Agir situado
3) Considerando o que você produziu nas disciplinas de Língua Inglesa, Literatura Inglesa, e Metodologia de Língua Inglesa, <b>o que você considera relevante</b> para essa sua atuação como professor?	Agir evento-passado
4) <b>Como</b> você avalia a sua formação hoje, levando em consideração que falta apenas um mês para você se formar?	Agir situado
5) Levando em consideração que vocês foram inseridos em um contexto de ensino real com a disciplina de Metodologia de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, aponte a viabilidade dos projetos de ensino que vocês desenvolveram bem como as dificuldades que vocês encontraram antes durante e depois da realização do estágio.	Agir evento-passado

**Quadro 28** – Grupo focal: agir tematizado.

<sup>52</sup> Agir-canônico: apresenta-se acontextualizado, destacado das características próprias do agente. Agir-situado: apresenta-se contextualizado na proximidade do espaço-tempo com a situação presente - Relaciona-se com elementos que antecedem o agir e do agir que está para acontecer. Agir-evento-passado: é uma história ilustrativa do agir de que se fala, é contextualizado, faz relação com a situação anterior e relaciona-o como elementos do contexto. Agir-experiência: incide sobre as dimensões pessoais implicadas, internas e próprias à prática do agente – o agente fala de uma situação abstrata, o agir aparece descontextualizado mas, ao mesmo tempo, recontextualizado (LOUSADA; ABREU-TARDELLI; MAZZILLO, 2008).

A citação apresentada busca evidenciar como são concebidas as expectativas dos alunos-professores sobre aspectos institucionais e normativos da formação e as disciplinas que compõem o curso. Fazendo referência a qualquer curso, portanto de forma generalizante, não há implicação por parte do agente produtor.

Na primeira pergunta indagamos sobre a escolha do nível de ensino dos alunos-professores, o que nos pode mostrar o quão preparado o aluno-professor se considera para poder nortear, orientar, o seu ensino. O agir-experiência que é mobilizado solicita uma resposta individual, o contexto para o qual cada aluno-professor se considera preparado pensando numa situação abstrata, uma vez que os alunos estavam terminando o curso naquele ano.

Na segunda pergunta, buscamos saber se os conhecimentos, que cada um considera essencial para sua prática docente, poderão nortear as suas ações. De forma implicada, o aluno-professor mobiliza o seu conhecimento sobre aquilo que já aprendeu, relacionando-o com uma situação que está por acontecer.

Em seguida, na terceira pergunta, objetivando a prática, o aluno-professor irá mencionar aquilo que, para ele, pode reger as suas futuras ações. O agir-evento passado representa o agir que os alunos-professores realizaram ao longo do curso contextualizando-o com o momento presente, também de forma implicada.

Na quarta pergunta, o agir situado implica uma situação na qual os alunos-professores relatam se o resultado dos quatro anos de formação inicial os ajudará a planificar o seu próprio trabalho. Contextualizado com a situação presente, o aluno-professor mencionará um agir que está para acontecer, isto é, seu agir docente.

Finalmente, na última pergunta, buscamos entender se, ao longo do planejamento de suas ações, os futuros professores interpretam as normas, regras, procedimentos, entre outros, transmitidos a eles durante o curso e reinterpretando-os agora para regular as suas ações. O agir-evento passado mobiliza as experiências do agir anterior e a proximidade com o tempo presente; assim, os alunos falam sobre a relevância das suas experiências passadas para o momento presente.

Compostas em sua maioria por pronomes interrogativos (em negrito), verificamos que as perguntas elaboradas podem ser classificadas como totais, visto que veiculam pressupostos sobre aquilo que o entrevistador objetiva conseguir de seus informantes. Como implicam tanto um enunciador quanto um destinatário, as perguntas são elaboradas a partir do discurso interativo, para que o destinatário se envolva.

Para o questionário, foram elaboradas sete perguntas, sendo algumas delas respondidas tanto pelos alunos-professores quanto pelos professores regentes<sup>53</sup>. A partir do

---

<sup>53</sup> Faremos as referências como professor 1 e professor 2.

cruzamento das informações entre nossos sujeitos de pesquisa, acreditamos poder encontrar as representações que ambos constroem sobre prescrições. Finalmente, no nível semântico, podemos mencionar os quatro agires centrais tematizados: agir-canônico, agir-experiência, agir-situado, agir-evento passado. Passamos agora para a organização temática.

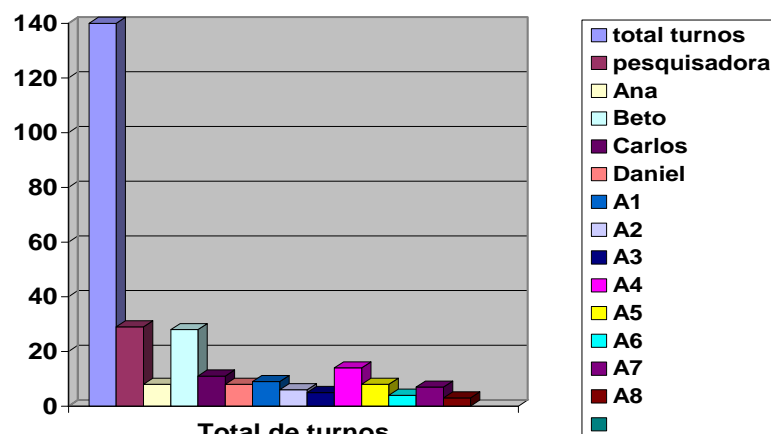
#### 4.2.1.2 Organização temática: grupo focal

Para o levantamento dos temas e subtemas consideramos o conjunto dos doze participantes para que o leitor tenha uma ideia de todos os segmentos temáticos que surgiram ao longo das discussões. No entanto, para a análise das representações que foram construídas sobre prescrições focamos no discurso dos quatro sujeitos focais.

O texto oral do grupo focal foi transcrito e resultou num total de dezessete páginas. Contamos os turnos de fala excetuando as expressões que indicam concordância cujo objetivo maior era dar continuidade à fala dos participantes do grupo focal. Mott-Fernandez (2009), ao fazer referência a Marcuschi (1991), assevera que alguns sinais conversacionais verbais possuem o objetivo de orientar o falante durante a conversação. Assim, quando emitimos sinais como “sim”, “aham”, por exemplo, foi com o intuito de encorajar os participantes a continuar a sua fala; portanto, esses sinais não entram em nossa contagem de turnos.

Com um total de 140 turnos de fala, o maior número, vinte e nove, foi representado pelos nossos turnos; após, temos Beto, com vinte e oito turnos; o A4, com quatorze turnos, Carlos, com onze turnos; o A1, com nove turnos; Ana, Daniel e o A5, com oito turnos; o A7, com sete turnos; o A2, com seis turnos; o A3, com cinco turnos; o A6, com quatro turnos e o A8, com três turnos.

Explicamos que, além da interação com o grupo focal, também apresentamos a citação e todas as questões para os alunos-professores, sendo essas inserções de perguntas contadas. A seguir, apresentamos uma tabela com a quantidade total de turnos por participante:



**Gráfico 2** – Grupo focal: total de turnos.

Apesar de todos terem participado e respondido a maioria das questões, alguns alunos se destacaram. É o caso de Beto, que por ser professor de teatro, possui na sua essência uma desenvoltura maior para lidar com as questões, perguntando todas as vezes que sentia necessidade por mais esclarecimentos, como também discutindo com seus colegas quando achava necessário. Apesar de seus vinte e um anos, sentia-se à vontade para se expressar quando o assunto era dar aula.

O A4 foi outro que se destacou. Fazia parte do grupo de Daniel e contribuiu muito para que os temas levantados fossem mais discutidos, estimulando Daniel, mais tímido, a falar. Ana e Carlos faziam parte do mesmo grupo e foi visível a interação entre eles. Apesar de mais velha e com experiência de ensino somente no fundamental I discute menos do que Carlos, um jovem de vinte e um anos e sem experiência de ensino; ele é, no entanto, um aluno extremamente dedicado às aulas, principalmente à língua inglesa.

Os demais demonstraram menor envolvimento com as questões, o que pode nos dar vários indícios: desde a falta experiência para falar de sua formação até mesmo uma posição de defesa, visto que os alunos-professores não sabiam o que seria feito com as suas respostas.

O primeiro momento de discussão foi sobre a citação da Profa. Telma Gimenez. Com ela, buscávamos indícios sobre prescrição acerca dos aspectos institucionais, normativos e até pessoais com que cada professor lida, ao ter em mente a formação do futuro professor como um profissional reflexivo.

O tema inicial envolveu a formação do professor, indagando sobre o que pode ser considerado uma boa formação, o domínio de conhecimento que o professor deve

ter, o que acontece nos dias atuais e a ética da profissão. Tudo isso foi colocado em discussão pelos alunos-professores.

O segundo tema foi sobre a metodologia. Aspectos como a falta de prática do aluno em dar aula e a metodologia utilizada pelo professor regente sem provocar mudanças ao longo de sua carreira docente foram destacadas. No terceiro tema, a Língua Inglesa ganhou espaço com discussões sobre fatores negativos relacionados às experiências que esses alunos-professores tiveram ao longo de sua formação, como as trocas permanentes de professores colaboradores e, conseqüentemente, a falta de conteúdo.

No quarto tema, teoria versus prática entra em discussão. Aspectos sobre o que acontece na observação de aulas e o que é estudado em sala de aula aparecem tão separados como por um abismo. Conseqüentemente, o distanciamento dessa relação acaba por interferir na difícil transição do aluno-professor para iniciar a sua carreira docente. O quinto tema versa sobre o suporte que é dado pelas escolas quando os estagiários realizam os seus estágios. Dificuldades como a falta de recursos e o enfrentamento de professores, que dificultam o acesso dos estagiários, são destaques entre as falas.

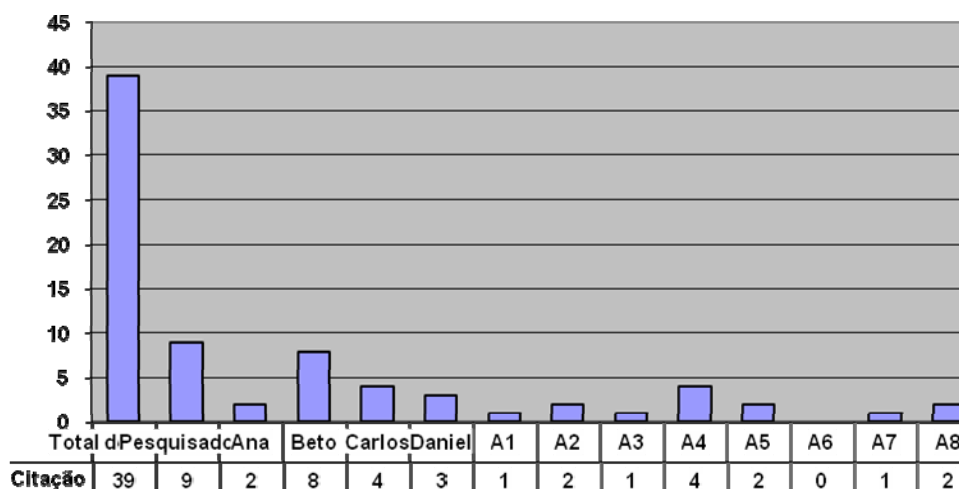
No quinto tema o professor ganha destaque nas discussões dos alunos-professores os quais questionam o verdadeiro papel do “nosso” professor. Os alunos discorrem sobre o apoio esperado tanto durante o processo de docência quanto na resolução de problemas. Finalmente, os alunos-professores questionam o formato de licenciatura dupla, ao mencionarem as vantagens e desvantagens de um curso como este e a relação entre a Língua Portuguesa e a Inglesa quanto à carga horária. Vejamos o quadro a seguir que destaca (em **negrito**) os subtemas que analisaremos quanto ao seu caráter prescritivo:

“Se o curso tem um impacto socializador sobre futuros professores, seria necessário que os responsáveis por cada disciplina ou atividade do currículo de formação analisassem a sua contribuição para a formação do profissional reflexivo” (GIMENEZ, 2004, p. 184).

TEMA	SUBTEMA
TEMA 1: A formação do professor	1.1. boa formação <b>1.2. domínio e conhecimento</b> 1.3. a realidade 1.4. a ética
TEMA 2: A metodologia	<b>2.1. falta da prática do aluno</b> 2.2.a comodidade do professor
TEMA 3: Língua inglesa	3.1. trocas de professores <b>3.2 falta de conteúdo</b>
TEMA 4: Teoria x prática	<b>4.1. observação em rede x teoria em sala</b> <b>4.2. distanciamento</b> <b>4.3. a difícil transição</b>
TEMA 5: Suporte escolar	5.1. falta de recursos 5.2. o conformismo
TEMA 6: O professor	<b>6.1. o papel do nosso professor</b> <b>6.2. o apoio aos alunos-professores</b> <b>6.3. a resolução dos conflitos</b>
TEMA 7: Licenciatura dupla	7.1. formação 7.2. a carga horária

**Quadro 29** – Organização temática - Grupo focal.

Diante dos temas levantados, evidenciamos que dentre as respostas consideramos somente aqueles que poderiam conter algum segmento sobre prescrição. Portanto, destacamos (negrito) os subtemas com essa possibilidade. A seguir, o gráfico demonstra o envolvimento dos alunos-professores nas discussões.



**Gráfico 3** – Citação - total de turnos.

Com um total de 39 turnos, a maioria dos alunos participou, pelo menos duas vezes, discutindo a citação. Evidentemente, por sermos mediadora entre as interações, possuímos um número maior de turnos, seguido do número expressivo de Beto em face de todos os outros, e contraposta a falta de participação do A6, que não se pronunciou.

Na primeira pergunta, a seguir, encontramos dois temas. No primeiro, os alunos discutem sobre o conteúdo e expõem as suas dificuldades com relação ao domínio deles, durante a sua regência, falando sobre suas preferências ou recusando atuar no ensino fundamental e no ensino médio. Em seguida, discutem sobre as disciplinas de Língua Inglesa e Língua Portuguesa, relatando sobre os conteúdos apreendidos em ambas, em qual disciplina eles se sentem preparados para atuar e por quê. Lembramos que com esta pergunta objetivamos a representação do futuro professor sobre o contexto de ensino para o qual ele se considera preparado para regular e planificar suas ações docentes.

**PERGUNTA 1:** Em qual contexto de ensino você se considera preparado(a) para atuar e porquê?

TEMA 1: Os conteúdos	<b>1.1.O domínio</b> <b>1.2. Ensino fundamental</b> <b>1.3. ensino médio</b>
TEMA 2: As disciplinas	2.1. As escolhas 2.2. LP x LI

**Quadro 30** – Conteúdo temático. Pergunta 1.

Entre os subtemas que possuem segmentos sobre prescrição, podemos evidenciar os subtemas que estão ligados ao tema conteúdos, ou seja, o domínio, o ensino fundamental e o ensino médio. Vejamos o gráfico a seguir, com o total de 19 turnos para esta pergunta.

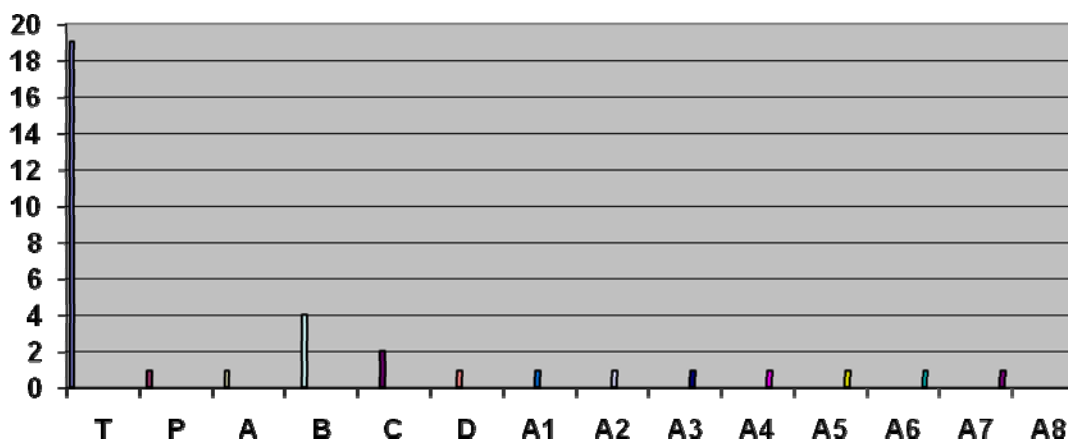


Gráfico 4 – Pergunta 01 - total de turnos.

Com um número total menor que o da citação, Beto se sobressai novamente em sua fala, destacando um número de quatro turnos seguido por Carlos, com a metade de turnos, dois. Aqui, no entanto, tivemos a participação de todos os alunos-professores.

A segunda pergunta, com apenas um tema, demonstra o tipo de conhecimento que os alunos-professores consideram essencial para a sua prática docente. Alguns se posicionaram dizendo que o professor, hoje, precisa ter um conhecimento geral, outros ressaltaram o conhecimento prático, em vista da grande dificuldade em transpor conhecimentos teóricos para as aulas de regência e, por fim, expuseram sobre a importância em conhecer o aluno com quem irão trabalhar.

**PERGUNTA 2:** Quais são os conhecimentos necessários para a sua atuação?

TEMA 1: conhecimentos	<b>1.1. Conhecimento geral</b> <b>1.2. Conhecimento prático</b> <b>1.3. Conhecer o aluno</b>
-----------------------	--

Quadro 31 – Conteúdo temático.Pergunta 2

A segunda pergunta destaca todos os seus subtemas como segmentos que podem conter prescrição. Com um número total de 14 turnos, percebemos que esta pergunta foi a que registrou um número menor de turnos em comparação a todas as outras. Vejamos o gráfico a seguir:

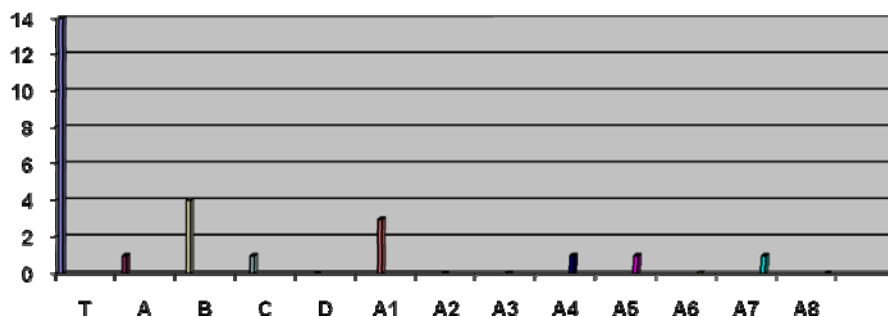


Gráfico 5 – Pergunta 02 – total de turnos.

Esta pergunta referente aos doze participantes do grupo focal é aquela em que os futuros professores menos se manifestaram. Beto se destaca mais uma vez, seguido pela A1, sua colega de grupo. Os demais participaram com apenas um turno.

Na terceira pergunta, buscávamos a representação daquilo que o aluno-professor considera relevante e que poderá nortear as suas ações futuras. Os alunos levantaram questões concernentes à metodologia, questionando a forma como certos conteúdos são trabalhados na IES e a relevância dos mesmos. Em seguida, falaram sobre a necessidade de haver uma disciplina específica para a formação do professor e, finalmente, sobre aquilo que consideram marcante durante sua formação: mais do que conteúdos, o professor como referência. No segundo tema, temos a questão da atuação desses alunos-professores os quais versaram sobre seu desempenho nas três disciplinas em estudo.

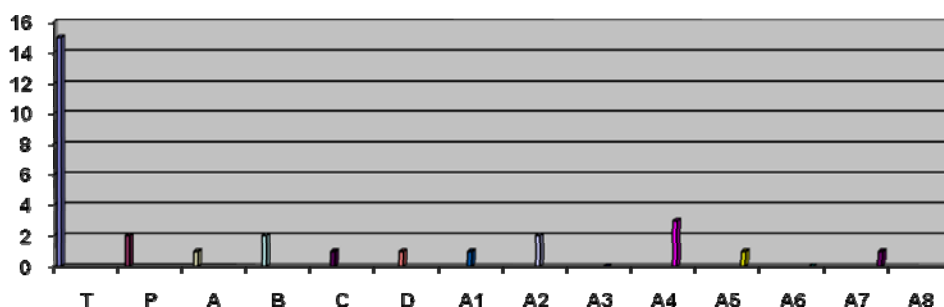
**PERGUNTA 3:** Considerando o que você produziu nas disciplinas de Língua Inglesa, Literatura de Língua Inglesa e Metodologia de Língua Inglesa, o que você considera relevante para essa sua atuação como professor?

TEMA 1: A metodologia	1.1. Adequação <b>1.2. Específica para a formação</b> <b>1.3. O exemplo</b>
TEMA 2: Atuação	<b>2.1. Literatura Inglesa</b> <b>2.2. Língua Inglesa</b> <b>2.3. Estágio supervisionado</b>

Quadro 32 – Conteúdo temático. Pergunta 3.

Na pergunta acima, podemos encontrar segmentos sobre prescrição, os subtemas sobre a metodologia específica para a formação, o exemplo que os professores dão

aos seus alunos em sua atuação, e as três áreas de atuação expostas no quadro acima. As áreas de atuação demonstram os conteúdos trabalhados os quais, uma vez apreendidos pelo aluno-professor, poderão nortear as suas ações em sala de aula, por meio daquilo que para ele é importante. Com um total de quinze turnos, percebemos um aumento de um turno em comparação à pergunta anterior, conforme demonstra o gráfico abaixo:



**Gráfico 6** – Pergunta 03 – total de turnos.

Para esta pergunta, percebemos um número menor de silenciamentos (3) em comparação à pergunta anterior. Dos participantes, o A4 se destaca com três turnos, seguido por Beto e o A2 com dois turnos cada. Os demais cumpriram com um turno apenas.

Na quarta pergunta tínhamos como objetivo levantar as representações avaliativas dos próprios alunos-professores sobre sua formação básica. Com isso, buscávamos verificar se sua formação inicial poderá ajudar a planificar o seu trabalho como professor regente. Seis temas foram ressaltados. O primeiro foi sobre a aprendizagem. Os alunos-professores expuseram seus posicionamentos sobre o que consideravam suficiente e insuficiente, e como saldo final assumiam parte da culpa por não conseguirem estudar como desejavam.

No segundo tema, a profissão, os alunos-professores versaram sobre o dar aula como também sobre as suas preferências na atuação. Em seguida, com o tema consciência, os alunos-professores demonstraram estar conscientes da necessidade da formação continuada e também disseram que só saberão avaliar a sua formação a partir do momento em que estiverem efetivamente em sala de aula.

Sobre a Língua Inglesa, quarto tema, os alunos manifestaram suas angústias com relação à disciplina que foi, para eles, muito prejudicada, ao longo de sua formação pela constante troca de professores. Discutiram também sobre a carga horária, no desejo de que ela fosse maior do que o estabelecido. O quinto tema era sobre os conflitos, devendo eles refletir

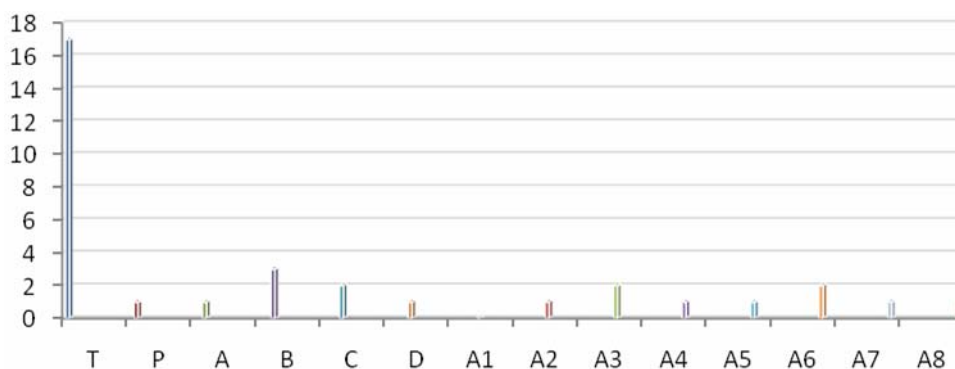
sobre aquilo que poderia ter sido melhor e não o foi pela falta de dedicação dos alunos-professores. O último tema, a identificação, temas relacionados com a escolha do curso e o desenvolvimento profissional vivenciado fora da IES por meio de programa como s PSS foram ressaltados.

**PERGUNTA 4:** Como você avalia a sua formação hoje, levando em consideração que falta apenas um mês para você se formar?

TEMA 1: aprendizagem	1.1. Suficiente 1.2. Insuficiente 1.3. O culpado
TEMA 2: A profissão	<b>2.1. O dar aula</b>
TEMA 3: Consciência	3.1. Formação continuada 3.2. O saldo final
TEMA 4: Língua Inglesa	<b>4.1. O que faltou</b> <b>4.2. Carga horária</b>
TEMA 5: conflitos	5.1. Auto-avaliação
TEMA 6: Identificação	6.1. O curso 6.2. A prática

**Quadro 33** – Conteúdo temático - Pergunta 4.

Na quarta pergunta, percebemos os subtemas que podem conter segmentos prescritivos referentes ao dar aula, àquilo que deveria haver e não houve e a carga horária do curso estabelecida pelo PPP. Com um total de dezessete turnos, há um aumento significativo no número de temas. Vejamos o gráfico a seguir:



**Gráfico 7** – Pergunta 04 – total de turnos.

Entre todas as perguntas esta é a que menos interferência nossa teve. Com apenas um turno, fizemos a leitura da questão a ser respondida pelos alunos-professores. A maioria dos alunos-professores interagiu excetuando-se o A1. O maior número de turnos foi o de Beto, mostrando-se, no entanto, dentro da média de interações entre os outros participantes.

Finalmente, na última pergunta, buscávamos representações sobre as reinterpretações dos alunos-professores ao planejarem as suas ações. Quatro temas foram destacados, sendo o primeiro sobre o processo de desenvolvimento dos projetos de estágio. Houve comentários sobre falta de recursos, falta de incentivo, dificuldade de lidar com um projeto duplo, inglês e português, e o resultado foi a preferência por uma das áreas. Discutiuse também sobre a falta de conhecimento prévio sobre o local onde os estagiários iriam atuar, discutiuse ainda sobre como o professor deveria avaliar essa parte da formação do futuro professor.

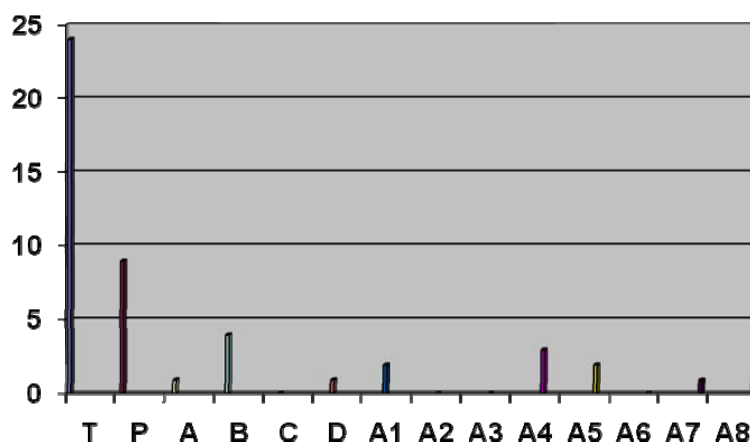
**PERGUNTA 5:** Levando em consideração que vocês foram inseridos em um contexto de ensino real com a disciplina de Metodologia de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, aponte a viabilidade dos projetos de ensino que vocês desenvolveram bem como as dificuldades que vocês encontraram antes, durante e depois da realização do estágio.

TEMA 1: desenvolvimento dos projetos	1.1. Falta de recursos 1.2. O incentivo <b>1.3. Inglês e português</b> <b>1.4. A falta de conhecimento prévio</b> 1.5. A avaliação
TEMA 2: A língua inglesa	<b>2.1. O contato com o ensino</b>
TEMA 3: Classe especial	3.1. O desconhecido 3.2. As dificuldades
TEMA 4: Avaliação	<b>4.1. Falta prática</b> 4.2. Contribuição do projeto

**Quadro 34** – Conteúdo temático. Pergunta 5.

Sobre os subtemas destacados observamos que eles contêm indícios de prescrição. As áreas de inglês e português, em relação ao desenvolvimento dos projetos, seguem normalizações, o contato com o ensino é o previsto pelo PPP e a falta de avaliação na prática é a falta de cumprimento da prescrição atribuída pelo PPP aos formadores.

Totalizando vinte e quatro turnos, esta pergunta gerou muitas discussões, somente em número menor para a citação, que tem um total de trinta e nove turnos. Observemos o gráfico a seguir:



**Gráfico 8** – Pergunta 05 – total de turnos.

Podemos constatar que os alunos que mais interagiram foram Beto, com quatro turnos; o A4, com três turnos; o A1 e o A5, com dois turnos e os demais com um turno somente. Carlos, o A2, o A3 e o A6 não se pronunciaram. Esta pergunta foi a segunda a obter menos respostas.

Acreditamos que o grupo focal constituiu-se um riquíssimo material de pesquisa verdadeiramente relevante para um curso de formação de professores. Tanto as falas quanto os silenciamentos são significativos para subsidiar as nossas análises. As participações revelam crenças, identidades, paradigmas entre tantos outros pontos importantes para investigação. No entanto, com o intuito de focar as nossas análises, daremos destaque aos segmentos temáticos que versam sobre prescrição.

Levaremos em conta todas as definições de prescrição por nós assumidas nesta pesquisa e consideraremos, a partir de agora, somente os segmentos proferidos pelos nossos sujeitos de pesquisa, sem ignorar que os segmentos são um elo na cadeia comunicativa, ou seja, o que já disseram foi resposta à pergunta feita ou a um comentário do colega. Com isso, não se está ignorando o que foi dito pelos outros. Para que possamos verificar a relação entre o agir docente e as prescrições analisamos, a seguir, os segmentos por nós selecionados.

#### 4.2.1.3 Análise do agir nos segmentos sobre prescrição: grupo focal

Após a identificação do plano global e levando em consideração os temas e subtemas do grupo focal, fazemos releitura de seu conteúdo temático quanto ao agir que envolve diretamente a prescrição em seus diferentes níveis de compreensão. Portanto, buscamos verificar os diferentes registros do agir que se configuram nos excertos referentes ao trabalho do futuro professor.

Para a citação apresentada<sup>54</sup>, encontramos cinco exemplos que contêm segmentos relacionados a algum tipo de prescrição. No primeiro exemplo, Beto mobiliza o agir-evento passado, visto que faz um apelo a uma situação anterior, descontextualizando o momento presente. Como organização discursiva temos o relato interativo, com marcas de implicação do agente produtor, mesmo sendo este representado em sua coletividade.

Ex 01: [...] o problema é que quando a gente entrou a gente deparou com várias pessoas de diferentes níveis de inglês entendeu, então as pessoas estavam lá na frente e tiveram que voltar pra acompanhar quem não tinha esse nível, então o problema foi esse, foi como as pessoas chegaram na faculdade (Beto – citação).

Apesar de Beto mencionar a heterogeneidade como um problema a ser enfrentado na formação de profissionais reflexivos, citamos uma parte do PPP, em seus princípios norteadores que afirmam que a nova proposta curricular busca um direcionamento dos interesses tanto dos professores quanto dos alunos “para novas práticas pedagógicas e para a integração do profissional em seu meio social, flexibilização curricular e a consciência da diversidade/heterogeneidade do conhecimento do aluno, respeitando-se sua formação anterior” [...]. Com isso, não podemos justificar que o problema é resultante de alguma falha no processo de formação poderia ser justificado pelo modo como os alunos chegaram à faculdade.

Sabemos também que essa heterogeneidade existe pelo baixo nível linguístico de LE exigido no exame de vestibular, como também pela opção da segunda língua, o espanhol. No entanto, Beto possui a dimensão avaliativa para questionar tal heterogeneidade, o que para ele é algo a ser pensado.

---

<sup>54</sup> Se o curso tem um impacto socializador sobre futuros professores, seria necessário que os responsáveis por cada disciplina ou atividade do currículo de formação analisassem a sua contribuição para a formação do profissional reflexivo (GIMENEZ, 2004, p. 184).

No segundo exemplo há implicação por parte do agente produtor do texto. Pertencente ao eixo do narrar e de forma disjunta, Ana utiliza a figura interpretativa do agir-evento passado e as modalizações apreciativas, expressando-se tanto de forma coletiva quanto individual. As apreciações subjetivas de Ana, expressas pelo “mais dificuldade” e pelo sujeito coletivo, demonstram o posicionamento visto por ela e pela maioria dos alunos-professores.

O organizador argumentativo “mas” indica a voz pressuposta por Ana sobre os problemas encontrados na disciplina de Língua Inglesa os quais também podem ser encontrados em outras. Para Ana, o problema é a falta da prescrição. O “ não ensinar o conteúdo” pode indicar a falta de atribuição da capacidade de ensinar aos alunos-professores.

Ex 02: eu acho também que o problema não é só a LI, porque a língua inglesa foi a que a gente teve mais dificuldade de acompanhar, mas os professores das outras disciplinas também não passaram pra gente, eles ensinam o conteúdo da faculdade mas eles não ensinam assim você a como trabalhar aquele conteúdo nas aulas eles não mostram a realidade por exemplo a língua portuguesa, a gente aprendeu o conteúdo, sim, mas a gente não aprendeu como passar isso para os alunos, como é que o aluno vai reagir? (Ana – citação).

Segundo o PPP, a prática deve ser vista como um componente curricular e vivenciada ao longo do curso. Ainda segundo o documento, além da teoria, a prática também é uma forma de avaliar o desempenho do futuro professor.

No terceiro exemplo, percebemos o grau de implicação de Carlos ao falar sobre sua prática docente, percebemo-lo também pelas marcas dos dêiticos espaciais. Pelo eixo do narrar num grau de disjunção, pela utilização de verbos no pretérito perfeito do indicativo e de expressões não-dêiticas que indicam tempo, percebemos a presença do relato interativo.

Utilizando-se do agir-evento passado e com algumas marcas de apreciações subjetivas, Carlos expõe a sua dificuldade, ao se deparar com a realidade escolar.

Ex 03: (xx) então a gente viu não só esse ano com a regência né mas também no ano passado com as observações né a realidade que a gente encontra nas escolas tanto particulares, estaduais é totalmente ao contrário né do que a gente aprende né na faculdade , as teorias então um ensino direcionado a isso especificamente né reforçando eh//a essa// a esse trabalho seria mais interessante porque a gente sai da faculdade com um base teórica excelente só que a gente chega na escola com uma sala por exemplo de 5a. 6a. série né, lotada de alunos// né, (Carlos – citação).

Em nossas análises do PPP, vimos que o documento prescritivo prevê a aproximação dos dois mundos vivenciados pelo aluno-professor: o da universidade e o da realidade escolar. No entanto, segundo Carlos, há ainda um predomínio das teorias, o que acaba por dificultar a ação desse futuro professor em sala de aula.

No quarto exemplo, Daniel inicia sua fala fazendo referência à fala anterior de Carlos e, por meio de uma modalização apreciativa, se implica naquilo que considera ser norteador da prática docente. No entanto, no restante de sua fala, observamos a predominância do eixo do narrar, o que indica disjunção por meio dos verbos conjugados no futuro do pretérito do indicativo, no imperfeito do indicativo, bem como no pretérito perfeito do indicativo. Além disso, observamos a presença de expressões não-dêiticas que indicam tempo e lugar, portanto, característicos do relato interativo.

Ex 04: É o Carlos fala que a prática é no dia-a-dia, mas eu acho que devia ter uma preparação , a gente teria que ir preparado pra tá entrando na sala de aula, tá atuando como professor, eh eh no ano passado no terceiro ano a gente teve a oportunidade de ta na sala de aula, em substituição , // a gente fez a inscrição no PSS, a gente foi chamado, no outro dia a gente tava na sala de aula, e aí? A gente teve que se virá, vamos ter que dar aula, né, então não que tenha que investir em dar aula não funciona a gente deveria ser preparado pra tá resolvendo, sabendo lidar com o que a gente vai encontrar na sala de aula, com situações né estranhas ai que você, não se acontecer isso você age de tal forma, né, não //tinha que ter uma coisa pra você seguir, ali, mas pra gente ta mais preparado pra sala de aula (Daniel – citação).

Na fala de Daniel, lembramos o proposto pelo documento do CNE, parágrafo previsto pelo PPP e por nós já analisado, quanto à importância a ser dada às situações simuladoras bem como ao estudo de casos quando se refere à prática como um componente curricular. Além disso, a sensação de “situações estranhas” podem ser minimizadas pelo futuro professor pelo gradativo vivenciar da realidade escolar. A fala de Daniel remete a uma prescrição impessoal do que ele acha que “teria ” ou “deveria” acontecer.

No próximo exemplo, Daniel discute sobre a matriz curricular proposta pelo Curso de Letras desta IES. Sabemos que a matriz curricular é planejada pelo colegiado do Curso tendo em vista das necessidades de seus alunos. Na voz de Daniel, observamos um grau de implicação acompanhado de modalizadores apreciativos. Além disso, há a presença de dêiticos temporais (agora).

Em sua fala, Carlos se distancia para falar de “você”, utilizando-se de organizadores argumentativos (mas, porque) para expressar as vozes implícitas em seu discurso. Na maior parte de sua fala, embora possamos verificar o grau de implicação inicial, Daniel se afasta para dizer o que “teria” ou, “poderia”, ser feito.

Com isso, de forma implicada e disjunta, e dentro do eixo do narrar, temos aqui uma figura interpretativa da ação-evento passado, como observamos a seguir:

Ex 05: eu acho que essa questão de ter LI e LP eu acho que funcionaria, sim, bem, desde que houvesse uma carga horária maior pra inglês, tanto literatura inglesa quanto inglês, agora essa questão da literatura poderia ser menos, mas é importante, mas lá adiante você teria que buscar se especializar mais, e ter mais conhecimento na área de literatura, porque o curso de Letras é de língua portuguesa e inglesa, mas a língua inglesa tem uma carga horária menor, a literatura pra complementar a língua portuguesa, tem uma carga horária maior (Daniel – citação).

Ao analisarmos a grade curricular, percebemos que a carga horária tanto para a língua inglesa quanto para a língua portuguesa é a mesma. No entanto, ao olharmos para as literaturas, observamos que a literatura brasileira possui o dobro da carga horária da literatura inglesa.

A seguir, com referência à primeira pergunta<sup>55</sup>, discutimos sobre como os conhecimentos adquiridos no curso de licenciatura são personalizados pelos alunos-professores e de que forma as figuras interpretativas do agir se apresentam.

Na fala de Beto há nitidamente o grau de implicação de seu agir individual por meio das formas verbais de 1ª. pessoa do singular bem como as modalizações apreciativas (acho, creio). Além disso, os verbos conjugados no presente do indicativo e no futuro perifrástico nos dão indícios do grau de conjunção pertencente ao eixo do expor.

Ex 06: é//porque eu já faço isso há três anos então pra mim não tem mais problemas mas mesmo assim não é fácil, não foi fácil começar, mas de 5a. a 8a. eu creio que/// que eu acho também que não vou ter tanta dificuldade posso ter mais dificuldade no ensino médio porque eu acho que eu não vou ter o domínio necessário pra aguentar uma sala até porque a diferença de idade é pouca e//pode não ter muito respeito entende, mas até a 8a. série é tranquilo (Beto – pergunta 1).

---

<sup>55</sup> Em qual contexto de ensino você se considera preparado/a para atuar e por quê?

Portanto, de forma implicada e conjunta, temos aqui a presença do discurso interativo. Por meio do agir-situado, Beto contextualiza o momento presente com elementos que antecedem esse agir e os que estão para acontecer. Beto já dava aula de teatro para crianças, então ele vê melhor a possibilidade de trabalhar com o ensino fundamental II do que com o ensino médio.

Carlos, no próximo exemplo, inicia sua fala de modo implicado, primeiramente de forma individual e depois de forma coletiva, por meio de modalizadores apreciativos (acredito, acho) no presente do indicativo, dando-nos indícios do discurso interativo, o que nos indica a presença de um agir-situado.

Ex 07: eu acredito que nós todos estamos preparados só que o que pesa mais seria o domínio, de como lidar ou com o ensino fundamental ou o médio, // eu acho que o que pesaria mais seria o domínio (Carlos – pergunta 1).

Ana expressa sua implicação por meio dos pronomes de 1ª. pessoa e do dêitico espacial (aqui). Há também a presença de modalizadores apreciativos e verbos conjugados no futuro do pretérito do indicativo, o que mostra que seu discurso está inserido no eixo do narrar. Temos aqui, mais um exemplo do relato interativo.

Com relação ao agir, esse texto apresenta-se contextualizado dando-nos indícios do agir-evento passado. Com isso, relaciona a sua formação com o presente e com o que poderá acontecer no futuro.

Ex 08: Bom eu já trabalhei com o ensino fundamental, então essa área eu acho que eu estou preparada, agora de 5a. a 8a. e ensino médio, eu acho que daria conta, só que em língua portuguesa, em língua inglesa eu não conseguiria trabalhar mesmo porque eu acho que a formação foi muito fraca aqui na faculdade (Ana – pergunta 1).

Na fala, também de forma implicada de Daniel, percebemos a presença da ancoragem temporal (ano passado, desse ano) transitando entre o passado e o presente. Utilizando-se do relato interativo, menciona os fatos do passado, do presente e do que espera no futuro, utilizando-se da ação-evento passado.

Ex 09: eu acho que estou preparado para o ensino fundamental e.. as experiências que eu tive no ano passado e desse ano o projeto de estágio que nós desenvolvemos para o ensino médio, então não que eu esteja totalmente preparado é difícil falar assim mas eu se tiver a oportunidade vou querer de dar aula para o ensino fundamental e para o médio também (Daniel – pergunta 1).

Ao final da primeira pergunta, podemos dizer que encontramos duas figuras interpretativas do agir: o agir-situado, em segmentos em que se referem a um agir que está para acontecer contextualizando-o com o momento presente; e o agir-evento passado, em segmentos que os agentes produtores fazem um apelo à situação anterior, às suas experiências passadas.

Segundo o PPP, o futuro professor de Letras deve ser preparado para atuar no ensino fundamental e médio. Percebemos, em suas falas que Beto acredita estar preparado para o ensino fundamental II, mas não para o ensino médio; Carlos e a maioria dos futuros professores colocam a questão do domínio como um fator implicador para sua ação docente; Ana somente trabalharia nos dois contextos, porém em Língua Portuguesa e Daniel acredita estar preparado para os dois contextos. Portanto, todos buscam visualizar-se em seu agir futuro como docentes.

Portanto, a partir do PPP, o futuro-professor deveria estar capacitado para atuar tanto no ensino fundamental quanto no médio, posto que a licenciatura deveria prepará-lo para isso. Quanto à orientação contida no documento, percebemos que a sua reinterpretação a desfez. Nas falas dos alunos-professores percebemos, portanto, uma prescrição parcial.

Na segunda pergunta<sup>56</sup>, buscamos representações sobre a capacidade do futuro professor, por meio de seus conhecimentos e do poder de planificar e nortear as suas ações. Somente em dois dos quatro sujeitos de pesquisa encontramos os segmentos com indícios de prescrição que pudessem ser analisados.

Beto, em sua primeira fala, utiliza verbos conjugados no presente do indicativo e no futuro do pretérito do indicativo além de modalizações deônticas. Apesar de ter utilizado o futuro do pretérito, em uma situação hipotética, expõe a sua opinião sobre a prefiguração do trabalho do professor.

Utilizando-se de um agir canônico, apresenta-se acontextualizado e distante das características que considera “necessárias” ao futuro professor.

Ex 10: o que é necessário, né não aquilo que a gente recebeu de fato ou não/// bem o que seria necessário é o conhecimento completo e total do que envolve língua portuguesa, língua inglesa, e literatura portuguesa, literatura brasileira, literatura inglesa e literatura infantil (Beto - pergunta 2).

---

<sup>56</sup> Quais são os conhecimentos necessários para a sua atuação?

Carlos utiliza-se da forma discursiva pertencente ao eixo do expor, implicando-se de forma coletiva, juntamente com todos os outros alunos-professores. A ação-canônica faz-se presente para demonstrar um modelo prático necessário à sua prática docente.

Ex 11: é mais além de todo esse conhecimento teórico da faculdade se a gente não tiver a didática né de língua portuguesa de língua inglesa// né// (Carlos – pergunta 2)

Beto, utilizando-se de modalizadores deônticos, deixa explícitos os valores externos que acabam influenciando no perfil do futuro professor. O *se* e o *mas*, em posição adversativa, determinam as condições que julga necessárias para sua atuação: didática e adequação dos conteúdos ensinados. Ao mencionar “o professor”, deixa explícito o seu distanciamento, e, portanto, em nível de autonomia, acaba não se incluindo na profissão, como se ainda estivesse observando de fora de seu contexto.

Ex 12: porque querendo ou não o professor é cobrado por aquela pessoa que sabe tudo né, //igual alguém chega e pergunta o que significa tal palavra, e o professor, ah eu não sei ué, mas vc não faz Letras? Como se fosse obrigado a saber tudo (Beto – pergunta 2).

Quando ele alterna os discursos teórico e interativo, percebemos a presença do agir-canônico como se ele estivesse estabelecendo um modelo teórico a ser seguido para que pudesse atuar como um futuro professor.

Segundo o PPP, o aluno-professor produzirá um conhecimento específico de sua área que envolve as línguas e literaturas. Com isso, a representação dos alunos sobre o conhecimento a ser produzido neste curso envolve, segundo eles, desde o geral até o mais específico, representado pela didática.

Expressa pela ação canônica, reconhecemos nos segmentos acima a crença de que o professor “deve” saber tudo. Para nós, apesar de pertencer a um discurso teórico, apresenta-se uma idealização sobre a profissão.

Na terceira pergunta<sup>57</sup>, partimos do conhecimento prático desenvolvido nas disciplinas que envolvem a área de língua inglesa desta IES, e na relevância dessas práticas para a atuação docente do futuro professor. Referindo-se, na maioria do seu discurso, ao

---

<sup>57</sup> Considerando o que você produziu nas disciplinas de Língua Inglesa, literatura Inglesa, e Metodologia de Língua Inglesa, o que você considera relevante para essa sua atuação como professor?

coletivo de alunos professores, Beto aparece de forma implicada. Utiliza-se também de dêiticos temporais (aqui), expressões não dêiticas de lugar (na sala de aula, na faculdade), além de modalizadores apreciativos (acho) e formas verbais de primeira pessoa do plural e do singular. As prescrições principais são os próprios agires dos professores como parâmetro para o seu agir futuro, como mostramos abaixo:

Ex 13: nós tivemos muitos professores diferentes aqui na faculdade eu acho que os três trabalhariam a mesma coisa só que cada um a sua maneira e ai como não tem essa disciplina específica pra nos de formação, de como trabalhar isso ai na sala de aula, cabe a nós observarmos o modo como os professores trabalham com a gente pra que a gente vá montando nosso perfil de educador. Eu acho que quando a gente chegar lá, na sala de aula, a gente não vai ser A INOVAÇÃO vai ser um pouquinho do professor lá da 4ª. série, vai pegar uma pouquinho do que você achou legal do professor que trabalhou com você na 7ª. , no ensino médio, e você vai montando o seu perfil, e aqui na faculdade é a mesma coisa, a gente vai levar muitas características dos nossos professores daqui pra frente, né , daqueles professores que a gente aprendeu mais, que a gente teve uma afinidade maior justamente por essas matérias que foram trabalhadas com a gente (Beto – pergunta 3).

Ao utilizar o pronome você, Beto se distancia para falar de uma ação genérica. Por meio dos verbos conjugados no futuro perifrástico (vai levar, vai ser) e somente alguns no pretérito perfeito (achou), percebemos que este tipo de discurso, o interativo, compartilha a propriedade do eixo do expor. Portanto encontramos nesse segmento o agir-situado.

De forma contextualizada na proximidade do espaço e do tempo com a situação presente, para Beto a formação não está presente neste curso de licenciatura. Para ele, essa “formação” seria a prática que, de acordo com o PPP, deveria permear todo o curso.

No exemplo abaixo, o primeiro segmento nos dá a ideia de um discurso teórico, seguido por outro no qual Daniel se implica para dar a sua opinião utilizando-se do coletivo. Nos verbos conjugados no pretérito perfeito do indicativo (viu) e imperfeito do indicativo (tinha), percebemos o eixo do expor por meio da maneira conjunta na qual esse eixo se estrutura. Vejamos a seguir:

Ex 14: ah que todos os conteúdos são relevantes, mas nem todos são adequados, [...] a gente viu que//não que tinha que puxar o conteúdo, mesmo porque tinha gente que não ia acompanhar mas trabalhasse lá de forma gradativa o conteúdo de coisas diferentes que não foram trabalhados em outros bimestres a gente começa a gostar, ai agente sai com uma bagagem, né melhor preparados (Daniel – pergunta 3).

Portanto, de forma implicada e conjunta, Daniel utiliza-se do discurso interativo e também, de segmentos do discurso teórico referindo-se a um agir canônico para apresentar aquilo que para ele representaria o senso comum esperado por um aluno em licenciatura, que faz referência à falta da prescrição.

A seguir, Carlos, tanto de forma coletiva quanto individual, implica-se em sua fala utilizando modalizadores apreciativos (acho) e verbos no presente do indicativo. Carlos se expressa pelo discurso interativo e teórico, pertencente ao eixo do expor, para indicar uma ação-canônica e prefigurando uma ação, ele coloca o que é preciso, segundo a sua experiência.

Ex 15: é o que mais pesa é isso, //é a abordagem, como é abordado o conteúdo, então eu acho, no meu caso né, que é mais interessante, é a gente conhecer não só o autor, mas o contexto em que foi escrito, a gente vai assimilar mais o conteúdo se a gente souber o que estava acontecendo naquela época, // porque a reação do autor foi dessa e não de outra forma, né. (Carlos – pergunta 3).

Fazendo referência ao conteúdo, Carlos expõe as suas dificuldades e expectativas sobre aquilo que para ele deveria ser prescrito, para ser feito, orientado a fazer. No próximo exemplo, Ana, também de forma implicada, utiliza mais verbos no pretérito perfeito (viu, teve, conseguiu). Pertencente ao eixo do narrar, a organização discursiva é representada pelo relato interativo. Além disso, utiliza modalizações lógicas (pode) e apreciativas (acho), como observamos a seguir:

Ex 16: acho que língua inglesa a gente também teve algumas idéias de como trabalhar a língua inglesa que a gente pode também trabalhar em sala de aula. Por exemplo, //os estudos dos alunos no ano passado, e até mesmo essa leitura do livro e o resumo, a gente pode trabalhar com os alunos, claro que não um livro grande, pode trabalhar um texto e formar uma frase, a gente vai pegar os alunos bem despreparados porque através do estágio a gente viu que está bem fraco o ensino de língua inglesa, mas um textinho e formar uma frase e ler, eu acho que o aluno consegue também, eu acho que isso a gente conseguiu captar sem durante o curso. (Ana – pergunta 3)

Por meio do agir evento-passado, Ana faz referência a uma situação anterior relacionando-a com os elementos do contexto. Essa relação se dá quando Ana faz referência à sua aprendizagem durante o curso e àquilo que ela “conseguiu captar bem” e que poderá ser reinterpretado por ela para que possa prescrever as atividades a seus alunos. A prescrição

subjacente ao que ela diz está no exemplo de atividade realizada em sala como uma prescrição do tipo de atividade que ela poderá desenvolver em seu agir docente.

Na quarta pergunta<sup>58</sup>, buscamos entender se o resultado desses quatro anos de formação inicial poderá ajudar o futuro professor a planificar o seu próprio trabalho. Carlos, somente de forma coletiva, utiliza-se de formas verbais da 1ª. pessoa do plural indicando a sua implicação no discurso.

Ex 17: Então// a gente aprendeu muito, né, a nossa mentalidade hoje do quarto ano é diferente do primeiro, mesmo se a gente tivesse no MELHOR curso de Letras do Brasil a gente não sairia da faculdade perfeito, a gente não aprende tudo. A formação do professor é continuada, é a vida inteira estudando, pesquisando, atualizando, então a faculdade dá sim, embasamento, só que a gente não vai sair daqui sabendo tudo, a gente tem que ter consciência///(Carlos – pergunta 4).

Carlos utiliza-se mais de verbos conjugados no pretérito perfeito do indicativo (aprendeu), no futuro do pretérito (sairia), utiliza-se também de verbos no presente do indicativo (aprende). Além disso, há segmentos de um discurso teórico, além de verbos conjugados no futuro-perifrástico (vai sair). As modalizações deônticas (tem que ter) e as afirmações categóricas nos levam identificar um agir canônico com a consciência da necessidade de uma formação continuada para poder completar as suas lacunas.

Ana utiliza a primeira pessoa do singular para expressar a sua implicação com o seu discurso. Ademais, há a presença de verbos conjugados no futuro perifrástico (vai seguir, vai fazer), outros no futuro do presente (terão). Por meio do eixo do expor, Ana utiliza o discurso interativo para se expressar.

Ex 18: é///eu também acho que a nossa formação foi boa, ///é língua portuguesa e literatura, né, beleza, agora o que ficou a desejar realmente, na nossa turma do quarto ano foi língua inglesa, só que tem pessoas na nossa sala que vai seguir em frente, eu sei que vai, vai fazer especialização em língua inglesa, mas as outras terão que estudar bastante pra conseguir trabalhar em sala de aula de inglês (Ana – pergunta 4).

Por meio de uma prefiguração, Ana faz uso do agir canônico prefigurando o trabalho daqueles que são seus colegas de turma. Além disso, há um forte indício da lacuna existente na língua inglesa, como já comprovamos por meio da análise do PPP.

---

<sup>58</sup> Como você avalia a sua formação hoje, levando em consideração que falta apenas um mês para você se formar?

Daniel, de forma implicada, expõe suas dificuldades por meio de verbos no pretérito perfeito do indicativo (comecei, fiz, aprendi), imperfeito do indicativo (queria). Além disso, utiliza verbos conjugados no presente do indicativo (tenho). De forma implicada e disjunta, percebemos a presença do relato interativo.

Ex 19: bom eu comecei a dar aula assim, e eu acho que o que eu fiz o que eu aprendi foi válido, porque existem falhas, a gente já apontou, no conteúdo, pedagogia, mas também existe falha nossa também, eu queria ter me dedicado mais ao curso, é um caso individual, mas que acaba refletido no curso, é., algumas pessoas tem todo o tempo livre para se dedicar ao curso, outros trabalham o dia todo e vem pra faculdade à noite, estuda, dorme 1 hora da manhã acorda 6 horas 7 horas, então, não tem tempo, //né pra você se dedicar e, por exemplo, eu tenho minha família, né tenho minha esposa, meu filho e tem outras coisas que você tem que se preocupar, durante a semana é aquela correria, então isso reflete muito no seu desempenho na sua dedicação pro curso, né (Daniel – pergunta 4).

Ao mencionar as suas experiências passadas, coloca o adversativo “mas” para fazer menção ao seu próprio contexto expondo as suas dificuldades pessoais para acompanhar o curso. Beto, também de forma implicada pelo pronome ora na 1ª. pessoa do singular ora na do plural, menciona aspectos individuais e de seu coletivo. Com verbos conjugados no pretérito perfeito (entrei, pensei, teve) no imperfeito do indicativo (queria) utiliza-se do relato interativo indicando um agir-evento passado

Ex 20: só um comentário//é eu acho que todo mundo entrou pensando em fazer outra coisa no primeiro ano, né. Eu entrei aqui porque eu queria fazer faculdade de jornalismo então eu pensei que eu ia entrar aqui e aprender a escrever muita coisa, a gente não teve uma aula de produção de texto///não é verdade??//eu vou fazer jornalismo mas primeiro eu vou fazer Letras porque vou aprender muita coisa///e não foi verdade ( Beto – pergunta 4).

Beto refere-se a uma situação anterior para justificar o seu descontentamento com o curso. Mesmo que os documentos oficiais digam que o curso de Letras prepara o futuro profissional para atuar em diferentes áreas, como a do jornalismo, Beto não concorda, o que nos mostra a presença insatisfatória de uma prescrição parcial, que compromete sua formação.

Finalmente, na última pergunta<sup>59</sup>, buscamos saber se, ao longo de um planejamento de suas ações, os futuros professores interpretam aquilo que foi transmitido a

---

<sup>59</sup> Levando em consideração que vocês foram inseridos em um contexto de ensino real com a disciplina de Metodologia de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, aponte a viabilidade dos projetos de ensino que

eles durante o curso para que agora eles façam uma reinterpretação das normas, regras, procedimentos, entre outros, para regular as suas ações.

Por falar de uma ação coletiva, Ana se expressa utilizando a 1ª. pessoa do plural. Com verbos conjugados no imperfeito do indicativo (tínhamos, podia, dava), pretérito perfeito do indicativo (tivemos, trabalhamos) que indica a disjunção, temos aqui o relato interativo.

Ex 21: // bem a dificuldade que nós tivemos na execução do projeto foi que na escola nós não tínhamos um espaço que a gente podia utilizar, então nós tivemos que aproveitar o professor, que disponibilizasse a aula dele para que a gente pudesse aplicar o projeto, então ficava complicado, o professor dava aula de inglês na primeira série em três séries, em 3 primeiras séries, então pra dar uma aula pra gente dava um trabalhão danado porque ele fica atrasado e não sei o que mas a viabilidade do nosso projeto nós trabalhamos com o jornal, e na parte de língua inglesa nós tivemos dificuldades pelos alunos terem bem pouco conhecimento da língua inglesa, e uma propaganda lá eles tinham dificuldades em aprender a ler mas eles tiveram bastante vontade, curiosidade em saber e dificuldades por não ter o conhecimento mesmo do jornal da língua portuguesa e dessa parte da língua inglesa (Ana – pergunta 5).

Ana utiliza-se do agir-evento passado ao referir-se à situação que aconteceu com o seu grupo durante o estágio supervisionado. Sabemos da importância do acompanhamento do professor supervisor ao longo do estágio; a falta dele pode causar problemas que, não resolvidos pelos futuros professores, prejudica sua experiência com o ensino. Além disso, observamos que o mesmo projeto era dividido entre Língua Portuguesa e Língua Inglesa e que, conforme dito anteriormente, a formação de Língua Inglesa pode ser a grande prejudicada. Aquilo que era previsto pelo grupo em seu planejamento acabou sendo muito diferente na prática real.

Da mesma forma, Beto expõe as dificuldades de seu grupo, representado pelo pronome de 1ª. pessoa no plural expressando um coletivo. Utilizando-se do eixo do expor, Beto fala de suas experiências passadas com verbos conjugados no pretérito perfeito (trabalhamos, entrou, aprenderam, conseguiu) e imperfeito do indicativo (esperava) demonstrando o grau de descontextualização com a situação presente.

Ex 22: No nosso caso nós trabalhamos mais classe especial então o resultado que tivemos não atingiu o quádruplo do que a gente esperava assim, por que era uma sala assim de 9 a 14 anos e o nível deles era de segunda série, entende, só assim, cada um tinha seus problemas, um era físico, problema físico, outro era problema psicológico mesmo, alguns tinham retardamento mental, então cada um tinha o seu problema só que quando a gente entrou a gente pensou//, não, a gente vai ensinar inglês pra eles e eles vão aprender muito//só que em português eles não sabem ler os números de 0 até 10 se eles estiverem embaralhados, eles não sabem identificar os números, então já pensar mostrar isso em língua inglesa, já foi muito mais difícil, mas assim essa é a maior dificuldade porque a gente não conseguiu chegar no nosso objetivo total, eles aprenderam, mas bem menos do que a gente achava que iam aprender. (Beto – pergunta 5).

Identificamos um agir evento-passado em que Beto relata suas dificuldades com o estágio supervisionado. Ressaltamos novamente a falta de prescrição, questionando: Como esses alunos-professores entram nas salas sem ao menos conhecerem o contexto real em que irão atuar? Outro ponto a ser considerado é que, de acordo com a matriz curricular, esses futuros professores não são preparados para atuar em educação especial. Novamente, vemos a falta de prescrição.

Finalmente, na fala de Daniel, observamos o mesmo problema focado por outros sujeitos de pesquisa para esta pergunta. De forma coletiva, Daniel expõe as experiências de seu grupo e, utilizando a maioria dos verbos conjugados no pretérito perfeito do indicativo (tivemos, disponibilizou, tivemos, começou, dividiu, achou, conversou) compartilha a propriedade no narrar.

Ex 23: /// bom nós tivemos problema com espaço físico, a gente desenvolveu o projeto na sala/// então o diretor disponibilizou uma sala pra gente lá, então não tivemos problemas com disciplinas foi uma turma selecionada de alunos do ensino médio e da comunidade externa, mas o que mais preocupou a gente assim desde o início até o final//, bem a gente começou trabalhando gêneros textuais, a primeira aula foi gêneros textuais, a segunda a redação, então a gente colocou como vinte horas em sala mas a gente dividiu aquela atividade mas a gente não achou que o nível de conhecimento dessas atividades que a gente ia trabalhar não estivesse assim tão ruim. Na segunda aula gêneros textuais, redação, surgiu tantas dúvidas, a gente não achou que ia surgir tantas dúvidas que depois que de lá a gente conversou, que fosse possível fugir do projeto e trabalhar as vinte horas só redação seria bom// olha é//CRÍTICA a situação//(Daniel – pergunta 5).

Com isso, por meio do relato interativo, Daniel utiliza-se do agir evento-passado para relatar a sua experiência. Em instrumentos, gêneros textuais, percebemos o desconhecimento do grupo sobre a turma na qual iriam estagiar. Segundo o programa da disciplina, eles elaboram projetos, discutem, analisam, mas, na prática, isso é feito de maneira

desarticulada. Novamente verificamos que o discurso teórico dos documentos privilegia formação crítica e reflexiva, voltada para uma prática social desarticulada.

Com relação às dimensões envolvidas temos: dimensão avaliativa, ao discutirem aspectos de sua própria prática pedagógica; dimensão dos saberes para ensinar, quando buscam por mostrar os conhecimentos que os professores, ou alunos-professores, precisariam ter para ensinar; e dimensão crítico-reflexiva, que explicita o pensar crítico sobre o seu próprio agir, demonstrando o significado dos domínios, dos saberes e do conhecimento dos alunos-professores.

Passamos, a seguir, a falar sobre as representações construídas pelos docentes regentes, para compreendermos os sentidos de representação e a relação entre prescrições, sentidos de prescrição e agir docente.

#### 4.2.2 Situação de produção do questionário

Para a escolha de professores que atuavam na IES nas áreas selecionadas, entramos em contato com as duas únicas professoras que poderiam participar, uma delas responsável pelo estágio supervisionado e metodologia de ensino e, a outra, responsável pela disciplina de língua inglesa, ambas da 4ª. série de Letras da turma de 2008. A primeira atua na IES há muito mais tempo e é da área de educação; a segunda, é recém-contratada e este é o seu primeiro ano na IES.

Os questionários foram primeiramente elaborados, considerando-se a sua contribuição por meio das respostas dos formadores sobre a prescrição. Assim, de posse dos questionários prontos, entramos em contato com as professoras explicando sobre a pesquisa e pedindo sua participação. Havendo elas aceitado, encaminhamos o termo de consentimento esclarecido<sup>60</sup> para que as professoras tivessem a garantia de que seus nomes seriam preservados.

Com isso, o questionário foi enviado via *e-mail* e depois de algum tempo as formadoras nos devolveram, também eletronicamente. Para Machado e Brito (2009), uma das limitações do questionário é que, por serem escritos, inviabilizam a interação entre os interlocutores.

---

<sup>60</sup> Este termo está nos anexos.

O papel social existente entre nós e as formadoras é, primeiramente, de colegas de trabalho. Pertencentes à mesma área, ao microcoletivo representado pela área de Língua Inglesa, inserida esta por sua vez num outro coletivo de trabalho maior representado pelo curso de Letras desta IES, participamos das mesmas reuniões e lecionamos para praticamente as mesmas turmas.

No entanto, os papéis sociais se modificam porque de professora formadora tornamo-nos professora pesquisadora. Mesmo assim, essa troca de papéis em uma pesquisa é inevitável e é justamente essa troca uma das contribuições para a riqueza da pesquisa. A seguir, apresentamos a organização temática.

#### 4.2.2.1 Análise dos questionários

De forma semelhante como fizemos na análise do grupo focal, levamos em consideração os aspectos do agir tematizado em cada questão, de acordo com as categorias do agir já explicitadas (BUELA; FRISTALON, 2004) e também por meio da interpretação do que está por trás das marcas linguísticas.

Apresentamos, a seguir, as perguntas construídas para o questionário entregue aos professores e o agir tematizado em cada uma delas.

PERGUNTA	AGIR TEMATIZADO
1) <b>Qual</b> o seu objetivo ao definir a atividade prática para a sua disciplina? (ex: plano de aula, resumos, trabalhos diversos)	Agir situado
2) <b>Que</b> conhecimentos você espera que seu aluno construa com essa atividade para a sua formação?	Agir experiência
3) <b>O que</b> você entende/adota como base de prescrição para seus alunos em sua disciplina?	Agir canônico
4) O documento prescritivo diretrizes curriculares para a formação de professores está estruturado em três eixos a saber: pesquisa, competência e relação entre teoria e prática. Isso para você é uma prescrição? <b>Como</b> pode ser transposta para a sua disciplina?	Agir canônico
5) Considerando a leitura dos textos de referência para o desenvolvimento do estágio supervisionado fato dos alunos terem sido inseridos em um contexto de ensino “real” com os projetos de estágio na disciplina de Metodologia de Ensino de LI, aponte a viabilidade dos projetos de ensino bem como as dificuldades encontradas antes, durante e após a realização do estágio.	Agir experiência
6) Teça comentários sobre o seguinte excerto da Profa. Dra. Tema Gimenez (2004 p. 184)  “Se o curso tem um impacto socializador sobre futuros professores, seria necessário que os responsáveis por cada disciplina ou atividade do currículo de formação analisassem a sua contribuição para a formação do profissional reflexivo.”	Agir canônico
7) <b>Como</b> você avalia a formação de seu aluno-professor?	Agir experiência

**Quadro 35** – Questionário dos formadores – agir tematizado.

A primeira pergunta busca compreender o objetivo do formador ao planificar uma tarefa a ser realizada pelo aluno-professor. Por meio do agir-situado e de forma implicada o professor formador fala sobre suas ações passadas e as relaciona às ações que serão realizadas pelos futuros professores.

Na segunda pergunta a ação esperada é que o professor formador fale sobre as suas expectativas com relação aos conhecimentos necessários mobilizados pelos alunos-professores ao realizarem a atividade prevista pelo formador. Por meio do agir-experiência, as dimensões pessoais próprias à prática do agente são necessárias para fazer referência aos agires realizados por outros e reapropriados pelo agente. Isto é, todas as experiências pessoais e profissionais podem ser colocadas em cena.

A próxima pergunta é sobre a base de prescrição considerada necessária para ajudar a definir o agir docente da professora formadora. Por meio do agir-canônico, de forma acontextualizada, parte-se de um modelo teórico – a base de prescrição – para entender as razões do agir do formador.

A quarta pergunta demonstra que o professor compreender um documento prescritivo caracterizado como normas explícitas para o seu trabalho. Se é aceito ou não como prescrição isso pode refletir no seu agir com os futuros-professores. Novamente temos o agir canônico que pode embasar-se em uma espécie de lógica interna à ação do professor formador, ou por referência a uma norma.

Em seguida, a quinta pergunta é a mesma feita para os alunos-professores. Ao longo do planejamento de suas ações, os futuros professores interpretam aquilo que lhes foi transmitido durante o curso para que agora façam uma reinterpretação das normas, regras, procedimentos, entre outros, para regular as suas ações. Por meio do agir-experiência as professoras formadoras se posicionam quanto ao estágio supervisionado, mobilizando dimensões pessoais do seu próprio conhecimento.

A sexta pergunta refere-se à mesma citação utilizada no grupo focal. A citação busca evidenciar como são concebidas as expectativas, agora das professoras formadoras, sobre aspectos institucionais e normativos da formação do futuro professor bem como das disciplinas que compõem o curso. O agir canônico está embasado na referência a uma norma e, como a citação refere-se a qualquer curso de Letras, as professoras poderão responder de forma implicada, falando sobre seu contexto, ou, de forma autônoma, a qualquer contexto.

Por fim, na última pergunta, buscamos saber se as professoras formadoras consideram que o resultado desses quatro anos de formação inicial ajudará o futuro professor

a planificar o seu próprio trabalho. O agir-experiência demonstra um agir que incide sobre as dimensões pessoais implicadas internas e próprias à prática do agente. Por meio de suas opiniões pessoais, as professoras formadoras podem articular sua prática profissional para poder responder a essa pergunta.

A maioria das perguntas, compostas por pronomes interrogativos, são classificadas como perguntas totais por veicularem pressupostos sobre aquilo que o entrevistador objetiva conseguir de seus informantes. De forma implicada, tanto pelo enunciador quanto pelo destinatário, pelos pronomes (eu, você), as perguntas são elaboradas, considerando-se o discurso interativo.

#### 4.2.2.2 Organização temática: questionário

Na primeira pergunta<sup>61</sup> à P1 e à P2<sup>62</sup>, buscamos informações para saber se o objetivo que o formador estabelece está ligado à planificação de uma tarefa a ser realizada pelo aluno-professor e tivemos três temas. O primeiro refere-se à atividade dos alunos. Para uma das formadoras, a atividade deve estar relacionada “à real situação de trabalho dos alunos-professores”. O segundo é sobre a metodologia adotada; nesse tema, noções de desenvolvimento do futuro professor são discutidas. Com relação ao terceiro tema, professor, as docentes comentam sobre os procedimentos que norteiam suas práticas.

TEMAS	SUBTEMAS
PERGUNTA 1	
TEMA 1: atividade	1.1. <b>Ligação com a realidade</b> <sup>63</sup>
TEMA 2: metodologia	2.1. <b>Concepções de desenvolvimento.</b>
TEMA 3: professor	3.1. <b>A prescrição</b>

**Quadro 36** – Conteúdo temático da pergunta 1 do questionário.

<sup>61</sup> Qual o seu objetivo ao definir a atividade prática para a sua disciplina? (ex: plano de aula, resumos, trabalhos diversos)

<sup>62</sup> A P3 é a pesquisadora.

<sup>63</sup> Da mesma forma que o grupo focal, os subtemas destacados (em negrito) referem-se à presença de segmentos sobre prescrição.

Na segunda pergunta<sup>64</sup>, dois temas são destacados. No primeiro, conhecimento, as docentes discorrem sobre aquilo que realmente esperam de seus alunos, a saber, um conhecimento real sobre aquilo que acontece no cotidiano escolar. Além desse, um segundo subtema norteia a superação linguística esperada pelo docente. No segundo tema, formação, surgem subtemas que trazem as concepções de ensino que estão circunscritas na própria formação da docente, como a questão da ênfase comunicativa.

PERGUNTA 2	
TEMA 1: conhecimento	1.1. A vida profissional 1.2. <b>Superação linguística</b>
TEMA 2: formação	2.1. <b>Concepções de ensino</b> 2.2. <b>Ênfase comunicativa</b>

**Quadro 37** – Conteúdo temático da pergunta 2 do questionário.

Na terceira pergunta<sup>65</sup>, buscamos entender a base de prescrição que ajudará a definir o agir docente. Com apenas um tema, prescrição, e em decorrência desta, dois subtemas com conceitos e representações diferenciadas sobre o tema, bem como as bases explicitadas pelas docentes que são adotadas para o desenvolvimento da formação do seu futuro professor.

PERGUNTA 3	
TEMA 1: Prescrição	1.1. <b>O conceito</b> 1.2. <b>As bases para o desenvolvimento</b>

**Quadro 38** – Conteúdo temático da pergunta 3 do questionário.

A quarta pergunta<sup>66</sup> demonstra a compreensão, por parte do professor, de um documento prescritivo caracterizado como normas explícitas para o seu trabalho. Se é aceito ou não como prescrição isso pode refletir no seu agir com os futuros-professores. Nela, levantamos quatro temas.

<sup>64</sup> Que conhecimentos você espera que seu aluno construa com essa atividade para a sua formação?

<sup>65</sup> O que você entende/adota como base de prescrição para seus alunos em sua disciplina?

<sup>66</sup> O documento prescritivo, diretrizes curriculares para a formação de professores, está estruturado em três eixos, a saber: pesquisa, competência e relação entre a teoria e a prática. Isso, para você, é uma prescrição? Como pode ser transposta para a sua disciplina?

No primeiro, há os conceitos sobre as bases de conhecimento consideradas necessárias pelas docentes. No segundo, os três eixos são destacados com comentários sobre o seu reflexo no trabalho. O terceiro tema versa sobre a teoria e a prática. Nesta temos três subtemas considerados, sendo o primeiro a questão da formação, depois o desenvolvimento do professor de línguas e, por último, o papel das disciplinas neste contexto.

A formação foi o último tema. Percebemos o reflexo desta formação a partir daquilo que os professores entendem como importante para si em relação tanto ao processo de formação quanto à concepção de língua que subjaz ao pensamento do mesmo.

PERGUNTA 4	
TEMA 1: Os conceitos	1.1 → As bases de conhecimento
TEMA 2: Os três eixos	2.1: O reflexo no trabalho
TEMA 3: Teoria x prática	3.1: O foco da formação
	3.2: O professor de línguas
	3.3: O papel das disciplinas
TEMA 4: O formação	4.1: O reflexo do professor
	4.2: A língua

**Quadro 39** – Conteúdo temático da pergunta 4 do questionário.

A quinta pergunta<sup>67</sup> é a mesma feita para os alunos-professores. Ao longo do planejamento de suas ações, os futuros professores interpretam aquilo que foi transmitido a eles durante o curso para que agora façam uma reinterpretação das normas, regras, procedimentos, entre outros, para regular as suas ações.

Essas ações foram previstas, realizadas e avaliadas de que maneira? Agora, na visão dos formadores. Esta pergunta traz somente um tema e dois subtemas. Nela o projeto de estágio é foco de discussão e somente o P1 contribuiu explanando seus objetivos no projeto de estágio, as fontes, suas bases e o processo de desenvolvimento. O P2 se absteve de falar por não conhecer as práticas que são desenvolvidas nesta IES, uma vez que acabou de assumir o cargo e não ministra esta disciplina.

<sup>67</sup> Considerando a leitura dos textos de referência para o desenvolvimento do estágio supervisionado a fato dos alunos terem sido inseridos em um contexto de ensino “real” com os projetos de estágio na disciplina de Metodologia de Ensino de LI, aponte a viabilidade dos projetos de ensino e as dificuldades encontradas antes, durante e após a realização do estágio.

PERGUNTA 5	
TEMA 1: O projeto de estágio	1.1. <b>A fonte</b> 1.2. <b>Desenvolvimento</b>

**Quadro 40** – Conteúdo temático da pergunta 5 do questionário.

Na sexta pergunta<sup>68</sup> que é também elaborada para os alunos-professores, buscamos verificar como são concebidas as expectativas dos formadores sobre o modo como eles são expostos aos aspectos institucionais e normativos de cada disciplina que influenciam a sua formação. Nela, temos o único tema, o papel de cada um e quatro subtemas relacionados. Encontramos aqui o perfil do P1 e do P2 e aquilo com que concordavam na visão do individual, do coletivo, do seu papel como professor e da sua visão formadora.

PERGUNTA 6	
TEMA 1: O papel de cada um	1.1. Individual 1.2. Coletivo 1.3. <b>O papel do professor</b> 1.4. A visão do professor

**Quadro 41** – Conteúdo temático da pergunta 6 do questionário.

Na sétima<sup>69</sup> e última pergunta, objetivamos saber se o resultado desses quatro anos de formação inicial ajudará o futuro professor a planificar o seu próprio trabalho. Nela, dois temas sobressaem, a formação e o professor. Na primeira constam as questões sobre o currículo, as preferências por áreas em um curso de habilitação dupla e os resultados desse processo. No segundo, há um posicionamento sobre a necessidade de ter professores efetivos para que se possa construir uma linha de desenvolvimento comum ao curso.

PERGUNTA 7	
TEMA 1: A formação	1.1. <b>O currículo</b> 1.2. As preferências 1.3. Os resultados
TEMA 2: O professor	2.1. O professor efetivo

**Quadro 42** – Conteúdo temático da pergunta 7 do questionário.

<sup>68</sup> Se o curso tem um impacto socializador sobre futuros professores, seria necessário que os responsáveis por cada disciplina ou atividade do currículo de formação analisassem a sua contribuição para a formação do profissional reflexivo (GIMENEZ, 2004, p. 184).

<sup>69</sup> Como você avalia a formação de seu aluno-professor?

Como já sinalizamos, os itens destacados referem-se aos segmentos encontrados sobre prescrição. Nestes, tematiza-se sobre o currículo, os conteúdos, as bases de conhecimentos, o papel do professores, as concepções de ensino e desenvolvimento e a ligação da formação com a realidade, questões essas que estão intimamente ligadas ao processo de formação do futuro professor. A seguir, passamos para a análise do agir nos segmentos sobre prescrição nos questionários respondidos pelas professoras formadoras.

#### 4.2.2.3 Análise do agir nos segmentos sobre prescrição: questionário

Após a identificação do plano global e levando em consideração os temas e subtemas do questionário, consideramos o conteúdo temático com segmentos sobre prescrição em uma análise relacionada ao agir. Portanto, buscamos verificar os diferentes registros do agir que se configuram nos excertos sobre o trabalho do futuro professor com base na visão do professor formador.

Para a primeira pergunta<sup>70</sup> buscamos informações para saber se o objetivo que o formador estabelece está ligado à planificação de uma tarefa a ser realizada pelo aluno-professor. O P1 não se implica em sua fala. Por meio do discurso teórico, pertencente ao eixo do expor, ele faz reflexões generalizantes sobre a atividade prática, como podemos observar a seguir:

A finalidade da atividade prática é o conhecimento do campo de estudo e provável atuação dos professores-acadêmicos. A partir da teoria, a observação *in loco* nas escolas faz com que eles pratiquem os saberes escolares e vivenciem o cotidiano e a contradição existente na escola. Dessa forma, analisem a teoria construída e a prática desenvolvida (P1 – pergunta 1).

O discurso do P1, é uma reprodução dos documentos oficiais. Por meio do agir-canônico modo do P1 dizer está relacionado como o modelo teórico a seguir, seguindo as prescrições. Tal fala parece estar deslocada do contexto da IES onde trabalha. Observamos nas falas dos futuros professores a dificuldade de se adequarem às situações escolares que, se

---

<sup>70</sup> Qual o seu objetivo ao definir a atividade prática para a sua disciplina? (ex: plano de aula, resumos, trabalhos diversos).

conhecidas, não causariam tanto estranhamento. Percebemos a desvinculação do discurso com a prática social vivenciada e exposta pelos futuros professores.

Na fala do P2 identificamos elementos linguísticos que mostram sua implicação. Com verbos conjugados na primeira pessoa e no presente do indicativo (tenho, solicito), o P1 utiliza modalizadores deônticos (deve, tem que) que nos indicam a sua prescrição para a atividade proposta. Utilizando-se de discurso interativo e teórico, o aluno aparece como um dos protagonistas que recebe as orientações explicitadas a seguir:

Sempre tenho em mente formar os alunos para a comunicação na língua alvo [...] os alunos são orientados a primeiro ter a noção de como se “fala” na língua e depois a conhecer e aprofundar nos demais aspectos, tais como estrutura, gramática, escrita, etc.[...] Então, por exemplo, uma atividade cujo objetivo final é a expressão oral, tenho trabalhado com a leitura de livros em inglês[...]Feita a leitura, solicito um resumo da obra, onde o aluno deve relatar a história de uma forma geral e também mencionar um aspecto (amor, ódio, amizade, cobiça, inveja, etc.) de sua escolha que observou dentro da obra defendendo o seu ponto de vista – o aluno tem que trazer, portanto argumentos e citações para sustentar o que está defendendo. (P2 – pergunta 1)

O agir-canônico do P2 mostra o modelo teórico que os alunos-professores devem seguir, e a presença de uma “indiferença pronominal” utilizando o aluno como um agente genérico. Percebemos a prescrição completa de P2 ao estabelecer as orientações para os futuros-professores. O resumo é uma das atividades previstas na ementa da disciplina, relacionadas, como já analisado, a um conhecimento específico da disciplina.

Na segunda pergunta<sup>71</sup>, espera-se que o professor formador fale sobre as suas expectativas em relação aos conhecimentos necessários mobilizados pelos alunos-professores ao realizarem a atividade prevista pelo formador. Por meio de uma operação de contextualização e de marcadores de fontes enunciativas (como diz Giroux), o P1 determina as vozes explícitas que permeiam a sua formação. De forma autônoma, utiliza o discurso teórico para responder à questão.

Um conhecimento real sobre o cotidiano escolar [...] A teoria é importante, a prática é igualmente importante, pois é a partir dela que o professor constrói a sua *práxis*. Como diz Giroux (2006) [...] aprender uma língua estrangeira é um empreendimento essencialmente humanístico e não uma tarefa afeta às elites ou estritamente metodológica, e a força de sua importância deve decorrer da relevância de sua função afirmativa, emancipadora e democrática (P1 – pergunta 2).

---

<sup>71</sup> Que conhecimentos você espera que seu aluno construa com essa atividade para a sua formação?

O modo de agir canônico do P1 apresenta-se destacado das características próprias da prática do agente como um modelo teórico a seguir. Embasada nas análises realizadas anteriormente, observamos que “o conhecimento real sobre o cotidiano escolar” é ainda um discurso distante da realidade demonstrada pelos futuros professores

O P2 usa verbos no presente (estamos, dar, é) expressando-se tanto no discurso teórico quanto no relato interativo. Constatamos um grau de implicação do agente produtor deste discurso quando usa pronomes de 1ª. pessoa do plural (nosso) como podemos observar a seguir:

O principal conhecimento é dar a noção para o aluno que aprender uma língua envolve vários níveis de desafios [...] Então, se estamos preparando o aluno para ser professor, penso que o domínio das 4 habilidades faz-se necessário [...] dar oportunidade para os alunos se expressarem verbalmente em inglês em seu momento de formação é um primeiro passo para se despertar no aluno uma das funções principais para se aprender um língua: uso e comunicação. Ainda que o nosso sistema enfatize por demais o ensino estruturalista, como foco no domínio da gramática, há que se pensar na importância do ensino comunicativo na formação de futuros professores de línguas (P2 – pergunta 2).

Apesar do grau de avaliação subjetiva expresso pelo modalizador apreciativo (penso), a professora utiliza mais modalizadores deônticos apoiando-se em seus valores e opiniões relacionados ao mundo social (faz-se necessário, há que se pensar) O modo de agir-canônico expressa seu embasamento em referência a uma norma. Para o P2, formar a competência que deve permear a formação do futuro professor é tarefa da linguística. Apesar disso, os alunos-professores se mostraram com muitas deficiências, o que nos faz pensar se essa competência é a melhor a ser destacada em um curso de formação de futuros professores de língua inglesa.

A terceira pergunta<sup>72</sup> visa a compreensão, por parte do professor, de um documento prescritivo caracterizado como normas explícitas para o seu trabalho. O P1 apropria-se do discurso de Hollanda utilizando o discurso teórico para depois fazer o seu posicionamento de forma implicada (no meu entendimento).

---

<sup>72</sup> O que você entende/adota como base de prescrição para seus alunos em sua disciplina?

De acordo com Hollanda (1999, p. 1632) prescrição vem do latim *praescriptione*. Na medida em que as palavras são polissêmicas, o léxico nos traz vários significados: 1. Ato ou efeito de prescrever. 2. Ordem expressa e formal; 3. Norma, preceito, regra. 4. Indicação exata, determinação ordem. No meu entendimento a prescrição para os acadêmicos está centrada no sentido 3º que significa: normas, preceitos, regras (P1 – pergunta 3).

O agir canônico demonstra a compreensão de prescrição a partir de um dos seus significados que é o de normas e regras. No entanto, não se posiciona de forma explícita quanto à sua aplicação e sim quanto ao seu significado. Já o discurso do P2 é realizado de forma implicada desde o seu início. Com a utilização de verbos no presente do indicativo conjugados na 1ª. pessoa do singular (procuro, considero, percebo) como também de pronomes de 1ª. pessoa do singular (minhas), e do discurso interativo e do discurso teórico em momentos generalizantes de sua prática.

[...] procuro enfatizar o ensino voltado para a comunicação [...] se existe uma prescrição nas minhas aulas, certamente ela NÃO é a estruturalista. Isto não significa dizer que eu não considere importante o conhecimento gramatical de uma língua, apenas não o adoto como ponto de partida nas atividades e ou apresentações de conteúdo lingüístico. A gramática só é abordada explicitamente em momentos onde percebo que é crítico para os alunos perceberem como a língua inglesa se estrutura, mas isso vem depois do uso e da compreensão da língua (speaking and listening) (P2 – pergunta 3).

Há um forte posicionamento do P2 quanto àquilo que considera ser a base de prescrição para as suas aulas. Por meio de um agir canônico, expressa-se ancorado em seu modelo teórico do agir.

Na quarta pergunta<sup>73</sup>, o P1 busca demonstrar a compreensão, por parte do professor, de um documento prescritivo caracterizado como normas explícitas para o seu trabalho. Se é aceito ou não como prescrição isso pode refletir no seu agir com os futuros-professores. Nela, o P1 implica-se em um primeiro momento, por meio da conjugação do verbo no presente do indicativo (considero) e na 1ª. pessoa do singular, dando sequência com o discurso teórico, sem implicação.

<sup>73</sup> O documento prescritivo diretrizes curriculares para a formação de professores está estruturado em três eixos a saber: pesquisa, competência e relação entre a teoria e a prática. Isso para você é uma prescrição? Como pode ser transposta para a sua disciplina?

Na medida em que considero a prescrição como normas, preceitos, regra, a diretriz também o é. Sendo a pesquisa um elemento indissociável do tripé: ensino, pesquisa e extensão, na Licenciatura são trabalhados esses três eixos tanto nas disciplinas teóricas quanto nas disciplinas de prática de ensino. Na verdade, essa transposição didática é possível ser visualizada na elaboração de artigos, na elaboração e execução de projetos na comunidade escolar ou em outras entidades. Enfim, no desempenho, com eficácia, das atividades propostas (P1 – pergunta 4).

Pertencentes ao eixo do expor, o discurso interativo e o discurso teórico assinala o modo de agir canônico da professora formadora. Apesar da agente produtora deste discurso considerar a diretriz como prescrição no seu sentido de “normas, preceito, regra”, sabemos quais quão distorcidas as interpretações desse documento podem ser. O “desempenho, com eficácia”, ao nosso ver, pode ser alcançado a partir da realidade social, educacional e política de cada IES.

Com uma visão um pouco diferenciada, como já dissemos, as interpretações são múltiplas. O P2, por meio de verbos no presente do indicativo (podemos, envolve, somos), dos pronomes pessoais de 1<sup>a</sup>. pessoa do singular e do plural (meu, nós, nossas, seu, seus) e a referência ao aluno e ao professor, identificamos o discurso interativo. Além desse, a utilização de modalizadores deônticos (devem) bem como de alguns momentos de falta de implicação do agente produtor revelam marcas de um discurso teórico.

[...] a meu ver esse três eixos dão muita liberdade (no sentido positivo da palavra) para se fazer um trabalho voltado para a formação teórica e prática do aluno. Ora, não podemos ficar apenas falando em formação de professor de língua inglesa no nível teórico se não damos a ele a formação lingüística na língua [...] pois ser professor de línguas envolve o desenvolvimento de muitas competências: lingüística, teórica, aplicada, comunicativa... No nível prático, isto é, o que diz respeito aos fazeres, as práticas do professor, penso que todas as disciplinas, e algumas mais específicas, devem trabalhar essas situações de micro-ensino onde o professor teria a oportunidade de experimentar “ser professor”. Todos nós professores somos orientados por filosofias e nossas abordagens de ensino afetam e podem ir despertando no aluno o senso crítico. Além disso, há o fato de que ele pode se espelhar nos professores do seu curso e/ou refletir nas formas que seus professores ensinam e então pensar na sua futura postura de professor (P2 – pergunta 4).

O discurso interativo e o discurso teórico presentes no segmento acima demonstram uma forma de agir-canônico. Novamente, referindo-se às bases prescritivas que orientam a sua ação docente.

A quinta pergunta<sup>74</sup>, a mesma feita para os alunos-professores, refere-se ao processo de planejamento das ações dos futuros professores, no processo de interpretação daquilo que foi transmitido a eles durante o curso e também agora, momento em que eles devem fazer uma reinterpretação das normas, regras, procedimentos, entre outros, para regular as suas próprias ações. O P1, de forma autônoma, utiliza verbos no presente do indicativo (são), tendo os projetos como protagonistas desta ação. Os alunos aparecem como beneficiários de um agir específico que requer a sua atuação com a principal, sendo, portanto, atores de seu agir. O agente-produtor utiliza-se, prioritariamente, do discurso teórico para fazer generalizações sobre a prática do futuro professor.

[...] os projetos são elaborados de acordo com os eixos temáticos propostos pelo estágio supervisionado, a saber: modalidades de ensino e diversidade cultural que engloba a inclusão social, ECA, Lei Maria da Penha, e estatuto do idoso. Os projetos vão se formatando, com os encontros individuais, para atender as necessidades dos estudantes e para que tenha um bom desempenho na comunidade em que atua (P1<sup>75</sup> - pergunta 5).

O agir-canônico utilizado pela professora formadora assinala uma prática baseada em um discurso generalizante, sem considerar as necessidades locais desta IES. Além disso, percebemos que os eixos temáticos contemplam capacidades de contextos específicos de atuação que não estão presentes na matriz curricular. O bom desempenho é exposto neste discurso, etapa atrelados aos encontros individuais “para atender as necessidades dos estudantes” e que, conforme no próprio relato do grupo focal (exemplo 04), não existiu.

Na sexta pergunta<sup>76</sup>, buscamos saber como são concebidas as expectativas dos formadores sobre o modo como eles são expostos aos aspectos institucionais e normativos de sua disciplina o que, conseqüentemente, influencia na formação do futuro professor que visa uma formação de um profissional reflexivo.

O P1, de forma autônoma, reproduz um discurso teórico acadêmico sobre um trabalho construído coletivamente. O modalizador deôntico (é preciso) enfatiza o grau de necessidade do enunciador que se apóia em valores, opiniões e regras do mundo social.

---

<sup>74</sup> Considerando a leitura dos textos de referência para o desenvolvimento do estágio supervisionado bem como dos alunos terem sido inseridos em um contexto de ensino “real” com os projetos de estágio na disciplina de metodologia de ensino de LI, aponte a viabilidade dos projetos de ensino bem como as dificuldades encontradas antes, durante e após a realização do estágio.

<sup>75</sup> Nesta pergunta o P2 não se pronunciou justificando-o por estar começando na instituição e por não conhecer as práticas desenvolvidas no Estágio Supervisionado.

<sup>76</sup> Citação: “Se o curso tem um impacto socializador sobre futuros professores, seria necessário que os responsáveis por cada disciplina ou atividade do currículo de formação analisassem a sua contribuição para a formação do profissional reflexivo” (GIMENEZ, 2004, p. 184).

[...]é preciso que o currículo seja construído coletivamente e executado com clareza para que o acadêmico possa desempenhar sua função social de uma forma crítica e reflexiva (P1 – pergunta 6).

Por meio do agir-canônico, o P1 embasa-se no modelo teórico que é propagado em muitos documentos oficiais. Ressaltamos que, além do discurso teórico, há a necessidade de ações práticas para que o discurso se torne realidade.

Iniciando pelo discurso teórico e, seguindo com o discurso interativo, justificado pela presença dos verbos conjugados no presente do indicativo e de forma implicada, o P2 expõe suas bases teóricas que respaldam sua ação docente.

[...]formar professores implica em formar cidadãos que estejam aptos a compreender todo o processo de forma crítica e reflexiva. Eu, particularmente, sou adepta do ensino reflexivo, principalmente àqueles preconizados por Donald Schön e Jack Richards, que entendo, são fundadores na obra de Gimenez (P2 – pergunta 6).

Mais uma vez o agir canônico está presente. Observamos que o ensino reflexivo, proposto nos documentos oficiais e também no PPP desta IES como base de prescrição tem sido ressignificados por muitos leitores. Como já dissemos no início desta pesquisa, na visão de Schön, o professor seria um prático-reflexivo e a reflexão um ato solitário. Depois dele, vários outros teóricos buscam um significado para esta prática e, tratando-se de um curso de licenciatura, esta visão de ensino reflexivo deve permear todo o curso, tanto na dimensão prática quanto na teórica.

A sétima e última pergunta<sup>77</sup> objetiva saber se, na opinião dos professores formadores, o resultado desses quatro anos de formação inicial ajudará o futuro professor a planificar o seu próprio trabalho. O P1 em meio ao discurso teórico, implica-se (ao meu ver) para dar a sua opinião sobre essa formação.

É um curso de formação bilíngüe [...]. Então, a formação do acadêmico-professor acontece, a meu ver, de acordo com a preferência de atuação na área escolhida (P1 – pergunta 7).

O agir-canônico mostra que, como este é um curso de formação bilíngüe, a formação será voltada para a área específica que o futuro professor escolher. Para o P2, também alternando o discurso teórico e o discurso interativo, mobiliza a ação-canônica para

---

<sup>77</sup> Como você avalia a formação de seu aluno-professor?

determinar a certeza da necessidade da habilitação única para que haja futuros professores competentes.

[...]o que é urgente é a implantação de um currículo com formação em apenas uma língua. Temos ainda um currículo muito apertado com licenciatura dupla. Na verdade, percebo que mal formamos nossos alunos no português e no inglês. Alargar o tempo de contato nas duas línguas para que tenhamos um aprofundamento do conteúdo nas disciplinas do currículo é crucial (P2 – pergunta 7).

Ressaltamos essa mudança de habilitação dupla para única em muitas IES do Estado do Paraná, sendo a Universidade Estadual de Londrina um exemplo. Além disso, devemos considerar a necessidade de um currículo coeso que atenda às necessidades específicas de cada IES.

De modo geral, podemos constatar a presença das dimensões: técnico-científica, avaliativa, ética e da política, saberes para ensinar, crítico-reflexiva e trabalho coletivo. Entre as dimensões consonantes com o grupo focal temos a avaliativa, a dos saberes para ensinar e a crítico-reflexiva.

#### 4.2.3 Pergunta de Pesquisa: que Representações Sobre Prescrição São Construídas por Alunos e por Professores?

Partindo de Bronckart (1999/2003/2007) sabemos que uma ação de linguagem contempla, além da dimensão contextual, que permeia as condições de produção do texto de ressaltar elementos como: quem fala e com quem, em que papel social, onde, por quanto tempo e com que objetivo; a dimensão referencial, ou seja, os temas mobilizados. Assim, os temas mobilizados pelos alunos-professores constituem as suas representações sobre o agir docente de seus professores e daquilo que eles gostariam de ter para o seu próprio agir docente.

De modo geral, todas as análises aqui apresentadas permeiam a relação do agir docente e as prescrições que norteiam o agir dos docentes, sejam elas estabelecidas pelos documentos oficiais, ou estabelecidas verbalmente pelos professores ou pelos alunos-professores.

Segundo as DCLs, o agir docente exige que o aluno-professor tenha domínio de várias competências<sup>78</sup> como, o domínio no comprometimento com os valores de uma sociedade democrática, compreensão do papel social da escola, domínio dos conteúdos a serem socializados, domínio do conhecimento pedagógico e de processos de investigação bem como de seu próprio desenvolvimento pessoal.

De acordo com as DFPs, as competências citadas seriam somente algumas de tantas outras necessárias, o que certamente não esgotaria tudo aquilo que é esperado para uma formação docente, mas os elementos que deveriam ser considerados principais na formação para o agir docente.

Em nossas análises, percebemos que muitas dessas dimensões prescritas pelo documento e que, por sua vez, são esperadas pelo PPP desta IES estão perdidas em meio à formação do futuro professor, o que certamente comprometerá o seu agir futuro. Apesar de constatarmos que o agir do professor regente está vinculado aos que as ementas do curso sugerem, seu agir é constituído e reinterpretado por aquilo que ele considera ser necessário à formação de seus alunos-professores. Portanto, a prescrição verbalizada pelo professor é concretizada nas ações desses futuros professores, parte constitutiva de seus discursos aqui representados e que fatalmente serão responsáveis por uma grande porcentagem das ações docentes.

Ao analisarmos as transcrições tanto do grupo focal quanto do questionário, em segmentos sobre prescrição, quanto ao agir tematizado em seu discurso, podemos ter os resultados abaixo:

GRUPO FOCAL			QUESTIONÁRIO		
Pergunta	Agir tematizado	Resposta	Pergunta	Agir tematizado	Resposta
Citação	Agir canônico	Agir-evento passado	1	Agir-situado	Agir-canônico
1	Agir experiência	Agir-situado	2	Agir-experiência	Agir-canônico
		Agir-evento passado			
2	Agir situado	Agir-canônico	3	Agir-canônico	Agir-canônico
3	Agir-evento passado	Agir-situado	4	Agir-canônico	Agir-canônico
		Agir-canônico			
		Agir evento-passado			
4	Agir situado	Agir-canônico	5	Agir-experiência	Agir-canônico
		Agir-evento passado			
5	Agir evento-passado	Agir evento-passado	6 Citação	Agir-canônico	Agir-canônico
			7	Agir-experiência	Agir-canônico

**Quadro 43** – Grupo focal e questionário – agir tematizado.

<sup>78</sup> O termo competências refere-se às competências explicitadas nas DCLs. Nesta pesquisa, a concepção que adotamos é a de dimensões (PLACCO, 2005, 2006).

O agir canônico foi utilizado pelos alunos-professores nas perguntas 2, 3 e, 4<sup>79</sup>, nas quais esperávamos um agir-situado e um agir- evento passado. Isso deixa perceber que, ao invés dos alunos mobilizarem seus discursos em relação a proximidade de seu contexto, articulados com aquilo que antecedeu o seu agir bem como elementos que estão para acontecer, como é o caso do agir situado, ou relacionando somente com elementos de uma situação anterior como as suas experiências passadas, no caso do agir-evento passado, estes se situaram de forma acontextualizada, destacados das características próprias de sua prática, mencionando somente um modelo teórico a seguir.

Portanto, o fato do grupo focal ter menos agir canônico do que o questionário respondido pelos formadores pode ser fruto das expectativas dos alunos-professores tanto em relação à prática quanto ao seu possível baixo domínio da literatura especializada, visto que é certamente constitutivo do discurso das formadoras.

Como as perguntas mencionadas referem-se a conhecimentos práticos e teóricos dos futuros professores, percebemos, por meio de suas respostas, a dificuldade em se implicar em um discurso no qual o próprio aluno-professor deveria ser o ator principal.

Já nos questionários, o agir-canônico se destaca em todas as respostas das professoras formadoras. Por meio de um discurso acadêmico generalizante, as formadoras mobilizam seu agir diante das orientações oficiais, muitas vezes sem considerar as necessidades imediatas de seu contexto educacional.

Portanto, acreditamos que há uma propagação dos discursos oficiais que prescrevem as ações docentes, com a mesma vaguidão, com o mesmo esvaziamento, o que pode comprometer os cursos de licenciaturas, uma vez que, a partir da reinterpretção daquilo que é orientado a fazer que, por sua vez, o aluno-professor procederá com os seus alunos.

Por meio da ação canônica percebemos o quanto as normas, regras, ou seja, as prescrições, são entendidas como também reorganizadas pelo professor formador. Portanto, é em meio a esse gerenciamento das prescrições efetuado pelo professor e pelo futuro professor que a formação acontece, e pode definir as ações futuras desse novo profissional.

Por fim, acreditamos que a representação sobre prescrição construída por alunos-professores envolve não só a orientação que permeia sua formação mas também a falta

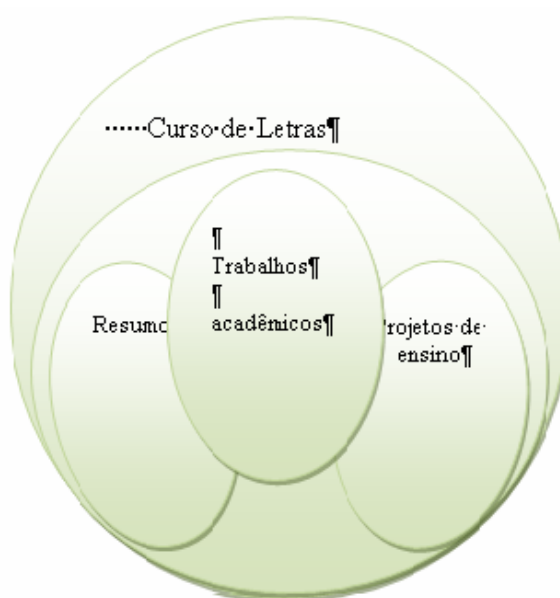
---

<sup>79</sup> 2) Quais os conhecimentos necessários para sua prática; 3) Considerando as disciplinas de Língua Inglesa, Literatura de Língua Inglesa e Metodologia de Língua Inglesa, o que você considera relevante para essa atuação como professor; 4) Como você avalia a sua formação hoje, levando em consideração que falta apenas um mês para você se formar.

dela, sua realização parcial ou mesmo impessoal. Quanto às formadoras, notamos em seu discurso a representação sobre um modelo teórico e generalizante, propagando uma época em que o mesmo discurso era válido para todos, de forma generalizante e modalizador.

Portanto, os valores, as idéias, as práticas aqui explicitadas, representam o sistema de valores de cada indivíduo, seja ele o aluno-professor ou o formador, em um movimento contínuo e dialético da refiguração de suas ações.

#### 4.3 ANÁLISE DOS TEXTOS PRODUZIDOS NA EDIPLI<sup>80</sup>



**Figura 9** – Plano geral: resumos, trabalhos acadêmicos e projetos de ensino.

Apresentamos a análise da relação entre os textos produzidos nas disciplinas de Língua Inglesa (resumos), Literatura de Língua Inglesa (trabalho acadêmico) e o Estágio Supervisionado (projetos de ensino) para que possamos identificar quais prescrições subjazem os trabalhos da dimensão prática.

<sup>80</sup> Educação inicial de professores de Língua Inglesa

#### 4.3.1 Situação de Produção dos Textos

Os textos analisados referem-se aos trabalhos desenvolvidos pelos alunos-professores por solicitação das professoras formadoras. Estas atividades estão registradas como um dos conteúdos práticos que foram desenvolvidos ao longo do ano segundo critérios estabelecidos por cada formadora e que explicitamos a seguir.

Os resumos, assim nomeados pela professora regente da disciplina, eram uma das duas atividades práticas realizadas pelos alunos-professores da disciplina de Língua Inglesa do ano de 2008. A outra atividade que não analisamos nesta pesquisa refere-se à leitura de outro *reader* e também a produção de resumos. Para a atividade prática que selecionamos, a professora formadora solicitou a leitura de um *reader* por ela selecionado e, em seguida, a produção escrita de um resumo, conforme suas orientações. Este texto produzido pelos futuros professores serviria de base para uma apresentação oral da história.

Assim, a produção dos resumos era uma parte integrante e necessária que serviria de base para a avaliação da atividade prática dos alunos. Os textos foram produzidos em casa, individualmente, e os futuros professores os entregariam somente se lhes fosse atribuída uma nota.

O segundo texto, trabalhos acadêmicos, foi realizado na disciplina de Literatura Inglesa ao longo do ano. Segundo as orientações da professora regente da disciplina, os alunos deveriam formar grupos e, seguindo o cronograma anual de períodos literários previstos para aquele ano, desenvolver um trabalho escrito correspondente a uma obra do período escolhida pelo grupo.

As obras não poderiam ser repetidas e os alunos deveriam entregar um trabalho escrito correspondente à ordem apresentada no seminário que foi dividido por bimestres. A professora formadora orientou os alunos-professores a seguirem alguns padrões por ela estabelecidos<sup>81</sup>. Os alunos deveriam desenvolver o trabalho fora da sala de aula e entregá-lo no dia de seu seminário, momento em que seriam avaliados.

Finalmente, o último texto produzido enquadra-se em um contexto em que os professores formadores do estágio supervisionado de Língua Inglesa e de Língua Portuguesa se unem na tentativa de fortalecimento desta disciplina. Com isso, estes supervisores desenvolveram um projeto intitulado “o estágio supervisionado: uma visão

---

<sup>81</sup> O trabalho deveria ter introdução, contextualização histórica, biografia, análise, curiosidades e conclusão.

caleidoscópica”. Este projeto tem como objetivo fazer uma melhor integração das duas áreas de estágio – inglês e português – avaliando a prática de estágio e propondo encaminhamentos alternativos.

O projeto é composto por fases de observação, participação, regência e iniciação científica, e no quarto ano são trabalhados especificamente os eixos temáticos 2 e 3 das orientações para o ensino médio, sendo modalidades de ensino e diversidade cultural respectivamente. O projeto deveria ser realizado em grupos, antes dos estágios, de modo a serem discutidos e redimensionados, segundo as necessidades dos futuros professores e de seus alunos.

#### 4.3.1.1 Análise organizacional dos textos: resumos

A atividade prática de Língua Inglesa foi realizada após o trabalho do professor em sala com o *reader A Christmas Tale*. A pedido da própria professora, os alunos deveriam fazer um resumo, ressaltando o aspecto que mais lhes chamou a atenção na obra, um texto preparatório para a apresentação oral. Todos os alunos fizeram a leitura do mesmo *reader*, o que justifica que todos possuem o mesmo título. Como este trabalho foi realizado individualmente, analisamos<sup>82</sup> os trabalhos dos quatro sujeitos desta pesquisa a partir do plano geral global de cada um.

	Ana	Beto	Carlos	Daniel
Introdução da história	X	X		X
Resumo da história			X	
Apresentação do personagem principal		X		X
<b>Relato do aspecto/problema que lhe chamou a atenção</b>	X	X	X	X
Citação			X	X
Resolução do aspecto		X		
<b>Conclusão da história</b>	X	X	X	X
Opinião do aluno sobre a história	X	X		X

**Quadro 44** – Plano textual global dos resumos.

Ao observarmos o quadro acima, percebemos dois itens recorrentes no resumo, relato de um aspecto/problema, que chamou a atenção do aluno durante a leitura, e a

<sup>82</sup> Educação inicial de professores de Língua Inglesa.

conclusão da história. Conforme análise dos questionários, a professora regente orienta seus alunos-professores para, após a leitura, fazerem o resumo mencionando o aspecto que observou defendendo seu ponto de vista.

Embora essa estrutura não seja muito vista em resumos, observamos a forte influência da professora formadora ao orientar as suas ações que, reinterpretada pelos alunos, esteve presente em todos os trabalhos. Quanto à conclusão, acreditamos que esta possa partir de uma prescrição impessoal internalizada pelos próprios alunos pois, se há uma introdução, deve haver uma conclusão.

Apresentamos, individualmente, o plano textual global dos resumos. O resumo de Ana apresenta-se em uma página com o nome da disciplina, logo abaixo a identificação do trabalho como *oral presentation* e mais abaixo o nome do aluno. Possui título, o mesmo do *reader* e o nome do autor do livro. O trabalho possui quatro parágrafos: o primeiro composto de 5 linhas, o segundo de seis, o terceiro de seis e o último de apenas duas linhas.

Seguindo as bases para escrita de um resumo, Ana inicia com as identificações sugeridas como essenciais para a apresentação de seu texto. No entanto, o gênero apresentado foi *oral presentation* e não resumo, ou *summary*. Ao sabermos dos procedimentos do professor da disciplina (conforme exemplo P2, pergunta 1, questionário), acreditamos que a aluna tenha colocado o gênero textual referente àquele que era o objetivo final do professor com essa atividade, o de produzir um texto oral. Mas continuaremos a analisá-lo como um resumo, pois foi a partir deste pedido, por parte da pesquisadora, que Ana entregou o trabalho para analisarmos.

Nos parágrafos 1 e 2, Ana preocupa-se em contar o resumo da história, apresentando, portanto, uma visão geral do *reader*. No terceiro parágrafo, Ana dá a sua opinião sobre um fato ocorrido na história, o que nos leva a pensar que o gênero foi subvertido, visto que, ao fazermos um resumo, segundo Swales e Feak (1994), não devemos colocar nossas próprias opiniões ou comentários ao fazermos um resumo. E, seguindo o mesmo caminho, a conclusão deve ser desenvolvida com a apresentação de uma síntese a partir da visão do autor, e não da do aluno. Assim, no resumo, para Ana, percebemos que alguns procedimentos não seguiram aquilo que é esperado ao produzir o gênero proposto, mas aquilo que foi pedido pela professora.

O próximo resumo, o de Beto, possui somente uma página, e apenas com o nome do aluno escrito a lápis por nós. Ele é composto de 6 parágrafos: o primeiro com 3

linhas, o segundo com 3 linhas, o terceiro com 4 linhas, o quarto com 3 linhas o quinto com duas linhas e o último com 3 linhas.

Entendemos que, como os trabalhos nos foram entregues pelos alunos, não pela professora regente, e que isso também influenciou a simplesmente pegar a segunda folha do trabalho e entregar - no-la, esquecendo-se da capa, poderíamos entender um pouco mais sobre um acadêmico que entrega trabalhos sem a mínima preocupação formal das identificações como curso, disciplina, título, entre outros elementos. Desde o início, esse resumo chama nossa atenção pela fragmentação com que se apresenta, diferentemente dos demais, com um maior número de parágrafos.

Do primeiro ao quinto parágrafo, Beto se preocupa em “resumir” a história, e no último parágrafo, a exemplo de Ana, exprime suas opiniões, mas, no seu caso, sobre o contexto histórico do *reader*. Apesar de conter sete parágrafos, Beto preocupa-se mais em contar a história. Não percebemos aqui outros elementos que colocamos e que seriam facilmente identificados na introdução, no desenvolvimento e na conclusão de um resumo.

Em seguida, o plano global do resumo elaborado por Carlos é composto de uma única folha com cabeçalho da instituição e com as identificações como nome da universidade, curso, disciplina, professora e aluno. Após essas informações há um título, o mesmo do *reader*, uma redação composta por três parágrafos e uma citação. O primeiro parágrafo possui nove linhas, o segundo duas linhas, em seguida uma citação com seis linhas e o último parágrafo com cinco linhas.

Podemos observar que, ao desenvolver o trabalho, Carlos se preocupou em colocar identificações essenciais para que o professor possa identificar a origem de seu trabalho, como a instituição, o curso, o aluno e, também, o *reader*, por meio de seu título. Tudo muito bem encaminhado. No entanto, o que nos chama a atenção é o excessivo número de linhas utilizadas na introdução. Apesar de precisar conter vários elementos como já colocamos, há de se ter um equilíbrio entre os parágrafos, para que assim o leitor não se perca. Parágrafos longos demais podem comprometer a compreensão do leitor e até mesmo fazer com que o produtor do texto se perca em suas ideias.

Na parte de desenvolvimento, Carlos produz somente duas linhas, apoiando-se em uma citação direta e longa de seis linhas. Compreendendo que as citações devem ser colocadas como formas ilustrativas e que os especialistas sugerem que se usem, em sua maioria, próprias palavras, acreditamos que, se colocadas em uma balança as palavras de um e de outro, as palavras do autor do livro seriam mais pesadas que as do próprio autor do resumo.

Sobre a conclusão, como sua função é fazer uma síntese do texto, em seu aspecto global, notamos que ela excede em linhas o próprio desenvolvimento do texto. Visualmente, e analisando somente os aspectos globais desta produção, percebemos um certo descompasso no texto, como se Carlos não dominasse ainda o gênero escolhido.

O quarto e último projeto é composto de duas páginas, sem capa, com apenas o nome do aluno. A apresentação do título do *reader* é uma composição de oito parágrafos e três citações. O primeiro parágrafo é composto por quatro linhas, o segundo por cinco, o terceiro por quatro, o quarto por duas, o quinto por três, o sexto por quatro, o sétimo por três, seguido por três citações; e o último parágrafo é composto por cinco linhas.

Enquanto os demais apresentaram seus resumos em apenas uma página, Daniel extrapola, tanto em número de folhas quanto em número de citações e parágrafos. Do primeiro ao sexto parágrafo, Daniel apresenta uma síntese da história do *reader*, incluindo diversos elementos sobre seu desenvolvimento. Após a conclusão da história, Daniel interfere em sua produção colocando sua própria visão da história, um fato que lhe chamou a atenção. Além disso, coloca uma sequência de três citações para comprovar uma opinião sobre um fato que lhe chamou a atenção e depois sobre a história como um todo.

Para nossas considerações sobre as produções dos alunos, nessa atividade prática, levamos em consideração aquilo que era esperado pela professora ao dar sua prescrição em sala de aula. Esclarecemos que o termo prescrição é por nós utilizado por indicar justamente aquilo que norteou o trabalho dos alunos, ou seja, suas ações.

Acreditamos que, muito embora a análise das ações realizadas por esses alunos não corresponda ao gênero resumo, há todo um contexto que permeia essas produções, no qual o professor regente se insere. Resgatamos, então, as falas da professora regente:

Feita a leitura, solicito um resumo da obra, onde o aluno deve relatar a história de uma forma geral e também mencionar um aspecto (amor, ódio, amizade, cobiça, inveja, etc.) de sua escolha que observou dentro da obra defendendo o seu ponto de vista – o aluno tem que trazer, portanto argumentos e citações para sustentar o que está defendendo (P2).

Observamos que o que os alunos produziram não se enquadra no gênero tradicionalmente conhecido como resumo; entendemos que foi, entre outros fatores possíveis, a partir de suas orientações que os alunos chegaram à produção que analisamos. As prescrições do P1 incluem orientações de um trabalho em que ele ressignifica o gênero

atribuindo-lhe as seguintes características: 1) relatar a histórica de forma geral; 2) mencionar um aspecto de sua escolha defendendo seu ponto de vista; 3) trazer argumentos e citações.

A partir do plano global apresentado, conseguimos identificar algumas características referentes ao agir. Como os trabalhos apresentados estão sob a forma do tipo de discurso da narração, não conseguimos classificar um agir específico da docência, pois acreditamos que o gênero trabalhado pode ser dado a qualquer tipo de leitor. Os actantes principais encontrados nos textos produzidos pelos alunos-professores são os personagens da história, portanto, distantes do produtor do texto e de forma autônoma.

O que queremos ressaltar, portanto, é que sendo o actante desta atividade prática um mero personagem de uma história, o papel atribuído ao aluno-professor não é de um futuro professor, mas o de um leitor e usuário da língua. O agir da formadora com instrumentos, neste caso, com o gênero proposto, já era previsto na ementa da disciplina; com isso, a professora estaria seguindo as orientações do PPP, como já discutido no capítulo anterior.

No entanto, percebemos que a formadora reinterpretou as orientações do PPP e atribuiu pouca relação da atividade prática com a dimensão profissional docente que pode e deve ser trabalhada em todas as disciplinas. Além disso, como usuários da língua, eles fizeram os resumos apresentando formas bem diferenciadas e pouco adequadas (em relação à forma), o que nos leva a concluir que, mesmo no 4º. ano de Letras, eles não se apropriaram adequadamente desse gênero escrito.

Esclarecemos ainda que, mesmo com um currículo voltado mais para bacharelado do que para licenciatura, estes futuros professores estarão em sala de aula, reinterpretando suas práticas vivenciadas ao longo de seu curso de formação, as quais acabam interferindo em suas ações docentes.

#### 4.3.1.2 Análise organizacional dos textos: trabalhos acadêmicos

Os trabalhos de literatura inglesa apresentados em grupos ao longo do ano foram entregues à professora da disciplina no início de cada seminário. Para esta atividade,

cada um dos sujeitos de nossa pesquisa participou de um grupo distinto, como mostramos a seguir:

	<b>Título</b>	<b>No. Alunos</b>
Trabalho 1	Barbara of the house of grebe	5
Trabalho 2	O terror sombrio em Berenice	5
Trabalho 3	Alice´s adventures in wonderland	6
Trabalho 4	Drácula	4

**Quadro 45** – Títulos dos trabalhos acadêmicos<sup>83</sup>.

Apresentamos a seguir o plano textual global dos trabalhos entregues por cada grupo.

	<b>Trabalho 1</b> 20 páginas	<b>Trabalho 2</b> 17 páginas	<b>Trabalho 3</b> 15 páginas	<b>Trabalho 4</b> 9 páginas
Capa	X	X	X	X
Folha de rosto	X	X	X	X
<b>Introdução</b>			X	
Contexto histórico	X	X	X	X
Biografia	X	X	X	X
Resumo da obra	X	X	X	X
Análise da obra	X	X	X	X
Citações	X	X	X	X
Contextualização	X	X	X	X
<b>Curiosidades</b>			X	
<b>Conclusão</b>	X		X	X
<b>Anexo (textos/contos)</b>		X		

**Quadro 46** – Plano geral dos trabalhos acadêmicos.

Observando primeiramente o plano geral global, constatamos que 75% dos trabalhos seguiram um número de páginas padronizado; encontramos somente um número bem reduzido com um número menor de páginas, o que provavelmente pode ter comprometido o desempenho dos alunos-professores.

Destacamos que, em alguns trabalhos, faltaram os itens introdução, curiosidades, conclusão e anexos, e que entre estes, os que são considerados essenciais<sup>84</sup> e não estão contemplados aqui seriam a introdução e a conclusão, partes essenciais no desenvolvimento de um trabalho como este.

<sup>83</sup> A professora formadora orientou somente quanto ao período literário; os títulos foram escolhidos pelos próprios alunos.

<sup>84</sup> MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola, 2004.

No entanto, naqueles em que não constatamos a introdução, encontramos o contexto histórico, o que poderia ter sido assumido por esses futuros professores como algo que poderia iniciar o seu trabalho, visto que se trata de um gênero literário e que, por sua vez, faz parte de um determinado contexto histórico.

Tivemos somente um trabalho sem a conclusão. Isso nos mostra que aquele grupo de alunos não possuía o hábito de desenvolver atividades como esta ou simplesmente, que não se preocuparam em estruturá-lo seguindo as orientações da professora formadora.

Diante do exposto, observamos que tanto a introdução quanto a conclusão são partes em que há implicação dos agentes produtores do trabalho acadêmico, partes em que estes agentes produtores se aproximam do seu discurso de forma mais contextualizada.

Ao analisarmos, portanto, os itens nos quais poderíamos encontrar essa implicação, constatamos que todos se apresentam em forma de discurso teórico, com o mínimo de implicação possível. Assim, de forma autônoma, os futuros professores fazem reflexões generalizantes sobre a obra apresentada, como exemplificamos a seguir:

Este trabalho tem como objetivo a análise da obra *Alice's Adventures in Wonderland*, mais conhecido como *Alice in Wonderland* ou ainda Alice no País das Maravilhas, de autoria do escritor britânico Lewis Carrol (Trabalho 3).

No exemplo supracitado, identificamos a presença do agir-canônico no modo como esses futuros professores se expressam, propagando a visão dos documentos oficiais em que não há atribuição de um agir como o esperado de um futuro professor, isto é, um ator de suas próprias ações, por que este tipo de agir se apresenta de forma generalizante, destacado das características próprias da prática do agente. A seguir, apresentamos a análise organizacional do projeto de ensino.

#### 4.3.1.3 Análise organizacional dos textos: projetos de ensino

Como parte integrante do estágio supervisionado, na modalidade regência, esperamos que os alunos produzam seus projetos de ensino dentro da proposta do referido projeto elaborado pelos professores o qual foi desenvolvido da seguinte forma: 1) definições

das estratégias nos meses de janeiro a março; 2) palestras nos meses de março e abril; 3) elaboração dos projetos nos meses de abril e maio; 4) relatórios nos meses de julho e novembro; e 5) encontro de supervisão, todos os meses ao longo do ano.

Como resultado desse processo, temos projetos de ensino diversificados, o que podemos comprovar a partir do próprio título dos documentos:

<b>Projeto 1</b>	O Jornal na sala de aula
<b>Projeto 2</b>	Projeto Moleca: debater para aprender
<b>Projeto 3</b>	O ensino de língua portuguesa e língua inglesa para vestibulandos do município de São Jerônimo da Serra;

**Quadro 47** – Títulos dos projetos de ensino.

A partir dos sujeitos desta pesquisa, selecionamos três projetos, pois em um dos projetos encontramos dois sujeitos e nos demais, um sujeito de pesquisa. Os outros alunos fazem parte do trabalho que, é coletivo.

<b>Projeto 01</b>	<b>Projeto 02</b>	<b>Projeto 03</b>
2 alunos	4 alunos	3 alunos

**Quadro 48** – Número de alunos por projetos de ensino.

Apesar do intuito de ampliar e expandir a visão dos alunos procurando-se a integralização das duas áreas, português e inglês, parece ter havido, já no título, a priorização de uma das áreas, do que resultou termos alguns projetos de ensino voltados unicamente para Língua Inglesa ou Língua Portuguesa. Como já dissemos anteriormente, a habilitação dupla acaba fazendo com que uma das áreas fique prejudicada, podendo, em consequência disso, haver sérias consequências para aqueles profissionais que iriam atuar nessas áreas. (GIMENEZ; FURTOSO, 2008).

Na maioria dos projetos de ensino analisados, percebemos o ir e vir de procedimentos resultantes da própria proposta do documento prescritivo que permeia todo o processo de produção e desenvolvimento dos projetos de ensino dos alunos-professores, documento que tem como proposta a integração das disciplinas de inglês e português a qual acabou excluindo objetivos, justificativas e metodologia próprias de área específicas de linguagem.

Ao analisarmos os projetos de ensino, observamos certa preocupação em seguir um modelo, o que “leva a pensar em uma necessidade padronizada para o cumprimento da tarefa e para a organização dos itens relatados para o leitor” (LOPES, 2008, p. 224).

De forma geral, os projetos apresentam-se topicalizados bem como marcados em sua ocorrência conforme o quadro abaixo:

<b>Projetos de ensino</b>	<b>01</b>	<b>02</b>	<b>03</b>
Título	X		X
Identificação	X	X	X
Justificativa	X	X	X
Objetivos gerais	X	X	
Objetivos específicos	X		X
Estrutura programática	X	X	X
Metodologia de trabalho	X	X	X
Participantes	X	X	X
Referência bibliográfica	X		
Número de Vagas		X	X
Cronograma		X	X
Recursos		X	X
Orçamento			X

**Quadro 49** – Plano geral dos projetos de ensino.

Este plano geral dos projetos de ensino nos faz perceber uma prescrição estabelecida, constituindo, assim, o gênero projeto de ensino e delimitando regras para a sua constituição e significação. Após essa constatação inicial, ligada à constituição do gênero projeto de ensino, somos levados “à questão de que os textos, sendo entidades semióticas com estruturas lingüísticas supra-ordenadas, fornecem um quadro às trocas interindividuais de representações que constituem os fins das produções verbais” (LOPES, 2008, p. 224), e organizam-se seguindo alguns aspectos ligados à forma “discursiva, aos mundos discursivos e aos tipos de discurso” (BRONCKART, 2006c, p. 164).

Machado e Bronckart (2009) asseveram que estes textos pertencem a um momento anterior a uma tarefa, um momento de planejamento de uma tarefa docente que ainda será realizada. Este momento de produção acaba por refletir os modos de agir desses estagiários vinculados às suas concepções teóricas e prescritivas procedentes de textos científicos e regulamentadores, reflete também nas tomadas de decisões sobre o que será feito e quando, influenciando seu planejamento (WOODS, 1993).

Na primeira parte do projeto de ensino analisada, os objetivos, identificamos que a maioria dos verbos refere-se à operação de contextualização, isto é, dos objetivos dos produtores deste texto, como podemos observar no exemplo a seguir:

- Desenvolver habilidade e competências referentes à leitura, escrita e interpretação do fato lido;
- Despertar a consciência sócio-cultural e política, a fim de que o aluno se torne um agente transformador;
- Motivar o gosto pela leitura dos textos jornalísticos;
- Promover a utilização do jornal escolar como veículo de formação de cidadania;
- Facilitar o manuseio da informação desenvolvendo o senso crítico e criativo do aluno em relação ao jornal;
- Trabalhar com a objetividade dos jornais e com as funções da linguagem, como por exemplo, a referencial, expressiva e conativa (Projeto de ensino 1).

Visto sob o foco do agir docente, o aluno-professor centra-se na dimensão técnico-científica na qual o seu papel é o de detentor de saberes necessários para a realização de ações, que por sua vez impactam nas ações a serem desenvolvidas com seus alunos.

Ao elaborar o projeto de ensino, os alunos-professores utilizam-se de discursos generalizantes, colocando o seu futuro aluno em posição de beneficiário. Percebemos que esse discurso se repete aquele analisado no documento prefigurativo (PPP), o qual não atribui capacidades, motivos e intenções ao professor formador.

Na próxima parte analisada, a justificativa, identificamos os tipos de discurso presentes. No primeiro projeto de ensino, composto de 3 parágrafos, observamos um distanciamento dos agentes produtores de sua ação.

Ex 01: Através do referido projeto, será realizado o estágio para cumprimento de parte da carga horária de estágio supervisionado, modalidade regência, [...]

Ex 02: O tema escolhido 'O jornal na sala de aula' inicia-se da idéia de utilizar o jornal como instrumento pedagógico e levá-lo para dentro da sala de aula, transformando este em uma ferramenta prática para a motivação do ensino.

Ex 03: [...] o educador precisa assumir seu papel político pedagógico, articular-se com a comunidade e trabalhar conteúdos contextualizados e não abstratos.

A predominância do discurso teórico parece revelar um tom oficial posto como justificativa desse grupo de alunos-professores, uma vez que se atribui um sentido de

veracidade ao conteúdo veiculado por meio desse tipo de discurso. Além disso, predominando um agir de forma canônica, não há implicação por parte de seus produtores, o que normalmente esperamos encontrar em uma justificativa, visto que é neste momento que colocamos nossas aspirações para tal trabalho.

Os exemplos nos mostram certa autonomia em relação ao projeto, sem um forte envolvimento nas suas ações, justificadas por um procedimento direcionado ao cumprimento de metas de uma disciplina, e não como algo que possa realmente ser significativo no desenvolvimento da formação docente. Ao notarmos a elocução “o educador”, percebemos nitidamente o distanciamento entre este e o produtor do projeto, sendo que ambos deveriam estar no mesmo plano, na mesma dimensão docente.

O segundo projeto de ensino rompe com a sequência proposta pelo gênero “projeto de ensino” e não apresenta topicalizados os objetivos e justificativas, mas uma síntese composta de um único parágrafo. Dessa forma, extraímos do texto os elementos que possam pertencer a uma justificativa.

Ex 1: Nosso trabalho tem como base o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), visando abordar temas referentes à vida, saúde, alimentação, educação, esporte, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária.

Ex 2: A turma escolhida para realização deste estágio é formada por nove (09) alunos com idades entre nove (09) e quinze (15) anos, que fazem parte da classe especial da escola por apresentarem dificuldades referentes à aprendizagem, leitura, escrita e oralidade, além de necessidades especiais de locomoção.

Notamos um grau de implicação no discurso interativo. Com isso, as palavras “nosso trabalho” e “deste estágio” acabam por aproximar os organizadores desse projeto de ensino a suas ações. Ressaltamos, porém, que esse é o único momento do projeto em que a implicação aparece. Nosso questionamento, aqui, é a respeito do trabalhar tantos temas justamente em uma classe especial, a qual demanda muito mais foco em temas específicos para que se possa gerar um resultado de aprendizagem mais significativo.

No terceiro e último projeto de ensino analisado, composto de 4 parágrafos, o discurso teórico novamente predomina. Somente no último parágrafo percebemos a relação de autonomia por meio do discurso interativo.

Ex 01: O município de São Jerônimo da Serra, possui um número alto de jovens e adultos que prestam vestibular e esse número vem aumentando anualmente.

Ex 02: Partindo desta realidade, nosso projeto de ensino visa trabalhar as maiores dificuldades relacionadas às disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

A maioria das justificativas está em torno de uma dimensão da formação técnica (PLACCO, 2005, 2006) visando os conhecimentos técnico-científicos da área de atuação. Ao lado da predominância de um discurso teórico, percebemos pouca implicação por parte dos organizadores dos projetos de ensino, mas uma reprodução de discurso oficial e prescritivo em torno do seu trabalho.

Baseando-se em Bronckart e Machado (2004), esses textos são denominados de prescrição do trabalho, pois norteiam todo o sistema organizacional, os objetivos, as formas de interagir e as ações propostas a serem postas em prática, sendo, portanto, uma fase que merece muita atenção.

Observamos que a maioria dos projetos, que tiveram uma preocupação em seguir o rigor do discurso oficial, foi orientada pelo modelo do discurso teórico, sendo este reproduzido na academia e comumente tido como inquestionável, por refletir também o posicionamento do saber sobre o professor, neste caso o aluno-professor. Somente em um projeto, que não seguiu os padrões estabelecidos, observamos uma maior implicação e, assim mesmo, com uma única ocorrência.

Por fim, na metodologia, analisamos o tipo de discurso e de agir presente. O primeiro projeto de ensino é composto por verbos no presente do indicativo (buscam, pesquisam) e também no futuro do presente do indicativo (apresentarão), unidades estas que indicam conjugação. Além disso, não há marcas de 1ª. pessoa do plural ou singular o que deixa clara a relação de autonomia do agente produtor, como podemos observar abaixo:

Ao longo do projeto, os alunos serão motivados a definir os problemas e a examinar as várias alternativas para solucionar suas dúvidas. Usando diferentes áreas do conhecimento, buscam dados nas turmas, com os professores, nos eventos culturais da Escola e pesquisam na internet. Fazendo leituras de diversos jornais, observando sua estrutura, linguagem e analisando criticamente as notícias, ao final do projeto apresentarão seu trabalho em público, comunicando-se verbalmente e na forma escrita, de forma adequada (Metodologia – projeto 1).

Os alunos são os beneficiários da ação de serem motivados. A presença do discurso teórico e do discurso interativo, ambos pertencentes ao eixo do expor, nos ajudam a definir o agir canônico presente no exemplo acima.

No segundo projeto de ensino, conteúdos e alunos são os protagonistas desta metodologia. Identificamos verbos conjugados no futuro do presente (serão, terão) e dêiticos espaciais (deste) compondo um tipo de discurso interativo, ambos no eixo do expor.

Os conteúdos serão aplicados utilizando-se, principalmente, a oralidade e a linguagem não-verbal, representada por propagandas, revistas, cartazes, pinturas, entre outros. Os alunos terão, também, acesso à sala de informática, para que possam aprender a utilizar os computadores, instrumento indispensável na vida tecnológica da atualidade, além de poder auxiliar os alunos no aprendizado deste projeto de estágio (Metodologia – projeto 2).

Por meio do agir canônico há uma prefiguração das atividades que os alunos irão realizar durante o estágio supervisionado. Por fim, a metodologia do projeto 3 caracteriza-se pela ausência de marcas e é apresentada sob a forma de uma narração, como observamos a seguir:

Aulas expositivas, dialogadas, trabalhos individuais e em grupo, leitura e interpretação de textos e resolução de dúvidas trazidas pelos alunos (Metodologia - projeto 3).

No entanto, nos projetos de ensino, de todas as partes analisadas a metodologia é a que se apresenta de forma mais desorganizada e sem objetivos claros para se atingir um fim. Podemos inferir que há uma lacuna e uma falta de apropriação das metodologias de ensino de língua inglesa, o que reproduz um discurso sem se apropriar efetivamente dele.

Com isso, em razão da falta de clareza da maior parte das metodologias propostas nos três projetos de ensino, os alunos-professores podem até possuir intenções, mas há nitidamente a falta de motivos e capacidades no desenvolvimento de sua função docente.

Ao observarmos as dimensões presentes nos trabalhos práticos constatamos que, na disciplina de Língua Inglesa e Literatura de Língua Inglesa, a dimensão estético-cultural predomina, enquanto que, no estágio supervisionado, a dimensão dos saberes para ensinar se destaca.

Apesar disso, os projetos de ensino apresentam-se sem a implicação do agente produtor, isto é, dos alunos-professores, o que demonstra um discurso distante de sua prática educacional.

#### 4.3.2 Pergunta de Pesquisa: Quais Prescrições Subjazem os Trabalhos da Dimensão Prática?

Segundo Bronckart (2008, p. 19-20),

[...] qualquer ação implica um agente, que, ao fazer uma intervenção no mundo, mobiliza determinadas capacidades mentais e comportamentais que ele sabe que tem (poder-fazer), determinados motivos ou razões que ele assume (o porquê do fazer) e determinadas intenções (os efeitos esperados do fazer).

Assim suas capacidades, seus motivos e suas intenções acabam por definir a responsabilidade que o agente assume no momento de sua intervenção ou de sua ação.

No entanto, muitos desses elementos acabam se perdendo ao produzir um trabalho prático. A partir da própria predominância do agir canônico e do discurso teórico em cada produção escrita há contribuição “para que esse documento se assemelhe a uma lei que é válida para todos” (BUENO, 2007, p. 94).

Portanto, os alunos-professores não se implicam tampouco planejam seu agir, distanciando-se das ações que deveriam ser desenvolvidas das realizadas a fim de que seus futuros alunos pudessem adquirir as capacidades necessárias para promover a aprendizagem.

A maioria dos projetos de ensino visualiza o aluno como agente desse processo, pois “a eles não são atribuídas nem intenções nem capacidades próprias, sendo mostrados apenas como participantes futuros de uma série de atividades previstas pelo agir prescritivo” (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 156). Com isso, a presença do agir-canônico reforça a ideia de que o agente produtor do projeto de ensino apresenta-se destacado de suas características próprias, pautado em um modelo teórico a seguir.

Portanto, as prescrições que subjazem os trabalhos da dimensão prática apresentam-se de forma padronizadora como um modelo oficial e teórico, propagando um discurso desarticulado das necessidades imediatas do contexto social em que os alunos-

professores desta IES estão inseridos. Com isso, as atividades práticas deixam de contribuir para que haja a integração do conhecimento teórico e prático do futuro professor.

Muitos professores formadores carregam consigo o discurso teórico da acadêmica que perdura no tempo e no espaço, consagrando teorias e procedimentos validados pela ciência positivista. No entanto o que questionamos é: Estamos formando profissionais críticos e reflexivos para atuar neste milênio?

O que pudemos perceber são procedimentos que se cruzam e se perdem em seus objetivos e ainda indagamos quais seriam os verdadeiros objetivos propostos em um curso de formação e qual o real perfil desejado por aqueles que possuem um contato direto com os nossos futuros-professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de dois anos estivemos envolvida mais profundamente com as questões que envolvem a formação docente. Um tempo razoavelmente pequeno se considerarmos toda a história que permeia essa profissão tão discutida e pesquisada atualmente. No entanto, neste período, buscamos lentes que pudessem ajudar a nos aproximar da pesquisa no sentido de compreender melhor alguns fatores que influenciam o processo de formação de alunos-professores de uma instituição de ensino superior específica.

Assim, desde o momento em que iniciamos nossa carreira docente, de forma observadora e crítica, várias questões nos inquietavam cada vez que nos aproximávamos mais de diferentes contextos de ensino. Na sala dos professores, nas conversas informais, nas salas de aula, nas universidades, enfim, em toda uma esfera acadêmica buscávamos entender a razão de um discurso que se repete no comumente sobre a dificuldade de termos bons professores de inglês atuando no contexto educacional. Afinal, de onde vinham esses professores e qual era a sua formação docente que sustentava os pilares para o seu desenvolvimento profissional?

Portanto, iniciamos nossa investigação com o objetivo de compreender o agir docente em relação às orientações que recebiam, isto é, as prescrições. Com isso, baseada naquilo que permeia, que organiza, que sugere e que influencia o nosso sistema educacional, buscamos respostas a três perguntas que nos inquietavam.

Na primeira objetivamos identificar o que se espera do aluno-professor de língua inglesa acerca do seu agir docente nas prescrições. Em seguida, analisamos as representações sobre prescrição construídas por alunos e professores. Finalmente, verificamos quais prescrições subjazem os trabalhos da dimensão prática, sendo aqueles que envolvem a área de língua inglesa nas disciplinas de Língua Inglesa, Literatura de Língua Inglesa e Metodologia de Ensino de Língua Inglesa e Estágio Supervisionado. Para atingirmos nosso objetivo geral, levamos em consideração todas as nossas perguntas de pesquisa a fim de investigarmos a relação entre prescrição e agir docente.

Servindo-nos da primeira pergunta, analisamos o documento prescritivo PPP que norteia as ações dos professores formadores do curso de Letras da IES envolvidos nesta pesquisa. Entre vários fatores, percebemos que o documento foi fruto de uma reformulação exigida pelos documentos oficiais maiores que regulamentam os cursos de formação das IES.

As tentativas dos documentos oficiais nos dão a conhecer a provável insatisfação do cenário atual com as licenciaturas. Primeiramente, temos um documento oficial geral (DCLs) que não normaliza as atividades de estágio supervisionado, depois, surge um novo documento (DFPs) na tentativa de regulamentar a formação do professor atribuindo horas ao estágio supervisionado para garantir uma aproximação entre a teoria e a prática. Logo após, outro documento (Resoluções CNE/CP1/CP2/2002) que acrescenta horas às atividades práticas que devem ser desenvolvidas em todas as disciplinas ao longo do curso, além daquelas já previstas para o estágio supervisionado.

Enfim, há todo um entorno de mudanças e tentativas de produção de documentos prescritivos com vistas a nortear as ações dos formadores e dos futuros professores nos cursos de licenciaturas objetivando aproximar a teoria vista com a prática inserida em um contexto social real.

Ao analisarmos a reformulação do PPP cujo intuito é a adequação entre as horas de prática com as teóricas, desenvolvidas ao longo do curso, desde a fase inicial, notamos a preocupação de normalização dos documentos prescritivos mais do que uma readequação às necessidades locais para a construção de um currículo que contemple a formação de um profissional crítico e reflexivo, envolvido ética e politicamente com a sua prática social, de uma forma emancipatória.

Como o contexto desta pesquisa está inserido em uma IES, que há dez anos não tinha concurso público na área de língua inglesa, percebemos que das professoras que atuavam nas disciplinas, somente uma pertencia ao quadro de docentes e, mesmo assim, ela não teve participação, pois estava afastada de suas atividades docentes. Portanto, este contexto reflete diretamente um currículo no qual não há proporção entre as disciplinas de Língua Inglesa e Língua Portuguesa no que se refere às áreas de didática que seriam específicas para a formação do futuro professores de Língua Inglesa.

Além disso, observamos que, embora o discurso teórico do PPP e as exigências dos documentos oficiais maiores, permanece ainda na sua essência o caráter de um documento padronizador, que privilegia a dimensão técnico-científica. O discurso teórico predominante revela a falta de implicação, bem como a sua conformidade com o padrão científico da linguagem, o que poderia ser esperado por um documento prescritivo.

No entanto, a falta de articulação e de integração entre as disciplinas demonstra a falta de uma construção coletiva por parte do colegiado de Letras desta IES, o que, por sua vez, pode refletir diretamente nas ações desses formadores em sala de aula. Além disso, consideramos que poucos são os espaços para o conhecimento e discussões do PPP, o

que de sua parte, fortalece o caráter de inutilidade de um documento que é norteador de um curso de licenciatura.

Concordamos com Amigues (2004) quando ele diz que as prescrições dos documentos são vagas e que na maioria das vezes o professor precisa redefini-las para a sua própria organização. Portanto, a partir do momento em que o documento PPP coloca em suas diretrizes o perfil esperado para um curso específico de licenciaturas, sugerimos que seja mais discutido para que assim possamos ter ações conjuntas, norteadoras e eficazes da prática docente do futuro professores deste IES.

Percebemos, em nossas análises, que o documento PPP coloca em seu discurso generalizante e de forma idealizada as orientações para um curso de Letras que precisa ser redefinido a partir daquilo que está realmente acontecendo com a formação prática de seus alunos-professores e das ações de seus formadores em sala de aula. Não há como considerar um documento generalizante que não considere as especificidades de um curso de licenciatura que recebe alunos de cidades do interior e trabalham no período de contraturno.

Além disso, devemos levar em consideração o pouco conhecimento do aluno-professor em língua inglesa ao ingressar em um curso de licenciatura, o que dificulta ainda mais a sua transposição da figura de aluno aprendiz de uma língua que não domina para um futuro professor desta língua. Devemos considerar a importância de oferecer disciplinas que instiguem a criticidade e a reflexão do processo de tornar-se um professor de Língua Inglesa voltada para a prática social de sua profissão.

Portanto, um documento norteador como o PPP só será válido e funcional se for conhecido e discutido por todos os professores do colegiado a partir da real necessidade do contexto em que eles estão inseridos. Como este documento há de existir sempre, deve ser mais discutido e readequado às condições existentes para que realmente tenhamos um futuro professor fruto de um trabalho coletivo, progressivo, articulado, ético e acima de tudo, profissional.

Com isso, acreditamos na necessidade dos documentos oficiais, como o PPP, serem confrontados, lidos, relidos, reinterpretados, para que possam realmente contribuir para a formação de um profissional menos idealizado, porém mais preparado para a realidade que irá encontrar no seu dia-a-dia.

Dando continuidade às nossas discussões, e já sabendo o que se espera do aluno-professor em seu agir docente nas prescrições bem como nas implicações desse documento por nós já apontadas, consideramos agora as representações dos alunos-professores e dos formadores sobre as prescrições.

Por meio do agir-evento passado, predominante nas falas dos sujeitos do grupo focal, os alunos-professores buscam um grau de contextualização com aquilo que estão falando, relacionando suas experiências passadas em relação àquilo que estão falando no momento presente. É por meio do discurso, relato interativo, que os futuros professores mobilizam as dimensões do coletivo, crítico-reflexiva, de formação continuada, avaliativa, dos saberes para ensinar, indicando-nos a sua representação sobre prescrição.

Agora, na fala dos alunos-professores, percebemos que a representação não está somente na prescrição, mas também na prescrição impessoal personalizada por eles próprios do que deveria ser e, até mesmo, da prescrição parcial, percebendo aquilo que não tiveram. Com isso, e lembrando nossas análises do PPP, reafirmamos o grau de distanciamento entre o agir canônico proposto no documento e a necessidade de outros agires para conduzir a formação do futuro professores desta IES.

As representações de nossos sujeitos focais nos levam a considerar sua insatisfação com a prática desenvolvida ao longo do curso, desarticulada das necessidades desses futuros professores, desejosos de conhecer situações reais de ensino com mais frequência. Lembramos que, como sugerido pelos PPP, a resolução de situações problema ainda não foi incorporada à prática desses futuros-professores, o que os leva a considerar situações de ensino como situações “estranhas”, como se isso não fizesse parte do contexto educacional de ensino.

Percebemos também a expectativa frustrada pelo resultado parcial pelo modo como os estágios foram desenvolvidos, demonstrando uma desarticulação com a prática social e com a preparação contínua desses alunos-professores no sentido de investigação prévia do contexto onde iriam atuar.

Notamos que o PPP contempla a formação para o ensino fundamental e médio, no entanto, alguns sujeitos focais não se colocam como preparados para atuação nesses níveis. Entre as implicações foram colocadas a falta de domínio e a falta de conteúdo para atuar.

Além disso, há o reconhecimento desses alunos-professores de que a formação continuada faz parte do *metier* profissional, e que nenhuma IES é perfeita, por mais que desejarem; eles assumem também parte da culpa por atividades não cumpridas. Portanto, percebemos que as representações dos alunos-professores sobre prescrição é, na verdade, aquilo que é desejado pelo PPP, não se atinge, porém, o resultado esperado.

Quanto às professoras formadoras, o agir canônico dominante em suas falas demonstra estarem baseadas em um discurso teórico resultante de um texto que segue o

padrão científico, predominantemente objetivo e impessoal. Apesar de termos encontrado, poucas vezes, o discurso interativo, o nível de prefiguração se destaca.

Com isso, observamos a preocupação de um discurso padronizador e teórico, desarticulado das necessidades de um contexto de formação específico de uma IES em que o professor atua. Das duas professoras formadoras, uma especialmente, reproduz em sua totalidade o discurso teórico padronizador, enquanto que a outra alternava-se entre o discurso teórico e o relato interativo, dando-nos marcas de momentos de implicação com o contexto em que atua.

Contudo, de forma geral e descontextualizada com o momento presente, as professoras formadoras, na maioria dos seus discursos, acabam por reproduzir o discurso generalizante e padronizador dos documentos oficiais, considerando de modo superficial o contexto imediato em que atuam.

Por fim, quanto às prescrições que subjazem os trabalhos da dimensão prática, percebemos que estes fazem referência a um discurso teórico e por vezes discurso interativo, que compõem um modo de agir canônico.

A partir desses resultados refletimos sobre as implicações que tem esse posicionamento dos futuros professores. Portanto, percebemos a mobilização da dimensão técnico-científica em todos os trabalhos, porque os saberes teóricos são necessários para suas ações sobre os saberes a ensinar, mas essa dimensão só é realmente mobilizada na disciplina de estágio supervisionado.

O discurso teórico e até mesmo a presença da narração demonstram que as atividades desenvolvidas como práticas nessas disciplinas não as consideraram como elemento que possa contribuir efetivamente para a integração do conhecimento teórico com o prático de um futuro professor. Mesmo no projeto de ensino, em que encontramos a dimensão dos saberes para ensinar, o predomínio do discurso teórico nos dá marcas da preocupação desses futuros professores com os aspectos formais, reproduzindo um discurso acadêmico dos textos teóricos estudados de efeito padronizador e genérico.

Da mesma forma como o discurso teórico representa aspectos generalizantes da formação do professor nos documentos oficiais e nas falas dos professores formadores, percebemos que os alunos-professores se apropriam deste mesmo discurso, sem implicá-lo no seu projeto de ensino. No entanto, suas representações mostram a falta que isso faz para a sua formação ao demonstrarem a sua insatisfação com a prática desenvolvida.

Além disso, devemos considerar que uma das finalidades de todas as atividades propostas é a avaliação e, considerando o discurso teórico das professoras

formadoras, destacamos uma reprodução dos alunos-professores como forma de demonstrar o que é correto, de acordo com aquilo que estudaram em suas disciplinas (textos teóricos ou oficiais), mostrando um agir que nasce dos textos teóricos e não das atividades práticas desenvolvidas.

Finalmente, ao considerarmos nosso objetivo geral para esta pesquisa estabelecido na relação entre prescrição, representações e agir docente, entendemos que as prescrições devem ser vistas a partir dos objetivos de um coletivo maior, de cunho prático, para que sejam conhecidas, avaliadas, reinterpretadas de acordo com as necessidades imediatas de cada contexto.

Assumimos juntamente com Guimarães (2008, p.208) que as prescrições são importantes “na medida em que cabe ao docente mediar uma prescrição inicial até que seja realizada com seus alunos”. Portanto, deve-se levar em consideração o conhecimento efetivo dos professores do colegiado sobre as propostas do PPP e não somente sobre a ementa de suas disciplinas que geram uma ação isolada e desarticulada dos propósitos do curso. Caso isso não seja feito, o PPP pode ser considerado como inútil, sem um propósito prático para existir.

A partir dessa visão sobre as prescrições, acreditamos que o agir docente pode ser estabelecido pelo reconhecimento do contexto social, profissional, ético e político do local onde estes futuros professores poderão atuar. Precisamos de um currículo que leve em consideração a necessidade de articulação entre as disciplinas, sua progressão entre as diferentes áreas, bem como o reconhecimento das dificuldades apresentadas pelos alunos-professores desta IES.

Além disso, só desenvolveremos o perfil crítico e reflexivo dos alunos-professores se a eles conferirmos a posição de verdadeiros atores, com motivos, capacidades e intenções em promover a sua própria prática docente, pesquisando, praticando, resolvendo conflitos e sendo investigadores das próprias práticas desenvolvidas nas salas de aula.

Acreditamos, portanto, que não é o formador que elevará o estudante ao desenvolvimento, mas os conflitos, os desequilíbrios entre as visões, a que ele estiver exposto e que o provocarão, permitindo-lhe desenvolver-se pela apropriação, no nível pessoal, pelo debate interpretativo e pelo gerenciamento que fará desse debate, construindo, assim a sua própria posição (BRONCKART, 2006).

Portanto, concordamos com Gimenez (2004) quando ela enfatiza a necessidade de ver o ensino como uma prática social, a qual está presente em diferentes contextos historicamente situados. Neste contexto, a figura do professor deve ser vista não

mais como aquele que implementa ideias de outros, mas sim como aquele que possui autonomia para tomar as próprias decisões.

Ressaltamos também que toda essa formação está envolta na atividade docente e, como tal, considera que ela existe de forma contextualizada e com o auxílio de ferramentas. Por isso, Amigues (2004) considera que a ação do professor realmente acontece quando este estabelece e coordena as relações com os vários tipos de objetos que são constituintes de sua atividade.

Portanto, como já dissemos anteriormente, consideramos as prescrições como um eixo importante nessa atividade, uma vez que elas podem nortear as ações do professor. Entretanto, elas devem ser incorporadas e interpretadas de modo efetivo para que isso aconteça.

Além disso, o coletivo constitui-se como um segundo objeto constituinte dessa atividade. A profissão docente vem sendo caracterizada por ter um caráter individualista e isso tem refletido nas ações do coletivo maior, como o colegiado em Letras, e do menor, representado por professores de área e até mesmo pelos projetos desenvolvidos pelos alunos-professores de forma individualizada.

As regras do ofício também estão incluídas na atividade do professor, por serem elas que representam a especificidade tanto das disciplinas quanto da categoria docente. A partir delas, novos modos de fazer podem ser considerados e interpretados, dinamizando a profissão docente.

Por último, as ferramentas são representadas pelos manuais, planos de ensino, livros didáticos, exercícios prontos, tirados facilmente da *internet* ou meramente fotocopiados. Ao longo de um curso e formação, os alunos-professores devem conhecer as diferentes ferramentas bem como a forma adequada de sua utilização para que assim possam reconhecer a sua autonomia, aumentando a eficácia dessas ferramentas sempre que preciso, tornando-as significativa à aprendizagem de seus alunos.

Ressaltamos, enfim, que são as interações entre professores e alunos que “constituem o centro da atividade educacional e que a compreensão do trabalho real do professor implica (ou é correlativa) a compreensão das características do funcionamento, não de um aluno-criança tipo, mas de alunos concretos em uma efetiva situação de aula.” (BRONCKART, 2006b, p. 228).

Salientamos que os resultados obtidos foram possíveis graças ao nosso reconhecimento da importância de uma análise linguística por meio do construto teórico

apresentado em nossa fundamentação teórica. Este nos deu as lentes necessárias para fundamentar os temas e as marcas linguísticas apresentadas.

Ressaltamos que as limitações deste estudo são decorrentes do fato desta pesquisa ter sido realizada apenas em um contexto específico, o que, por conseguinte, não pode ter um caráter generalizante em seus resultados. Entretanto, com este estudo, esperamos poder contribuir para o curso de formação de professores de nossa IES, em razão dos resultados aqui apresentados poderem respaldar toda uma reflexão sobre uma nova reformulação de nosso PPP.

As ações devem ser orientadas de tal forma que, coletivamente, possamos construir uma visão verdadeiramente crítica e reflexiva a fim de facultar a nossos alunos serem envolvidos em um ambiente de ações emancipatórias e investigativas. Acreditamos, entretanto, que estas são apenas algumas das questões que envolvem o processo de formação, mas que, se consideradas em sua importância, poderão contribuir para que possamos construir juntos o perfil do nosso futuro professor.

Pessoalmente, as contribuições desta pesquisa nos ajudaram a rever a nossa prática docente, e sabendo que aqui é somente o começo de tudo, vislumbramos ainda um caminho bem longo a ser percorrido pela pesquisa, em busca de novos questionamentos e novas contribuições.

## REFERÊNCIAS

ADAM, J.-M. Entre conseil et consigne: lês genres de l'incitation à l'action. **Pratiques**, no. 111/112, p. 7-38, 2001.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-54.

ANDRÉ, M. E. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

CRU, D.; BERTHET, M. Les Violences de L'Intervention Em Entreprise. In: LE DEUXIÈME COLLOQUE INTERNATIONAL DE PSYCHODINAMIQUE ET PSYCHOPATHOLOGIE DU TRAVAIL: VIOLENCE ET TRAVAIL, 1999, Paris. **Anais...** Paris: Le Laboratoire de Psychologie du Travail du CNAM em collaboration avec le Comité Scientifique de la revue Travailler, 1999.

BORBA, F. S. **Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil**. São Paulo: Ed. da Universidade Estadual Paulista, 1990.

BORGHI, Carmen Ilma Belincanta. **A configuração do trabalho real do professor de língua inglesa em seu próprio dizer**. 2006. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)–Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002. Disponível em: <[http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 22 mar. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CNE/CES nº 492/2001, de 3 de abril 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. 2001. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2009.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um sócio-interacionismo discursivo. Trad. Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999/2003/2007.

BRONCKART, J. P. Langage et représentations: une approche interactionniste sociale. **Psychoscope**, no. 6, p. 16-18, 1998.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J. P. Os gêneros de texto e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M. (Org.). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006a. p. 121-160.

BRONCKART, J. P. Porque e como analisar o trabalho do professor. In: MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M. (Org.) **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006b. p. 203-230.

BRONCKART, J. P. Questões em jogo e problemas de nossa abordagem da análise do discurso. In: MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M. (Org.). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006c. p. 161-173.

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.

BRONCKART, J. P.; GROUP LAF (Eds.). **Agir et discours en situation de travail**. Genève: Université de Genève, 2004.

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. **DELTA**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 183-214, 2005.

BRONCKART, J. P. Pourquoi comment analyser l'agir verbal et non verbal em situation de travail. In: BRONCKART, J. P.; GROUP LAF (Eds.). **Agir et discours en situation de travail**. Genève: Université de Genève, 2004. p. 11-144.

BRUNER, J.S. **Car La culture donne forme à l'esprit**. Paris: ESHEL, 1991.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente**: o papel do estágio. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)-Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

BULEA, E. **Le role de l'activité langagière dans les démarches d'analyse des pratiques à visée formative**. 2007. Tese (Doutorado em Ciências da Educação)-Université de Genève, Genebra, 2007.

BULEA, E.; FRISTALON, I. Agir, agentivité ET temporalité dans Le entretiens sur Le travail infirmier. In: BRONCKART, J. P.; GROUP LAF (Eds.). **Agir et discours em situation de travail**. Genève: Université de Genève, 2004. p. 213-262.

CASTRO, S. T. R. Mapeando a pesquisa em formação de professores de língua estrangeira em cursos de letras na lingüística aplicada. In: CASTRO, S. T. R.; SILVA, E. R. (Orgs.). **Formação do profissional docente: contribuições de pesquisas em lingüística aplicada**. Taubaté, SO: Cabral, 2006. p. 293-329

CAMARGO, G. P. Q. P. **Exame Internacional para Professores de Inglês: uma análise na perspectiva sócio-interacionista**. 2007. 173 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)-Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

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

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genres et styles em analyse du travail: concepts et méthodes. **Travailler**, Revigny-sur-Ornain, n. 4, p. 7-42, 2000.

COHEN, L.; LAWRENCE, M.; MORRISON, K. **Research methods in education**. New York: Routledge Falmer, 2001.

CRISTOVÃO, V. L. L. Procedimentos de análise e interpretação em textos de avaliação. In: Guimarães, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo: Questões Epistemológicas e Metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. p. 257-272.

CRISTOVÃO, V. L. L. A implicação da constituição de objetivos para o ensino de línguas estrangeiras. In: GIMENEZ, K. (Org.). **Contribuições na área de línguas estrangeiras**. Londrina: Moriá, 2005. p. 105-109.

CRISTOVÃO, V. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (Orgs.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

DENARDI, D.; GIL, G.; CRISTOVÃO, V. L. L. Academic Summary: a basic academic genre for EFLTE. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GÊNEROS TEXTUAIS, 2009, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: [s.n.], 2009.

DURKHEIM, E. Représentations individuelles et représentations collectives. **Revue de Métaphysique et de Morale**, no. 6, p. 273-302, 1898.

DUCROT, O. **La preuve et le dire**. Paris: Minut, 1973.

DUCROT, O. **Les échelles argumentatives**. Paris: Minut, 1980.

FACCI, M. G. D. **Valorização do trabalho do professor e a escola de Vigotski**. Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/artigo11.htm>>. Acesso em: 3 dez. 2006.

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

FILLMORE, C. J. Quelques problèmes posés à La grammaire casuelle. **Langages**, v. 38, p. 65-80, 1974.

FREITAS, M. A. Educação e ensino de língua estrangeira hoje: implicações para a formação de seus respectivos profissionais e aprendizes. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes, 2004. p. 117-125.

FURTOSO, V. B. Reforma Curricular: da leitura das diretrizes e sua transposição ao (não) engajamento coletivo da comunidade acadêmica. **Signum**, Londrina, n. 6/2, p. 119-134, 2003.

GIMENEZ, T. Diretrizes curriculares e a sala de aula de língua estrangeira: diálogos (im)possíveis? In: CORREA, D. J.; SALEH, P. B. O. (Org.) **Estudo da linguagem e currículo: diálogos (im)possíveis**: UEPG, 2009. p. 177-187.

GIMENEZ, T. Tornando-se professor de inglês: experiências de formação inicial em um curso de letras. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes, 2004, p. 171-187.

GIMENEZ, T. Reflective teaching and teacher education contributions from teacher training. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 2, no. 2, p. 129-143, 1999.

GIMENEZ, T.; CRISTOVÃO, V. 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.; FURTOSO, V. B. Racionalidade técnica e a formação de professores de línguas estrangeiras em um curso de Letras. **Revista X**, Curitiba, v. 2, 2008. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax/article/viewFile/12556/9939>>. Acesso em: 10/12/09.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo no livro didático. In: CORACINI, M.J. (Org.) **Interpretação, autoria, e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 67-77.

GUIMARÃES, A. M. M. O Agir educacional nas representações de professores de língua materna. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. p. 201-220.

GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R. Apresentação. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. p. 9-16.

GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

KRUEGER, R.A. **Designing and conducting focus group interviews**. Minnesota: University of Minnesota, 1997.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001. p. 333-355.

LORTIE, D. Career and work rewards. In: \_\_\_\_\_. **Schoolteacher: a sociological study**. Chicago: The University of Chicago Press, 1975. p. 82-108.

LOPES, M. A. P. T. Relatórios de estágio: opacidade e vaguidão na análise do agir do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

LOUREIRO, I. M. Universidade pública e neoliberalismo. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo. Ed. Unesp, 2003. p. 491-500.

LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S.; MAZZILO, T. O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. p. 237-256.

MACHADO, A. R. Para re-pensar o ensino de gêneros. **Calidoscópico Revista de Linguística Aplicada**, São Leopoldo, v. 2, n. 1, p. 17-28, 2004.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 237-259.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 77-97.

MACHADO, A. R.; BRITO, C. O agir linguageiro em questionário de pesquisa: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. In: CRISTOVÃO, V. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (Orgs.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 137-159.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E TRABALHO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, COMPETÊNCIAS E TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS, 2005, Aveiro. **Anais...** Aveiro: [s.n.], 2005. v. 1, p. 1-14.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. **DELTA**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 183-214; jul./dez. 2005.

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: CRISTOVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (Orgs.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sócio-discursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 237-259.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola, 2004.

MACHADO, A. R.; GUIMARÃES, A. M. M. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (Orgs.). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 17-42.

MARCUSCHI, L. A. **A análise da conversação**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

MEAD, G. H. **Mind, self and society from standpoint of a social behaviorist**. Chicago: University of Chicago Press, 1934.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris, PUF, 1961.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOTT-FERNANDEZ, C. **Manual do professor de uma coleção de livros didáticos de Língua Inglesa: autonomia ou subsunção?** 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)-Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

NOURODINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (Orgs.) **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-30.

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. C. (Orgs.). **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília, DF: UNB, 2003. p. 53-84.

PALMA FILHO, J. C. A política nacional de formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2004. p. 145-167.

PLACCO, V. M. N. Os saberes necessários ao trabalho do professor. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TRABALHO: representações sociais, competências e trajetórias profissionais, 2005, Portugal. **Anais...** Aveiro: [s.n.], 2005. CD-ROM.

PLACCO, V. M. N. Perspectivas e dimensões da formação e do trabalho do professor. In: SILVA, A. M. A. M.; MACHADO, L. B.; MELO, M. M. O.; AGUIAR, M. C. C. (Org.). **Educação formal e não-formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social.** Recife: ENDIPE, 2006. p. 251-261.

PLAZAOLA GIGER, Itziar. O discurso do professor sobre sua própria ação: questões metodológicas da entrevista. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: EDUEL, 2004. p. 237-270.

RICHARDS, K. **Quality Enquire.** [S.l.]: Tesol, 2003.

RICOEUR, P. **Temps et récit, Tome I.** Paris: Seuil, 1983.

SAUJAT, F. **Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle: une approche clinique du travail du professeur.** 2002. Tese (Doutorado)-Université d'Aix-Marseille, Marseille, 2002.

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.

SAUPE, R.; GEIB; L. T. C. O processo de construção dos projetos político pedagógicos na enfermagem. **Revista Eletrônica de Enfermagem (online)**, Goiânia, v. 3, n. 2, jul.-dez. 2001. Disponível: <<http://www.fen.ufg.br/revista>>. Acesso em: 8 ago. 2008.

SCHÖN, D. **The Reflective Practitioner: how professionals think in action.** London: Temple Smith, 1983.

SCHÖN, D. **Educating the Reflective Practitioner.** San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SCHULMAN, L. S. Those Who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Cambridge, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, E. T. Ensino de literatura e currículo – diálogos possíveis. In: CORREA, D. J.; SALEH, P. B. O. (Org.). **Estudo da linguagem e currículo: diálogos (im)possíveis: UEPG,** 2009. p. 169-175.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 81-104.

SWALES, I; FEAK, C. **A course for nonnative speakers of English**. Michigan: [s.n.], 1994. p. 105-129.

SZUNDY, P. T. C.; CRISTOVÃO, V. L. L. Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa: seqüências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 115-137, 2008.

TAVARES, R. R. Estratégias de negociação de imagens em sala de aula de LE. In: LEFFA, V. (Org.). **A interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: Educat, 2003.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. **Manual do acadêmico, 2008**. Jacarezinho: UENP, 2008.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 11. ed. Campinas: Papirus, 1995.

VYGOTSKI, L.S. **La signification historique de La crise de La psychologie**. Paris: Delachaux et Niestlé, 1999.

XAVIER, R. P.; GIL, G. As práticas no curso de licenciaturas em Letras-Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina. In: ABRAHÃO, M. H. V. **Prática de ensino de língua estrangeira**: experiências e reflexões. Campinas: Pontes, 2004. p. 153-169.

WOODS, D. **Processes in ESL Teaching**: a study of the role of planning and interpretive processes in the practice of teaching English as a second language. Ottawa: Carleton University, 1993.

ZANOTTO, M. G. B. **A formação inicial do professor de língua inglesa em Maceió e sua adequação às novas exigências da lei de diretrizes e bases da educação 9.394/96**. 2004. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, 2004.

**ANEXO**

**ANEXO**

Cornélio Procópio, 03 de março de 2009.

Prezada Prof.<sup>a</sup> .....

Este documento visa a formalizar sua aceitação para participar da minha pesquisa na qualidade de sujeito, mediante esclarecimentos sobre o estudo que pretendo realizar junto ao programa de -graduação em nível de Mestrado na Universidade Estadual de Londrina, Paraná.

O objetivo da minha pesquisa é compreender questões relativas ao reflexo das prescrições no curso de formação de professores de língua estrangeira desta IES e, quem sabe, fornecer subsídios para a formação dos mesmos.

Para realizar a análise, utilizarei dados relativos a sua experiência que estejam disponíveis no questionário em anexo, bem como através de entrevistas caso seja necessário algum esclarecimento do mesmo.

A análise a ser feita será submetida aos sujeitos para ser compartilhada, bem como para conhecer sua reação à interpretação e obter confirmação e/ou retificação de seu conteúdo.

Os nomes dos sujeitos serão referidos através de pseudônimos em todo e qualquer conjunto de dados a ser utilizado na análise. Gravações em vídeo e áudio, que possibilitem a identificação dos sujeitos por imagem ou som, não serão exibidas em hipótese alguma; se necessário, elas serão transcritas e terão os nomes dos sujeitos substituídos por pseudônimos, de modo a garantir sigilo. Fica, também, assegurada sua liberdade para retirar-se da pesquisa aqui referida, a qual não deverá acarretar-lhe despesas.

Caso concorde em formalizar sua aceitação mediante os esclarecimentos prestados, peço assinar este documento, no campo indicado abaixo, em suas duas vias.

Atenciosamente,

Eliane Segatti Rios Registro  
Professora do Departamento de Letras  
Universidade xxxxxx, campus xxxx

Eu, Profa. ...., estou ciente do conteúdo deste termo de consentimento e concordo em participar da pesquisa, conforme proposta neste documento.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ .