



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

FRANCINI PERCINOTO POLISELI CORRÊA

**PERSPECTIVAS DE PROFESSORAS FORMADORAS
SOBRE SEU TRABALHO EDUCACIONAL EM UM
CONTEXTO DE FORMAÇÃO INICIAL EM LETRAS/INGLÊS**

Londrina
2015

FRANCINI PERCINOTO POLISELI CORRÊA

**PERSPECTIVAS DE PROFESSORAS FORMADORAS
SOBRE SEU TRABALHO EDUCACIONAL EM UM
CONTEXTO DE FORMAÇÃO INICIAL EM LETRAS/INGLÊS**

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

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

Londrina
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C824p	Corrêa, Francini Percinoto Poliseli. Perspectivas de professoras formadoras sobre seu trabalho educacional em um contexto de formação inicial em letras/inglês / Francini Percinoto Poliseli Corrêa. - Londrina, 2015. 620f. : il. + apêndices Orientadora: Vera Lúcia Lopes Cristovão. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Londrina. 2015. 1. Professores de inglês x formação. 2. Interacionismo sociodiscursivo. 3. English teachers - training of. I. Corrêa, Francini Percinoto Poliseli. II. Cristovão, Vera Lúcia Lopes. III. Título. CDU 802.0:371.13

FRANCINI PERCINOTO POLISELI CORRÊA

**PERSPECTIVAS DE PROFESSORAS FORMADORAS
SOBRE SEU TRABALHO EDUCACIONAL EM UM CONTEXTO DE
FORMAÇÃO INICIAL EM LETRAS/INGLÊS**

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

BANCA EXAMINADORA

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

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva
Universidade de Brasília – UnB

Prof. Dr^a. Maria Izabel Rodrigues Tognato
Universidade Estadual do Paraná– Unespar

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

Prof. Dr^a. Denise Ismenia Bossa Grassano
Ortenzi
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 04 de dezembro de 2015.

Dedico este trabalho a todos os colegas formadores que atuam em prol de uma formação profissional docente que propicie o desenvolvimento de um ser humano consciente de seu papel na educação de crianças, jovens e/ou adultos.

AGRADECIMENTOS

Quando objetivos de vida se concretizam temos a certeza de que nada seria possível sem as pessoas maravilhosas que participam da história de nossas vidas. Pessoas que são joias preciosas que Deus nos dá como presente e que tornam essa jornada, cheia de percalços, muito mais colorida para trilhar.

Assim, a Deus, primeiramente, agradeço pelo dom da vida e por todas essas joias com que ele me presenteou.

A minha orientadora, Vera Lúcia Lopes Cristovão, pela oportunidade de aqui estar, por acreditar em meu projeto de pesquisa e por constantemente mostrar-me caminhos para estruturar este estudo. A você, Vera, pela seriedade com que exerce a sua condição de orientadora e, ao mesmo tempo, pelo carinho que dispensa não só a mim, mas a todos os seus orientandos. A você, que reconheço, assim como todos os colegas de nosso grupo de pesquisa, como nossa “mãe acadêmica.”

A todos os membros da banca que dispenderam longas horas, tenho certeza, na leitura de minha pesquisa e que contribuíram com suas sábias críticas para o meu desenvolvimento profissional.

A todos os colegas do grupo de pesquisa Linguagem e Educação que participaram desta conquista, compartilhando leituras, fazendo-me perceber outros ângulos, sugerindo-me alternativas e acima de tudo apoiando-me ao longo desta trajetória.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação de Universidade Estadual de Londrina que, por meio de seu trabalho docente em suas respectivas disciplinas, propiciaram o meu desenvolvimento profissional.

A cada uma das sete participantes de minha pesquisa, colegas de trabalho, sem as quais, esse estudo não existiria. Agradeço imensamente pela confiança e respeito de vocês em relação ao desenvolvimento de minha pesquisa.

A todos os demais colegas de trabalho, que não necessariamente participaram da geração de dados para a pesquisa, em especial, à professora Ana Paula, ao professor Marcelo, à professora Márcia, à professora Rosângela que além de me incentivarem e me apoiarem também contribuíram, de alguma forma, para a finalização da produção do texto final desta tese.

Se todas estas joias já mencionadas influenciaram diretamente o desenrolar desta pesquisa, há aquelas joias preciosas que acompanharam cada único dia desta minha trajetória, desde o nascimento até a concretização deste sonho, desta etapa de minha carreira

profissional.

A você meu marido, Amarildo, que, em especial, nesses últimos 1470 dias e noites, mais do que ninguém, acompanhou não só nos momentos de realização mas me ‘aguentou’ em meus momentos de frustrações, angústias, ansiedade, crises de nervos, sempre me apoiando e procurando compreender minhas constantes variações de humor. A você, que muitas vezes, mesmo sendo deixado de lado, nunca me deixou de lado. A você, meu companheiro, minha gratidão e meu eterno amor.

A minha mãe que sempre me incentivou na busca pelo meu aprimoramento profissional. A você, mãe, que sempre esteve presente procurando facilitar que este momento se efetivasse, desde as coisas mais elementares - auxiliando-me nas tarefas domésticas e zelando pelos meus filhos – até as tarefas mais complexas – lendo os meus textos, posicionando-se, apresentando suas críticas.

Aos meus filhos, Pedro Henrique e Luís Fernando, que participaram ouvindo lucubrações acerca de minha pesquisa e até apontando sugestões, mesmo em sua idade precoce. A eles, que muitas vezes, durante todo esse processo, foram ‘esquecidos’ quando me ‘esquecia’ em meu trabalho.

A vocês, meu marido, minha mãe e meus filhos, agradeço imensamente e desculpo-me pelas vezes em que, em crises de mau humor, não os tratei como as joias preciosas que Deus me concedeu.

Ao meu irmão, Ricardo, pelas tardes de sábado que passou comigo tentando auxiliar-me na construção de gráficos para ilustrar o meu texto.

Ao meu irmão, Marcelo, que mesmo de longe, desejava o meu sucesso e acreditava na minha capacidade de atingir meus objetivos.

A meu pai (in memoriam), Pedro, por ter sido modelo de homem digno, por sempre ter me incentivado em meus estudos e por ter me ensinado a não desistir.

Enfim, agradeço a todos que participaram desta conquista e que brindam comigo hoje este meu momento de realização profissional e pessoal.

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

RESUMO

Esta pesquisa objetivou analisar como formadoras de um curso de licenciatura em Letras/Inglês de uma das universidades estaduais do Paraná compreendem seu trabalho em um contexto de formação inicial. Para isso, a análise realizada se pauta, principalmente, em textos produzidos por sete professoras formadoras acerca de sua própria experiência profissional na primeira turma do curso em questão entre os anos letivos de 2013 e 2014. Essas sete participantes responsabilizaram-se por 13 dentre as 14 disciplinas que constituíram a matriz curricular dessa primeira turma nestes dois primeiros anos letivos. Além dos relatos de experiência reflexivos escritos, os corpora da pesquisa também englobaram textos orais visando a contemplar a perspectiva das professoras formadoras participantes acerca de seu trabalho educacional (entrevista semiestruturada e grupo focal). Além do mais, dados do contexto socioprofissional das formadoras foram acessados por meio do preenchimento de formulário de formação acadêmica e experiência profissional. Tencionando que as análises propiciassem um melhor entendimento do trabalho docente de professores formadores a partir da perspectiva dos protagonistas deste ofício, adotei o quadro teórico e metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (principalmente alicerçada BRONCKART, 1999/2003/2007, 2004, 2006, 2008) e subsídios teóricos das Ciências do Trabalho, mais especificamente, da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2002 e 2004) e da Psicologia do Trabalho (FAÏTA, 04; CLOT, 1999/2006), uma vez que tais vertentes diferenciam-se de paradigmas de estudos que buscam analisar o trabalho docente apenas a partir do desempenho discente e/ou questões didáticas (PEREZ, 2013). De um lado, alicerço minha pesquisa no ISD por esta corrente teórico-metodológica assumir que todos os textos produzidos em situação de trabalho ou sobre o trabalho se constituem como possíveis espaços de emergência de “*modelos de agir*” tendo o poder de contribuir para a manutenção ou para a transformação desses modelos (MACHADO; BRONCKART, 2009) e, além disto, por permitir tomar a linguagem como foco de estudos e analisar os textos de forma bem instrumentada. De outro lado, alicerço meu estudo nos aportes da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, pelo maior número de pesquisas que focalizam as situações de trabalho, permitindo construir uma visão mais ampliada sobre o trabalho docente, em suas diferentes dimensões e elementos constituintes (TOGNATO, 2009). De forma geral, este estudo contribuiu para acessar representações que o coletivo das formadoras constrói quanto ao trabalho educacional desenvolvido nos dois primeiros anos de implementação do curso em questão no contexto investigado. Algumas considerações sobre o trabalho docente neste contexto foram apontadas como resultados da pesquisa, tais como a identificação de representações quanto a/à: i) desafios vivenciados pelas formadoras ao desenvolver seu trabalho educacional no contexto investigado; ii) capacidades docentes que as formadoras acionam no desenvolvimento de seu trabalho educacional neste contexto; iii) capacidades docente (s) que as formadoras evidenciam como necessárias para que seus alunos-professores desenvolvam durante o seu processo de formação inicial em Letras/Inglês; iv) atividades/tarefas que as formadoras utilizam/designam aos alunos-professores para propiciar o desenvolvimento de capacidade (s) docente (s) necessárias para o exercício do trabalho; v) particularidades quanto ao contexto sociointeracional das formadoras participantes que

influenciaram nos temas mobilizados por meio de seu agir linguageiro acerca de seu trabalho educacional; vi) posicionamentos das formadoras em relação às análises desenvolvidas sobre as representações coletivas evidenciadas no trabalho educacional realizado pelas participantes no período investigado. A investigação quanto a todas estas representações coletivas sobre o trabalho educacional desenvolvido neste contexto propiciou a planificação de ações em prol da superação de desafios que ali se manifestam visando a contribuir para a formação de nossos alunos-professores e, conseqüentemente, objetivando possibilitar a melhor atuação destes na formação de crianças, jovens e/ou adultos.

Palavras-chave: Compreensão do trabalho de professores formadores. Formação inicial. Letras/Inglês. Interacionismo sociodiscursivo. Ciências do trabalho.

CORRÊA, Francini Percinoto Polisel. **Teacher educators perspectives about their own work at an initial English Language and Literature education course context.** 2015. 620 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

ABSTRACT

This thesis aimed to analyze how teacher educators understand their own work at an English Language and Literature graduation course for teachers-to-be from one of the State Universities of Paraná, south of Brazil. The course is new, authorized to start in 2013, and this study focused on the professional experience of teacher educators who taught the 2013 class during the years of 2013 and 2014. A group of seven teachers participated in the research. They were responsible for 13 out of the 14 subjects constituting the curriculum of the two first years of the course. In order to attain the research goals, analyses were conducted mainly on reflective experience reports produced by the teacher educators about their professional experience. Besides the written reflective experience reports, the corpora of the research also included oral texts (semi structured interview and focus group) generating data to help building the perspective of the teacher educator participants about their own work. In addition, data from the socio-professional context of the participants were accessed by means of the completion of an academic formation and professional experience form. I adopted the theoretical and methodological framework of Sociodiscursive Interacionism (ISD) and I also assumed theoretical aspects from the Sciences of the Work, particularly from the Ergonomics of the Activity (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2002, 2004) and the Clinic of the Activity (CLOT, 1999/2006; FAÏTA, 2004) since both differentiate from other study paradigms, which search for analyzing teacher's work just considering the students' performance and/or didactic issues. ISD assumes every text produced in work situation or about work constitutes possible emergence spaces of "acting models" contributing either for the maintenance or for transformation of such models. (MACHADO; BRONCKART, 2009). Furthermore, ISD takes the language as the study focus and presents consistent procedures to analyze texts. The focus of both Ergonomics of the Activity and Clinic of the Activity relies on the situation of work allowing broadening our view about teachers' work in its various dimensions (TOGNATO, 2009). In general, terms, this study has contributed to access collective representations of the teacher educator participants about their educational work in the two first years of the implementation of the course investigated. Some results about the teacher educators' work were listed as search results, namely the identification of i) challenges experienced by the teacher educators while developing their educational work in the context under investigation; ii) teachers' capacities activated by teacher educators while developing their work; iii) teachers' capacities teacher educators pinpoint as necessary for their students to develop during their process of initial formation in English Language and Literature education; iv) activities teacher educators use/designate to the students aiming at providing the development of the necessary teachers' capacities required at teachers' work; v) aspects about the teachers educators' socio-subjective context which has influenced the issues raised through the texts they have produced about their work; vi) teacher educators' attitude in relation to the analyses carried out about the collective representations of educational work in the context investigated. The access to all these collective representations about the developed educational work enabled to plan actions in favor of overcoming the challenges teacher educators face while working with the purpose of contributing to the formation of future

teachers, ultimately, aiming at enabling their better performance in the formation of children, young people and/or adults.

Key words: Understanding of teacher educators' work. Initial education. English language and literature. Sociodiscursive interactionism. Sciences of the work.

Uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico, como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade.

(Paulo Freire, 1996)

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Nível das pesquisas selecionadas nas três buscas realizadas no portal de teses e dissertações da Capes sobre o formador que atua na área de Letras	46
Gráfico 2 –	Percentual de pesquisas quanto à área de conhecimento das dissertações selecionadas sobre o formador que atua em Letras.....	47
Gráfico 3 –	Pesquisas e percentuais quanto à área de conhecimento das teses selecionadas sobre o formador que atua em Letras	47
Gráfico 4 –	Período e ápice de desenvolvimento das pesquisas com foco no professor formador que atua no contexto de formação inicial em Letras.	48
Gráfico 5 –	Recorrências dos instrumentos utilizados para gerar dados enfocando o professor formador que atua no contexto de formação inicial em Letras	50
Gráfico 6 –	Percentual de ocorrência das áreas de atuação dos formadores investigados em 13 das 14 pesquisas.....	52
Gráfico 7 –	Percentual referente às 14 disciplinas de CE e PE em que atuam os formadores investigados	53
Gráfico 8 –	Percentual individual de tipos de discurso utilizados na produção dos relatos de experiência reflexivos	248
Gráfico 9 –	Percentual individual de SOT totais mobilizados nos relatos de experiência reflexivos	272
Gráfico 10 –	Percentual de incidências coletivas de SOT mobilizados nos 7 (sete) relatos de experiência reflexivos	275
Gráfico 11 –	Percentuais de incidências coletivas de SOT mobilizados quanto ao posicionamento das formadoras frente às análises desenvolvidas	382

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Elementos básicos do trabalho do professor	62
Figura 2 -	As múltiplas funções atribuídas ao professor de pós-graduação.....	65
Figura 3 -	Linha do tempo profissional: Formadora A	214
Figura 4 -	Linha do tempo profissional: Formadora B.....	216
Figura 5 -	Linha do tempo profissional: Formadora C.....	217
Figura 6 -	Linha do tempo profissional: Formadora D	220
Figura 7 -	Linha do tempo profissional: Formadora F	222
Figura 8 -	Linha do tempo profissional: Formadora G	224
Figura 9 -	Linha do tempo profissional: Formadora H	226
Figura 10 -	Estruturação organizacional dos textos produzidos sobre o trabalho educacional por meio dos relatos de experiência reflexivos	253
Figura 11 -	Cadeia de SOT mobilizados nos 7 (sete) relatos de experiência reflexivos	277

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Remanejamento de vagas com a extinção das habilitações do curso de Administração pelo resolução nº 04/2005 do MEC.	30
Quadro 2 –	Foco de pesquisas emergentes sobre o formador de professor	40
Quadro 3 –	Síntese do levantamento de teses e dissertações que geram dados sobre o trabalho educacional sob sua perspectiva de formadores em contexto de formação inicial em Letras	42
Quadro 4 –	Instrumentos de geração de dados e a área específica de atuação dos formadores investigados	51
Quadro 5 –	Síntese dos procedimentos metodológicos de análise de textos na perspectiva do ISD	81
Quadro 6 –	Especificações dos tipos de sequências na proposta do ISD	90
Quadro 7 –	Correlação entre tipos de sequência e tipos de discurso.....	91
Quadro 8 –	Especificações das modalizações na perspectiva do ISD.....	97
Quadro 9 –	Síntese dos elementos do agir.....	100
Quadro 10 –	Subperguntas da pesquisa.....	104
Quadro 11 –	Panorama geral da pesquisa.....	105
Quadro 12 –	Matriz Curricular do Curso de licenciatura em Letras/Língua Inglesa e respectivas Literaturas	110
Quadro 13 –	Síntese de aulas e horas destinadas às disciplinas de cunho prático, teórico e respectivas cargas horárias destinadas as APCC nas quatro séries do curso	112
Quadro 14 –	Formadoras participantes e disciplinas ministradas	113
Quadro 15 –	SOT/ temas que nortearam a entrevista semiestruturada:	124
Quadro 16 –	SOT/temas propostos pela pesquisadora para posicionamento das formadoras.....	126
Quadro 17 –	Dimensões, peso e quantidade de indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES (2010)	157
Quadro 18 –	Síntese de modelos de formação de professores com suas respectivas características, competências almejadas e críticas desencadeadas.....	176

Quadro 19 – Os saberes e as capacidades para o ensino de línguas na formação inicial	198
Quadro 20 – Contexto físico de produção dos textos gerados pela pesquisa	205
Quadro 21 – Quadro estruturante do curso de Letras/Inglês investigado.....	207
Quadro 22 – Quinto objetivo específico e respectiva pergunta de pesquisa	228
Quadro 23 – Síntese do contexto socio subjetivo/socioprofissional: tempo e contexto de experiência profissional das formadoras e da pesquisadora	229
Quadro 24 – Síntese do contexto socio subjetivo/socioprofissional: formação acadêmica, regime de atuação das participantes da pesquisa na IES/I.....	231
Quadro 25 – SOT do formulário de formação e experiência profissional.....	239
Quadro 26 – Características físicas da entrevista semiestruturada.....	240
Quadro 27 – Plano textual global dos relatos de experiência reflexivos.....	242
Quadro 28 – Características físicas dos relatos de experiência reflexivos	243
Quadro 29 – Tipos de discurso, total de palavras e percentual de utilização na produção dos relatos de experiência reflexivos	246
Quadro 30 – Subgrupos dos relatos de experiência reflexivos alicerçados nas coordenadas do mundo interativo.....	251
Quadro 31 – Relato de experiência reflexivo: organização e articulação entre tipos de discurso e tipos de sequência predominantes	251
Quadro 32 – Estruturação do relato de experiência reflexivo da formadora B por meio das fases da sequência narrativa	256
Quadro 33 – Tipos de discurso revelando elementos do agir nos relatos de experiência reflexivos.....	264
Quadro 34 – Codificações e descrições do total geral coletivo de SOT mobilizados nos relatos de experiência reflexivos.....	267
Quadro 35 – Fragmento do relato de experiência reflexivo produzido pela formadora H.....	268
Quadro 36 – Exemplo de procedimento de divisão em movimentos, SOT e respectivos STT mobilizados nos relatos de experiência reflexivos	268
Quadro 37 – Movimentos e recorrências de SOT e STT mobilizados no relato da formadora H.....	270

Quadro 38 – Número de movimentos, SOT e STT contabilizados em cada um dos relatos de experiência reflexivos.....	270
Quadro 39 – SOT coletivos e percentuais individuais de ocorrência em cada um dos relatos de experiência reflexivos	271
Quadro 40 – Percentuais de incidências coletivas de SOT mobilizados nos oito relatos de experiência reflexivos	274
Quadro 41 – Codificações de SOT mobilizados pelo coletivo de formadoras nos relatos de experiência reflexivos e seus respectivos números de STT	279
Quadro 42 – Categorização de STT do SOT 4 em grupos e subgrupos, respectivas codificações, quantidades totais e percentuais coletivo de menções.....	282
Quadro 43 – Descrição de STT do SOT 4 do grupo 1, respectivos subgrupos, quantidades totais e percentuais individuais e coletivo de menções	284
Quadro 44 – Reiteração de STT do grupo 1 do SOT 4	288
Quadro 45 – Representação negativa dos alunos no texto produzido pela formadora B	289
Quadro 46 – Descrição de STT do SOT 4 do grupo 2, respectivos subgrupos, quantidades totais e percentuais individuais e coletivo de menções	291
Quadro 47 – Descrição de STT do SOT 4 do grupo 3, respectivo subgrupo, quantidades totais e percentuais individuais e coletivo de menções	295
Quadro 48 – Descrição de STT do SOT 4 do grupo 4, respectivo subgrupo, quantidades totais e percentuais individuais e coletivo de menções	296
Quadro 49 – Categorização de STT do SOT 2 em grupos e subgrupos, respectivas codificações, quantidades totais e percentuais coletivo de menções.....	301
Quadro 50 – STT pertencentes ao Grupo A do SOT 4.....	302
Quadro 51 – Descrição de STT do SOT 2 dos grupos 1 e 2, subgrupo A, respectivas codificações, quantidades totais e percentuais coletivo de menções.....	303
Quadro 52 – Descrição de STT do SOT 2 do grupo 2, subgrupo 2B, respectivas codificações, quantidades totais e percentuais coletivo de menções.....	307
Quadro 53 – Categorização de STT do SOT 3 em grupos e subgrupos, respectivas codificações, quantidades totais e percentuais coletivo de menções.....	310
Quadro 54 – Descrição de STT do SOT 3 do grupo 2, subgrupos 3A e 3C, respectivas codificações, quantidades totais e percentuais coletivo de menções	311

Quadro 55 – Descrição de STT do SOT 3 do grupo 1, subgrupo 3B, respectivas codificações, quantidades totais e percentuais coletivo de menções.....	312
Quadro 56 – Descrição de STT do SOT 3 do grupo 1 e 2, subgrupo 3B, respectivas codificações, quantidades totais e percentuais coletivo de menções.....	314
Quadro 57 – Categorização de STT do SOT 5 em grupos e subgrupos, respectivas codificações, quantidades totais e percentuais coletivo de menções.....	316
Quadro 58 – Categorização, descrição e percentual de ocorrência de STT do SOT 5 situados no grupo 1 - Ações realizadas	317
Quadro 59 – Capacidades docentes das formadoras em exercício evidenciadas/inferidas a partir dos 23 STT do SOT 5 mobilizados no grupo 1, subgrupos A e B	320
Quadro 60 – Capacidades docentes evidenciadas como necessárias para que alunos/professores desenvolvam em sua formação inicial em Letras/inglês inferidas a partir dos STT do SOT 5 do grupo 1, subgrupos A e B	322
Quadro 61 – Descrição de STT do SOT 5 conforme grupos 2, subgrupos 5C, 5D, 5E, 5F, 5G com respectivas quantidades totais e percentuais coletivo de menções	322
Quadro 62 – Capacidades docentes das formadoras em exercício evidenciadas/inferidas a partir da mobilização dos 12 STT do SOT 5 mobilizados no grupo 2	324
Quadro 63 – STT do SOT 5 de maior menção.....	326
Quadro 64 – Síntese de STT do SOT 5 abordados pela formadora A	329
Quadro 65 – Categorização de STT do SOT 11 em grupos e subgrupos, respectivas codificações, quantidades totais e percentuais coletivo de menções.....	337
Quadro 66 – Descrição de STT do SOT 11 conforme subgrupo finalidades com respectivas quantidades totais e percentuais coletivo de menções.....	339
Quadro 67 – Descrição de STT do grupo 1 do SOT 11, respectiva quantidade total individual e percentual coletivo de menções.....	344
Quadro 68 – Descrição de STT do grupo 2 do SOT 11, respectiva quantidade total individual e percentual coletivo de menções.....	349

Quadro 69 – Descrição de STT do grupo 3 do SOT 11, respectiva quantidade total individual e percentual coletivo de menções.....	353
Quadro 70 – Descrição de STT do grupo 4 do SOT 11, respectivas quantidade total individual e percentual coletivo de menções	356
Quadro 71 – Descrição de STT do grupo 5 do SOT 11, respectivas quantidade total individual e percentual coletivo de menções	357
Quadro 72 – Descrição de STT do grupo 6 do SOT 11, respectiva quantidade total individual e percentual coletivo de menções.....	362
Quadro 73 – Categorização de STT do SOT 12 conforme grupos e subgrupo com respectivas quantidades totais e percentuais coletivo de menções	366
Quadro 74 – Categorização, descrição e percentual de ocorrência dos 9 STT do SOT 12.....	368
Quadro 75 – Contexto físico de produção dos textos gerados por meio do grupo focal	370
Quadro 76 – SOT, respectivos números de palavras e de STT desenvolvidos nos textos gerados por cada uma das formadoras em relação ao seu posicionamento frente às análises.....	377
Quadro 77 – Números de palavras, SOT e STT contabilizados individualmente quanto ao posicionamento de cada formadora frente às análises desenvolvidas	379
Quadro 78 – Percentuais de incidências coletivas de SOT mobilizados quanto ao posicionamento das formadoras frente às análises desenvolvidas	381
Quadro 79 – Seleção de SOT a serem analisados acerca do posicionamento das formadoras.....	383
Quadro 80 – O tratamento do tema - <i>Impressão geral sobre as análises desenvolvidas</i> : percentuais de incidências individual e coletiva de STT.....	385
Quadro 81 – O tratamento do tema - <i>Sentimentos na leitura das análises</i> : percentuais de incidências individual e coletiva de STT.....	386
Quadro 82 – O tratamento do tema - <i>O processo de leitura das análises</i> : percentuais de incidências individual e coletiva de STT	387
Quadro 83 – O tratamento do tema - <i>Método/metodologia de análise</i> : percentuais de incidências individual e coletiva de STT.....	390
Quadro 84 – O tratamento do tema - <i>Pontos relevantes de concordância</i> : percentuais de incidências individual e coletiva de STT.....	391

Quadro 85 – O tratamento do tema - <i>Pontos relevantes de discordância</i> : percentuais de incidências individual e coletiva de STT.....	393
Quadro 86 – O tratamento dos temas - <i>Pontos analíticos pertinentes e pontos analíticos não pertinentes das análises</i> : percentuais de incidências individual e coletiva de STT.....	396
Quadro 87 – O tratamento do tema - <i>“Poderes” exercidos pela pesquisadora quando da geração de dados</i> : percentuais de incidências individual e coletiva de STT.....	398

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A.P.	Aulas Particulares
ACD	Análise Crítica do Discurso
ALTER	Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações
AM	Área mista
APCC	Atividade Prática como Componente Curricular
APs	Aprendizes
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
C.B.	Cursos de Bacharelado;
CBLA	Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada
CE	Conteúdo Específico
Cf.	Conforme
CLD	Capacidades Linguístico Discursivas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
CPs	Comunidades de Prática
D	Docência
DCL	Diretrizes Curriculares para o curso de Letras
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
Dept.	Departamento
DFP	Diretrizes para a Formação de Professores
DI	Discurso Interativo
DT	Discurso Teórico
E.F.1-	Ensino Fundamental 1
E.F.2	Ensino Fundamental 2
E.I.	Escola de Idiomas
E.M.	Ensino Médio
ENFOPLI	Encontro de Formadores de Professores de Língua Inglesa
ES	Ensino Superior
FSArg.	Fase de Sequência Argumentativa
FSN	Fase de Sequência Narrativa
GELIT	Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho

GEMFOR	Gêneros textuais e Mediações Formativas
Geo.	Geografia
GT	Gêneros Textuais
Hist.	História
I.C.	Iniciação Científica
IEL	Instituto de Estudos da Linguagem
IES/I	Instituição de Ensino Superior/Investigada;
INPLA	Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
L/E	Letras/Espanhol
L/I	Letras/Inglês
L/P	Letras/Português
LD	Licenciaturas Diversas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LAEL	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
LE	Língua Estrangeira
LE	Língua Estrangeiras
LI	Língua Inglesa
LM	Língua Materna
LSF	Linguística Sistêmico Funcional
M	Matemática
MD	Modelo didático
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOV	Movimentos
N	Narração
NAP	Núcleo de Assessoria Pedagógica
NC	Nada Consta
NDE	Núcleo Docente Estruturante
P	Pedagogia
P.G.	Pós- Graduação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Prática de Ensino
PECD	Programa de Estágio e Capacitação Docente

PEPELF	Portfólio europeu para professores de línguas em formação inicial (<i>Portfólio européen pour les enseignants en langues en formation initiale</i>)
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
Pr.Esc.	Pré-Escola
PROLING	Pró Linguagem
RI	Relato Interativo
SArg.	Sequência Argumentativa
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SInj.	Sequência Injuntiva
SOT	Segmento de Organização Temática
SQ	Sequência Didática
STT	Segmento de Tratamento Temático
T/I	Teórico/Interativo
TIDE	Tempo Integral de Dedicação Exclusiva
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

LISTA DE CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS E REUNIÕES

SINAL	OCORRÊNCIA
Pq	Pesquisadora
A	Formadora A
B	Formadora B
C	Formadora C
D	Formadora D
E	Formadora E
F	Formadora F
G	Formadora G
H	Formadora H
X	Formadora não identificada
Xx	Várias formadoras concomitantemente
...	Frases não complementadas e/ou interrompidas pelas participantes
(+)	Para cada segundo de pausa
[...]	Indicação de transcrição parcial ou eliminação
{ }	Trecho com sobreposição de vozes
(xxx)	Incompreensão de palavras ou segmentos
(())	Comentários da pesquisadora/transcritora
MAÍÚSCULA	Entonação enfática
/	Interrupção
-	Si-la-ba-ção
“ ”	Citações literais ou leitura de textos
?	Sinal de entonação correspondente à pergunta
!	Sinal de entonação correspondente à exclamação
@@@	Risos
<@ @>	Trecho falado com risos
:	Prolongamento de vogais e consoantes
Y	Nomes/informações omitidos

Fonte: Adaptação da norma proposta por Tavares (2003).

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	30
1.1	A MOTIVAÇÃO E OS OBJETIVOS DA PESQUISA	30
1.2	A ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO	34
2	CENÁRIO DE PESQUISAS SOBRE O PROFESSOR FORMADOR DE LETRAS.....	38
2.1	A FORMAÇÃO INICIAL EM LETRAS: CENÁRIO DE PESQUISAS CUJOS PARTICIPANTES SÃO OS PROFESSORES FORMADORES	39
2.2	MAPEAMENTO E CONSIDERAÇÕES QUANTO À PESQUISAS SOBRE PROFESSORES FORMADORES DE LETRAS	41
2.2.1	Nível e Área de Conhecimento das Pesquisas.....	46
2.2.2	Período de Crescimento e Concentração de Pesquisas Sobre o Tema	48
2.2.3	Instrumentos de Geração de Dados	49
2.2.4	Área Específica de Atuação dos Formadores Investigados.....	51
2.2.5	Tecendo Considerações Sobre as Pesquisas Realizadas.....	54
3	AS PESQUISAS SOBRE O TRABALHO DOCENTE E OS APORTES DO ISD E DAS CIÊNCIAS DO TRABALHO	56
3.1	PESQUISAS SOBRE O TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA DO ISD	57
3.2	AMPLIANDO VISÕES: O TRABALHO DOCENTE SOB AS LENTES DO ISD E DAS CIÊNCIAS DO TRABALHO	60
3.2.1	Do Trabalho Tangível ao Trabalho Invisível do Professor	68
3.2.2	A Concepção de Trabalho Representado.....	71
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	75
4.1	A NATUREZA DA PESQUISA	75
4.2	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS NA PERSPECTIVA INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA	79
4.2.1	O Contexto Sociointeracional de Produção dos Textos	82

4.2.2	A Análise Linguístico-Discursiva	83
4.2.2.1	O nível organizacional	83
4.2.2.1.1	<i>Detecção dos constituintes da infraestrutura textual</i>	83
4.2.2.1.2	<i>Detecção dos mecanismos de textualização</i>	92
4.2.2.2	O nível enunciativo.....	94
4.2.2.3	O nível semântico	98
4.2.2.3.1	<i>As terminologias sociointeracionistas utilizadas na análise/interpretação do agir linguageiro sobre o trabalho educacional</i>	99
4.3	PANORAMA GERAL DA PESQUISA	103
4.4	O CONTEXTO DA PESQUISA	108
4.4.1	O Curso de Licenciatura em Letras/Inglês	108
4.4.2	Participantes.....	113
4.4.2.1	As formadoras	113
4.4.2.2	A pesquisadora	114
4.5	A GERAÇÃO DE DADOS	115
4.5.1	Os Instrumentos Utilizados e o Período de Geração de Dados	115
4.5.1.1	O formulário de formação e experiência profissional	118
4.5.1.2	O relato de experiência reflexivo.....	118
4.5.1.3	A entrevista semiestruturada	122
4.5.1.4	O grupo focal	125
4.6	QUESTÕES DE CREDIBILIDADE.....	127
5	DELINEANDO ASPECTOS DO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO	129
5.1	A CARÊNCIA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA ESPECÍFICA PARA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	130
5.1.1	O Perfil do Professor Universitário	134
5.1.1.2	Algumas ações governamentais em prol da melhoria da formação do professor universitário	140
5.2	OS CURSOS DE LETRAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: DO PERÍODO COLONIAL AOS ANOS 80	146
5.2.1	Mudanças Desencadeadas pelas Reformas Educacionais da Década de 90	150

5.2.1.1	Orientações das DFP e das DCL para estruturação de cursos de Letras	161
5.3	CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	168
5.3.1	Para Além Da Concepção De Formação Reflexiva De Schön.....	178
5.4	PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: A FASE DA FORMAÇÃO INICIAL	189
5.4.1	A Base de Conhecimento do Profissional Docente	193
6	DELIMITANDO ASPECTOS DO CONTEXTO SOCIOINTERACIONAL DE PRODUÇÃO DE TEXTOS PARA A GERAÇÃO DE DADOS.....	202
6.1	O CONTEXTO FÍSICO DE PRODUÇÃO DOS TEXTOS	203
6.2	ASPECTOS DO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO IMEDIATO	206
6.2.1	Eixos de Conhecimento Articuladores do Componente Curricular do Curso Investigado	208
6.3	ASPECTOS DO CONTEXTO SOCIOSSUBJETIVO/SOCIOPROFISSIONAL	211
6.3.1	O Perfil Profissional das Formadoras Participantes	212
6.3.1.1	O perfil profissional da pesquisadora	227
6.3.1.2	Possíveis influências do contexto sociossubjetivo/socioprofissional na produção de textos sobre o trabalho educacional	228
7	APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	235
7.1	EXPLORANDO OS TEXTOS PRODUZIDOS PELAS FORMADORAS PARTICIPANTES	238
7.1.1	As Características Físicas dos Relatos de Experiência Reflexivos	243
7.1.2	Os Tipos de Discurso e Tipos de Sequência que Estruturaram os Relatos de Experiência Reflexivos.....	245
7.1.3	Procedimentos para Identificação de SOT e STT dos Relatos de Experiência Reflexivos.....	267
7.1.4	Enfocando os SOT Mobilizados nos Relatos de Experiência Reflexivos	271
7.1.5	Enfocando os STT dos SOT Mobilizados nos Relatos de Experiência Reflexivos.....	278

7.1.5.1	Desafios vivenciados pelas formadoras ao desenvolver seu trabalho educacional: enfocando os STT do SOT 4.....	282
7.1.5.1.1	<i>Explicitando capacidades docentes das formadoras em exercício a partir dos desafios relatados na experiência vivenciada</i>	299
7.1.5.2	Avaliações sobre o trabalho educacional na voz das formadoras: enfocando os STT do SOT 2	301
7.1.5.3	Reiterando capacidades docentes das formadoras em exercício a partir dos STT do SOT 2 e 3.....	309
7.1.5.3.1	<i>Avaliações sobre o trabalho educacional na voz de personagens: enfocando os STT do SOT 3</i>	309
7.1.5.4	Soluções/ações frente aos desafios no desenvolvimento do trabalho educacional: enfocando os STT do SOT 5	315
7.1.5.5	Explicitando capacidades docentes a partir de propostas de soluções/ações frente aos desafios no desenvolvimento do trabalho educacional	319
7.1.5.6	Atividades/tarefas desenvolvidas e/ou designadas aos alunos-professores: enfocando os STT do SOT 11	334
7.1.5.7	A viabilização das atividades por meio de instrumentos didáticos-pedagógicos: enfocando os STT do SOT 12	366
7.2	O GRUPO FOCAL: POSICIONAMENTO DAS FORMADORAS FRENTE ÀS ANÁLISES DESENVOLVIDAS PELA PESQUISADORA	369
7.2.1	Enfocando os SOT Mobilizados Quanto ao Posicionamento das Participantes.....	381
7.2.2	Considerações Sobre o Grupo Focal Como Instrumento de Geração de Dados Acerca do Posicionamento de Participantes Quanto às Análises Desenvolvidas: Contribuições e Limitações.....	402
8	CONCLUSÃO.....	405
8.1	CONSIDERAÇÕES FINAIS	405
8.1.1	Limitações da Pesquisa.....	416
8.1.2	Dificuldades Encontradas	416
8.1.3	Contribuições e Encaminhamentos	418
8.1.4	Futuras Pesquisas.....	419

REFERÊNCIAS	421
APÊNDICES	445
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	446
APÊNDICE B - FORMULÁRIO DE FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL.....	449
APÊNDICE C1 - RELATOS DE EXPERIÊNCIA REFLEXIVOS.....	450
Formadora A.....	450
Formadora B.....	459
Formadora C.....	462
Formadora D.....	464
Formadora F	465
Formadora G.....	467
Formadora H.....	470
APÊNDICE C2 - RELATOS COM DEMARCAÇÃO DE MOV, SOT E STT	471
Formadora A.....	471
Formadora B	489
Formadora C.....	495
Formadora D.....	498
Formadora F	500
Formadora G.....	503
Formadora H.....	507
APÊNDICE C3 - SOT DE MENOR MOBILIZAÇÃO COLETIVA.....	509
APÊNDICE C4 - Tabela para contagem de MOV, SOT e STT	511
APÊNDICE D - ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA DESENVOLVIMENTO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	517
APÊNDICE E - ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	520
Formadora A.....	520
Formadora B.....	530
Formadora C	540
Formadora D.....	550
Formadora F	562
FormadoraG.....	572

	Formadora H.....	583
APÊNDICE F -	REUNIÕES COM GRUPO FOCAL	589
APÊNDICE F1 -	Grupo focal 1	589
	Grupo focal 2a	603
	Grupo focal 2b	612
APÊNDICE F2 -	Texto escrito original da Formadora H	613
	Texto escrito formadora H com marcação de SOT e STT	614
APÊNDICE F3 -	Demais SOT e respectivos STT explorados pelas participantes	616
APÊNDICE F4 -	SOT e respectivos STT desenvolvidos pela pesquisadora	620

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo apresento a motivação para o desenvolvimento assim como a demarcação dos objetivos geral e específicos desta pesquisa. Na sequência, explico a forma como este estudo foi organizado elencando os principais temas a serem tratados em cada capítulo.

1.1 A MOTIVAÇÃO E OS OBJETIVOS DA PESQUISA

A alavanca propulsora desta pesquisa foi o momento histórico vivenciado na instituição de ensino superior na qual atuam as participantes deste estudo. Tendo sido criada há mais de 50 anos e ofertando apenas cursos de bacharelado ao longo deste período, principalmente, na área de Administração, em 2005, por meio da resolução nº 04/2005 ocorreu uma grande mudança na oferta de cursos nessa IES. O referido documento estabelecia as Diretrizes Nacionais para o Curso de Administração extinguindo as suas habilitações.

Até o ano letivo de 2008, a instituição oferecia à comunidade acadêmica 680 vagas distribuídas em seus 09 (nove) cursos de bacharelado. Dentre essas 680 vagas, mais da metade, isto é, 380 (55,88%) eram destinadas ao curso de Administração em quatro de suas habilitações, conforme disposto no quadro 1.

Quadro 1. Remanejamento de vagas com a extinção das habilitações do curso de Administração pelo resolução nº 04/2005 do MEC.

Cursos ofertados	Até 2008	2009/2010	2011/2012	Desde 2013
Administração de Empresas Diurno	50	Extinto	Extinto	Extinto
Administração de Empresas Noturno	90	Extinto	Extinto	Extinto
Administração em Comex Diurno	50	Extinto	Extinto	Extinto
Administração em Comexr Noturno	90	Extinto	Extinto	Extinto
Administração Hospitalar	50	Extinto	Extinto	Extinto
Administração Pública	50	Extinto	Extinto	Extinto
Ciências Contábeis - Diurno	- / -	50	50	50
Ciências Contábeis - Noturno	50	50	50	50
Ciências Econômicas	50	50	50	50
Turismo	50	50	50	50
Serviço Social	50	50	50	50
Secretariado Executivo Trilíngue	50	50	50	50
Administração - Diurno	- / -	50	50	40
Administração - Noturno	- / -	190	140	80
Tecnologia em Comércio Exterior	- / -	50	50	Extinto
Tecnologia em Gestão Pública	- / -	40	40	Extinto
Matemática	- / -	- / -	50	50
Pedagogia	- / -	- / -	- / -	40
Letras/Português	- / -	- / -	- / -	40
Letras/Espanhol	- / -	- / -	- / -	20
Letras/Inglês	- / -	- / -	- / -	20
Ciência da Computação	- / -	- / -	- / -	40
Total	630	630	630	630

Fonte: Dados fornecidos pelo Centro de Ciências Humanas e Educação –CCH-E da Instituição.

Assim, de acordo com os números expostos no quadro 1, as 380 vagas destinadas ao curso de Administração e suas habilitações, no ano letivo de 2008, eram atribuídas da seguinte forma: 140 para Administração em Empresas, 140 para Administração em Comércio Exterior, 50 para Administração Hospitalar e 50 para Administração Pública.

Com a extinção das habilitações ocorreram várias reuniões com a Congregação (formada por docentes, funcionários, discentes e representantes da comunidade externa) para discutir e encontrar uma solução para as vagas que ficariam ociosas. A deliberação proveniente dessas discussões foi a manutenção com redução gradativa das 240 a serem ofertadas, em 2009, para curso de Administração em Empresas até que se chegasse ao número de 120 vagas, no ano letivo de 2013. Além disso, decidiu-se, na ocasião, pelo aumento de 50 para 100 vagas a serem destinadas ao curso de Ciências Contábeis, sendo estas vagas divididas, igualmente, entre a oferta do curso no período noturno e no diurno, a partir de 2009.

Afora essa redução das vagas do curso de Administração e o remanejamento de algumas das vagas excedentes para o curso de Ciências Contábeis, a congregação optou pela criação e, conseqüentemente, pela reorganização das vagas remanescentes para os seguintes cursos: Curso Superior de Tecnologia em Comércio Exterior (50 vagas) e Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública (40 vagas). Tais cursos foram autorizados em 2008, abrindo as suas primeiras turmas em 2009. No entanto, houve baixa procura em relação ao número de vagas estabelecidas para estes dois novos cursos. Conseqüentemente, foi necessário realizar uma nova consulta à congregação quanto às reais demandas da comunidade regional no que diz respeito a cursos de graduação. Em 2010, após pesquisas e longas discussões, chegou-se a conclusão de que a região carecia de cursos de licenciatura.

Dessa forma, inicialmente, em 2011, houve a criação do curso de licenciatura em Matemática e logo após, em 2012, das licenciaturas em Pedagogia e de três cursos de licenciatura em Letras com habilitações únicas, a saber: Letras Português; Letras Espanhol e Letras Inglês, sendo este último foco desta pesquisa.

Retomando o quadro 1, é possível observar que 170 vagas, dentre as 380 ofertadas até 2008 para os cursos de Administração e suas habilitações, foram remanejadas para os cursos de licenciatura. Dentre as demais 210 vagas, 120 permaneceram no curso de

Administração em Empresas e 90 foram divididas em outros cursos de bacharelado ofertados pela Instituição.¹

Saliento que dentre outros aspectos que concernem à esfera administrativa da IES/I, para a implantação desses novos cursos na modalidade licenciatura, houve, além destas discussões e deliberações por parte da Congregação, a necessidade daqueles que ali exerciam seu ofício, de elaboração de propostas e de delineamento de projetos pedagógicos para formação dos futuros professores que ingressariam nos cursos de licenciatura. Esta tarefa foi realizada sem que, necessariamente, os responsáveis tivessem experiência profissional na área do novo curso e/ou na elaboração de projetos pedagógicos, como foi o caso da pesquisadora. Ressalto que esta conjuntura vivenciada por estes trabalhadores não é somente realidade na IES/I, mas também em instituições públicas de ensino superior em nível nacional quando da implantação de novos cursos.

Além desta responsabilização na elaboração de projetos, na ocasião, o trabalho da maioria dos professores que compunham o corpo docente da instituição até o ano letivo de 2010, havia sido essencialmente desenvolvido nos cursos superiores apresentados no quadro 1, como já mencionado, na modalidade de bacharelado. A experiência docente, portanto, limitava-se à formação de acadêmicos que atuavam em áreas outras que não na do Ensino. Assim, estes docentes, incluindo a pesquisadora, teriam que assumir, além desta, também a função de formar futuros professores para atuarem nos nível básico ou ainda nos níveis fundamental e médio.

Ainda quanto ao perfil do corpo docente na IES/I, destaco que os professores que atendiam os 09 cursos de bacharelado e os dois cursos superiores de tecnólogo da instituição, em sua grande maioria, lecionavam no período noturno e possuíam outros vínculos empregatícios atuando como profissionais liberais em outros campos que não o acadêmico. Dentre outras evidências da não dedicação desses professores à área acadêmica, até 2009, está o percentual de professores efetivos doutores e daqueles com regime de trabalho de tempo integral de dedicação exclusiva (TIDE): apenas 1,23 % doutores e 33% com regime TIDE.

Proporcionalmente ao remanejamento das vagas para os novos cursos de licenciatura, também planejou-se a redistribuição das vagas remanescentes para contratação de professores para atender à nova demanda. No entanto, se por um lado a oferta de vagas para à comunidade acadêmica é imediata quando da implantação de um curso, por outro, o processo de contratação de novos professores não segue esta mesma lógica, devido, principalmente, à falta

¹ 40 vagas foram destinadas ao curso de Ciências Contábeis – Diurno e 50 ao curso de Ciência da Computação.

de autonomia universitária. Assim, por exemplo, o curso de Letras/Inglês, foco desta pesquisa, ofereceu em 2013, no ano de sua implantação, 20 vagas, mas, contatava com apenas duas professoras efetivas de língua inglesa para compor o seu corpo estruturante. Destaco que uma dessas docentes, além de ministrar aulas, teria que exercer a função de coordenadora do curso de Letras/Inglês investigado e, a outra, era a pesquisadora. A princípio, ressalto que a coordenação desse curso ficaria sob minha responsabilidade, não fosse meu afastamento para o desenvolvimento desta pesquisa.

Assim, a proposição deste estudo se originou a partir do quadro histórico que vivenciava em meu contexto de trabalho - no enfrentamento de um triplo desafio: o de participar da elaboração de um projeto pedagógico, o de ministrar aulas, e por último, mas que considero de absoluta responsabilidade, o de coordenar um curso de licenciatura em seu ano de implantação sem ao menos ter tido experiência anterior como docente em cursos de Letras. Além do mais, a complexidade de exercer todos estas três funções (auxiliar no delineamento do projeto pedagógico do curso, atuar como docente de licenciatura e coordenar o curso) mostrava-se ainda maior, considerando que minha formação na área havia ocorrido há mais de uma década e minha experiência de 18 anos na IES/I era de professora de língua inglesa em cursos de bacharelado.

Dadas essas circunstâncias e acreditando que o trabalho do formador de professores é de extrema importância para melhoria do cenário educacional brasileiro, o motivo primordial que impulsionou minha pesquisa foi a busca por meu desenvolvimento profissional por meio da compreensão do trabalho do formador e de formas de melhor contribuir para a formação de nossos alunos-professores e, conseqüentemente, de possibilitar a melhor atuação destes na formação de crianças, jovens e/ou adultos.

Adicionaram-se a essas razões circunstanciais, a carência de políticas educacionais/investimentos que propiciem o desenvolvimento do formador de professores e, a escassez de pesquisas sobre o trabalho do formador de professores. Nesse sentido, Machado (2012) recomenda que muitas e muitas pesquisas devem ser realizadas para compreender o trabalho do formador de professor em todas as suas dimensões, englobando com isso tanto as dificuldades na organização material de seu trabalho quanto àquelas enfrentadas na planificação de ações de formação que nos aproximem de um trabalho mais efetivo.

O estudo desenvolvido por Matsuoka (2012) também reforçou a minha decisão quanto à necessidade de compreender melhor o trabalho do formador. Ao procurar retratar a realidade de muitos docentes que chegam ao ensino superior, sem uma formação específica para ensinar a ensinar, sem qualquer curso específico que direcione seu fazer docente, a

pesquisadora apresenta a seguinte indagação extraída de uma das narrativas dos formadores investigados: “Quem pode me ensinar a ensinar, os livros não me respondem totalmente, mas são os únicos com que posso dialogar, uma vez que os meus pares também buscam suas respostas.” (MATSUOKA, 2012, p. 001778). A pesquisadora ainda coloca que, embora os professores formadores de cursos de licenciatura dialoguem muito com seus pares acerca de suas pesquisas, isto ocorre muito pouco com relação a suas práticas, ficando, o trabalho docente na formação inicial, carente, portanto, de interdisciplinaridade e articulação entre disciplinas, conteúdos e práticas.

Assim, tanto na condição de professora formadora quanto na possível função de coordenadora deste novo curso de licenciatura em Letras/Inglês, delimitei como objetivo principal de minha pesquisa analisar como formadoras de um curso de licenciatura em Letras/Inglês compreendem seu trabalho no contexto de formação inicial. A partir deste objetivo mais amplo, tecendo objetivos mais específicos por meio das ações das professoras formadoras participantes desta pesquisa, objetivei: i) identificar desafios vivenciados pelas formadoras ao desenvolver seu trabalho educacional no contexto investigado; ii) inferir capacidades docentes que as formadoras acionam no desenvolvimento de seu trabalho educacional no contexto de formação inicial de professores em Letras/Inglês; iii) inferir capacidade (s) docente (s) que as formadoras evidenciam como necessárias para que seus alunos-professores desenvolvam durante o seu processo de formação inicial em Letras/Inglês; iv) apontar atividades que as formadoras evidenciam utilizar/designar aos alunos-professores para propiciar o desenvolvimento de capacidade (s) docente (s) necessárias para o exercício da docência; v) apontar particularidades quanto ao contexto sociointeracional das formadoras participantes relacionando-as aos temas mobilizados por meio de seu agir linguageiro acerca de seu trabalho educacional; vi) reconhecer o posicionamento das formadoras em relação às análises desenvolvidas sobre o desenvolvimento do trabalho educacional do coletivo das participantes.

1.2 A ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Além de estabelecer, neste primeiro capítulo, os motivos que me impulsionaram a propor esta pesquisa e seus objetivos geral e específicos, descrevo também aspectos relacionados à organização da tese.

Assim, no segundo capítulo, apresento um cenário de pesquisas que tem como participantes o(s) professor(es) formador(es) de Letras e teço algumas considerações sobre a

escassez de estudos que procuram caracterizar e compreender a complexidade da atividade docente a partir da análise de textos produzidos pelos próprios docentes sobre seu trabalho educacional em contexto de formação inicial de professores de Letras.

No terceiro capítulo, em consonância com meus objetivos de pesquisa e em virtude da carência de pesquisas que se pautam na análise de textos produzidos pelos docentes acerca de seu próprio trabalho educacional, apresento a fundamentação deste estudo que se alicerça no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, doravante ISD, (BRONCKART, 1999/2003/2007/2009; 2006; 2008). Legítimo esta opção teórico-metodológica uma vez que o ISD, sendo uma vertente interdisciplinar da psicologia da linguagem de base vygotskiana, atribui ao agir e à linguagem um papel fundamental no desenvolvimento humano (BRONCKART, 1999/2003/2007/2009 e BRONCKART, 2004). Portanto, as pesquisas que se ancoram neste quadro enfocam a investigação do agir humano e as interações ali envolvidas por intermédio da linguagem. Assim, nesta seção são introduzidos os pressupostos teórico-metodológicos centrais desta abordagem (BRONCKART, 1999/2003/2007/2009; 2006; 2008). Podendo ser considerada transdisciplinar, esta corrente teórico-metodológica estabelece um diálogo com conceitos originados de outras perspectivas teóricas. Desta forma, além de explicitar algumas das principais premissas do ISD, esclareço também alguns conceitos provenientes das Ciências do Trabalho, mais especificamente, da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2002; 2004) e da Psicologia do Trabalho (FAÏTA, 2004; CLOT, 1999/2006) tendo em vista a sua relevância na análise e discussão de dados desta pesquisa.

No capítulo 4, em um primeiro momento, explico a natureza da pesquisa. Abordo, na sequência, os procedimentos teóricos-metodológicos utilizados para análise de dados provenientes do ISD (BRONCKART, 1999/2003/2007/2009). Após a explanação de tais procedimentos, apresento um panorama geral da pesquisa, a tese defendida, os objetivos geral e específicos, as respectivas perguntas e subperguntas de pesquisa decorrentes da asserção assumida. Ainda com relação a esse panorama geral, sinalizo a fonte de geração de dados e os níveis de análise desenvolvidos mediante cada objetivo estabelecido. Em seguida, passo a detalhar aspectos referentes ao contexto de realização do estudo e os instrumentos utilizados para a geração de dados. No que se refere aos instrumentos, dedico especial atenção quanto à relevância de alguns deles para a produção de textos sobre o trabalho educacional. Finalizo o capítulo com questões relativas à credibilidade da pesquisa.

Apresentados a motivação para realização da pesquisa, o cenário de pesquisas sobre o trabalho do professor formador de Letras sob sua perspectiva e o nicho que este estudo almeja

ocupar (capítulo 2), assim como esclarecidos conceitos tanto do ISD quanto das Ciências do Trabalho (capítulo 3) e os procedimentos teórico-metodológicos que sustentam, neste estudo, as análises de textos sobre o trabalho educacional (capítulo 4), explícito, no capítulo 5, aspectos do contexto sócio-histórico educacional brasileiro, primeiramente, no que concerne à carência de formação pedagógica específica para docência em nível universitário, o perfil do professor que ali atua e algumas ações governamentais em prol da melhoria da formação destes profissionais. Em um segundo momento, exploro o surgimento dos cursos de Letras no ensino superior brasileiro assim como as mudanças que neles foram desencadeadas pelas reformas educacionais ocorridas na década de 90. Neste aspecto, enfoco as orientações das Diretrizes para a Formação de Professores da educação básica – as DFP (Resolução CNE/CP nº 1, de 18/02/2002) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para diversos cursos de graduação, dentre eles, o Curso de Letras – as DCL (Parecer CNE/CES nº 492/2001). Abordo, também, nesta seção, questões relativas a algumas das principais concepções de formação de professores que têm configurado a estrutura dos cursos de licenciatura ao longo de sua existência e debates do início deste milênio que têm alimentado a academia no que se refere ao tipo de formação reflexiva que se almeja frente ao contexto sócio-histórico em que nos situamos. A seguir, trato da profissionalização docente que se concretiza ao longo da carreira do professor e encerro tecendo algumas considerações sobre a base de conhecimento a ser contemplada na estruturação de cursos de licenciatura em Letras.

A partir desta contextualização sócio-histórica mais ampla, inicio, no capítulo 6, a análise do contexto sociointeracional de geração de dados desta pesquisa. Quanto a estes dados, primeiramente, abordo aspectos relativos ao contexto físico de produção dos textos. Na sequência, pontuo elementos do contexto sócio-histórico imediato no que concerne ao período de mudanças vivenciadas na IES/I e aos eixos de conhecimento articuladores do componente curricular do curso investigado com base na análise do plano textual global do projeto pedagógico do curso. Como último parâmetro de análise do contexto sociointeracional de produção dos textos, contemplo o contexto sociossubjetivo/socioprofissional das participantes da pesquisa. Nesta etapa da análise, aponto possíveis influências na produção de textos sobre o trabalho educacional assim como teço considerações acerca deste contexto no desenvolvimento deste ofício. Saliento que as considerações quanto a este contexto foram possibilitadas pela análise linguístico-discursiva em seu nível organizacional no que se refere aos segmentos de organização e de tratamento temático de textos gerados por meio do formulário de formação e experiência profissional e do currículo Lattes das formadoras participantes além de textos gerados por contatos pessoais via *e-mail* entre pesquisadora e

formadoras participantes. A escolha por esses procedimentos de análise, de forma geral, foi realizada à medida que eles possibilitam visualizar e compreender os pontos considerados relevantes ou marcantes no desenvolvimento do trabalho educacional na perspectiva das formadoras participantes.

No penúltimo capítulo (7), apresento e discuto os resultados da análise linguístico-discursiva dos dados gerados tendo como fonte primária o relato de experiência reflexivo e o grupo focal, e, como fonte secundária, as entrevistas semiestruturadas, o formulário de formação e experiência profissional e o currículo Lattes das formadoras participantes, conforme explicitado no capítulo 4. Retomo, também, os seis objetivos específicos traçados para o desenvolvimento desta pesquisa e às suas respectivas perguntas, priorizando determinados níveis de análise previstos no quadro teórico-metodológico do ISD para os diferentes textos analisados, de acordo com o que foi estabelecido no capítulo 4.

Concluo, com o capítulo oito, sintetizando e articulando considerações finais quanto às análises desenvolvidas e suas contribuições para uma melhor compreensão sobre o trabalho do formador em contexto de formação inicial. Apresento, também, algumas limitações e dificuldades enfrentadas ao longo do desenvolvimento desta pesquisa. Na sequência, apresento encaminhamentos que considero pertinentes frente às conclusões elaboradas e que, ao meu ver, podem contribuir para uma melhor efetivação do trabalho docente no contexto de formação inicial de professores de Letras/Inglês, tanto no meu contexto específico de trabalho quanto em outros contextos de formação inicial de professores. Finalizo o estudo, apontando algumas lacunas que podem ser preenchidas por trabalhos futuros que intencionam analisar o trabalho destes profissionais.

2 CENÁRIO DE PESQUISAS SOBRE O PROFESSOR FORMADOR DE LETRAS

“Eu sempre vou ser suspeita pra falar porque eu sou apaixonada por isso... Não saberia fazer outra coisa se não fosse dar aula [...] isso pra mim já da realização. Sabe, é você pensar: ah o meu aluno ficou interessado [...] O fato dele gostar do curso em si, isso, pra mim, já é um ponto positivo. O fato dele não desistir. O fato de eu começar com tantos alunos e no fim do ano não ter perdido alguns pelo caminho. Isso, pra mim, já é....uma conquista.” (Formadora C – entrevista semiestruturada)

Evidenciando ser a docência universitária uma “caixa de segredos”, Costa (2010) esclarece que a maioria das pesquisas sobre a formação tem desconsiderado a relação intrínseca entre a formação e a atuação do professor formador. Imbernón (2011, p. 63) nos alerta de pelo menos três conjunturas quanto a esta desconsideração: i) “[...] a ação docente do professor formador constitui um eixo central na formação do conhecimento profissional básico do futuro professor [...]”; ii) “[...] os modelos com os quais o futuro professor ou professora aprende perpetuam-se com o exercício de sua profissão docente já que esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de sua atuação”; iii) “[...] não apenas os conteúdos, mas as práticas de formação devem receber atenção especial, pois elas são modeladoras de posturas profissionais futuras.” (IMBERNÓN, 2011, p. 63).

Reforçando esta questão de que as pesquisas devem ser delineadas focando este elo peculiar entre a formação e a atuação do formador, André e Almeida [2010?] ressaltam que “[...] as práticas dos formadores [...] têm papel fundamental nos cursos de formação inicial e, consequentemente, na qualidade do ensino da escola básica [...]” (ANDRÉ; ALMEIDA, 2010?, p. 2). Por isso, há a necessidade de pesquisas que levem em consideração o alerta de Costa (2010) de que:

Entre os diversos aspectos envolvidos no que se refere à formação de professores, alguns se repetem como temas investigados e outros são silenciados. Observa-se que, em relação ao professor formador, considerando como tal aquele que atua nas licenciaturas e no curso de Pedagogia, ainda são poucas as discussões a respeito da sua formação e da sua atuação, como docente formador de futuros professores (COSTA, 2010, p. 6).

Dados estes fatos, no intuito de verificar a existência de pesquisas que enfocassem, especificamente, o trabalho do corpo docente de cursos de licenciatura em Letras/Inglês sob a perspectiva de seus docentes, realizei um levantamento bibliográfico a partir da base de dissertações/teses da CAPES que será apresentado, a seguir.

2.1 A FORMAÇÃO INICIAL EM LETRAS: CENÁRIO DE PESQUISAS CUJOS PARTICIPANTES SÃO OS PROFESSORES FORMADORES

Especificamente, quanto ao ensino e formação de professores de línguas, Gimenez (2005a) aponta o crescente número de trabalhos na área explorando os níveis de formação inicial e continuada. A pesquisadora-formadora discute sobre aqueles apresentados em eventos como o INPLA (Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada) e CBLA (Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada) bem como coletâneas publicadas por linguistas aplicados². Já Ortenzi (2007) faz um levantamento de pesquisas sobre a formação do formador de professores em evento de repercussão internacional - o I CLAFPL (Primeiro Congresso Latino Americano de Formação de Professores de Língua). Dentre os 385 trabalhos apresentados nesse evento, Ortenzi (2007) destaca que apenas 15 abordaram o tema “A formação do formador de professores”³ com enfoques bastante diversos⁴. Nesse conjunto são encontrados estudos sobre: a) o papel do formador; b) as abordagens empregadas nas ações formativas, a relação entre estas e o conhecimento construído pelo aluno-professor; c) contribuições da pesquisa entre formadores para seu desenvolvimento profissional; d) o processo de tornar-se formador, o papel de comunidades virtuais e a criação de ambiente virtual para interação textual em LI bem como a formação do formador decorrente dessa atividade; e) mudanças nas práticas de formadores e professores em formação por meio de sessões de reflexão; f) relações e construção de conhecimento na interação entre formadores e alunos-professores; g) cultura de avaliar da formadora; h) percepções sobre processo de explicitação de crenças por parte de formadores e alunos-professores; i) processo de conscientização social de formadores.

Em relação às pesquisas que enfocam os níveis de formação inicial e continuada, além do estudo de Ortenzi (2007), destaco, dentre outras pesquisas que apontam o baixo número de estudos sobre a formação do professor formador, aquelas desenvolvidas por Gil (2005) e Salomão (2011).

² As pesquisas mencionadas por Gimenez (2005) são: Almeida Filho (1999); Leffa (2001); Gimenez (2002; 2003); Celani (2002); Kleiman (2001); Barbara e Ramos (2003); Freitas e Guilherme de Castro (2003); Consolo e Vieira-Abrahão (2004); Magalhães (2004); Vieira-Abrahão (2004).

³ Grifos da autora.

⁴ Para maiores detalhes sobre os temas das pesquisas levantadas sobre o formador de professor, consultar Ortenzi, 2007, p. 22-24.

No levantamento desenvolvido por Gil (2005), há um único trabalho cujo tema foi a “formação dos formadores de professores” no qual o papel da pesquisa entre formadores é avaliado a partir das concepções e práticas desses agentes das ações formativas.

Salomão (2011) discorre em seu artigo que, embora haja pesquisas voltadas para a formação tanto inicial quanto continuada de professores no que diz respeito ao ensino aprendizagem de língua inglesa⁵ e pesquisas que buscam uma avaliação e reestruturação dos cursos de Letras em nosso país⁶, muito pouco tem sido dito sobre a formação (inicial ou continuada) dos formadores de professores, ou seja, dos docentes em cursos de graduação ou pós-graduação em Letras encarregados da formação destes profissionais. A autora ainda pontua que, muitas vezes, o aluno acaba de sair da pós-graduação e vai atuar como professor em um curso de Letras pela primeira vez, sem ter nunca trabalhado com formação de professores. Além disso, Salomão (2011) alerta que é comum este aluno ter focado em sua pesquisa de pós-graduação aspectos sobre o ensino de línguas que não necessariamente conduzem à transposição direta de suas novas funções e às necessidades de alunos-professores em formação.

Dois anos após Salomão (2011) evidenciar esse baixo número de pesquisas sobre os professores-formadores, Calvo (2013) ressalta a emergência de algumas pesquisas cujo enfoque é o professor formador e suas práticas educacionais, conforme sintetizo no quadro 2, a seguir:

Quadro 2– Foco de pesquisas emergentes sobre o formador de professor

Autor Ano	Título	Foco do estudo
Freitas (2004)	Ensino em time por professoras formadoras (inglês): um ritmo constante de fragmentações, fluidez, contradições.	Configuração e construção de significados de uma experiência de ensino em time constituída por três formadoras de professores de inglês.
Ortenzi (2007)	A produção coletiva de um material pedagógico para prática de ensino de inglês.	Potencial de aprendizagem e desenvolvimento gerado pela produção coletiva de material pedagógico para a prática de Ensino de Inglês.
Perin (2009)	Emergência e Construção de uma comunidade de prática de formadores de professores de língua inglesa	Compreender como se dá o desenvolvimento profissional de formadores de professores de inglês em contexto brasileiro sob a ótica de participação em comunidades de prática (CPs), especificamente na comunidade denominada ENFOPLI Encontro de Formadores de Professores de Língua Inglesa.

⁵ Como exemplo dessas pesquisas Salomão (2011) referencia as de Gil (2005); Gimenez e Cristovão (2004); e as de Vieira-Abrahão (2004; 2006).

⁶ Como exemplo dessas pesquisas Salomão (2011) menciona Paiva (2004, 2005) e Gimenez (2005a, b).

Halu (2010)	Formação de Formadoras de professores de inglês em contexto de formação continuada (NAP/UFPR)	Investigar como se dá a formação contínua a partir das práticas de ensino, aprendizagem e pesquisa com as quais o formador universitário de professores de língua inglesa se envolve.

Fonte: Adaptação de Calvo (2013).

Apesar de concordar com Calvo (2013) que estes estudos relacionam-se ao professor formador, saliento distinções entre eles: dois deles estão centrados no formador em contexto de formação inicial – como é o caso das pesquisas desenvolvidas por Freitas (2004) e Ortenzi (2007). Já o de Perin (2009) focaliza espaços nos quais formadores discutem suas práticas podendo essas estarem voltadas tanto para o contexto de formação inicial quanto continuada. O último deles, o estudo de Halu (2010), enfoca formadores atuando na formação continuada.

No que concerne à formação do formador, Calvo (2013) ainda menciona uma coletânea organizada por Gimenez (2007) a qual reúne estudos sobre a formação de professores sob diferentes vieses e, especificamente, em seu primeiro capítulo, Gimenez e Cristovão (2007) discutem a importante questão da pesquisa enquanto elemento de desenvolvimento profissional do formador.

Gimenez (2005a) esclarece que vários têm sido os ângulos de abordagens sobre a formação do professor de línguas, mas que, qualquer tentativa de tratamento adequado dos desafios que a circundam demandaria múltiplos olhares e detalhadas análises. Concordo com a autora e defendo, também, a partir destes dados iniciais apresentados sobre a questão do número ainda incipiente de estudos sobre a formação do professor formador, que um destes olhares e análises esteja voltado para o desenvolvimento de pesquisas com o objetivo de explorar a formação do formador de professores em contexto de formação inicial assim como suas representações e compreensão/avaliações quanto ao seu próprio agir.

2.2 MAPEAMENTO E CONSIDERAÇÕES QUANTO À PESQUISAS SOBRE PROFESSORES FORMADORES DE LETRAS

Ao realizar um levantamento bibliográfico a partir da base de dissertações/teses da Capes, no intuito de verificar a existência de pesquisas que enfocassem, especificamente, o corpo docente de cursos de licenciatura em Letras/Inglês, também constatee, a escassez de estudos nessa perspectiva. Esta carência pode ser observada, principalmente, se considerarmos o número de pesquisas que têm sido desenvolvidas sobre formação de

professores de línguas em nível de formação inicial e continuada, conforme apresentado anteriormente nos estudos mencionados por Gimenez (2005).

Minha busca no portal da Capes consistiu em três etapas e foi realizada a partir das seguintes palavras-chave no campo assunto:

- i) professores formadores na formação inicial de Letras/Inglês;
- ii) trabalho dos professores formadores na formação inicial de Letras/Inglês;
- iii) o professor formador de Letras.

Saliento que, como não houve restrição quanto à data, as buscas foram realizadas de janeiro a setembro de 2013, conforme período estabelecido para registro pelo banco de dados da Capes, ou seja, de 1987 a 2012.

Sintetizo os resultados destas três buscas no quadro 3, a seguir, apresentando os autores e ano das 14 pesquisas encontradas assim como seus respectivos locais de desenvolvimento, títulos, foco da pesquisa e instrumentos de geração de dados.

Quadro 3 – Síntese do levantamento de teses e dissertações que geram dados sobre o trabalho educacional sob sua perspectiva de formadores em contexto de formação inicial em Letras.

Autor Ano	Nível Local	Título	Foco do estudo	Instrumentos de geração de dados
Almeida (2004)	Mestrado em Letras Universidade Presbiteriana Mackenzie.	A prática do professor universitário: o professor formador de professores de língua inglesa em diálogo com seu referencial teórico.	A prática do professor universitário em um curso de graduação em Letras de uma instituição privada de ensino superior.	- Envolvendo professor formador e aluno/professor: i) Materiais didáticos fornecidos aos alunos das disciplinas selecionadas no estudo de caso realizado.
Chiareli (2005)	Mestrado em Educação Pontifícia Universidade Católica de Campinas.	As abordagens de ensino de língua estrangeira em cursos de Letras: uma visão do docente formador.	Conhecimento de oito professores formadores docentes de língua inglesa de instituições mistas (pública, confessional, particular) sobre abordagens de ensino de língua estrangeira em cursos de Letras e suas reflexões sobre teoria e prática pedagógicas.	Envolvendo o professor formador (08 de LI): i) Entrevistas semiestruturadas; ii) Questionário.
Gonçalves (2006)	Doutorado em Letras Universidade Estadual	Pressupostos teóricos e metodológicos presentes na	Pressupostos teóricos metodológicos subjacentes à	- Envolvendo o professor formador: i) Observações realizadas em salas de aula de Inglês em três cursos de licenciatura em

	Paulista Júlio de Mesquita Filho.	prática do docente formador de professores de inglês.	prática do docente formador de professores de Inglês em três cursos de licenciatura em inglês e suas influências na formação do professor.	Letras; ii) Gravação e transcrição de aulas; iii) Material didático utilizado. - Envolvendo professor formador e alunos-professores: iv) Entrevista.
Souto (2007)	Mestrado em Educação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.	Ensinar a ensinar e aprender a ensinar: representações de professores e alunos em relação à formação inicial dos cursos de licenciatura na Universidade Federal do Amapá.	Representações de quatro professoras da disciplina Didática dos cursos de licenciatura em Letras, Matemática, História e Geografia bem como de seus 115 licenciandos sobre o aprender a profissão docente.	-Envolvendo o professor formador (04 professoras da disciplina Didática dos cursos de licenciatura em Letras, Mat., Hist. e Geog.); i) Entrevistas. -Envolvendo alunos-professores (115 licenciandos em Letras, Mat., Hist. e Geog.) ii) Questionários.
Agostini (2008)	Mestrado em Educação Universidade Federal de Santa Maria.	A organização e o desenvolvimento de estágios curriculares em cursos de licenciatura da UFSM: desenvolvimento de estagiários e orientadores.	Formas de organização e desenvolvimento dos Estágios Curriculares em 13 Cursos de licenciatura da UFSM.	-Envolvendo os professores formadores (docentes orientadores de estágios dos Cursos de licenciatura da UFSM): i) Entrevistas estruturadas. -Envolvendo o aluno/professor: ii) Questionários; iii) Grupos de discussão. -Envolvendo coleta/análise documental: iv) Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) e normativas legais para a Formação de Professores da educação básica no Brasil.
Silva (2008)	Mestrado em Letras Universidade Federal do Paraná.	Trabalho docente: um estudo de representação em textos do professor-formador acerca do papel da disciplina de língua inglesa no curso de Letras.	Representações de professoras formadoras da disciplina de Língua Inglesa acerca do papel de sua disciplina no curso de Letras.	- Envolvendo o professor formador (02 professoras da disciplina de LI); i) Filmagem de aulas; ii) Autoconfrontações simples e cruzada; iii) Extensão ao coletivo do trabalho (mais 03 professoras formadoras: a pesquisadora e mais 02 professoras com experiência nas disciplinas de LI, Literatura de LI, Prática de Ensino de LI, orientação de estágio de LI, coordenação do Dept. de Letras da instituição, atuação na educação básica na área de LI).
Bomfim (2008)	Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília.	Crenças em relação à formação inicial de professor de inglês e a prática de ensino de uma professora formadora.	Crenças e prática de ensino de uma professora formadora (Métodos e Prática de Ensino da Língua Inglesa) em relação à formação inicial de professores de LE.	- Envolvendo a professora formadora: i) Narrativas orais; ii) Entrevista semiestruturada; iii) Observação, transcrição e notas de campo de aulas com gravação em áudio e vídeo; iv) Sessões reflexivas.
Rios-Registro (2010)	Mestrado em Estudos da Linguagem Universidade	A relação entre prescrição, representações e agir docente: um	Relação entre as prescrições, representações e agir docente do	- Envolvendo professores formadores (03): i) Textos escritos em resposta ao questionário; ii) Trabalhos práticos propostos aos alunos-

	Estadual de Londrina.	estudo de caso em um curso de formação inicial.	aluno-professor em um curso de Letras Inglês/Português, diretamente ligadas à área de língua inglesa, a saber: Língua Inglesa, Literatura de Língua Inglesa (pesquisadora), Metodologia de Ensino de Língua Inglesa e Literatura, além de Estágio Supervisionado.	professores. - Envolvendo os alunos-professores (12): ii) Textos orais produzidos pelo grupo focal constituído; iii) Textos escritos em resposta ao questionário (perguntas abertas); iv) Trabalhos práticos desenvolvidos pelos alunos-professores nas disciplinas. - Envolvendo coleta documental: v) PPC enfocando prescrições ao aluno professor.
El Kadri (2010)	Mestrado em Estudos da Linguagem Universidade Estadual de Londrina.	O estatuto do inglês como língua franca em um curso de formação inicial de professores.	Estatuto de inglês como língua franca em situações-problemas aplicadas a alunos do quarto ano do curso de Letras-Inglês.	- Envolvendo professores formadores ⁷ (01): i) Entrevista semiestruturada; ii) Questionário aberto; - Envolvendo os alunos-professores (29): iii) Questionário aberto. - Envolvendo coleta/análise documental: iv) Programas de cinco (05) disciplinas optativas (Gêneros Textuais para o Ensino de LE; Introdução a Tradução em LI; Introdução à Linguística Sistêmico Funcional; Análise Crítica do Discurso).
Lenz (2010)	Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria.	A constituição da docência no Ensino Superior em Letras: de professor da educação básica a docente universitário.	A constituição da docência, a experiência no ensino básico e sua repercussão na atuação e desenvolvimento profissional de 04 formadoras de professores de Letras que atuam na área de Língua Portuguesa.	- Envolvendo as professoras-formadoras: i) Entrevistas narrativas semiestruturadas.
Costa (2010)	Doutorado em Educação Universidade Federal de São Carlos.	A docência do professor formador de professores.	Descrição e análise que três professores formadores dos cursos de Matemática e Letras de uma instituição pública de ensino superior do Estado da Bahia fazem com relação a sua docência na licenciatura.	-Envolvendo professores formadores (cursos de licenciatura em Matemática e Letras): i) Entrevistas abordando a formação e a atuação profissional do professor formador e o seu ensino na licenciatura.
Viana (2011)	Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília	Baseado em fatos reais: papéis do formador na (trans) formação inicial do professor	Papel de duas professoras formadoras responsáveis pela disciplina de	- Envolvendo as professoras formadoras e alunas/professoras (02): i) Questionários; ii) Entrevistas semiestruturadas. - Envolvendo a pesquisadora:

⁷ Os formadores poderiam optar entre responder ao questionário ou participar da entrevista semiestruturada.

	Mestrado.	de língua inglesa.	Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas na (trans) formação inicial de professores de língua inglesa e as (in)compatibilidades entre essa atuação e as exigências do perfil de professor egresso.	iii) Observações de aulas; iv) Notas de campo.
Teles (2011)	Mestrado em Linguagem, Cultura e Discurso UninCor Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações - MG.	Memorial reflexivo: história e análise de uma trajetória profissional docente.	A construção do processo de letramento e suas repercussões no exercício profissional docente, de uma gestora educacional e formadora de professores, a partir de seus próprios dilemas e questionamentos sobre a sua formação e as práticas decorrentes de leitura e escrita.	- Envolvendo o trabalho da pesquisadora/formadora: i) Memorial reflexivo e crítico.
Danna (2012) ⁸	Mestrado em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau.	Sentidos sobre práticas de leitura e escrita em Letras: com a palavra professores formadores.	Sentidos que 04 professores formadores atuantes em 03 diferentes universidades atribuem às práticas de leitura e escrita em língua materna nas 12 diferentes disciplinas (teóricas e práticas) que lecionam nos seus respectivos cursos de Letras.	- Envolvendo professores formadores (disciplinas da área de Língua Materna com relação às práticas de leitura e escrita); i) Entrevista narrativa. - Envolvendo coleta documental: ii) Planos de ensino; iii) Planos de aula; iv) PPC de Letras das 03 Universidades.

Fonte: Elaborado a partir do banco de teses e dissertações da CAPES.

Ressalto que somados os resultados das três buscas realizadas no banco de teses e dissertações da Capes objetive um total geral de 118 pesquisas realizadas na área de cursos de licenciatura em Letras podendo contemplar estudos tanto na área de Letras/Inglês, Letras/Português, Letras/Espanhol ou ainda outras línguas. Para se chegar às 14 pesquisas

⁸ Dentre os 14 estudos selecionados, esse é o único em que a pesquisadora não atuava no contexto investigado.

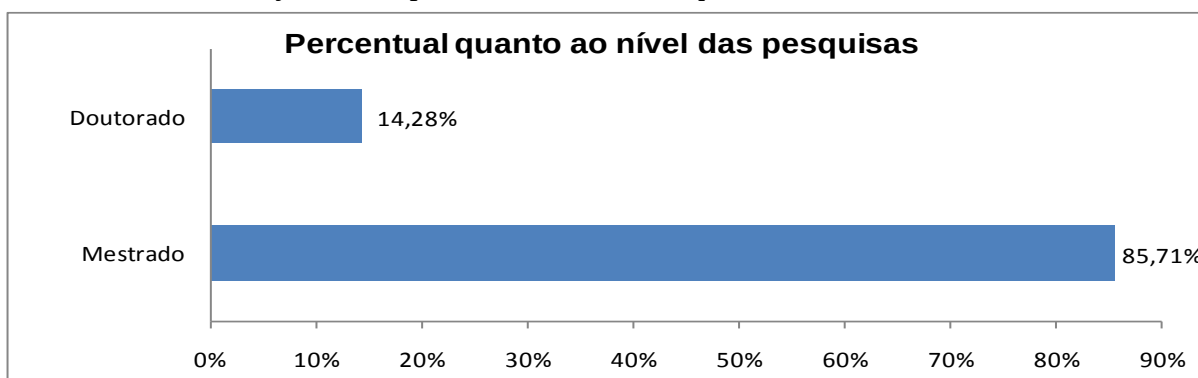
elencadas no quadro 3, houve uma seleção dentre estas 118 pesquisas utilizando como critério a realização de análise, primeiramente, de seus títulos e resumos e, posteriormente, do capítulo destinado à metodologia da pesquisa. Nesta etapa, analisei especificamente os objetivos, os sujeitos participantes e os instrumentos utilizados na geração de dados. Estes dois procedimentos possibilitaram a identificação das 12 dissertações e 2 (duas) teses, relacionadas no quadro 3, cuja metodologia centrou-se na geração e análise de dados enfocando a perspectiva do professor formador de Letras acerca de seu trabalho educacional em contexto de formação inicial.

Expostas as 14 pesquisas identificadas a partir das três buscas no portal da CAPES, passo a apresentar, uma síntese destas quanto ao nível e área de conhecimento, o período em que houve maior concentração de pesquisas sobre o tema, instrumentos para geração e análise dos dados e área de atuação dos formadores investigados.

2.2.1 Nível e Área de Conhecimento das Pesquisas

Conforme discutido no tópico anterior e ilustrado no quadro 3 e no gráfico 1, a seguir, dentre as 14 pesquisas que enfocam a perspectiva do professor formador de Letras acerca de seu trabalho em contexto de formação inicial, 12 são dissertações, totalizando um percentual de 85,71% e somente 2 (duas) são teses, totalizando um percentual de 14,28% das pesquisas.

Gráfico 1 - Nível das pesquisas selecionadas nas três buscas realizadas no portal de teses e dissertações da Capes sobre o formador que atua na área de Letras.

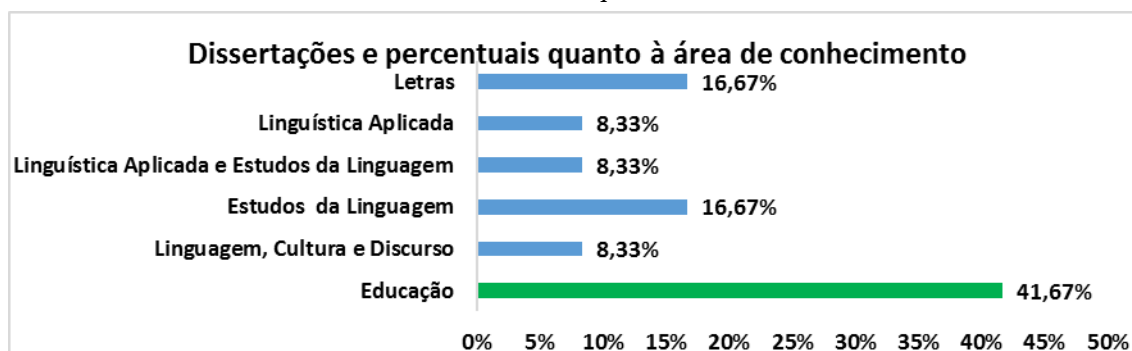


Fonte: Elaborado a partir do banco de teses e dissertações da CAPES.

No que diz respeito às 12 dissertações, 16,67% são provenientes da área de Letras. No entanto, incorporo as pesquisas desenvolvidas em cursos de pós-graduação em Linguística Aplicada, Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Estudos da Linguagem e nos cursos

Linguagem, Cultura e Discurso como subáreas de cursos Letras. Sendo assim, 58,33% das pesquisas são provenientes de área/subáreas de Letras e 41,67% das dissertações são provenientes de cursos de mestrado em Educação.

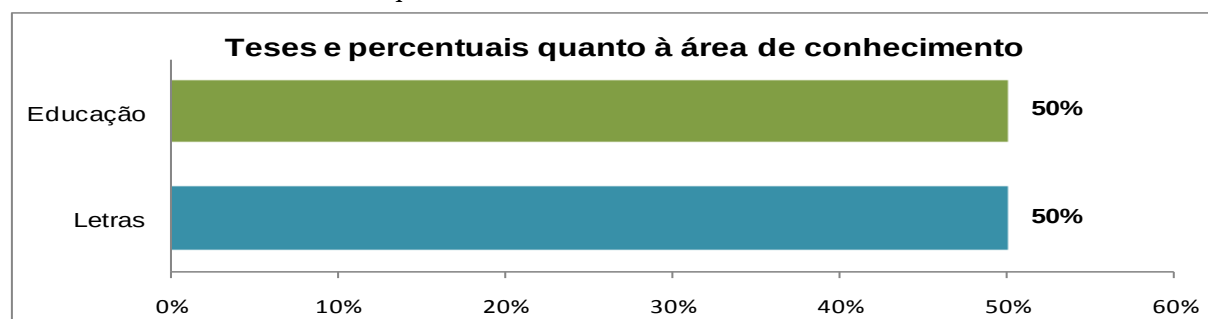
Gráfico 2 - Percentual de pesquisas quanto à área de conhecimento das dissertações selecionadas sobre o formador que atua em Letras



Fonte: Elaborado a partir do banco de teses e dissertações da CAPES.

Com relação às 2 (duas) teses de doutorado, o percentual das áreas de conhecimento das pesquisas se mostrou similar ao das dissertações uma vez que, uma das teses selecionadas, – a de Gonçalves (2006), ou seja, 50% das pesquisas é proveniente de programas de cursos de pós-graduação em Letras e uma delas – a de Costa (2010), corresponde aos outros 50% das identificadas, sendo esta última resultado de tese desenvolvida em programa de doutorado em Educação. O gráfico 3 ilustra os percentuais relativos à área de formação em que foram desenvolvidas as teses de doutorado.

Gráfico 3 - Pesquisas e percentuais quanto à área de conhecimento das teses selecionadas sobre formador que atua em Letras



Fonte: Elaborado a partir do banco de teses e dissertações da CAPES.

Analisando essas 14 pesquisas identificadas por meio das três buscas no portal de teses e dissertações da Capes, observei que a questão do foco no professor formador é um interesse

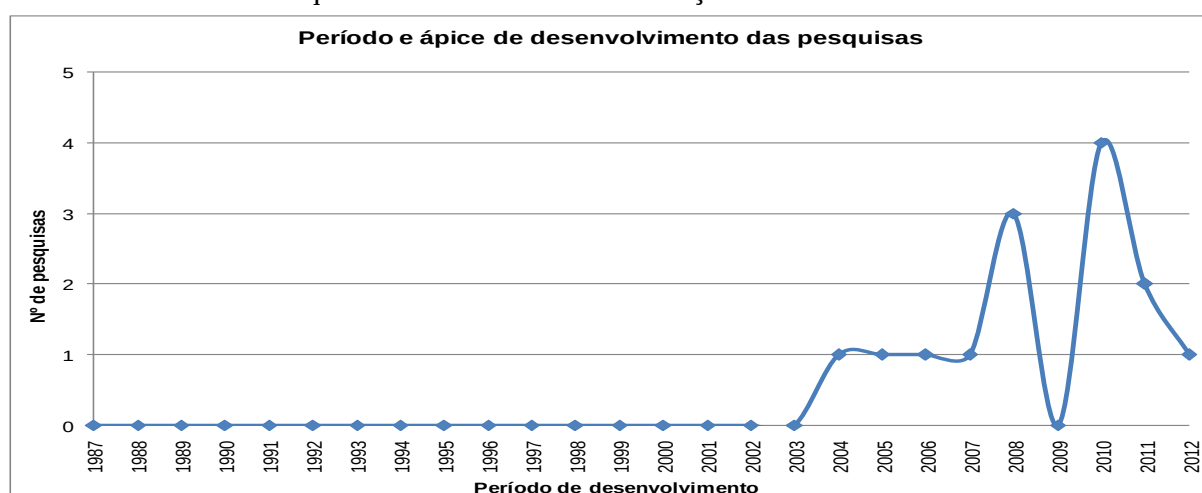
que não se restringe a pesquisadores de programas de pós-graduação de um campo específico do conhecimento, como é o caso de Letras e subáreas já elencadas, mas tem sido, também, uma preocupação de pesquisadores de programas que englobam dificuldades gerais em processos de ensino/aprendizagem, como ocorre nos programas de pós-graduação em Educação.

2.2.2 PERÍODO DE CRESCIMENTO E CONCENTRAÇÃO DE PESQUISAS SOBRE O TEMA

Como anteriormente explicitado, as três buscas foram realizadas conforme período estabelecido pelo banco de dados da Capes, ou seja, de 1987 a 2012. No que diz respeito ao período de concentração de pesquisas sobre o tema, todos os estudos são posteriores ao segundo milênio, sendo que sua primeira ocorrência data do ano de 2004 (ALMEIDA, 2004).

Considerando os estudos realizados nesse segundo milênio, constatei a elevação no número de estudos sobre o tema pesquisado após o ano de 2007, comprovando que nos últimos anos houve um crescimento de pesquisas enfocando a formação inicial em Letras dando voz a seus formadores. Por meio do gráfico 4, ilustro o número de pesquisas desenvolvidas com essa característica no período de 1987 a 2012 bem como o seu ápice de desenvolvimento.

Gráfico 4- Período e ápice de desenvolvimento das pesquisas com foco no professor formador que atua no contexto de formação inicial em Letras



Fonte: Elaborado a partir do banco de teses e dissertações da CAPES.

Portanto, dos 14 (quatorze) estudos detectados que geraram dados dando voz ao formador em contexto de formação inicial em Letras, 10 (dez) foram realizados entre 2008 e

2012, sendo que seu ápice se encontra em 2010 perfazendo um total de 4 (quatro) pesquisas exclusivamente nesse último ano, em específico.

2.2.3 Instrumentos de Geração de Dados

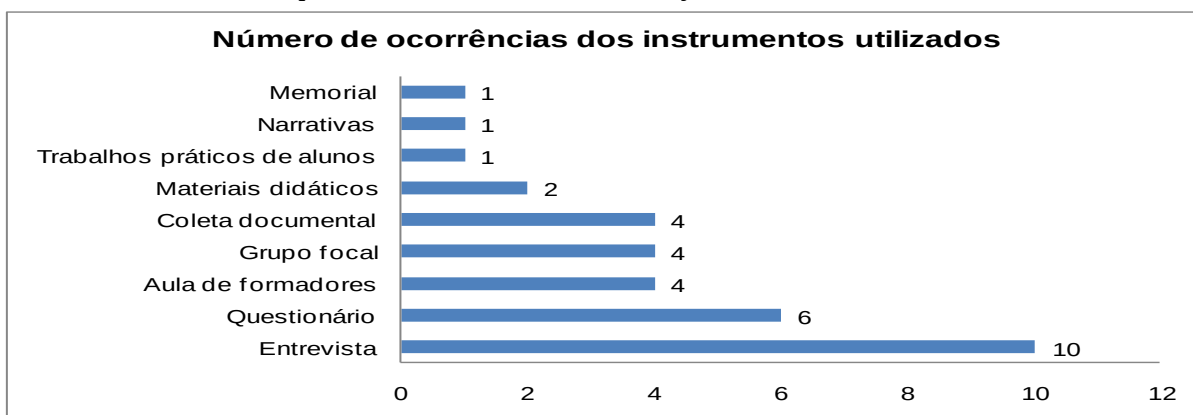
Analizando o capítulo referente à metodologia das 14 pesquisas elencadas no quadro 3 cujos instrumentos propiciaram a voz, especificamente, ao professor formador em contexto de formação inicial em Letras, agrupei-os em nove (09) categorias procurando detalhar algumas variações em suas aplicações, quais sejam:

- a) narrativas orais;
- b) entrevistas⁹ - variando entre simples, semiestruturadas, narrativas e narrativas semiestruturadas;
- c) questionários – ora abertos, ora fechados e/ou mistos;
- d) materiais didáticos;
- e) trabalhos práticos dos alunos;
- f) observação de aulas do formador – ocorrendo com gravação em áudio e/ou vídeo ou ambas as variações seguidas ou não de transcrições, notas de campo do pesquisador combinadas com outros instrumentos tais como sessões reflexivas, grupo focal ou extensão ao coletivo e autoconfrontações;
- g) memorial descritivo e reflexivo;
- h) grupo focal - ocorrendo por meio de grupo de discussão, entrevista com os participantes ou ainda na forma de extensão ao coletivo e de autoconfrontações simples e cruzadas;
- i) coleta documental – podendo ser esta relacionada à: projetos pedagógicos de cursos, planos de aula e de ensino e/ou programas de disciplina do formador.

As recorrências de tais instrumentos nessas 14 pesquisas podem ser observadas no gráfico 5, a seguir:

⁹A terminologia com relação aos instrumentos utilizados foi mantida conforme as dissertações e teses consultadas.

Gráfico 5 - Recorrências dos instrumentos utilizados para gerar dados enfocando o professor formador que atua no contexto de formação inicial em Letras



Fonte: Elaborado a partir do banco de teses e dissertações da CAPES.

De acordo com os instrumentos expostos no gráfico 5, dentre os mais utilizados nos 14 estudos estão, primeiramente, as entrevistas, utilizadas em 10 (dez) pesquisas, seguidas pelos questionários, empregados em 6 (seis) pesquisas. Como instrumentos de utilização intermediária, mencionados em 6 (seis) pesquisas, figuram a aula de formadores, o grupo focal e a coleta documental.

E, finalmente, em apenas 3 (três) das 14 pesquisas identificadas - as de Almeida (2004), a de Lenz (2010) e a de Teles (2011) - há a utilização de um único instrumento. Na primeira, o instrumento utilizado são os materiais didáticos fornecidos aos alunos pelo formador, na segunda, são as entrevistas narrativas semiestruturadas aplicadas às formadoras e, na terceira, utiliza-se o memorial reflexivo e crítico.

O levantamento aqui apresentado não tem o intuito de atribuir ao instrumento mais utilizado o *status* de melhor instrumento para geração de dados no sentido de dar voz¹⁰ ao professor formador, mas sim, intenciona propiciar um panorama quanto às diversas ferramentas das quais os pesquisadores têm se utilizado para essa finalidade.

¹⁰ As pesquisas que dão voz ao formador, ao meu ver, seriam aquelas que procuram compreender o trabalho docente a partir da interpretação textos que o próprio professor produz acerca de seu trabalho educacional.

Quadro 4 - Instrumentos de geração de dados e a área específica de atuação dos formadores investigados

Pesquisas	Instrumentos								
	Narrativas	Entrevistas	Questionários	Materiais didáticos	Trabalhos práticos de alunos	Aula de formador(es)	Memorial	Grupo focal	Coleta documental
Almeida (2004)				NC					
Chiareli (2005)		CE	CE						
Gonçalves (2006)		CE		CE		CE			
Souto (2007)		PE	PE						
Bomfim (2008)	PE	PE				PE		PE	
Silva (2008)						CE/PE/AM		CE/PE/AM	
Agostini (2008)		PE	PE					PE	PE
Costa, 2010		LD							
El Kadri (2010)		CE	CE						CE
Lenz (2010)		CE							
Rios-Registro (2010)			CE/PE		CE/PE			CE/PE	CE/PE
Viana (2011)		PE	PE			PE			
Teles (2011)							CE		
Danna (2012)		CE							CE
Legendas									
CE	Conteúdo Específico				CE/PE	Conteúdo Específico e Prática de Ensino			
PE	Prática de Ensino				CE/PE/AM	Conteúdo Específico, Prática de Ensino e Área Mista			
LD	Licenciaturas Diversas				NC	Nada Consta			

Fonte: Elaborado a partir do banco de teses e dissertações da CAPES.

2.2.4 Área Específica de Atuação dos Formadores Investigados

Quanto à área específica de atuação dos formadores investigados, dentre os 14 estudos referenciados, há um (01) único estudo – o de Almeida (2004) – que, apesar do título evidenciar o foco no professor formador, não explicita, em seu resumo, a área de atuação do formador envolvido na geração de dados nem os instrumentos utilizados para possibilitar a voz ao formador de professores de Letras em contexto de formação inicial. Quanto às demais 13 pesquisas, a maioria dos formadores envolvidos na geração de dados enquadra-se em duas grandes áreas: a de conteúdo específico e a de prática de ensino.

As pesquisas enfocando somente formadores da área de conteúdo específico (CE) totalizam seis (06): Chiareli (2005), Gonçalves (2006), El Kadri (2010), Lenz (2010), Teles (2011), Danna (2012).

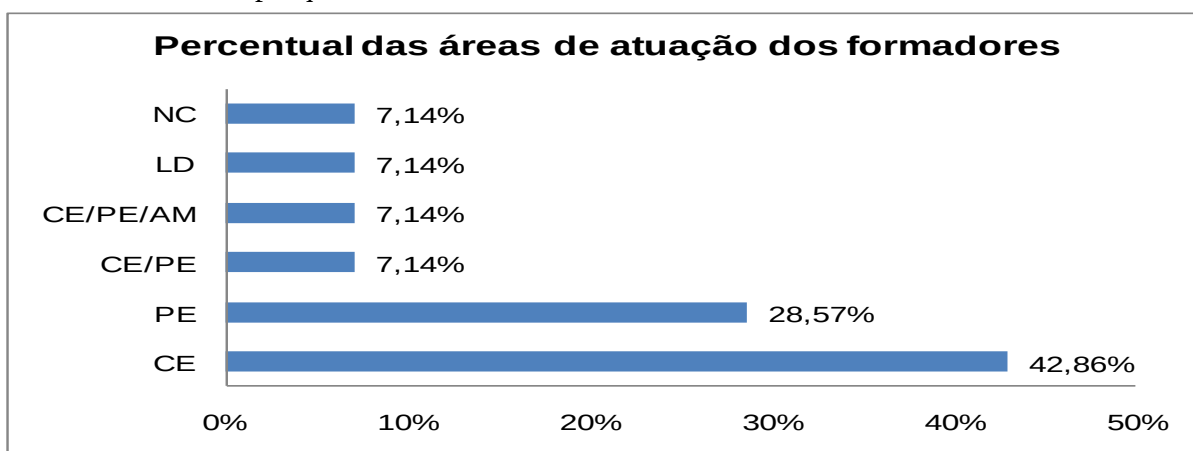
Já as pesquisas exclusivamente focalizando formadores de prática de ensino (PE) totalizam quatro (04): as de Bomfim (2008), Viana (2011), Souto (2007) e Agostini (2008).

Mas, há, também, aquelas cuja a participação contemplou tanto formadores de conteúdo específico quanto formadores de prática de ensino (CE/PE) - a de Silva (2008) e a de Rios-Registro (2010). No entanto, a de Silva (2008) difere da de Rios-Registro (2010) por focar a perspectiva de professores não somente responsáveis por uma das áreas - de conteúdo específico e/ou de prática de ensino – mas também propicia a voz ao formador que, dentre suas funções, exerce a de coordenar e organizar as diversas disciplinas componentes da matriz curricular de um curso: o formador coordenador de curso (CE/PE/AM).

Houve também um (01) caso – o de Costa (2010) - que gerou dados a partir da contribuição de formadores, de forma geral, sem a preocupação de revelar a área específica de atuação dos docentes, isto é, se os sujeitos participantes eram provenientes da área de CE ou PE. Além disso, esse último estudo não apenas tem como sujeitos os formadores de licenciaturas em Letras, mas, do mesmo modo, conta com a participação de formadores de licenciaturas diversas (LD).

Desta forma, observando as áreas de atuação dos formadores investigados, sua maior concentração está na geração de dados a partir de professores responsáveis por ministrar disciplinas de CE (42.86%), isto sem considerar as pesquisas nas quais tanto os professores de CE quanto os de PE foram foco de geração de dados.

Gráfico 6 - Percentual de ocorrência das áreas de atuação dos formadores investigados em 13 das 14 pesquisas

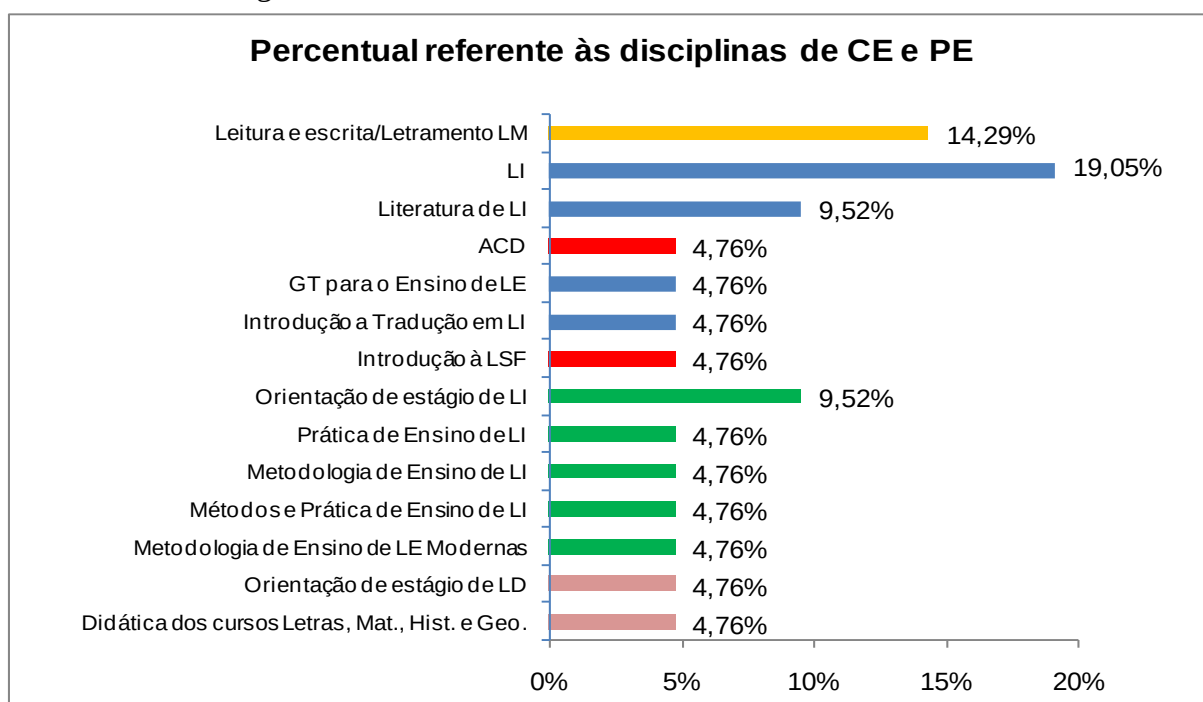


Fonte: Elaborado a partir do banco de teses e dissertações da CAPES.

Para compreender melhor a área de atuação dos formadores investigados, procurei especificar as disciplinas pelas quais estes sujeitos da pesquisa foram responsáveis. Assim, foram mencionados formadores de 7 (sete) disciplinas distintas pertencentes à primeira área (CE): Leitura e Escrita/Letramento Língua Materna, Língua Inglesa, Literatura de Língua Inglesa, Análise Crítica do Discurso, Gênero Textual para o Ensino de Língua Estrangeira, Introdução à Tradução em Língua Inglesa e Introdução à Linguística Sistêmico Funcional.

No que se refere à segunda área (PE), adotando o mesmo critério estabelecido para o agrupamento feito quanto à primeira área (CE), isto é, considerando não somente aquelas pesquisas que focalizaram unicamente os formadores da área de PE mas, igualmente, aquelas que tiveram como sujeitos de pesquisa formadores de CE/PE, observei o mesmo número de disciplinas elencadas na primeira área, ou seja, sete (07) disciplinas: Orientação de Estágio de Língua Inglesa, Prática de Ensino de Língua Inglesa, Metodologia de Ensino de Língua Inglesa, Métodos e Prática de Ensino de Língua Inglesa, Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas, Didática dos cursos Letras, Matemática, História e Geografia.

Gráfico 7 - Percentual referente às 14 disciplinas de CE e PE em que atuam os formadores investigados



Fonte: Elaborado a partir do banco de teses e dissertações da CAPES.

Saliento que 4 (quatro) pesquisas, dentre as 6 (seis) que exploram dados dos formadores de PE - as de Bomfim (2008), Viana (2011); Silva (2008) e Rios-Registro (2010)

– têm, como participantes, formadores de disciplinas de Língua Estrangeira (LE) destacando-se aí o formador de PE de Língua Inglesa (LI). Por outro lado, há uma única pesquisa enfocando docentes de PE não destinada exclusivamente ao professor formador de LE (SOUTO, 2007). Talvez esta ênfase em pesquisas sobre o professor formador de LE esteja embasada nas dificuldades que estes estão tendo em formar satisfatoriamente os alunos-professores no que diz respeito a prepará-los para enfrentar as adversidades vivenciadas pelos professores de LE no ensino básico.

De forma geral, destaco também, os estudos desenvolvidos por Viana, (2011) e Souto (2007) que enfocaram tanto os dizeres dos professores formadores quanto dos alunos-professores em sua geração e análise de dados apresentando um diferencial entre as 14 pesquisas identificadas por meio de minhas três buscas no banco de dados da Capes. Aliás, a pesquisa de Viana (2011) é a única que se propõe a gerar e analisar dados a partir de pelo menos três perspectivas: a de duas formadoras atuantes na disciplina de Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas; a de duas alunas-professoras formandas; e, ainda, a perspectiva do que é proposto pelas Diretrizes Curriculares. Já a pesquisa de Souto (2007), destaca-se por ter envolvido professores formadores não somente de Letras, mas de 3 (três) outras licenciaturas - Matemática, História e Geografia - bem como 115 licenciandos.

2.2.5 Tecendo Considerações Sobre as Pesquisas Realizadas

O objetivo de minhas três buscas no banco de teses e dissertações da Capes foi o de detectar não apenas se havia pesquisas sendo desenvolvidas a partir da análise do agir do professor formador de Letras em contexto de formação inicial, mas também o de identificar se alguma delas, paralelamente, gerava dados dando voz a todos integrantes do corpo docente de um determinado curso de Letras para que eles se pronunciassem acerca de seu trabalho educacional. Porém, embora as 14 pesquisas detectadas e aqui apresentadas tenham envolvido, de alguma forma, professores da área de CE, PE, AM e de LD, não identifiquei nenhuma, dentre as registradas no banco de teses e dissertações da CAPES, com essa característica específica em minhas três buscas.

Assim, encerro este cenário de pesquisas sobre o formador de professor de Letras que atua em contexto de formação inicial de professores expressando minha concordância com Calvo (2013) de que estudos com foco no trabalho do formador de Letras ainda são incipientes. Entretanto, compreendo que, embora ainda sejam em número considerado

reduzido, os 14 estudos apresentados representam uma mudança significativa no enfoque das pesquisas, ou seja, o foco deixa de ser exclusivamente no aluno-professor em formação inicial e/ou no professor da educação básica em formação continuada e passa a contemplar também o formador de professores como sujeito de pesquisa. Pesquisas nesse âmbito podem contribuir para que se faça conhecer a voz dos formadores acerca de seu trabalho educacional como uma das possibilidades de superação dos vários desafios que circundam os cursos de licenciatura. Nesse sentido, a proposta teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo e das Ciências do Trabalho parecem apontar caminhos que possibilitam a voz aos trabalhadores acerca de seu próprio ofício, consequentemente, aos formadores no que diz respeito ao seu trabalho docente. E, é exatamente esse nicho que meu estudo se propõe a ocupar, ou seja, enfocar o trabalho docente a partir de análises de textos produzidos por professores formadores sobre seu próprio trabalho educacional.

Tendo optado pelos procedimentos teórico-metodológicos do ISD e por subsídios teóricos das Ciências do Trabalho para orientar esta pesquisa sobre este ofício sob a perspectiva do corpo docente que atua em um curso de Letras/Inglês, passo a explicitá-los nos dois próximos capítulos.

3 AS PESQUISAS SOBRE O TRABALHO DOCENTE E OS APORTES DO ISD E DAS CIÊNCIAS DO TRABALHO

“Eu gosto de sempre estar lendo, estudando e [...] principalmente estudando [...], o trabalho de outras pessoas [...], lendo sobre experiências que outros professores tiveram [...]. Eu gosto disto [...] eu gosto de planejar, de me preparar, de ver como outras pessoas estão fazendo, e tentar ver se aquelas práticas podem ser, de certa forma, aproveitadas também no meu contexto, na minha realidade.” (Formadora D – entrevista semiestruturada)

Tomando o ISD como fonte de referência maior (BRONCKART 1999/2003/2007/2009; BRONCKART, 2004), minha pesquisa sobre o trabalho de professoras formadoras que atuam em um curso de licenciatura em Letras/Inglês, tal como as pesquisas sobre o trabalho educacional que despontaram nos anos 2000¹¹, considera, na análise do trabalho educacional, contribuições das chamadas Ciências do Trabalho (Ergonomia da Atividade -AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2002; 2004; a Psicologia do Trabalho – FAÏTA, 2004; CLOT, 1999/2006).

Conforme explicam Machado, Cristovão e Abreu-Tardelli, (2009, p. 16) “a conjunção dessas diferentes teorias não se dá de forma aleatória, mas sim, obedece a critérios que nos permitem uma coerência teórica”. Lousada (2006) esclarece que tanto o ISD quanto as Ciências do Trabalho:

¹¹ Essas pesquisas e respectivas propostas de análise linguístico-discursiva têm tido repercussão nacional e internacional e estão em ascensão no Brasil, a partir da publicação de Machado (1998) e, sobretudo, da tradução de Bronckart (1997 - *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionnisme socio-discursif.*) e de inúmeras publicações, comunicações em eventos nacionais e internacionais, teses e dissertações. Uma das razões dessa repercussão é o fato de a teoria permitir aos pesquisadores atingirem diferentes objetivos em vários domínios: compreensão do funcionamento dos níveis da textualidade e de suas relações com o contexto; elaboração e avaliação de materiais didáticos; desenvolvimento de experiências didáticas; formação de professores e compreensão do trabalho educacional. Essa repercussão também pode ser comprovada por convites para assessorias, cursos, elaboração e avaliação de material didático. Internacionalmente, ela se manifesta no intercâmbio entre seus pesquisadores e os da Universidade de Genebra, que se estendeu a pesquisadores do ISD de outros países (U. Nova de Lisboa) ou a seus colaboradores (IUFM de Marselha, CNAM de Paris), com convites para colaboração em pesquisas, comunicações e acordos internacionais, com publicações conjuntas (MACHADO, 2004) e estágios de doutorado e pós-doutorado. Em nível nacional esta proposta despontou com a pesquisadora Machado, líder do Grupo ALTER-LAEI da PUC-SP, filiada a duas linhas de pesquisa: Linguagem e Trabalho, e Linguagem e Educação; e pela coordenadora da Pós-Graduação da UNISINOS, congregando pesquisadores de sete universidades brasileiras, doutorandos, mestrandos e bolsistas de IC, voltados para o desenvolvimento da teoria do interacionismo sociodiscursivo, dentre eles, destaco os trabalhos desenvolvidos pelos Grupos de pesquisas da UEL: Linguagem e Educação coordenado em Língua Estrangeira pela Profa. Dra. Vera Lucia Cristovão; e Gêneros textuais e Mediações Formativas – GEMFOR, sob a supervisão da prof. Dr^a Elvira Lopes Nascimento ou ainda as pesquisas realizadas na Paraíba - UFPB (PROLING), em especial, as desenvolvidas pela Profa. Dra. Betânia Passos Medrado integrante do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho- GELIT- CNPq que, assim como os demais aqui mencionados, analisa o trabalho do professor à luz do ISD e das Ciências do Trabalho.

têm em comum o mesmo referencial teórico de base, apoiando-se em autores fundadores como Vygotsky, em relação às questões de ordem psicológica, e Bakhtin, em relação às questões de linguagem. Além disso, ambas as linhas de pesquisa postulam a necessidade de uma abordagem transdisciplinar nas Ciências Humanas/Sociais, contestando a divisão e o confinamento de disciplinas que têm em comum o humano e o social e que não podem ser compreendidas de maneira isolada (LOUSADA, 2006, p. 16).

Concordando com estas assertivas de Machado, Cristovão e Abreu-Tardelli (2009) bem como a de Lousada (2006), portanto, é que opto por inserir em minha pesquisa subsídios provenientes dessas duas abordagens. Assim, apresento, na sequência, alguns dos princípios/conceitos chave provenientes tanto do ISD como das Ciências do Trabalho que alicerçam minha pesquisa.

3.1 PESQUISAS SOBRE O TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA DO ISD

As bases epistemológicas que fundamentam a categoria trabalho nesta pesquisa são aquelas provenientes da corrente psicológica ou sociológica do ISD. Tendo suas origens alicerçadas no Interacionismo Social, esta corrente teórico-metodológica tem especial interesse pela análise do agir comunicativo verbal, dado o papel fundamental que esta atribui à linguagem no desenvolvimento humano (BRONCKART, 1999/2003/2007/2009; 2006; 2008).

Configurando-se como uma Ciência do Humano, os procedimentos de análise do ISD constituem-se pluridisciplinarmente, uma vez que consideram contribuições de áreas/disciplinas diversas que se alicerçam nos preceitos defendidos por Bakhtin/Volochínov e Vygotsky com relação à dimensão social da linguagem e a sua importância para a emergência e o funcionamento do pensamento consciente humano. Além disso, o ISD se filia às perspectivas de análise que adotam uma abordagem marxiana de trabalho e/ou vygotiskiana do desenvolvimento e/ou sociodiscursiva da linguagem (MACHADO et al., 2004). É justamente devido a essa ancoragem pluridisciplinar que os procedimentos teórico-metodológicos do ISD possibilitam uma reflexão mais abrangente das questões que envolvem a condição humana.

Ao buscar a compreensão do desenvolvimento humano, muitas destas pesquisas têm focado o mundo do trabalho, especificamente o trabalho docente, e suas transformações. Segundo Bronckart e Machado (2004), a análise dos textos sobre a relação linguagem e

trabalho pode trazer nova compreensão do trabalho do professor tanto em relação ao seu agir concreto 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 discursiva¹² 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).

Portanto, Machado e Bronckart (2009, p. 35) defendem que todos os textos produzidos (em situação de trabalho ou sobre o trabalho¹³) se constituem como possíveis espaços de emergência de “*modelos de agir (morfogênese das ações)*” e têm o poder de contribuir para “a manutenção ou para a transformação” (desses) modelos.

Conforme Perez (2013), as pesquisas que se alicerçam nos procedimentos teórico-metodológicos do ISD¹⁴ diferenciam-se de paradigmas de estudos que buscam analisar o trabalho do professor apenas a partir do desempenho discente e/ou questões didáticas. Seu

¹² Embora Bronckart e Machado (2004) não definam o termo “rede discursiva” sobre o trabalho educacional, compreendo que esta contemplaria a análise de práticas languageiras e/ou de textos produzidos em situações de trabalho e sobre o trabalho, ou melhor, a análise da tripartição da linguagem: “linguagem como trabalho”, “linguagem no trabalho” e a “linguagem sobre o trabalho.”

¹³ A “linguagem como trabalho”, a “linguagem no trabalho” e a “linguagem sobre o trabalho” se constituem enquanto práticas languageiras. Nas situações de trabalho, paralelamente, podemos observar a ocorrência dessa tripartição da linguagem. No entanto, na relação trabalho/linguagem, nem toda linguagem será “linguagem como trabalho” isto porque enquanto a “linguagem como trabalho” é expressa pelo ator e/ou coletivo dentro da atividade, em tempo e lugar reais com a finalidade de desenvolver/concretizar o trabalho, a “linguagem no trabalho” seria, antes, uma das realidades constitutivas da situação de trabalho global na qual se desenrola a atividade, tais como as conversas informais sobre o clima ou sobre o produto da concorrência. Portanto, para compreender o trabalho, tanto a análise da “linguagem como trabalho” quanto da “linguagem no trabalho” são necessárias á medida que esses dois aspectos são constitutivos da atividade. Quanto a “linguagem sobre o trabalho,” esta poderia ser entendida como uma exclusividade do pesquisador, no entanto, “a fala sobre o trabalho é, às vezes, motivada de seu próprio interior, por exigências da equipe ou da empresa; entre colegas, evoca-se o trabalho para comentá-lo ou avaliá-lo, para lembrá-lo, para se justificar (...)” (LACOSTE, 1995, p. 24) e, assim sendo, a “linguagem sobre o trabalho” se encontra imbricada com a “linguagem no trabalho” e com a “linguagem como trabalho” (...). Há “uma linguagem que faz (a linguagem como trabalho), uma linguagem circundante (a linguagem no trabalho) e, uma linguagem que interpreta (a linguagem sobre o trabalho). A análise dessa tripartição da linguagem apresenta um interesse epistemológico, possibilitando evidenciar as ligações e as diferenças de funcionamento da linguagem no e sobre o trabalho que, por sua vez, permite identificar mecanismos de funcionamento da relação trabalho/linguagem. (NOUROUDINE, 2002).

¹⁴ Perez (2013) indica como pesquisas atuais sobre o trabalho educacional que adotam a perspectiva do ISD no Brasil aquelas desenvolvidas por Bueno, 2007; Cristovão, 2008, 2011; Machado, Lousada e Ferreira, 2011; Machado, 2007; Medrado e Pérez, 2011. Além destas, mais recentemente contamos com as contribuições Silva (2008), Quevedo-Camargo (2011), Buttler (2009), Stutz (2012), Freudemberger (2015), entre outros, pelo Grupo LAF (Bronckart, 2004), pelo grupo ALTER (MACHADO, 2004 e 2005; LOUSADA, 2006).

enfoque está numa melhor caracterização e compreensão da complexidade da atividade docente a partir da análise de *redes discursivas* sobre o trabalho educacional. Outro ponto comum nas pesquisas pertencentes a esse quadro está na “análise de variados textos na tentativa de compreender como funcionam os diferentes níveis de 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.” (RIOS-REGISTRO, 2010, p. 33). O foco, portanto, está no agir comunicativo verbal concretizado em textos produzidos *no e sobre* o trabalho docente. Paralelamente a esta caracterização e compreensão, Perez (2013, p. 113) ressalta que as pesquisas sociointeracionistas têm procurado “reforçar a noção de profissionalização/profissão docente¹⁵, ou, em outras palavras, *do ensino como trabalho*” como proposto por Machado et al. (2004).

Para possibilitar a análise deste agir comunicativo verbal materializado em textos, por ser uma corrente transdisciplinar/pluridisciplinar, como já mencionado, o ISD busca aportes em outras perspectivas teóricas. Sendo assim, ao filiar-me a essa corrente teórico-metodológica, dentre os conceitos que se fazem relevantes para fundamentação teórica desta pesquisa estão algumas noções concebidas por estudiosos tanto do ISD quanto das Ciências do Trabalho, quais sejam: *trabalho, trabalho educacional, trabalho prescrito e trabalho realizado, real da atividade, trabalho representado*.

Além desse aporte teórico, uma vez que o ISD propõe procedimentos de análise linguístico-discursiva para análise de textos e, devido à “variedade das acepções com que os termos agir, ação e atividade são usados em diferentes autores e disciplinas que têm construído teorias da ação ou da atividade” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 34), faz-se necessário também esclarecer a terminologia que os pesquisadores interacionistas sociodiscursivos empregam na análise/interpretação do trabalho educacional construídas nos e pelos textos.

Assim, a seguir, passo a esclarecer, neste capítulo, tais conceitos transdisciplinares assim como procuro, no capítulo 4, elucidar algumas das terminologias que são empregadas em minhas análises.

¹⁵ Quevedo-Camargo (2011, p. 73-74) explica que para que uma pessoa adquira as características e capacidades específicas de uma profissão, ela passa pelo processo de profissionalização que não se resume à formação inicial ou à formação continuada, mas engloba a socialização durante toda a prática profissional fundamentando-se nos valores da cooperação entre indivíduos e do progresso social.

3.2 AMPLIANDO VISÕES: O TRABALHO DOCENTE SOB AS LENTES DO ISD E DAS CIÊNCIAS DO TRABALHO

Quanto ao trabalho educacional exercido pelo professor na perspectiva do ISD, Machado (2004) esclarece que as pesquisas no Brasil, enfocando as relações entre linguagem e trabalho, despontaram com o Grupo ATELIER (tendo como subgrupo o grupo ALTER) em 1996. Conforme mencionado na introdução deste capítulo, nos anos 2000, tais estudos, por meio do Grupo de pesquisadores brasileiros – LAEL, e do grupo genebrino LAF - passaram a considerar na análise do trabalho educacional contribuições das chamadas Ciências do Trabalho (Psicologia do Trabalho, Ergonomia da Atividade, Ergologia, etc.). Todos os envolvidos nestes grupos buscam “a construção de uma abordagem interdisciplinar sobre diferentes questões constitutivas do trabalho educacional” no intuito de contribuir para “o aprofundamento da compreensão do trabalho do professor e, conseqüentemente, da sua formação” (MACHADO, 2004, p. viii - ix).

Retomando as concepções que alicerçam a análise de textos no e sobre o trabalho educacional sob a perspectiva do ISD, lembro que esta se alicerça em uma abordagem marxiana de trabalho e/ou vygotskiana do desenvolvimento e/ou sociodiscursiva da linguagem. (MACHADO et al., 2004).

Nas obras marxianas¹⁶, observamos a ratificação do trabalho como fundamento ontológico do mundo social. Marx expõe que:

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

Adotando tal perspectiva marxiana do trabalho, o expoente e precursor do ISD, Bronckart (2006), define-o da seguinte forma:

[...] o trabalho se constitui, claramente, como um tipo de atividade ou de *prática* [...] é um tipo de atividade própria da espécie humana, que decorre do surgimento, desde o início da história da humanidade, *de formas de organização coletiva* destinadas a

¹⁶ Ressalto que as obras marxianas se remetem ao pensamento de Marx quando compreendem que o trabalho nega a natureza, mas não a destrói, antes a recria. No entanto, as obras marxianas diferem das marxistas por não serem ortodoxas e, conseqüentemente, não acreditarem piamente na dialética da luta de classes. Maiores detalhes podem ser acessados no sítio: <http://depositomaia.blogspot.com.br/2008/12/marxistas-marxianos-e-marxlogos.html>.

assegurar a sobrevivência econômica dos membros de um grupo: tarefas diversas são distribuídas entre esses membros (o que se chama de *divisão de trabalho*); assim, esses membros se veem com papéis e responsabilidades específicas a eles atribuídos (sic), e a efetivação do controle dessa organização se traduz, necessariamente, pelo estabelecimento de uma hierarquia.” (Grifos do autor) (BRONCKART 2006, p. 209).

Ao corroborar esta concepção de trabalho e associá-la às concepções de aprendizagem e desenvolvimento concebidas por Vigotski¹⁷ (2009), os pesquisadores interacionistas sociodiscursivos adotam uma visão voltada ao desenvolvimento filogenético do homem. Assim, há a compreensão de que, ao exercer o trabalho, o homem elabora instrumentos para satisfazer suas necessidades de subsistência, e, ao mesmo tempo, torna-se um ser cada vez mais social, desenvolvendo, neste processo, as funções psíquicas superiores (SILVA; CORRÊA; CRISTOVÃO, 2015).

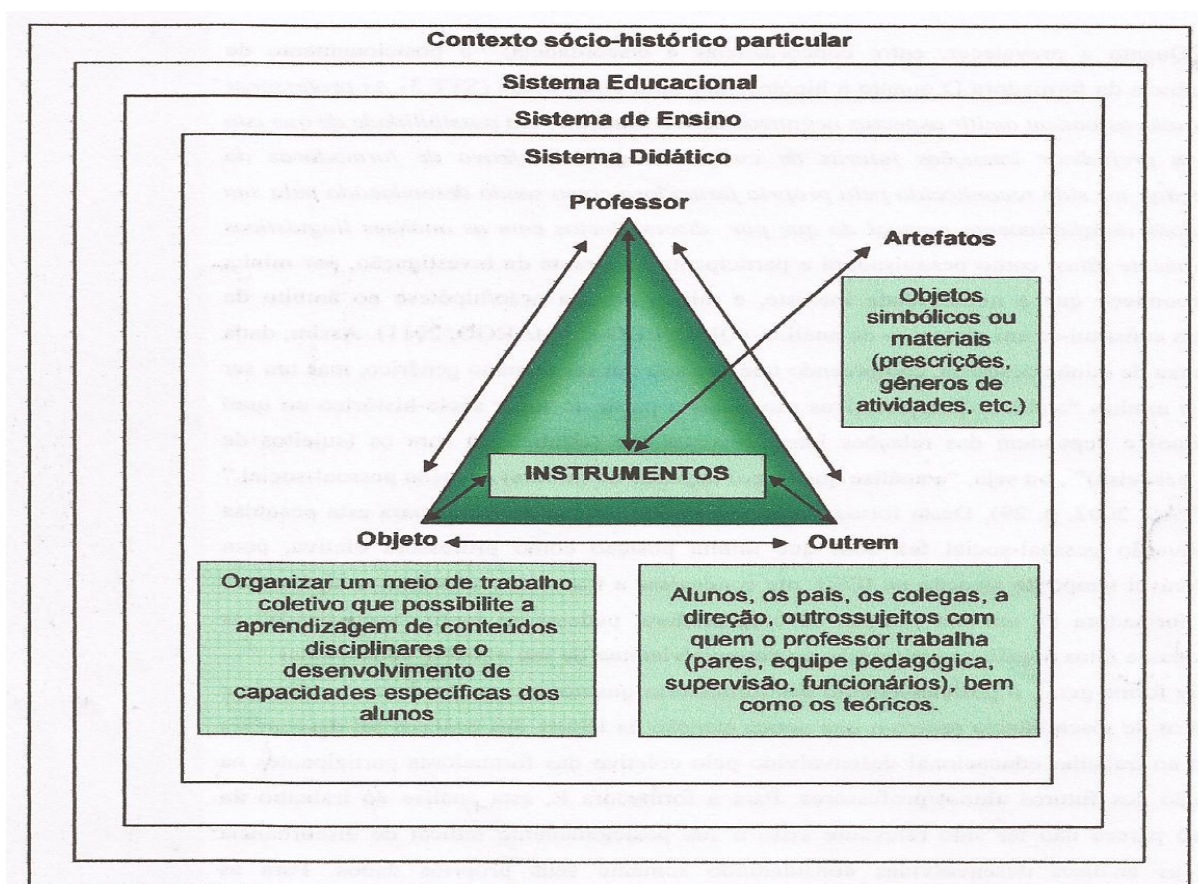
A construção do instrumento e de si mesmo remete à tese de Marx e Engels (2004) anteriormente exposta, segundo a qual, é a partir do trabalho que se dá a ruptura entre a dominação da natureza sobre o homem e ocorre, a partir disso, um salto ontológico, que implica, para Marx, um duplo movimento, pois, por um lado a natureza é transformada pelo homem e, por outro, o próprio homem se transforma (TOGNATO, 2009, p. 217).

Ainda, a partir dessa leitura marxiana da atividade trabalho, especificamente, do trabalho educacional, Schneuwly (2002), com base em Vigotsky (1978), atribui os seguintes elementos como constituintes dessa atividade: *um agente* (o professor) que busca transformar os modos de pensar, de falar, de perceber, de fazer de *um outro agente* (o aluno), por meio da mediação de *ferramentas* (um conjunto semiótico complexo, sócio-historicamente construído) ou de *meios* que utiliza para realizar uma determinada transformação sobre um objeto específico, em uma direção desejada pelo agente transformador. Machado (2002, p. 42) explica que “os objetos a serem transformados seriam os processos psíquicos do aluno, e os produtos, esses mesmos processos transformados, o que permite a transformação dos processos naturais de desenvolvimento”.

¹⁷ A teoria sócio-histórico-cultural de Vigotsky (1989) se baseia no princípio de que o desenvolvimento do indivíduo se dá como resultado de um processo sócio-histórico e cultural, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento à medida que este indivíduo interage com seu meio. Para Vigotsky tal desenvolvimento ocorreria em movimento espiral, a aprendizagem impulsionaria o desenvolvimento de modo que o nível de desenvolvimento potencial passa a ser real e assim sucessivamente. Nessa passagem, o indivíduo retrocede, em alguns momentos, no seu processo de desenvolvimento, de modo que ele pode vir a reviver algumas situações ou experiências, as quais poderão conduzi-lo, devido à ação reflexiva sobre os aspectos concernentes e estas situações e daqueles que emergem desta reflexão, a um nível mais adiantado de desenvolvimento (RICHIT, 2004).

Machado (2007) juntamente com o precursor da perspectiva do ISD - Bronckart (1999/2003/2007/2009) e, estudiosos das Ciências do Trabalho - Clot (1999/2006) e Amigues (2004) – adicionam, à proposta de Schneuwly (2002), mais quatro elementos constituintes do trabalho do professor, a saber: o sistema didático, o sistema de ensino, o sistema educacional e o contexto sócio-histórico, conforme figura que reproduzo a seguir:

Figura 1– Elementos básicos do trabalho do professor



Fonte: Machado (2007, p. 92).

Fernandez (2009, p. 36) explica, por meio deste esquema proposto por Machado (2007), que “é possível percebermos que o professor não trabalha de forma isolada, mas como parte de uma rede de relações sociais que acontecem dentro de um contexto sócio-histórico, bem como de um sistema educacional, de um sistema de ensino específicos” e, acrescento aqui, de um sistema didático. No caso desta pesquisa, exemplifico isso da seguinte forma: as formadoras exercem o seu trabalho visando à formação de futuros professores de inglês em um determinado momento e num determinado contexto sócio-histórico em que predominam determinadas concepções de formação (podendo serem

essas muito diferentes daquelas concepções que alicerçaram sua própria formação) orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores - sistema educacional (MEC) e sistema de ensino (Projeto Pedagógico da Instituição investigada) e, ainda, por um sistema didático e por autoprescrições estabelecidas em seu próprio plano de curso.

Anterior ao trabalho exercido em sala de aula, portanto, há uma série de fatores que necessitam ser considerados ao se tratar da situação de trabalho do professor, dentre estes, o planejamento de ações docentes a serem colocadas em prática no ambiente de sala de aula que, por sua vez, serão mediadas pela escolha intencional de determinados instrumentos, auxiliando-o na organização de um meio que possibilite, no caso do professor formador, a transformação/desenvolvimento de capacidades docentes em seus alunos-professores.

Assim, “todos esses fatores e os aspectos político, econômico, social e cultural relacionados a esse lugar e esse momento histórico são relevantes ao se considerar o trabalho de um dado professor e sua atuação em sala de aula” (FERNANDEZ, 2009, p. 36).

Portanto, o método histórico dialético de Marx, que alicerça as pesquisas sociointeracionistas na busca pela compreensão do trabalho docente, considerando tanto seu caráter material (como os homens se organizam na sociedade para a produção e a reprodução deste trabalho) quanto seu caráter histórico (como eles vêm se organizando através de sua história) se mostra coerente à sua proposição. Quanto à adoção do método proposto por Marx, Pires (1997) explica que:

O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade. O princípio da contradição, presente nesta lógica, indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial. Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada (PIRES, 1997, p. 87).

Pires (1997) defende que o método de Marx é um caminho epistemológico que filosófica e cientificamente pode levar à compreensão do fenômeno educacional à medida que propicia a análise de realidade histórica e social em que o trabalho educacional se concretiza, enfim, é um método que possibilita conhecer os mais variados elementos que envolvem a prática educativa. Para a autora, a análise

do fenômeno educacional em estudo pode ser empreendida quando conseguimos *descobrir* sua mais simples manifestação para que, ao nos debruçarmos sobre ela, elaborando abstrações, possamos compreender plenamente o fenômeno observado. Assim pode, por exemplo, um determinado processo educativo ser compreendido a partir das reflexões empreendidas sobre as relações cotidianas entre professores e alunos na sala de aula. Quanto mais abstrações (teoria) pudermos pensar sobre esta categoria simples, empírica (relação professor/aluno), mais próximo estaremos da compreensão plena do processo educacional em questão. (PIRES, 1997, p.88)

Retomando a figura 1, e considerando os mais variados elementos que envolvem a prática educativa, além de esquematizar os elementos básicos do trabalho docente, mas que já explicitam a complexidade desse ofício, Machado (2007, p. 93-94) elenca 9 (nove) características do trabalho educacional que passa a ser entendido como uma atividade:

i) Situada – por sofrer a influência do contexto sócio-histórico tanto imediato quanto amplo; ii) Orientada por prescrições – devido ao trabalho do professor ser guiado por prescrições de vários níveis institucionais assim como por *modelos do agir*, historicamente construídos por seu coletivo de trabalho; iii) Impessoal- pelo trabalho não se desenvolver de forma totalmente livre, considerando que o professor segue prescrições impostas; iv) Pessoal – por considerar o engajamento do professor nas mais variadas dimensões: cognitiva, física, emocional, etc.; v) Instrumentada – pelo professor utilizar-se de instrumentos para atingir seus objetivos; vi) Interacional –devido ao professor agir sobre o meio, transformando-o, com a utilização de instrumentos e, ao mesmo tempo, sendo por eles transformado; vii) Interpessoal – por envolver os presentes na situação (alunos, por exemplo) e também os ausentes (pais de alunos, por exemplo); viii) Conflituosa – porque o trabalhador é obrigado a fazer escolhas para direcionar seu agir, tentando transitar entre vozes contraditórias (prescrições, artefatos, outros envolvidos etc.); ix) (Pode ser) fonte potencial para a aprendizagem de novos conhecimentos e desenvolvimento de capacidades.

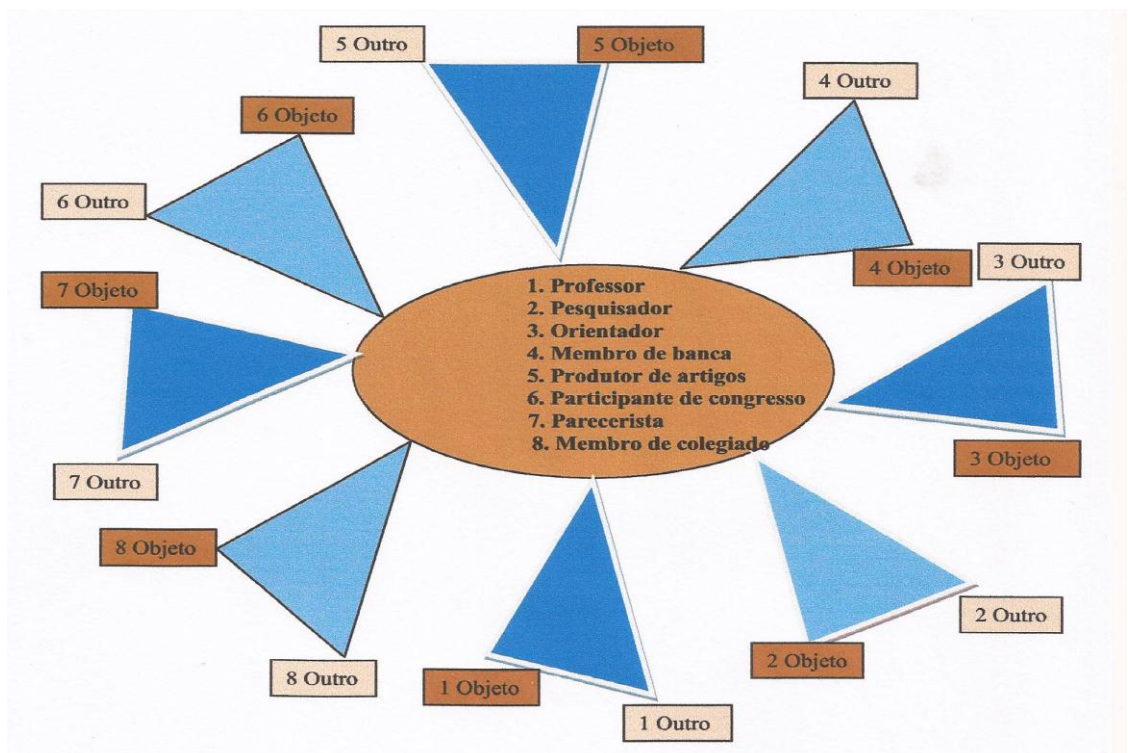
Em síntese, Machado e Bronckart (2009) explicam que ao exercer sua atividade educacional o professor mobiliza diferentes dimensões que constituem o seu ser integral –

as físicas, as cognitivas, as languageiras, as afetivas, etc. Dessa forma, a atividade educacional se concretiza

em diferentes situações – planejamento de aula, de avaliação – com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conceitos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação (MACHADO, 2007 p. 93).

Partindo do princípio de que o trabalho do professor consiste em se criar um meio propício para aprendizagem de conteúdos disciplinares e o desenvolvimento de capacidades específicas, é possível compreender que o trabalho do professor se limita à sala de aula, pois para sua concretização, as tarefas de planejamento e avaliação são essenciais. Em vista disso, mais recentemente, Machado (2010) desenvolve o esquema da figura xx que foi adaptado por Muniz-Oliveira (2011, p.147) para representar sumariamente outras atividades em que os elementos constituintes do trabalho podem ser ilustrados, considerando as múltiplas funções que podem ser desenvolvidas pelo professor.

Figura 2 – As múltiplas funções atribuídas ao professor de pós-graduação



Fonte: Muniz-Oliveira (2011, p 147) alicerçada em Machado (2010).

Quanto à figura 2, Muniz-Oliveira (2011), explica que cada triângulo representa uma atividade desenvolvida pelo professor que é mediada por um artefato que, ao ser apropriado como instrumento, influencia no agir do professor.

Ampliando o rol de atividades exercidas pelo professor de ensino básico situadas para além do ambiente de sala de aula, conforme defendido por Machado (2010), Muniz-Oliveira (2011, p. 147) apresenta, por meio da figura 2, um levantamento de pelo menos oito funções atribuídas ao professor de pós-graduação para ilustrar variadas atividades exercidas por esse profissional em nível superior: a saber: professor, pesquisador, orientador, membro de banca, produtor de artigos, participante de congressos, eventos, parecerista e membro de colegiado. A maior parte dessas funções relaciona-se às atividades docentes em nível de pós-graduação que não se restringem à sala de aula (elaboração de projetos e artigos, orientação, participação em bancas, eventos, conselhos, comissões e assessorias, produções técnicas).

Considerando toda essa complexidade do trabalho docente - seus elementos constitutivos, suas características específicas, a necessidade de mobilização de seu ser integral (do professor) para sua concretização, segundo Brait (2004), as pesquisas que se alicerçam na perspectiva do ISD procuram desconstruir a memória discursiva ativa sobre o trabalho docente, em que esse aparece como algo isolado, como fruto do talento ou falta deste por parte do professor. A pesquisadora (BRAIT, 2004) enfatiza que essa memória discursiva associa, invariavelmente, o ensino “quase que exclusivamente, com o desempenho individual do professor em sala de aula, com a maneira como ele vai não apenas ensinar, mas formar e influenciar pessoas ou, o que é pior, mas representa o outro lado da mesma moeda, como ele vai fracassar enquanto profissional do ensino, por irresponsabilidade, falta de talento, formação inadequada.” (BRAIT, 2004, p. xxii-xxiii). Ao contrário, portanto, desta concepção, as pesquisas de abordagem interacionista sociodiscursiva definem o trabalho docente como

[...] uma atividade resultante de um conjunto de fatores institucionais, históricos, socioculturais envolvendo outros elementos além de uma personalidade, uma vocação, uma história pessoal e a interação com os alunos (BRAIT, 2004, p. xxii-xxiii).

E, é justamente essa concepção defendida pelos pesquisadores interacionistas sociodiscursivos e exposta por Brait (2004) que se coaduna com a das Ciências do Trabalho:

A atividade do professor na classe consiste em organizar um meio de trabalho coletivo para instaurar nos alunos uma relação cultural a um objeto do saber, a fim

de modificar sua relação pessoal a esse saber. O objeto da atividade do professor é aqui a organização coletiva do meio-classe, a distribuição de tarefas aos alunos, a organização de um diálogo didático, a construção do sentido do fazer e do dizer, sua retomada em uma inscrição temporal e no histórico do grupo-classe etc. em outros termos, ele constrói um meio de trabalho para fazer os alunos agirem (AMIGUES, 2003).

Ao assumir que “o trabalho do professor não é uma atividade individual, limitada à sala de aula e às interações com os alunos, atividade que praticaria sem ferramentas, fora de qualquer tradição profissional” (AMIGUES, 2004, p. 45) e, ainda, ao defender que a aprendizagem dos alunos deve ser vista como um objetivo a ser atingido em longo prazo, já que a aprendizagem continuará a acontecer depois da vida escolar, não podendo, assim, caracterizar diretamente o objetivo do trabalho do professor (AMIGUES, 2004), a concepção da atividade docente proveniente das Ciências do Trabalho estabelece conexões com a perspectiva do ISD, contrariando essa memória discursiva do trabalho do professor exposta por Brait (2004).

Assim, ao conceber *o ensino como trabalho*, tanto o ISD quanto as Ciências do Trabalho buscam desconstruir “a noção de que o trabalho do professor se resume à ‘eficácia’ da aplicação de técnicas pedagógicas em sala de aula e à sua relação com o aluno através (sic) do material didático” (PÉREZ, 2013, p. 118) e, ao mesmo tempo, ressaltam:

que as atividades de concepção, organização e regulação das diferentes situações (de trabalho do professor) fazem dele um ator, um produtor de significação de situações e de finalização de sua própria ação que não corresponde absolutamente à imagem de executor ou de profissão de média importância que lhe costumam atribuir” (AMIGUES, 2004, p. 52).

Esse posicionamento de Amigues (2004) do professor como ator, reforça a definição quanto ao trabalho educacional exercido pelo professor cunhada por Schneuwly (2002) de que esse “consiste em transformar modos de pensar, de falar, de fazer com ajuda de ferramentas semióticas” (SCHNEUWLY, 2002, p. 23).

3.2.1 Do Trabalho Tangível ao Trabalho Invisível do Professor

Diretamente relacionadas às situações de trabalho do professor estão as noções de *trabalho prescrito* e *trabalho realizado*, provenientes da Ergonomia da Atividade¹⁸, e a noção de *real da atividade*, advinda da Clínica da Atividade¹⁹. Tanto as duas primeiras noções quanto a última têm seus aportes teóricos nas Ciências do Trabalho.

Segundo Mazzillo (2009), “esses conceitos são fundamentais para o desenvolvimento desse novo olhar sobre o trabalho do professor [...] para que se possa perceber a singularidade nos ‘modos de fazer’, nas ‘maneiras de agir’ de cada um.” (MAZZILLO, 2009, p. 362-363).

O *trabalho prescrito* e o *trabalho realizado* podem ser tomadas como partes tangíveis do trabalho do professor, uma vez que tanto um quanto o outro são palpáveis, elementos visíveis. Já o *real da atividade* não pode ser visualizado por aquele que observa à atividade docente no momento em que esta se realiza, conforme procurei elucidar.

Bronckart e Machado (2004, p. 134) ressaltam que documentos produzidos pelas instituições, pelo MEC e outras instâncias governamentais, projetos das escolas, manuais didáticos, entre outros, podem ser considerados como tarefas que os professores devem realizar, sendo tomados como textos de prescrição do trabalho, ou *trabalho prescrito*, portanto, componente tangível do trabalho docente.

Corroborando esta noção de trabalho prescrito proposta por Bronckart e Machado (2004), Mazzillo (2009), com base em conceitos estabelecidos pela Ergonomia da Atividade de Ensino (AMIGUES, 2002, 2004), define-o da seguinte forma:

um conjunto de normas que determina a conduta do trabalhador em uma determinada situação de trabalho e que delimita a sua atividade. Essas normas podem ser, mais amplamente, leis, decretos, portarias, etc. e mais especificamente, regulamentos institucionais, regulamentos internos próprios de um estabelecimento de ensino, e, até mesmo, o próprio livro didático, o manual do professor, podendo ser, também, auto-prescritas. O trabalho prescrito é, assim, um objetivo a ser alcançado, é o que deve ser feito ou cumprido pelo trabalhador, respeitadas todas as outras condições tais como o tempo, o espaço, condições de trabalho, etc. (MAZZILLO, 2009, p. 352)

¹⁸ 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, 2004), a Ergonomia estuda o indivíduo em situação de trabalho e centra-se na “análise da efetividade do trabalho, dos problemas reais, em situações reais, em tempo real”. (BRONCKART, 2008, p. 97).

¹⁹ 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, 2004). Para maiores detalhes sobre as concepções e abordagens de pesquisas sobre trabalho na perspectiva da Clínica da Atividade consultar Clot (1999/2006); Clot e Faïta (2000).

Reforçando ainda a noção de trabalho prescrito proveniente da Ergonomia da Atividade de Ensino, Pérez (2013, p. 116) explica que o *trabalho prescrito* “de forma geral, está no nível da normatização do trabalho docente pelas instituições escolares e/ou órgãos governamentais ligados à Educação, constituindo-se como uma representação do que deve ser, a priori, o trabalho do professor”. A autora esclarece ainda que, como *trabalho prescrito*, também podem estar inclusas as prescrições que os próprios professores se impõem, a partir de sua leitura das prescrições externas e de suas representações sobre o seu trabalho (PEREZ, 2013, p. 116).

Partindo para a noção de *trabalho realizado*, na perspectiva da Ergonomia da Atividade, ele é entendido como aquele “que efetivamente acontece na situação de trabalho” (CLOT, 1999/2006). Sendo assim, o *trabalho realizado*, poderia ser compreendido como tudo aquilo que pode ser observado visualmente em relação ao desenvolvimento do trabalho docente no momento em que ele se concretiza, e, por conseguinte, seria também elemento tangível do trabalho docente.

Entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado, para que se atinja o *real da atividade* ou o trabalho real²⁰ um longo percurso é percorrido. Para Clot

o trabalho não é só organizado pelos projetistas, pelas diretrizes e pelo enquadramento. Ele é reorganizado por aquelas e aqueles que o realizam e essa organização coletiva comporta prescrições indispensáveis à feitura do trabalho real (CLOT, 1999/2006, p.18).

Para Saujat (2002), esta reorganização do trabalho ou “tarefa²¹” do professor compreenderia três níveis: i) o da organização do trabalho prescrito pela instituição escolar (a partir dos programas, instruções, recomendações pedagógicas, até as reformulações e interpretações dos formadores e/ou da coordenação pedagógica, passando pelos livros didáticos etc.); ii) o do trabalho de reconcepção e de reorganização operados pelos coletivos de professores em seus meios de trabalho; iii) o do “re-trabalho” desse segundo nível por cada

²⁰ Segundo Lousada (2006) o trabalho real pode emergir, do fruto das constatações do trabalhador sobre o que quis fazer, mas não fez, uma dimensão do trabalho que é quase sempre invisível mas que têm uma enorme participação no trabalho realizado.

²¹ Tarefa é definida por Amigues (2004, p. 39) como ao que deve ser feito e pode ser objetivamente descrito em termos de condições e de objetivo, de meios (materiais, técnicos...) utilizados pelo sujeito. Nesse sentido, Bronckart & Machado (2004, p. 134) ressaltam que documentos produzidos pelas instituições, pelo MEC e outras instâncias governamentais, projetos das escolas, manuais didáticos, entre outros, podem ser considerados como tarefas que os professores devem realizar, sendo tomados como textos de prescrição do trabalho, ou trabalho prescrito.

professor quando ele personaliza essas prescrições, ou seja, quando o professor se autoprescreve o que fazer em cada situação, com um grupo específico de alunos.

Considerando estes três níveis da reorganização do trabalho proposta por Saujat (2002), Lousada destaca que

o trabalho do professor se encontraria, assim, entre as prescrições impostas em diferentes níveis (escola, material didático, leis, decretos etc.), os procedimentos que caracterizam o gênero profissional, as intenções não realizadas que constituem também o trabalho real, e a atividade – aula – que transforma o trabalho prescrito em realizado, com todas as diferenças inerentes a esse processo (LOUSADA, 2006, p. 89).

Assim, a pesquisadora ressalta que “a ação dos professores não reside unicamente na situação de interação com os alunos mas, do mesmo modo, nas prescrições e na atividade de interpretação e de redefinição (renormalização) que resulta das tarefas prescritas” (Lousada, 2006, p. 91).

Quanto à transformação ou reorganização do *trabalho prescrito* em *trabalho realizado* ocorrer na atividade – aula, conforme afirma Lousada (2006, p.89), tal transformação não sobreviria exclusivamente nesta atividade, mas também em outras, tal qual as atividades elencadas por Muniz-Oliveira (2011) por meio da figura 2, anteriormente discutida. Nesse sentido, por exemplo, a atividade “orientação”, assim como a atividade “aula”, seriam, ambas, precedidas por determinadas prescrições, determinados procedimentos que caracterizam o gênero profissional bem como por intenções não realizadas, constituindo-se no “trabalho real”.

Feitas essas considerações, a noção de *real da atividade* é concebida na “distância sistemática, que geralmente há entre o trabalho tal como é prescrito e o trabalho efetivamente realizado pelo operador.” (AMIGUES, 2004, p. 40). Dessa forma, a atividade não se limitaria ao que é realizado pelo sujeito, mas compreenderia também o que ele não chega a fazer, o que se abstém de fazer, o que queria ter feito, etc., aquilo que é invisível a um mero observador. Para Clot (1999/2006):

Se o trabalho real não está em conformidade com o trabalho prescrito, isso ocorre porque a mulher ou o homem não são apenas produtores, mas atores engajados em vários mundos e diversos tempos vividos simultaneamente, [...] ainda que não se trate aí senão de um ideal (CLOT, 1999/2006, p. 60-61).

Lousada (2006) ressalta a importância da noção de trabalho real proposta por Clot (1999/2006) esclarecendo que esta

permite melhor entender a própria atividade realizada e pode ser extremamente valiosa para a análise do trabalho do professor, constantemente habitado por outras intenções que não se realizaram. Essas intenções são, muitas vezes, provenientes das prescrições, quer seja da tarefa prescrita pelo próprio professor ou da tarefa prescrita pela escola, e acabaram sendo renormalizadas, reconcebidas durante a realização da atividade, em função dos próprios alunos, de imperativos ligados ao tempo, de reflexões durante a própria ação do professor, dos recursos acessíveis no momento da aula, enfim, de inúmeros outros detalhes concretos que fazem parte da atividade de trabalho cotidiana do professor (LOUSADA, 2006, p. 90).

O *real da atividade*, portanto, envolve não apenas o trabalho prescrito e o realizado, mas o que foi impedido, o que deveria/poderia ter sido realizado, as atividades suspensas etc. (LOUSADA, 2004). Assim, de acordo com Saujat (2002), para analisar a prática profissional, quer seja do professor ou de qualquer outro profissional, é necessário não somente olhar o que ele faz, mas também o que o preocupa, e buscar compreender a distorção entre o que é desejado e o que é feito.

Amigues (2004) esclarece que é justamente na tensão entre o prescrito e o realizado que a atividade (docente) propicia possibilidades de desenvolvimento profissional e pessoal, pois, na busca para regular a distância entre o prescrito e o realizado, o sujeito age mobilizando e construindo recursos para tentar resolver o conflito²². Ressalto que, à medida que o professor não é considerado como um mero executor das prescrições que lhe são impostas mas sim como um ator, essa resolução não pressupõe que o trabalho realizado deva espelhar tais determinações, mas, muitas vezes, pode ocorrer que o conflito seja solucionado na luta pela modificação do prescrito.

3.2.2 A Concepção de Trabalho Representado

Segundo Rios-Registro (2011, p. 213) ao lado do trabalho prescrito – e, eu adicionaria aqui - do trabalho realizado e do real da atividade – “há o *trabalho representado*, mais difícil de ser apreendido visto que parte de representações do indivíduo acerca de seu próprio agir.” A noção de *trabalho representado* (BRONCKART, 2006), conseqüentemente, está atrelada ao conceito de *representação*.

²² Conflito é aqui entendido como o confronto de representações podendo constituir-se enquanto gerador de desenvolvimento (FOGAÇA, 2010, p. 51).

Alinhada à perspectiva sociointeracionista,²³ adoto aqui a concepção de Moscovici (2003) que toma as *representações* como “um sistema de valores, ideias e práticas que permitem as pessoas orientarem-se em seu mundo material e social, controlá-lo e comunicarem-se umas com as outras através (sic) de um código de denominação e de classificação dos vários aspectos desse mundo e de sua história individual e grupal.” (FERNANDEZ; CRISTOVÃO, 2012, p. 98).

Ao ratificar tal noção de *representação*, atrelada à concepção vigotskiana da linguagem, reconheço que “o significado se constrói nas interações, o indivíduo é um ser primeiramente social, é a consciência da existência do outro que faz com que o *eu* seja construído.” (BRONCKART, 1999/2003/2007/2009; 2006).

Dessa maneira, parto do princípio de que a língua constitui “um meio [...] de permanente confrontação das construções internas do indivíduo, ou de suas representações subjetivas, com as dos outros indivíduos; confrontação que produz a objetivação dessas representações, tornando-se o homem, através desse processo, “consciente de si mesmo” (HUMBOLD, 1835/1974 apud BULEA, 2010, p. 49).

Afiliando-me à perspectiva do ISD que coaduna com a concepção bakhtiniana da linguagem, entendo que esta não deve ser concebida como algo isolado do meio de produção, que não é possível ditar significados extremamente fixos para uma palavra. Logo, compreendo que o sujeito que se apropria da linguagem, o contexto no qual ela se insere, para quem se dirige, em que forma (estrutura) é apresentada e, em que momento da história se manifesta, vão determinar sua significação. (BAKHTIN, 2003). A reconhecer a linguagem desta forma, o ISD considera o realismo como sendo histórico (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929]) e, conseqüentemente, influenciado por diversos valores.

Sob este prisma, as *representações* sociais são tomadas como elementos simbólicos historicamente construídos que se materializam nos textos em uma situação de comunicação específica estando estreitamente vinculadas aos diferentes grupos socioeconômicos, sociais, culturais e étnicos que as expressam por meio de mensagens.

Conforme explica Silva (2008, p. 53), alicerçada em Bakhtin, o sujeito é permeado por conflitos contraditórios em seu fazer e dizer e carrega sempre vozes de outros. Vozes estas ligadas

²³ Quevedo-Camargo (2011) apresenta a origem do conceito de representações sociais (1961) na psicologia social e de sua apropriação pelos pesquisadores interacionistas sociodiscursivos.

a própria história, às suas próprias experiências, aos grupos sociais em que vive seus conflitos, desejos, angústias e representações, e submetido às exigências de seu trabalho, dos órgãos institucionais, das políticas públicas, das instruções oficiais, dos pares, da sociedade, dos alunos e, por fim, dele próprio; enfim, é um sujeito constituído por representações (SILVA, 2008, p. 53).

Os sociointeracionistas discursivos, a partir desse entendimento de vozes outras que atravessam nossas *representações*, defendem que “a verdade” é resultado da interação de valores, ideias e práticas, trata-se da intersecção de *representações* construídas ao longo da história entre o mundo subjetivo e o social. A linguagem é constituída dialogicamente sendo constantemente permeada pela presença do “outro”, logo, também construída socialmente. Nesse viés, “os discursos dos outros vão se tornando nosso discurso, num processo sucessivo de esquecimento de seus autores. Na verdade, apenas repetimos o que já foi dito, num processo inevitável de apropriação dos discursos alheios” (LOUSADA, 2006, p. 36).

Assim, o termo *representação* em minha pesquisa é utilizado para se referir às maneiras socialmente construídas de perceber, configurar, negociar, significar, compartilhar e/ou redimensionar fenômenos, mediadas pela linguagem e veiculadas por escolhas lexicais e/ou simbólicas expressivas que dão margem ao reconhecimento de um repertório que identifica o indivíduo e sua relação sócio-histórica com o meio, com o outro e consigo mesmo (FREIRE; LESSA, 2003).

Quanto a essas maneiras socialmente construídas, ou *representações* sociais, Butler (2009) ressalta que essas

não são interpretadas e observáveis só por elas mesmas; elas são reveladas *nos* e *pelos* textos (orais e escritos) que as comentam “[...] assim, [...] o papel da linguagem nesse processo de interpretação é central, posto que é somente por meio de uma manifestação textual, seja oral ou escrita, complexa e concreta, que podemos detectar representações sobre o que somos, sobre o que pensamos e sobre como agimos, podendo dar sentido ao nosso agir (BUTTLER, 2009, p. 24-25).

Portanto, a pesquisadora defende que “quando se analisa o trabalho do professor [...] também se torna importante investigar os textos que falam sobre ele, quer eles sejam produzidos pelos próprios professores, quer sejam produzidos por agentes externos ao *métier*” (BUTTLER 2009, p. 25).

Ao incluir contribuições de áreas/disciplinas que adotam uma abordagem marxiana de trabalho, vigotskiana do desenvolvimento e/ou sociodiscursiva da linguagem bem como os aportes teóricos provenientes das Ciências do Trabalho na análise de textos sobre o trabalho

docente, é possível acessar elementos do *trabalho representado* que antes pareciam invisíveis aos olhos dos próprios trabalhadores/professores e ainda, propiciar aos pesquisadores fonte de dados que podem levar a uma melhor compreensão desse complexo *métier* – que se constitui a partir do *trabalho prescrito*, *trabalho realizado* e do *real da atividade*.

Além disso, conforme exposto anteriormente²⁴, Bronckart (1999/2003/2007/2009) e Machado e Bronckart (2009) consideram que os textos exercem influência sobre o agir humano, pois, ao mesmo tempo em que refletem reações/avaliações já existentes na sociedade, podem contribuir para a modificação dessas mesmas *representações* e das próprias atividades e ações.

Considerando todos esses aportes do ISD e das Ciências do Trabalho contemplados neste terceiro capítulo, o estudo das *representações* sobre o trabalho docente materializadas nos textos orais e escritos produzidos pelas formadoras, ao longo de minha pesquisa, tem o importante papel de contribuir para o entendimento de quais significações elas atribuem ao seu próprio trabalho.

²⁴ Retomar tópico 3.1 Pesquisas sobre o trabalho docente na perspectiva do ISD.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“Eu adoro preparar aula, adoro sentar e pensar o que eu vou ensinar, como eu vou ensinar [...] Fico muito feliz quando percebo que realmente eles aprenderam [...]”
(Formadora B – entrevista semiestruturada)

Este capítulo visa a apresentar os procedimentos metodológicos da pesquisa. Em um primeiro momento, explico a natureza da pesquisa. Abordo, na sequência, os procedimentos teóricos-metodológicos utilizados para análise de dados provenientes do ISD (BRONCKART, 1999/2003/2007/2009) que, conforme expus no capítulo de introdução deste estudo, foram adotados devido ao interesse em questões discursivas relacionadas ao exercício do ofício e a uma proposta de metodologia discursiva de análise dos dados produzidos em situações de trabalho educacional. Após a explanação de tais procedimentos, apresento um panorama geral da pesquisa explicitando a tese defendida e os objetivos geral e específicos, as respectivas perguntas e subperguntas de pesquisa em face da asserção assumida. Ainda com relação a esse panorama geral, sinalizo a fonte de geração de dados e os níveis de análise desenvolvidos mediante cada objetivo estabelecido. Em seguida, passo a detalhar aspectos referentes ao contexto de realização do estudo e os instrumentos utilizados para a geração de dados. Finalizo o capítulo com questões relativas à credibilidade da pesquisa.

4.1 A NATUREZA DA PESQUISA

Conforme coloca Haguette (1992), para a escolha de métodos de pesquisa, deve-se buscar a técnica que oferece maior auxílio para a compreensão do fenômeno a ser estudado, tendo-se em mente que cada tipo de instrumento de coleta deve se adequar ao problema de pesquisa. Sendo assim, em consonância com meus objetivos de pesquisa, utilizo a perspectiva sócio-histórica (FREITAS, 2007) e teórico-metodológica do ISD (BRONCKART, 1999/2003/2007/2009; 2006; 2008) assim como subsídios teóricos das Ciências do Trabalho (AMIGUES, 2002; 2004; CLOT, 1999/2006; CLOT; FAÏTA, 2000, SAUJAT, 2002; 2004),²⁵ para desenvolver uma pesquisa que se caracteriza como sendo um estudo de caso (COHEN,

²⁵ A perspectiva do ISD e das Ciências do Trabalho consideram a relação linguagem e trabalho e apresentam discussões sobre o contexto de trabalho e suas prescrições, sobre os gêneros profissionais/da atividade que são gerados em cada situação de trabalho ou sobre o desenvolvimento do trabalhador durante o trabalho, conforme apresentado no capítulo 3.

MANION, MORRISON, 2001) de epistemologia Teórico Crítica (KINCHELOE; MCLAREN 2006) e de abordagem qualitativa (GODOY, 1995; BOGDAN; BILKLEN, 1994), embora empregue métodos mistos para análise de dados (CRESWELL; PLANO CLARK, 2013).

Com relação a conceber a pesquisa nas ciências humanas a partir da perspectiva sócio-histórica, Freitas (2007) esclarece que isto “implica compreendê-la como uma relação entre sujeitos possibilitada pela linguagem” (FREITAS, 2007, p. 29). Nessa relação, Freitas (2002, p. 29) destaca a importância do pesquisador como sujeito que integra a investigação:

o pesquisador, durante o processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações. A contextualização do pesquisador é também relevante: ele não é um ser humano genérico, mas um ser social faz parte da investigação e leva para ela tudo aquilo que o constitui como um ser concreto em diálogo com o mundo em que vive. Suas análises interpretativas são feitas a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e dependem das relações intersubjetivas que estabelece com os seus sujeitos. É nesse sentido que se pode dizer que o pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa, porque se insere nela e a análise que faz depende de sua situação pessoal-social (FREITAS, 2002, p. 29).

A partir desta colocação de Freitas (2002), Quevedo-Camargo (2011, p. 135) conclui que nas pesquisas desenvolvidas sob a perspectiva sócio-histórica, sendo o pesquisador participante integrante da investigação, “reconhece-se que a neutralidade inexiste, e a ação do próprio pesquisador no âmbito da pesquisa constitui-se em elemento de análise” (QUEVEDO-CAMARGO, 2011, p. 135).

A epistemologia de pesquisa que se alinha à perspectiva Teórico Crítica (KINCHELOE; MCLAREN 2006, p. 288) “ancora-se na subjetividade, produzindo descobertas que não se pretendem imutáveis, mas buscam sua validade ao ressaltar os valores que as permeiam.” Sendo assim, assumo o posicionamento de uma pesquisadora crítica ao compreender a linguagem como “uma prática social instável, cujo significado altera-se dependendo do contexto no qual é empregada” (KINCHELOE; MCLAREN, 2006, p. 286). Além disso, “uma pesquisa que se insere no paradigma crítico tem como mérito criar um espaço de transformação em que todos os participantes tiveram voz” (BARRICELLI, 2007, p. 145).

Quanto ao estudo de caso, Cohen, Manion, Morrison (2001) explicam que esse tipo de estudo, frequentemente, é utilizado para investigar uma única instância situada temporal, geográfica, organizacional e institucionalmente sendo possível visualizar suas delimitações, descrever as características do grupo em questão e definir o papel dos participantes e suas

funções. Ainda em relação ao estudo de caso, Richards (2003) assevera que esse tem como foco da investigação uma unidade em particular ou de um conjunto de unidades como, por exemplo, uma escola, um professor, um aluno ou uma sala de aula. Silva (2008), apoiada em Stake (1988), destaca a importância desse tipo de estudo na área educacional mencionando que “um estudo de caso que retrate um problema educacional em toda a sua complexidade individual e social é uma descoberta preciosa (STAKE, 1988, p. 254), e, embora seja embasado na interpretação de um contexto em particular “em busca dos sistemas de representação [...] do universo investigado” pode ser usado também para discutir outros contextos, ou ainda para teorizar (SILVA, 2008, p. 82).

No que diz respeito à pesquisa qualitativa, Denzin e Lincoln (2005, p. 3) a definem como:

uma atividade situada que coloca o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas materiais, interpretativas, que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo (DENZIN; LINCOLN, 2005, p. 3).

Na pesquisa qualitativa, a análise dos dados é realizada de maneira indutiva, ou seja, as abstrações vão sendo construídas à medida que os dados particulares gerados, em formas de palavras e/ou imagens, vão sendo agrupados. Em outras palavras, o interesse dos pesquisadores centra-se no processo e não nos resultados ou produtos do estudo. Ademais, Denzin e Lincoln (2006, p. 32) explicam que, marcado por seu gênero e situado em múltiplas culturas, o pesquisador qualitativo aborda

o mundo com um conjunto de ideias, um esquema [...] que especifica uma série de questões [...] que ele então examina em aspectos específicos [...]. Ou seja, o pesquisador coleta materiais empíricos que tenham ligação com a questão, para então analisá-los e escrever a seu respeito (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 32).

No que diz respeito ao papel assumido pelos pesquisadores que adotam uma abordagem qualitativa na análise de seus dados, Chizzotti (2003) esclarece que, a partir da década de 90, tais cientistas propenderam “a reconhecer uma pluralidade cultural abandonando a autoridade única do pesquisador para reconhecer a polivocalidade dos participantes [...] sendo que a legitimidade do texto escrito busca fundamento no percurso reflexivo do autor [...]” (CHIZZOTTI, 2003, p. 230-231).

Assim, enquanto pesquisadora, minha implicação neste estudo pode ser evidenciada nos procedimentos adotados para a análises dos dados, que, “apesar de eles serem guiados pelo necessário rigor científico, não é possível ignorar [...] a subjetividade do investigador,

enquanto sujeito participante de um grupo social e discursivo”. Desse modo, ao privilegiar a análise e interpretação dos textos produzidos pelas formadoras, “demarco um posicionamento que pressupõe a primazia dos fenômenos linguareiros” nas *representações* que os sujeitos constroem, especificamente no caso desta pesquisa, sobre o exercício de seu trabalho educacional (FREUDENBERGER, 2015, p. 111).

Apesar de primordialmente adotar instrumentos para gerar dados qualitativos que propiciem aos participantes desta pesquisa a produção de textos sobre o seu próprio trabalho, utilizo para análise de dados métodos mistos que, segundo Creswell e Plano Clark (2013, p. 34), consistem em: “técnicas analíticas aplicadas tanto aos dados quantitativos quanto aos qualitativos misturando as duas formas de dados simultânea e sequencialmente”; “uma abordagem de pesquisa que (vai) além de simplesmente usar métodos qualitativos e quantitativos como elementos distintos e separados em um estudo” – um método que vincula ou combina esses métodos quando da análise de dados.

Assim, se, por um lado, adoto uma postura primordialmente de pesquisadora qualitativa, por outro lado ao codificar dados e sintetizá-los em quadros quando da análise linguístico-discursiva de textos²⁶ e, paralelamente, estabelecer o número de recorrências individual e o percentual coletivo de menção de temas e subtemas mobilizados nos textos, privilegio o procedimentos mistos de análises. A adoção desse método se concretiza, especialmente, pelas relações que estabeleço quando das discussões quanto aos resultados dos dados qualitativos e quantitativos visando a proporcionar uma interpretação mais completa da compreensão do trabalho educacional por parte do corpo docente participante.

E, finalmente, mas de grande relevância, para atingir os objetivos propostos neste estudo, que enfoca as representações de formadoras acerca do trabalho docente, apoio-me nos pressupostos teórico-metodológicos do ISD (BRONCKART, 1999/2003/2007/2009; 2006; 2008) assim como nas perspectivas teóricas das Ciências do Trabalho (AMIGUES, 2002, 2004; CLOT, 1999/2006; CLOT; FAÏTA, 2000, SAUJAT, 2002; 2004). Saliento que os princípios e conceitos gerais de tais teorias foram explicitados no capítulo anterior (capítulo 3) e os procedimentos de análise de dados na perspectiva interacionista sociodiscursiva serão apresentados neste capítulo, a partir do próximo tópico.

²⁶ Refiro-me aqui às análises linguístico-discursivas dos relatos de experiência reflexivos produzidos pelas formadoras, especificamente, em seu nível organizacional no que se refere ao levantamento de percentuais de mobilização de segmentos de organização e de tratamento temático (respectivamente SOT e STT) conforme será detalhado a partir do tópico 4.2.2 A Análise Linguístico-Discursiva.

Retomando questões relativas à natureza da pesquisa, no que se refere à sua perspectiva fenomenológica, assumo a perspectiva de investigadora qualitativa neste estudo de caso, objetivando compreender significados/representações que as formadoras constroem em seus próprios textos sobre o seu trabalho educacional evidenciando.

Bronckart (2004) defende que, no desenvolvimento de pesquisas, o aspecto prático deve ser enfatizado no reconhecimento de problemas concretos da vida humana, mediados pela linguagem, procurando analisar, compreender e intervir sobre eles.

Nesse sentido, segundo Freudenberger (2015), dentre as particularidades das pesquisas em LA atualmente está a busca por

alcançar uma proximidade crítica, contradizendo o cânone que prega o distanciamento do pesquisador de seu objeto de investigação. Isso se dá por conta do reconhecimento de que a distinção clássica entre teoria e prática tem gerado um tipo de conhecimento que não contempla as situações vivenciadas por sujeitos reais. É a partir desse ponto de vista que o pesquisador procura compreender a perspectiva do outro, encontro esse que pode levar ao questionamento e a um falseamento do seu próprio conhecimento, à reflexão sobre esses saberes e à proposição de um novo conhecimento (FREUDENBERGER, 2015, p. 110).

Dessa forma, tal qual defendido por Bronckart (2004) e reiterado por Freudenberger (2015), afilio-me ao postulado de que as investigações devem buscar a convergência entre teoria e prática uma vez que o delineamento de investigação a que propus é motivado pela minha vivência no contexto de atuação dos professores participantes deste estudo, e minha interlocução constante com eles, que funda o objeto de investigação e as questões norteadoras aqui propostos.

4.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS NA PERSPECTIVA INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA

Para melhor compreender o trabalho docente das formadoras, como já mencionado, assim como os pesquisadores que adotam a perspectiva interacionista sociodiscursiva, compreendo ser imprescindível analisar também as representações construídas, discursivamente, nesse processo de articulação e resignificação dos sentidos que as próprias formadoras manifestam em seu agir comunicativo quanto a sua atuação na formação inicial de professores em Letras/Inglês e respectivas Literaturas.

Como referencial teórico-metodológico, o ISD proporciona caminhos para a *análise da linguagem*. Analisamos não somente os textos, mas também fatores determinantes de contexto, essenciais para a compreensão das práticas languageiras. Tais caminhos para análise da linguagem e de aspectos contextuais são estabelecidos, conforme explica Quevedo-Camargo (2011), de forma coerente com a base epistemológica adotada pelo ISD e com as propostas de Bakhtin/Volochínov. Assim, segundo a pesquisadora:

o programa de pesquisa do ISD propõe-se a um trabalho de análise descendente da atividade languageira [...] que estão em permanente movimento dialógico de construção e reconstrução, e que destacam a influência primordial da sócio-história humana (QUEVEDO-CAMARGO, 2011, p. 50).

Bulea (2010) sintetiza esta proposta metodológica “descendente” do ISD para a análise de textos apresentadas nas obras de Bronckart (1999/2003/2007/2009; 2006; 2008) e Bronckart e Machado (2004), em dois momentos distintos: i) na análise das condições/contexto sociointeracional de produção dos textos; ii) na análise linguístico-discursiva do texto propriamente dito.

Apesar de todos os elementos que constituem o texto e compõem o folhado textual atuarem simultaneamente na constituição dos mesmos, com finalidades didáticas, o ISD propõe que a análise seja dividida nesses dois momentos distintos e, além disso, que se considerem, em cada um desses momentos, diferentes elementos a serem analisados. Dessa forma, para a análise do folhado textual considero as três camadas que o constituem: a infraestrutura geral dos textos, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos (BRONCKART, 1999/2003/2007/2009 p. 119) os quais respectivamente correspondem aos níveis de análise organizacional, semântica e enunciativa dos textos. Cada um destes três níveis também é subdividido de forma a constituir uma configuração de análise descendente/ascendente – ou seja, do contexto para as unidades textuais menores e vice-versa.

Em relação à utilização do termo nível, para essa configuração de análise proposta, conforme esclarecem Fernandez e Cristovão (2012):

o termo “nível”²⁷ pode trazer a ideia errônea de que são análises que ocorrem de forma desvinculada; entretanto, apesar de o analista se dedicar a cada uma delas em momentos distintos, elas estão estreitamente correlacionadas e uma análise complementa a outra. O pesquisador deve ter o cuidado de associar os diversos aspectos da linguagem ao contexto sócio- histórico mais amplo. Os resultados das

²⁷ Grifos das autoras.

análises das condições de produção dos textos e dos níveis organizacionais e enunciativos são a base para a interpretação dos elementos do nível semântico que pode nos levar ao agir docente (FERNANDEZ; CRISTOVÃO, 2012, p. 101-102).

Realizadas essas considerações, apresento no quadro 5, a seguir, resumidamente esses dois momentos de análise – a do contexto sociointeracional de produção dos textos e a linguístico-discursiva e seus respectivos níveis - com alguns dos principais elementos a serem considerados em cada um deles:

Quadro 5 - Síntese dos procedimentos metodológicos de análise de textos na perspectiva do ISD

1º. Momento Análise do contexto sociointeracional de produção dos textos	• Contexto físico de produção do texto: emissor, o(s) destinatário(s), o lugar e a duração do ato de produção; • Contexto sociossubjetivo: lugar social da enunciação, papel social do enunciador, papel social do(s) destinatário(s), relação entre os interlocutores/tipo de atividade ou de interação social, as posições sociais ou os papéis atribuídos aos protagonistas da interação, finalidade atribuída ao texto (os objetivos possíveis nesse quadro) , • Conhecimentos dos quais o texto trata ou elementos do conteúdo temático que poderão ser mobilizados (inclusive informações históricas) • Suporte em que o texto é veiculado e suas características gerais (aspectos materiais/visuais) • Levantamento do gênero a que o texto é especificamente relacionado.
2º. Momento Análise linguístico-discursiva	Nível organizacional Detecção dos constituintes da infraestrutura textual: • o plano global do texto (SOT/STT); • tipos de discurso • tipos de sequência
	Detecção dos mecanismos de textualização: • os mecanismos de coesão verbal, nominal e conexão
	Nível enunciativo: a detecção dos mecanismos enunciativos: • as vozes/agentividade; • as modalizações; • as escolhas lexicais
	Nível semântico Procedimentos de interpretação do texto Figuras de ação (a partir da semântica do agir)²⁸

Fonte: Adaptação de Bronckart (1999/2003/2007/2009; 2008) e Bulea (2010).

Embora a proposta do ISD seja para se analisar tanto os elementos que constituem o contexto sociointeracional de produção como aqueles constitutivos das três camadas ou níveis

²⁸ No caso desta pesquisa, quando da análise dos dados provenientes do grupo focal, não será realizada a análise do nível semântico considerando-se as figuras de ação propostas por Bronckart (2008) e Bulea (2010) mas sim, considerando-se os “modos de agir” estabelecidos por Fogaça (2010), conforme explicito no tópico 4.2.2.3.1 *As terminologias sociointeracionistas utilizadas na análise/interpretação do agir linguageiro sobre o trabalho educacional.*

do folhado textual – nível organizacional, enunciativo e semântico- e seus respectivos elementos, neste estudo, bem como em outros desenvolvidos nessa perspectiva, restringir-me-ei a detalhar exclusivamente aqueles elementos que, realmente, foram necessários para responder as perguntas de minha pesquisa e, conseqüentemente, empregados em minhas análises. Assim, passo a expor e detalhar tais elementos/procedimentos/fatores que foram considerados e por mim utilizados na análise tanto do contexto sociointeracional de produção quanto na linguístico-discursiva do texto propriamente dito.

4.2.1 O Contexto Sociointeracional de Produção dos Textos

O contexto sociointeracional de produção dos textos pode ser definido como “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma com que um texto é organizado” (BRONCKART, 1999/2003/2007/2009, p. 93).

De acordo com Bronckart (1999/2003/2007/2009), é preciso atentar para o fato de que uma produção languageira, seja ela oral ou escrita, não pode ser estudada fora de uma esfera situacional, pois essa motiva e oferece as condições de emergência desse dizer social levando o agente-produtor a mobilizar uma série de representações referentes à situação de produção em que se encontra. Desse modo, os indivíduos se utilizam de versões particulares (representações individuais) de representações sociais que são os pré-construídos de uma dada sociedade em suas ações de linguagem. Portanto, Bronckart (2006) defende que, ao se analisar um determinado texto, é necessário considerar as características da situação de ação de linguagem pois essas podem nos direcionar nas interpretações das escolhas feitas pelo agente-produtor. Segundo o autor, as representações que o agente constrói para si mesmo referem-se a três conjuntos:

a) as referentes ao quadro material ou físico da ação [...] identificação do emissor, dos eventuais co-emissores e do espaço/tempo da produção; b) as representações referentes ao quadro sociossubjetivo da ação verbal [...] o tipo de interação social em jogo [...]; e c) as outras representações referentes à situação e também os conhecimentos disponíveis no agente, referentes à temática que será expressa no texto [...] (BRONCKART, 2006, p. 146).

Isto posto, na etapa de análise do contexto sociointeracional da produção dos textos orais ou escritos gerados nesta pesquisa, busquei especificar informações sobre os produtores dos textos, as razões para sua origem, o contexto sócio-histórico imediato em que foram produzidos, e outros fatores que possam ter influenciado a constituição dos mesmos. Quanto

ao contexto sócio-histórico mais amplo que historiciza o trabalho docente no ensino superior e, especificamente, a docência no âmbito de formação inicial de professores de Letras, entendendo que essa também se constitui como elemento integrante na produção de textos sobre o trabalho educacional por parte das formadoras. Portanto, toda a fundamentação teórica apresentada nesta pesquisa atravessa as análises desse agir comunicativo verbal.

Realizei, também, nessa primeira etapa, uma análise dos aspectos que se mostram visíveis ao leitor, tal como o meio em que os textos são veiculados e características físicas (layout, extensão, número de laudas, número de palavras, duração, etc.). Ademais, elaborei hipóteses quanto à relação entre o contexto sociointeracional de produção dos textos para a pesquisa e os possíveis temas a serem abordados, conforme apresento no capítulo 7.

4.2.2 A Análise Linguístico-Discursiva

4.2.2.1 O nível organizacional

O ISD propõe para a análise da infraestrutura geral do texto que se considerem determinados elementos organizacionais. Vejamos o que é proposto para a análise desses elementos e que foram por mim considerados na análise de alguns dos textos produzidos pelas formadoras participantes.

4.2.2.1.1 Detecção dos constituintes da infraestrutura textual

Conforme já mencionado e ilustrado no quadro 5, para detecção dos constituintes da infraestrutura textual, determinados elementos que organizam o texto devem ser considerados, dentre eles: o plano geral/global dos textos, os tipos de discurso e os tipos de sequência, que passo a esclarecer na sequência:

a) Plano geral/global dos textos – nessa etapa da análise, consideram-se as características globais do texto tanto no que se refere a aspectos visuais (títulos e subtítulos, subdivisões) quanto àqueles que estão interligados com a organização do planejamento geral do conteúdo temático. Já no nível da organização temática, consideram-se os conteúdos temáticos mobilizados nos textos, procurando identificar temas e subtemas que reincidentem, bem como as “representações construídas pelo agente produtor” (BRONCKART,

1999/2003/2007/2009, p. 119) neles manifestadas. Tais representações se constituem em conhecimentos adquiridos que se relacionam com a experiência e nível de desenvolvimento do agente produtor, armazenando-se e organizando-se em sua memória antes mesmo da ação de linguagem. Portanto, a organização do planejamento geral do conteúdo temático é de natureza cognitiva e não linguística podendo dar acesso aos aspectos subjetivos da ação de linguagem. Para definir os temas ou segmentos de orientação temática (doravante SOT) e subtemas ou segmentos de tratamento temático (doravante STT), buscaram-se segmentos que, de um lado, introduzem um tema, e, de outro, como esse segmento é “tratado”, reformulado, questionado, particularizado, exemplificado ou enfatizado. (BULEA, 2010, p. 90), a forma como cada tema (ou SOT) é desenvolvido²⁹. Ao semiotizar os temas (SOT) e subtemas (STT), o agente-produtor os organiza em mundos discursivos cujas coordenadas podem ser diferentes das do mundo ordinário, ou seja, diferentes tipos de discurso podem ser mobilizados para tratar um determinado conteúdo temático, conforme explico a seguir.

b) Tipos de discurso - “são formas de organização linguística, em número limitado, com os quais são compostos, segundo modalidades diversas, todos os gêneros textuais” (BRONCKART, 1999/2003/2007/2009, p. 250). Para compreender os tipos de discurso Bronckart faz a seguinte distinção entre gêneros e tipos de discurso:

[...] gêneros, como formas comunicativas (romances, editorial, enciclopédia, etc.), que serão postos em correspondência com as unidades psicológicas que são as ações de linguagem, enquanto os tipos de discurso (narração, discurso teórico, etc.) serão considerados como formas linguísticas mais específicas que entram na composição dos gêneros (BRONCKART 1999/2003/2007/2009, p. 15).

Assim, os tipos de discurso são segmentos de texto, ou até mesmo um texto inteiro, apresentando características próprias em diferentes níveis (semântico-pragmático, morfossintático, psicológico, da planificação e do texto) (BRONCKART, 1999/2003/2007/2009).

Os tipos de discurso que tecem os gêneros textuais, conforme propostos por Bronckart, estão diretamente relacionados à distinção que o autor estabelece entre os mundos ordinários e os mundos virtuais. Nascimento (2011) esclarece que, para Bronckart,

²⁹ Cristovão e Fernandez (2014), alicerçadas em Bakhtin/Volochínov, explicam que a identificação de SOT ou “tema não se reduz ao reconhecimento de formas linguísticas, mas é co-determinado por elementos da situação de produção dos textos. Para o levantamento do tema, precisamos considerar o momento histórico da produção do texto, as condições desse dado momento e a significação da enunciação, isto é, “o conjunto de significações ligadas aos elementos linguísticos que a compõem” (Bakhtin/Volochínov [1929], p. 129).

os mundos ordinários compreendem os mundos representados pelos agentes humanos (os três mundos postulados por Habermas – objetivo, social e subjetivo³⁰); e, os mundos virtuais se manifestam nas atividades de linguagem que, devido a sua natureza semiótica, passam a ser denominados de mundos discursivos. Assim, para esquematizar os tipos de discurso por meio dos quais são tecidos os gêneros textuais, Bronckart se baseia na descrição desses dois mundos – o mundo ordinário e o mundo discursivo.

Ao procurar também esclarecer como os tipos de discurso se manifestam nos textos, Cristovão (2001, p. 61) sintetiza essa esquematização de Bronckart da seguinte forma:

O primeiro conjunto se refere à relação entre a organização do conteúdo temático com as coordenadas do mundo ordinário em que uma ação de linguagem acontece. O outro concerne à relação entre a agentividade e sua inscrição espaço-temporal no texto, bem como à relação com os parâmetros físicos da ação de linguagem (CRISTOVÃO, 2001, p. 61).

Por meio desta distinção, é possível esquematizar os tipos de discurso levando-se em consideração os mundos criados por Bronckart da ordem do narrar/contar e da ordem do expor, conforme demonstro por meio da tabela 1, a seguir:

Tabela 1 - Tipos de discurso na proposta do ISD

Relação ao ato de produção	Coordenadas gerais dos mundos		
	Conjunção		Disjunção
	EXPOR		NARRAR
	Implicação	<i>Discurso interativo</i>	<i>Relato interativo</i>
	Autonomia	<i>Discurso teórico</i>	<i>Narração</i>

Fonte: Bronckart (1999/2003/2007/2009, p 157).

Portanto, como pode ser observado na tabela 1, em relação ao ato/situação de produção e em relação à organização temporal (frente às coordenadas gerais dos mundos) de produção, há quatro tipos de discurso: o discurso interativo, discurso teórico, o relato-

³⁰ Para Habermas, é por meio do mecanismo de interação verbal que são elaborados os mundos representados que constituem o meio ambiente humano e a partir dos quais todo o pensamento e todo agir singular são avaliados. Os mundos representados dos quais nos fala Habermas são: o mundo objetivo, constituído pelos conhecimentos coletivos adquiridos em relação ao meio físico; o mundo social, que diz respeito à maneira pela qual se organizam as tarefas comuns, ou seja, as modalidades de cooperação entre os membros do grupo e o conhecimento coletivo partilhado sobre a realização de uma tarefa; o mundo subjetivo, que engloba as características próprias a cada um dos indivíduos envolvidos na tarefa e os conhecimentos acumulados sobre isso (BRONCKART, 1999). Para Habermas, é sob o efeito mediador do agir comunicacional que o homem transforma o meio nesses mundos representados e que podemos apreender os efeitos do social sobre o humano (LOUSADA, 2006, p. 35).

interativo e a narração. Os tipos de discursos são assim designados por Bronckart (1999/2003/2007/2009) e podem ser compreendidos como:

Formas linguísticas identificáveis no texto e que traduzem a criação de **mundos discursivos** específicos, sendo esses tipos articulados entre si por mecanismos de **textualização** e por mecanismos **enunciativos**³¹ que conferem ao todo textual sua coerência sequencial e configuracional (BRONCKART, 1999/2003/2007/2009, p. 149).

Enquanto alguns autores opõem, por exemplo, o mundo narrativo (histórico) ao mundo do discurso (um mundo de interação dialogada) (BENVENISTE, 1991), ou o mundo narrado ao mundo comentado (teórico) (BALTAR, 2003, p. 59-60), Bronckart propõe a oposição entre os mundos do NARRAR/CONTAR³² e os do EXPOR. Estes são considerados discursos da ordem do NARRAR/CONTAR quando as operações de construção das coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático de um texto são apresentadas de maneira DISJUNTA das coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem do agente produtor do texto, ou seja, quando as representações mobilizadas como conteúdo referem-se a fatos passados - da ordem da história -, a fatos futuros ou a fatos plausíveis, mas imaginários, com sua organização ancorada em uma origem em outro tempo ou espaço. Já os discursos considerados como pertencentes à ordem do EXPOR, organizam-se em referência direta às coordenadas gerais do mundo da ação de linguagem corrente. Os fatos são apresentados como acessíveis e as operações de construção das coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático de um texto são apresentadas de forma CONJUNTA ao mundo ordinário dos agentes produtores das ações de linguagem.

Desse modo, Bronckart (1999/2003/2007/2009) identifica os tipos de discurso a partir de duas características principais: 1) pelas operações de coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático em um mundo disjunto ou distante da ação de linguagem, e em um mundo conjunto ou próximo da ação de linguagem; 2) pelas operações de explicitação do texto com os parâmetros materiais da ação de linguagem, sendo implicado quando há explicitação desses parâmetros e autônomo quando não explicitado.

³¹ Grifos do autor.

³² Segundo Miranda (2014), a tradução que melhor caberia a esse tipo de discurso seria o da ordem do CONTAR.

Quanto à questão da implicação ou da autonomia em relação ao ato/contexto de produção e da conjunção ou da disjunção em relação às coordenadas gerais dos mundos desses quatro tipos de discurso, Quevedo- Camargo (2007) explica que:

O discurso interativo se caracteriza por ser implicado [...] por fazer referências explícitas aos parâmetros da produção - locutor, interlocutor, espaço e tempo, e conjunto, por expor ou exhibir estados, noções ou eventos sem origem, que constituem representações situadas no mundo da interação social em curso e são acessíveis aos protagonistas da interação. O discurso teórico também é conjunto, mas não faz nenhuma referência ao ato da produção. Dessa forma, ele é autônomo em relação à situação de produção. Dizemos, portanto, que o discurso teórico é conjunto e autônomo. Assim como o interativo, o discurso relato-interativo também é implicado, mas nele as representações de ações, eventos, estados ou relações são disjuntas, ou seja, são expressas num mundo distante daquele da interação social em curso. Neste tipo de discurso há uma origem temporal e os fatos são narrados. Portanto, o discurso relato-interativo é caracterizado como implicado e disjunto. Finalmente, a narração é um tipo de discurso autônomo e disjunto, pois não faz referências ao ato de produção e apresenta um mundo distante da interação social em curso, com marcação explícita de origem temporal (CAMARGO, 2007, p. 50).

Assim, os textos são constituídos por tipos de discurso que

[...] podem ser definidos como configurações particulares de unidades e de estruturas linguísticas, em número limitado, que podem entrar na composição de todo texto. [...] estes tipos traduzem o que denominamos de *mundos discursivos*, ou seja, formatos semióticos que organizam as relações entre as coordenadas do mundo do vivido de um agente, as de sua situação de ação e as dos mundos construídos coletivamente (BRONCKART, 2006, p. 148).

Dessa forma, esses segmentos de texto, ou tipos de discurso, se relacionam de diferentes maneiras com a situação de ação de linguagem e com as coordenadas gerais dos mundos discursivos por meio dos subconjuntos de unidades linguísticas.

Algumas ocorrências de determinadas marcas linguísticas são características de cada um desses quatro tipos de discurso (BRONCKART, 1999/2003/2007/2009) em conformidade com o mundo que representam – do NARRAR/CONTAR ou do EXPOR – bem como em conformidade com questão da implicação ou da autonomia em relação ao ato/contexto de produção e da conjunção ou da disjunção em relação às coordenadas gerais dos mundos. É no quadro desses mundos que ocorre o encontro entre as representações individuais e coletivas as quais podem ser modificadas ou cristalizadas (BRONCKART, 2006).

Alicerçados em Bronckart, vários pesquisadores sociointeracionistas discursivos apresentaram em seus trabalhos sínteses das principais características e unidades linguísticas discursivas típicas em relação a cada um desses tipos de discurso. Reproduzo, a seguir, aquela elaborada por Quevedo-Camargo (2011, p. 56-57) que, alicerçada especificamente nas obras

de Bronckart (1999/2003/2007/2009) e em Cristovão (2007), de forma objetiva e simplificada as apresenta da seguinte forma:

Discurso interativo - é conjunto, implicado e da ordem do expor, e faz referências explícitas aos parâmetros da situação de produção, que é real. Caracteriza-se por sentenças interrogativas, imperativas e exclamativas, por tempos verbais como o presente do indicativo, que atribui ao texto valor de simultaneidade, pretérito, com valor de anterioridade, e futuro perifrástico, com valor de posteridade. Apresenta também dêiticos espaciais e temporais, pronomes da primeira e segunda pessoa do singular ou plural para se referir aos participantes da interação, anáforas pronominais, modalização por meio de verbos ou locuções verbais, elevada densidade verbal e baixa densidade nominal. O discurso interativo ocorre em textos orais e escritos.

Relato interativo - também é implicado, mas é disjunto e da ordem do narrar. Suas características incluem orações declarativas afirmativas, presente do indicativo, pretérito perfeito e imperfeito com sentido genérico, e em algumas instâncias, futuro do indicativo e futuro do pretérito. Utiliza organizadores temporais e pronomes pessoais da primeira e segunda pessoas do singular e do plural para se referir aos interlocutores da situação de comunicação. Apresenta anáfora pronominal e nominal para se referir a eventos anteriores, densidade verbal maior que a nominal e abundância de verbos e adjetivos. Por fim, possui caráter monologizado tanto em textos orais quanto escritos, e pode ser real ou ficcional.

Discurso teórico - é autônomo, conjunto e da ordem do expor. Evidenciado pela presença de orações declarativas (afirmativas) e passivas, dos tempos verbais presente do indicativo e pretérito perfeito com sentido genérico. Apresenta ausência de dêiticos pessoais e espaço-temporais, uso de pronome na primeira pessoa do singular para se referir a um autor ou elemento externo, e na primeira pessoa do plural com sentido geral, enfatizando a ausência de referências aos integrantes da interação. Há ainda uso frequente de anáforas pronominais, nominais intra e intertextuais, de organizadores argumentativos e citações diretas. Apresenta elevada densidade nominal e baixa densidade verbal. Por último, tem caráter monologizado em textos escritos.

Narração - esse tipo de discurso também caracteriza-se por orações declarativas afirmativas e pelos tempos verbais pretérito perfeito e imperfeito. Possui organizadores temporais, que estabelecem a origem espaço-temporal da situação de comunicação bem como anáforas pronominais e nominais. Apresenta ausência de adjetivos e pronomes na primeira e segunda

pessoas do singular e do plural, e densidade verbal maior que a do discurso teórico, mas menor que no discurso interativo. Por fim, tem caráter monologizado, particularmente em textos escritos.

Bronckart (1999/2003/2007/2009) distingue esses quatro tipos de discurso, mas alerta que eles se misturam à medida que um texto é produzido. Portanto, dificilmente, em uma ação de linguagem o agente-produtor mobiliza um único tipo de discurso. Ao contrário disso, o que geralmente ocorre é que dois ou mais tipos de discurso sejam articulados formando um texto heterogêneo podendo haver o predomínio de um ou outro tipo de discurso.

As variações dos tipos de discurso na constituição dos textos são denominadas por Bronckart (1999/2003/2007/2009) de discurso misto, podendo este ocorrer por encaixamento e/ou por fusão. O termo *encaixamento* “designa um conjunto de procedimentos que explicitam a relação de dependência de um segmento em relação a outro” (BRONCKART, 1999/2003/2007/2009, p. 121). O uso de travessões para demarcar um discurso interativo em um texto narrativo (discurso direto) é um exemplo de encaixamento. Já a *fusão* é o termo utilizado por Bronckart (1999/2003/2007/2009) para expor que, em um mesmo segmento, podem ocorrer dois tipos de discursos diferentes. Por exemplo, Gamero (2011) explica que “o discurso teórico, tido como autônomo, é apenas parcialmente autônomo, já que há sempre traços ou segmentos de discurso interativo que se encaixam ou se fundem nesse tipo de discurso” (GAMERO, 2011, p. 56).

Segundo Silva (2008), a relevância de se considerar a análise dos tipos de discurso está no fato de que ela nos leva a “compreender o grau de proximidade e/ou distanciamento entre os agentes que mobilizam os temas e os temas mobilizados, ora causando um efeito de maior objetividade, ora de maior subjetividade nos textos” (SILVA, 2008, p. 77-78).

Concordando com Silva (2008), Bulea (2010) esclarece que “a importância (da análise) dos tipos de discurso reside em que eles parecem semiotizar mundos discursivos que constituem modalidade de organização das relações entre o mundo “ordinário”, o da situação do actante produzindo o texto, e os mundos “virtuais” que toda atividade linguageira constrói; mundos virtuais necessariamente “outros” que o mundo no qual se desenvolve o agir linguageiro propriamente dito (BULEA, 2010, p. 73). Além disso, a pesquisadora explica que:

Os tipos de discurso participam de maneira constitutiva e potencialmente autônoma do processo de interpretação do agir pelas pessoas. De um lado, os tipos de discurso mediatizam, no interior de um texto, a relação que o actante produtor mantém com o conteúdo mobilizado, em relação ao agir do qual ele fala, ou ao seu trabalho, ou ainda à realização de uma tarefa: por outro lado, em relação à sua combinação com o

conteúdo temático que depende do agir, de gerar “cortes interpretativos”, tendo uma forma de coerência identificável, melhor dizendo, de construir, a propósito do agir, entidades significantes mais ampliadas, que englobem e reconfigurem as unidades-signos (ou palavras da língua) que retornam ao agir.” (BULEA, 2010, p. 75).

Silva (2013, p. 52) também em conformidade com pesquisadoras sociointeracionistas, defende que é no quadro dos tipos de discurso em interação com as condições de produção dos textos que se encontra a centralidade para a análise do agir dos actantes.

Ainda no nível da análise organizacional ou da infraestrutura geral do texto, temos a análise das sequências locais, como passo a explicitar a seguir.

c. Os tipos de sequência- estes, assim como os tipos de discurso, organizam o conteúdo temático do gênero e estão diretamente relacionados às suas funções em um determinado gênero. Os tipos de sequência revelam, especificamente, a organização sequencial ou linear do conteúdo temático do texto. As sequências, retomadas de Adam (1992) e reconceitualizadas por Bronckart (1999/2003/2007/2009), assim como os tipos de discurso, apresentam-se também em número restrito e podem ser observadas no interior de um tipo de discurso. Dentro de um texto, as sequências podem ocorrer de forma dominante ou com vários outros tipos de sequência, como: sequência narrativa, sequência descritiva, sequência argumentativa, sequência explicativa, sequência dialogal e sequência injuntiva (BRONCKART, 1999/2003/2007/2009, p. 251). Para simplificar e exemplificar cada tipo de sequência, as representações dos efeitos pretendidos e fases correspondentes, vide, a seguir, quadro elaborado por Machado (2005):

Quadro 6 – Especificações dos tipos de sequências na proposta do ISD

Sequências	Apresentações dos efeitos pretendidos	Fases
Descritiva (secundária)	Fazer o destinatário ver em pormenor elementos de um objeto do discurso, conforme a orientação dada a seu olhar pelo produtor.	Ancoragem Aspectualização Relacionamento Reformulação
Explicativa	Fazer o destinatário compreender um objeto de discurso, visto pelo produtor como incontestável, mas também como de difícil compreensão para o destinatário.	Constatação inicial Problematização Resolução Conclusão/avaliação
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).	Estabelecimento de: - premissas - suporte argumentativo - contra-argumentação - conclusão
Narrativa	Manter a atenção do destinatário, por meio da construção de suspense, criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução.	Apresentação de: - situação inicial - complicação Ações desencadeadas: - resolução - situação final

Injuntiva	Fazer o destinatário agir de certo modo ou em determinada direção.	Enumeração de ações temporalmente subsequentes
Dialogal	Fazer o destinatário manter-se na interação proposta.	Abertura Operações transacionais Fechamento

Fonte: Machado (2005, p. 247).

Adicionados a esses seis tipos de sequência que planificam sequencial ou linearmente o conteúdo temático do texto, Bronckart (1999/2003/2007/2009, p. 252) aponta ainda os *scripts* e as esquematizações.

Os *scripts* são definidos pelo autor como formas de planificação próprias dos tipos de discurso da ordem do narrar em que se pretende reproduzir a ordem dos acontecimentos constitutivos da diegese. As esquematizações, por sua vez, são planificações próprias do discurso teórico e do discurso interativo monologado e são utilizadas quando se visa a organizar as unidades de informação de acordo com os procedimentos de raciocínio da lógica natural. O autor ainda coloca que tanto os *scripts* quanto as esquematizações podem aparecer justapostos a outros tipos de sequências. No quadro 7, apresento tanto esta correlação quanto as dos demais tipos de discurso e os tipos de sequência, conforme estabelecido por Bronckart (1999/2003/2007/2009, p. 252):

Quadro 7 - Correlação entre tipos de sequência e tipos de discurso

Tipos de Sequências	Tipos de discurso
Narrativa	Relato interativo Narração
Descritiva (secundária)	Todos os tipos de discurso (da ordem do expor e da ordem do narrar)
Explicativa Argumentativa Injuntiva	Discurso Teórico Discurso Interativo monologado
Dialogal	Discurso Interativo dialogado
Outras formas de planificação	
Scripts	Relato interativo e narração
Esquematizações	Discurso teórico Discurso interativo monologado

Fonte: Elaborado a partir de Bronckart (1999/2003/2007/2009, p. 252).

Além da detecção dos constituintes da infraestrutura textual (o plano geral/global dos textos, os tipos de discurso e os tipos e/ou fases de sequência) consideradas no nível da análise organizacional, há, ainda, neste nível de análise, a proposta de detecção dos mecanismos de textualização que passo a detalhar a seguir.

4.2.2.1.2 *Deteccção dos mecanismos de textualização*

Os mecanismos de textualização servem para dar ao texto sua coerência linear ou temática, com o uso de elementos de coesão verbal, nominal e de conexão (BRONCKART, 1999/2003/2007/2009). Explícito, na sequência, cada um destes três elementos (a, b e c, respectivamente), as principais unidades linguísticas que as realizam e suas respectivas funções:

a) coesão verbal – a coesão verbal tem como função assegurar a organização temporal ou hierárquica dos processos verbalizados no texto, que se realizam basicamente por meio dos tempos verbais. Além disso, Bronckart e Machado (2004, p 150-151) distinguem dois tipos de relações predicativas:

- i) Relações predicativas diretas: a forma verbal não aparece precedida de um metaverbo com valor modal, aspectual ou psicológico, ou seja, não há ocorrência de modalizador entre o sujeito e o verbo. A relação sujeito verbo é neutra ou assertiva, como demonstra o exemplo a seguir. Ex.³³: Os cientistas descobriram soluções novas.
- ii) Relações predicativas indiretas³⁴: o verbo inserido entre o sujeito e o predicado apresenta um dos seguintes valores:
 - Valor deôntico - explicita os determinantes externos do agir (dever, ser preciso, e outros). Ex.: Fabio deve estudar hoje.
 - Valor pragmático - explicita as intenções do agente (querer, tentar, buscar, procurar, e outros). Ex: Fábio quer estudar hoje.
 - Valor epistêmico - explicita o grau de verdade ou de certeza objetiva sobre o predicado (ser verdade, poder, e outros). Ex: Fábio pode estudar hoje.

³³ Exemplos extraídos de Barricelli, 2007.

³⁴ Nesta pesquisa a análise das relações predicativas indiretas (nível organizacional) será realizada concomitantemente à análise das modalizações (nível enunciativo).

- Valor apreciativo - explicita a posição subjetiva do agente em relação ao predicado (gostar, apreciar, e outros). Ex: Fábio gosta de estudar.

b) coesão nominal – realizando-se por meio de anáforas, a coesão nominal, utilizando-se de unidades como os pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos, e também sintagmas nominais, tem a função de introduzir os temas e/ou personagens novos e garantir que esses sejam retomados ou substituídos ao longo do texto. Gamero (2011) explica que:

a análise dos mecanismos de coesão nominal permite-nos identificar os actantes principais que são postos em cena pelo texto. Também nos ajuda a verificar não só 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 (GAMERO, 2011, p. 57-58).

c) conexão - os mecanismos de conexão marcam as articulações da progressão temática por meio de conectivos ou organizadores textuais, temporais, argumentativos e concessivos assim como por advérbios ou locuções adverbiais. Alicerçada em Bronckart (1999/2003/2007/2009, p. 234-268) Gamero (2011, p. 57) esclarece a função de algumas destas unidades linguísticas da seguinte forma: os *organizadores textuais* (portanto, dessa forma, ou seja, isto é, pois, etc.) seriam responsáveis pelo balizamento³⁵ dos planos de textos, das fases das sequências e dos tipos de discurso. A pesquisadora conclui que é a partir da análise de tais elementos que podemos identificar a ordem das partes da representação discursiva nos eixos do tempo e do espaço; os *organizadores temporais* (antes, durante, depois, etc.) sinalizam as fases temporais de uma determinada tarefa; os *organizadores argumentativos* (logo, portanto, porque, etc.) são responsáveis por associar as funções de segmentação e de responsabilização enunciativa e de orientação argumentativa, e finalmente, a autora (GAMERO, 2011) explica que os *organizadores concessivos* (mas, embora, entretanto, etc.) possibilitam a identificação dos argumentos que possam vir de outras vozes como também o grau de oposição entre elas e com a voz do autor do texto.

Encerradas as elucidações sobre o primeiro nível de análise linguístico-discursiva e seus elementos constitutivos (organizacional), passo a discorrer sobre elementos que constituem o seu segundo nível - a detecção dos mecanismos enunciativos. Restrinjo-me,

³⁵ Bronckart (1999) define *balizamento* ou *demarcação* como a articulação entre tipos de sequência ou outra forma de planificação.

porém, a apresentar unicamente aqueles que foram explorados na análise de dados gerados por esta pesquisa.

4.2.2.2 O nível enunciativo

O nível enunciativo representa o conjunto de procedimentos de análise linguístico-discursiva propostos pela abordagem interacionista sociodiscursiva em relação à camada mais superficial do folhado textual. Nele estão inseridos os mecanismos que contribuem para a manutenção da coerência pragmática (ou interativa) do discurso e buscam elucidar os posicionamentos enunciativos, ou seja, as posições assumidas pelo produtor do texto e as avaliações formuladas por ele sobre aspectos do conteúdo temático (BRONCKART, 1999/2003/2007/2009).

Os *mecanismos de responsabilização enunciativa* são “marcados por um elevado número de unidades linguísticas. Dentre elas, temos a ausência ou presença das marcas de: inserção de vozes; modalizadores do enunciado; modalizadores subjetivos; e adjetivos” (FERNANDEZ; CRISTOVÃO, 2012, p. 103).

Nesta pesquisa, focalizo exclusivamente o gerenciamento de vozes (inspirado em BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929) e as modalizações, uma vez que a detecção e análise desses elementos podem revelar diferentes avaliações formuladas nos textos sob análise, bem como verificar quais vozes povoam cada texto, ou seja, quais são as instâncias que se responsabilizam por tais avaliações. (BRONCKART, 2006).

a) Vozes - o sentido da voz em Bakhtin é mais da ordem metafórica, porque não se trata da emissão vocal sonora, mas da maneira semântico social depositada na palavra. (DAHLET, 1997). Bubnova (2011) explica que para Bakhtin “o mundo que nos rodeia [...] está povoado de vozes de outras pessoas” (BUBNOVA, 2011, p. 271). Nas palavras de Bakhtin:

Vivo em um mundo povoado de palavras alheias. E toda a minha vida, então, não é senão a orientação no mundo das palavras alheias, desde assimilá-las, no processo de aquisição da fala, e até apropriar-me de todos os tesouros da cultura (BAKHTIN 1979, p. 347-348)

Buttler (2009) esclarece que “o paradigma de Bakhtin e de seu círculo nos permite entender que os discursos são sempre dialógicos, estão sempre em contato com outros discursos, com outras ‘vozes’. Essas vozes podem ser provenientes de diferentes esferas

ideológicas. Dessa forma, o mundo interior de um indivíduo é repleto de outras vozes, ou seja, nossos enunciados são sempre heterogêneos” (BUTLLER, 2009, p. 36).

Os interacionistas sociodiscursivos retomam tal conceito bakhtiniano de vozes (BUTLLER, 2009, p. 39), relacionando-o com o posicionamento enunciativo revelado no texto. Machado e Bronckart (2009) definem a função das vozes no texto como “entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 326).

Assim, ao produzir seu texto, o autor cria um (ou vários) mundo(s) discursivo(s), cujas regras de funcionamento são diferentes das do mundo empírico em que está mergulhado. É a partir desses ‘mundos virtuais’ que são distribuídas e orquestradas as vozes que se expressam no texto de forma explícita ou implícita, ou seja, reveladas ou não por meio de marcas linguísticas específicas. Quando explícitas, as incidências das vozes podem ocorrer por marcas pronominais, sintagmas nominais, frases ou segmentos de frases. Quando implícitas, apresentam-se sem marcas linguísticas específicas. Quevedo-Camargo (2007), com base em Bronckart (1999/2003/2007/2009), esclarece que “no caso de ausência de marcas linguísticas, as vozes podem ser inferidas pelo leitor” (QUEVEDO-CAMARGO, 2007, p. 53).

Bronckart (1999/2003/2007/2009) explica que *a voz do narrador* (presente nos tipos de discurso na ordem do narrar- relato interativo e narração) ou *do expositor* (presente nos tipos de discurso da ordem do expor – discurso interativo e discurso teórico), geralmente, assume a posição de *textualizador*, ou seja, é uma voz supra ordenada que vai gerar outras vozes – as vozes infra-ordenadas ou secundárias. Essas vozes infra ordenadas/secundárias são categorizadas/reagrupadas em três subconjuntos: vozes dos personagens, vozes sociais e voz do autor empírico, conforme detalhadas a seguir:

- **Vozes dos personagens:** vozes de seres humanos ou entidades humanizadas *na função de agentes nas ações* que constituem o conteúdo temático de um texto, ou seja, é atribuída a tais seres ou entidades a posição de protagonistas dentro da ação.

Stutz (2012) explica que, neste caso, “os segmentos de texto podem estar em primeira pessoa (singular ou plural) - quando a voz do personagem é assumida pelo narrador/expositor do texto - ou em terceira pessoa (singular ou plural) – com a voz do narrador/expositor do texto distinta da voz secundária do personagem que entra em cena” (STUTZ, 2012, p. 194).

- **Vozes sociais:** são as vozes procedentes de personagens, grupos ou instituições sociais que não intervêm como agentes no percurso temático de um segmento de texto, mas são mencionados como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo (BRONCKART, 1999/2003/2007/2009, p. 327).

- **Voz do autor empírico:** é a voz que procede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar alguns dos aspectos do que é enunciado (BRONCKART, 1999/2003/2007/2009, p. 327).

No discurso autobiográfico, Stutz (2012, p. 195) explica, alicerçada em Bronckart, que a voz do autor empírico faz uma referência direta ao autor e às suas ações de linguagem. Para exemplificar esta circunstância, a autora apresenta o seguinte excerto: “Sou contra, acho que isto pode ser solucionado modificando a legislação que trata dos processos infracionais [...]” (Voz do autor empírico em 1ª. pessoa que relata a opinião dele sobre um fato).

Além dessas três vozes, que podem assumir (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado, há também outras categorizações de vozes já utilizadas por pesquisadores brasileiros sociointeracionistas como Carrasco (2001) – *voz do aluno*, Mazzillo (2006) – *voz do expert*; Buzzo (2008) – *voz do métier*, Buttler, (2009) – *voz de familiares, voz indefinida e voz interior* - que especificam seu papel em relação ao trabalho docente. Porém, me restringirei a utilizar as três vozes inicialmente propostas por Bronckart (1999/2003/2007/2009) por acreditar que elas são suficientes para interpretar as vozes que se fizeram presentes nos dados gerados por meio dos textos produzidos pelas formadoras participantes.

Analisar a polifonia textual, ou seja, a multiplicidade de vozes presentes nos textos produzidos pelas professoras formadoras nos auxilia a esclarecer quem assume ou a quem são atribuídas a responsabilidade dos conteúdos temáticos neles mobilizados.

b) Modalizações - se, por um lado os procedimentos de análise linguístico-discursiva de distribuição das vozes sinalizam as instâncias responsáveis pelo que é “expresso (dito, visto, pensado)” em um texto (BRONCKART, 2006, p. 149), por outro a análise das modalizações nos permitem acessar as diversas avaliações/representações (julgamentos, opiniões, sentimentos) que podem ser formuladas a respeito de um ou outro aspecto do conteúdo temático mobilizados pelo enunciador (BRONCKART, 1999/2003/2007/2009, p. 319).

As modalizações são relativamente independentes da linearidade e da progressão textual, sendo constituídas de unidades linguísticas diversas que exercem quatro funções

distintas, sendo, por isso, denominadas de deôntica ou epistêmica, lógica, pragmática e apreciativa. Bronckart, de acordo com os *mundos formais* propostos por Habermas (1987 apud BRONCKART, 1999/2003/2007/2009), esclarece que cada uma destas modalizações refere-se aos mundos objetivo, social e subjetivo (três mundos ordinários), conforme os *mundos* que originam a avaliação expressa sobre o conteúdo temático. Segundo o expoente do ISD, as modalizações lógicas consistem em uma avaliação de elementos do conteúdo temático apoiado em critérios elaborados e organizados no quadro das coordenadas formais que definem o mundo objetivo. Já as modalizações deônticas apoiam-se nos valores, nas opiniões e regras constitutivas do mundo social e as apreciativas e as pragmáticas são procedentes do mundo subjetivo.

Assim como nos procedimentos de análise das vozes, essas diversas avaliações materializadas nos textos podem ser ou não marcadas discursivamente, ou seja, podem estar implícitas ou explícitas. Quando explícitas, as modalizações são marcadas por meio de mecanismos de textualização/unidades linguísticas tais como advérbios, verbos ou locuções de diversos tipos.

As modalizações ou relações predicativas³⁶ são importantes na análise dos textos, pois, mais do que marcar o posicionamento do enunciador, as modalizações podem revelar os “efeitos de sentido produzidos pelos enunciados” (BRONCKART, 1999/2003/2007/2009, p. 150).

No quadro 8, a seguir, apresento essas quatro modalizações, os mundos que representam e suas respectivas funções assim como os mecanismos de textualização ou marcas linguísticas mais recorrentes e alguns exemplos:

Quadro 8 - Especificações das modalizações na perspectiva do ISD

Modalização	Mundos	Funções	Mecanismos de textualização	Exemplos
Deôntica	Social	Avaliam o conteúdo temático por meio de expressão de valores, opiniões, e regras do convívio social; expressam o grau de obrigatoriedade ou não; regras de convívio social, uma obrigação social e/ou moral. O enunciador coloca o conteúdo proposicional como pertencente ao campo da ordem, do conselho, das sugestões, da permissão, da obrigação, entre outros.	Tempos verbais no condicional, advérbios, auxiliares e orações impessoais.	É preciso que; é necessário que; poder; ser obrigado a; ter de; dever; etc.

³⁶ Como exposto anteriormente, a análise das relações predicativas (mecanismos de textualização – a coesão verbal) será desenvolvida concomitantemente à análise das modalizações.

Lógica	Objetivo	Expressam avaliações sobre grau de certeza, necessidade, (im) possibilidade, contingência em relação à verdade. Avaliam o conteúdo temático por meio de conhecimentos organizados no mundo objetivo sob o ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados, possíveis, eventuais, necessários, etc.	Tempos verbais no condicional, advérbios, auxiliares e orações impessoais. Podem ser realizadas por meio de marcadores lexicais, morfológicos (modos verbais como o futuro do pretérito) e mesmo gestuais ou entonativos.	Deve; pode; poderá; deverá; é possível que; provavelmente; parece que; é evidente que; certamente; evidentemente; etc. (possibilidade)
Pragmática ³⁷	Subjetivo Social	Indicam a responsabilidade das instâncias enunciativas em relação às ações, intenções, razões, etc., na proposição de um conteúdo temático; explicitam as capacidades, intenções, motivos, vontade do agente produtor em relação ao conteúdo proposicional.	Podem vir marcadas pelos auxiliares de modo.	Querer; poder (capacidade); dever; saber; tentar; querer, buscar; etc.
Apreciativa ³⁸	Subjetivo	Avaliam o conteúdo temático por meio de expressões oriundas do mundo subjetivo, da voz originária dos julgamentos, que podem ser, de acordo com a entidade avaliadora. Expressam a apreciação do enunciador (aprovação, indignação, entre outras) ou exprimem um julgamento de valor subjetivo (sentimentos) sobre o conteúdo temático.	Podem vir marcadas por advérbios ou locuções adverbiais.	Gostar, amar, ter prazer, ter a impressão de, odiar; estar contente; (in) felizmente; é inacreditável; lamentavelmente; etc.

Fonte: Adaptado de BRONCKART (1999/2003/2007/2009) e BALTAR (2006).

Além dessas quatro modalizações propostas por Bronckart (1999/2003/2007/2009), Maingueneau (2002) denomina outro tipo de modalização: a modalização autonímica. Para o autor esta é uma das modalizações mais frequentes e discretas caracterizando-se pela utilização de “aspas” em determinado(s) segmento(s) do texto que têm por função deixar o elemento do texto sobre o qual incide vazio de significado. Sendo assim marcada linguisticamente, tal modalização seria evidenciada e facilmente detectada em textos escritos e não em textos orais.

De forma geral, as modalizações têm como finalidade traduzir nos enunciados, comentários ou avaliações orientando o destinatário na interpretação de alguns elementos do conteúdo temático mobilizados pelo enunciador.

4.2.2.3 O nível semântico

Todos os procedimentos acima descritos, incluindo o primeiro momento de entrada no texto, ou seja, à análise do contexto sociointeracional de produção e, o segundo momento, o

³⁷ Estes modalizadores podem nos ajudar a identificar o “real da atividade de trabalho” (CLOT, 1999/2006), isto é, aquilo que tentamos fazer e que, por alguma razão, não conseguimos (RIOS-REGISTRO, 2010, p. 57).

³⁸ A modalidade apreciativa marca-se pela presença de uma ou mais avaliações sobre alguns aspectos do conteúdo temático (BRONCKART, 1999).

de análise linguístico-discursiva , considerando-se seus níveis organizacional e enunciativo e seus respectivos elementos (plano global, tipos de discurso, tipos de sequência, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos) possibilitam a concretização da análise do último nível proposto na perspectiva interacionista sociodiscursiva, ou seja, a análise do nível semântico na qual ocorre a interpretação do texto propriamente dito.

4.2.2.3.1 *As terminologias sociointeracionistas utilizadas na análise/interpretação do agir linguageiro sobre o trabalho educacional*

Os termos *agir*, *actante*, *ator* e *agente*, *ação* e *atividade* são invariavelmente utilizados nas análises de textos na perspectiva do ISD. Machado e Bronckart (2009, p. 34) esclarecerem que os termos *agir* e *actante* são termos mais neutros (nível ontológico) que se referem aos “objetos” dos seres humanos. Já os termos *ator*, *agente*, *ação* e *atividade* nomeiam determinadas interpretações sobre o(s) *actante(s)* e sobre o seu *agir*. Assim, se houver uma interpretação do *agir* que atribua ao *actante* razões, intenções e determinados recursos internos e externos para o *agir*, esse *agir* é interpretado como sendo uma *ação* (desenvolvida pelo *ator*) ou como sendo uma *atividade* (desenvolvida por vários *atores*). Mas se não houver atribuição de razões, intenções ou de recursos para o *agir*, o termo *agente* é utilizado para designar o *actante* a quem essas propriedades não são atribuídas.

Assim, utilizo nesta pesquisa, o termo “agir” para o “dado” bruto encontrado nos textos, isto é, para as diferentes intervenções do ser humano que são neles representadas, antes de sua interpretação (LOUSADA, 2006, p. 34). Já os termos “ação” e “atividade” são utilizados para se fazer uma referência a uma leitura ou a uma interpretação do agir (BRONCKART; MACHADO, 2004). Sendo assim, teremos “ação”, quando o agir humano é interpretado e representado no texto como sendo individual. Por outro lado, teremos “agir” quando esse envolver capacidades e motivos e intenções internas daquele que é fonte de um determinado processo. O termo “atividade” é usado para referir-se a um agir humano que é interpretado e representado no texto como sendo um agir coletivo guiado por finalidades.

Em outras palavras, com base em Bronckart (2006), Barricelli (2007, p. 87) explica que todos os indivíduos são *atores* e *agentes*; sendo somente *ator*, o indivíduo agiria

sempre movido por seus motivos (plano motivacional) e intenções (plano intencional) por meio de determinados recursos, por outro lado, sendo apenas *agente*, o indivíduo não assumiria o papel de ser humano que pode agir e criar, seria sempre determinado pelo que vem do exterior. O *agente* torna-se *ator* quando passa a se responsabilizar por suas ações nas diferentes atividades.

Afora a análise do curso do agir (plano motivacional, plano intencional, recursos para o agir e dos indivíduos que intervêm no agir), Bronckart (1999/2003/2007/2009) defende que as representações mobilizadas para a produção de um texto provêm das configurações de conhecimento do mundo objetivo (ou físico), do mundo social e do mundo subjetivo. Conforme a proveniência dessas configurações, o autor denomina respectivamente os modos de agir em: *agir teológico/estratégico*, *agir moral-prático* e *agir dramático/expressivo*. O autor ainda explica que quando o agir linguageiro se refere ao *mundo objetivo* (*agir teológico/estratégico*), há uma consonância com o ato material da enunciação. Já o agir que se refere ao *mundo social* (*agir moral-prático*), se relaciona com os conhecimentos construídos coletivamente, incluindo regras, valores e normas constituintes de um grupo social. Por sua vez, o agir que se relaciona ao *mundo subjetivo* (*agir dramático/expressivo*), são concretizados pelas imagens que o agente-produtor apresenta sobre si e sobre o seu agir, ou seja, as autorepresentações.³⁹

Na interpretação dos relatos de experiência reflexivos produzidos pelas participantes de minha pesquisa, além de identificar a posição das enunciantes enquanto atores ou agentes de seu trabalho educacional, também procurei identificar as conexões entre as escolhas dos tipos de discurso que organizaram seus textos com a semiologia quanto ao curso do agir proposta por Machado e Bronckart (2009, p. 34), conforme sintetizado no quadro 9, a seguir:

Quadro 9 - Síntese dos elementos do agir

ELEMENTOS DO AGIR	
Plano Motivacional – Retroativos (antes da ação)	
Determinantes externos – coletivo - De natureza material ou da ordem das representações sociais	Determinantes internos – individual - Motivos, razões de agir interiorizadas por uma pessoa singular
Plano Intencional – Proativos (depois da ação)	
Finalidades – coletivo - Socialmente validadas	Intenções – individual - Fins do agir interiorizados

³⁹ Saliento que não utilizarei nas análises essas três denominações elencadas por Bronckart em relação aos modos de agir concretizados nos textos, conforme justificativas apresentadas na sequência.

Recursos para Agir		
Externos		Internos
Instrumentos - Artefatos materiais - Artefatos simbólicos	Modelos de agir ⁴⁰ - Encontrados no meio social	Capacidades - Recursos mentais - Recursos comportamentais
Indivíduos que intervêm no Agir		
Anterior à análise interpretativa	Plano interpretativo	
Actante (termo neutro) - qualquer pessoa implicada no agir	Ator (plano interpretativo) - Se configura no texto com capacidades, motivos e intenções	Agente - Se configura no texto sem capacidades, motivos e intenções

Fonte: Adaptado de Barricelli (2007, p. 92-94).

Barricelli (2007) explica que o agir se desenvolve temporalmente em um *curso do agir*, que permite assinalar cadeias de atos e/ou de gestos. Assim, a pesquisadora exemplifica os elementos do curso do agir, sintetizadas no quadro 9, e, que constituem uma determinada circunstância vivenciada em sala de aula, da seguinte forma:

no curso de seu agir a professora pode escrever na lousa a pesquisa, entregar material para realização da pesquisa, determinar a data de entrega, e assim até a concretização desse agir. [...] O motivo da professora de ordem externa é a prescrição de atribuir notas aos alunos, e o motivo dos alunos é receberem a nota; o motivo de ordem interna é a crença da professora de que esse tipo de exercício contribui para a aprendizagem, e o motivo dos alunos corresponde a conseguir realizar os exercícios. [...] A intenção da professora é mediar a aprendizagem dos alunos, e a intenção dos alunos é que com a realização da pesquisa poderão dominar a matéria. [...] os livros, a internet, e outros podem ser considerados os instrumentos materiais, assim como as instruções da professora podem ser consideradas como o instrumento simbólico. [...] Com relação às capacidades, distinguimos as capacidades de ler, de escrever, de sintetizar, de classificar e outras que os alunos possuem e que são mobilizadas para a realização do trabalho escolar [...] (BARRICELLI, 2007, p. 91-92).

Com base no quadro 9, no qual apresento uma síntese dos elementos do agir, com relação aos recursos para o agir, adiciono a esta explicação elaborada por Barricelli (2007), os recursos concretizados em modelos provenientes do meio social, tal qual o ato de escolher “bons textos para dar uma boa aula” (TOGNATO, 2009, p. 62). Tal modelo se somaria aos demais recursos utilizados pela professora (instrumentos materiais e simbólicos) no curso de seu agir. Da mesma forma, os alunos poderiam ter como modelo de agir o ato de ler com atenção os textos propostos pela professora, além dos recursos materiais que eles utilizariam, conforme elencados por Barricelli, a saber: os livros, a internet e as instruções da professora.

⁴⁰ Quevedo-Camargo (2011, p. 47) explica que os ‘modelos de agir’ são formas e estruturas específicas de ação em um determinado momento sociohistórico. Tais modelos, segundo Tognato (2009), são constituídos por uma história e memória coletiva.

Ainda, no que se refere às terminologias e metodologias utilizadas na análise do agir, embora nos textos produzidos por meio do relato de experiência reflexivo eu tenha considerado aspectos relativos aos elementos do curso do agir propostos por Bronckart e Machado (2009, p. 34) e exemplificados por Barricelli (2007), para a análise do nível semântico dos textos produzidos por meio das reuniões do grupo focal, optei pela contribuição do pesquisador sociointeracionista discursivo brasileiro Fogaça (2010) quanto aos “modos de agir”. Justifico esta minha escolha para análise dos textos orais produzidos quando da realização do grupo focal, por acreditar que as duas classificações dos “modos de agir” de Fogaça (2010) (espontâneo ou por interpelação) seriam mais condizentes com os objetivos estabelecidos em minha pesquisa e os dados gerados por meio desse instrumento do que as figuras do agir propostas por Bronckart (1999/2003/2007/2009) ou ainda por Bulea (2010)⁴¹. Dessa forma, para a análise da participação no grupo focal, além da análise linguístico-discursiva no nível organizacional, considerando o levantamento de SOT e STT, conforme proposta do ISD (BRONCKART, 1999/2003/2007/2009), considere para a análise do nível semântico a identificação dos dois modos de agir languageiro propostos por Fogaça (2010): i) o agir languageiro espontâneo; ii) o agir languageiro por interpelação do sujeito.

Fogaça (2010, p. 162-163) explica que o agir languageiro espontâneo ocorre “quando a participação (em reuniões) se dá de forma não provocada por uma pergunta feita por outro participante, ou pelo mediador da reunião”, ou seja, “o participante toma o turno de fala de forma espontânea” podendo se manifestar para o grupo como um todo (agir espontâneo geral) ou ainda podendo se expressar com um ou mais participantes da reunião (agir espontâneo restrito), mas não compartilhando estes posicionamentos/falas com o grupo todo (FOGAÇA, 2010, p. 162-163).

O agir por interpelação do sujeito, por sua vez, inversamente ao agir espontâneo, ocorre quando o participante se manifesta “obrigatoriamente” em resposta a questionamentos realizados por outrem, seja este o mediador da reunião (a pesquisadora, no caso específico deste estudo), seja por interpelação de outros membros participantes da reunião. Neste caso, o agir languageiro por interpelação é subdividido por Fogaça em duas categorias: agir responsivo e o agir silencioso. O agir responsivo é descrito pelo pesquisador como aquele que

⁴¹ Bulea (2010, p. 123-148), colaboradora de Bronckart no grupo de pesquisa LAF (Langage-Action-Formation) também delineou para análise do agir cinco figuras de ação, a saber: ação ocorrência, ação acontecimento passado, ação experiência, ação canônica e ação definição.

ocorre “quando a participação se dá de forma a responder a uma indagação do condutor da reunião, ou para realizar uma tarefa que lhe foi atribuída (uma discussão em grupos ou pares, por exemplo)”. Já o agir silencioso seria identificado “quando a participação não é percebida porque o professor não emite seus pontos de vista ou não se expressa nem no grupo e nem com seus pares próximos” não sendo possível determinar o grau de envolvimento do participante (FOGAÇA, 2010, p. 162-163).

Tendo abordado os procedimentos teórico-metodológicos de análise linguístico-discursiva na perspectiva interacionista sociodiscursiva e algumas das terminologias-chave utilizadas na análise/interpretação de textos produzidos pelos trabalhadores (formadoras) sobre o seu próprio trabalho (educacional) ou sobre o posicionamento dos trabalhadores (formadoras) frente às análises da pesquisadora sobre os textos produzidos, passo a expor no tópico, a seguir, o panorama geral da pesquisa.

4.3 PANORAMA GERAL DA PESQUISA

Para enunciar a tese que defendo neste estudo, assumo que a compreensão de representações que o coletivo de formadoras tem acerca de seu trabalho educacional em um contexto de formação inicial de professores em Letras/Inglês possibilita a planificação/coordenação de ações em prol da superação de desafios que ali se manifestam.

Por conseguinte, esta pesquisa foi concebida com o objetivo geral de analisar como as próprios formadoras de um curso de licenciatura em Letras/Inglês compreendem seu trabalho no contexto de formação inicial.

Assim, a principal pergunta de pesquisa a guiar este estudo foi:

Como formadoras de professores em Letras/Inglês compreendem o seu trabalho educacional em um contexto de formação inicial?

Conforme mencionado na introdução deste trabalho, para atingir esse objetivo geral e responder a essa pergunta, seis objetivos específicos foram traçados: i) identificar desafios vivenciados pelas formadoras ao desenvolver seu trabalho educacional no contexto investigado; ii) inferir capacidades docentes que as formadoras acionam no desenvolvimento de seu trabalho educacional no contexto de formação inicial de professores em Letras/Inglês; iii) inferir capacidade (s) docente (s) que as formadoras evidenciam como necessária(s) para que seus alunos-professores desenvolvam durante o seu processo de formação inicial em

Letras/Inglês; iv) apontar atividades/tarefas que as formadoras evidenciam utilizar/designar aos alunos-professores para propiciar o desenvolvimento de capacidade (s) docente (s) necessária(s) para o exercício da docência; v) apontar particularidades quanto ao contexto sociointeracional das formadoras participantes relacionando-as aos temas mobilizados por meio de seu agir linguageiro acerca de seu trabalho educacional; vi) reconhecer o posicionamento das formadoras em relação às análises desenvolvidas.

Esses seis objetivos específicos, conseqüentemente, geraram, respectivamente, as seguintes subperguntas de pesquisa:

Quadro 10 - Subperguntas da pesquisa

Quais desafios as formadoras vivenciam ao desenvolver seu trabalho educacional no contexto investigado?
O acionamento de quais capacidades docentes das formadoras podem ser inferidas a partir do desenvolvimento de seu trabalho educacional no contexto de formação inicial?
Quais capacidades(s) docentes(s) as formadoras evidenciam como necessária(s) para que seus alunos-professores desenvolvam em sua formação inicial em Letras/Inglês?
Quais atividades/tarefas as formadoras evidenciam utilizar/designar aos alunos-professores para propiciar o desenvolvimento de capacidade(s) necessária(s) para o exercício da docência?
Quais particularidades quanto ao contexto sociointeracional das formadoras participantes aparentam influir em suas representações sobre seu trabalho educacional?
Quais posicionamentos as formadoras assumem frente às análises desenvolvidas pela pesquisadora?

Para atingir os objetivos elencados e responder às respectivas subperguntas de pesquisa, optei por utilizar seis instrumentos para geração de dados (formulário de formação e experiência profissional, currículo Lattes; contatos pessoais por *e-mails*, entrevistas semiestruturadas, relato de experiência reflexivo e grupo focal).

Quanto aos procedimentos teórico-metodológicos para análise dos textos, esses, de forma geral, foram embasados no quadro do ISD. No entanto, foram priorizados determinados níveis de análise⁴² dentro dessa perspectiva, conforme os objetivos que estabeleci atingir quando da análise dos textos gerados por meio dos diferentes instrumentos utilizados.

Assim, sintetizo no quadro 11, a seguir, o objetivo geral da pesquisa, os objetivos específicos e os respectivos instrumentos utilizados como fontes de dados para o alcance da meta proposta. Além disso, indico quais foram os textos produzidos utilizados como dados primários e quais foram aqueles utilizados como dados secundários assim como os níveis de análise empregados em cada um dos casos.

⁴² Os níveis de análise e as siglas (SOT; STT) utilizadas no quadro 11 foram explicitados nos subtópicos da seção 4.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS NA PERSPECTIVA INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA.

Quadro 11 – Panorama geral da pesquisa

Objetivo geral da pesquisa				Fontes de geração de dados	
Analisar como formadoras de um curso de licenciatura em Letras/Inglês compreendem seu trabalho no contexto de formação inicial.				Dados levantados ao atingir os objetivos específicos e em pesquisas bibliográficas que fundamentam o contexto sócio-histórico educacional.	
Objetivos específicos da pesquisa	Fontes de geração de dados primários	Níveis de análise		Fontes de geração de dados secundários	Níveis de análise
i) Identificar desafios vivenciados pelas formadoras ao desenvolver seu trabalho educacional no contexto investigado;	Relato de experiência reflexivo	Análise do contexto sociointeracional (ISD)	(ISD) Linguístico-discursiva (níveis organizacional enunciativo, semântico) Aportes teóricos das Ciências do Trabalho	Entrevista semiestruturada	Análise do contexto sociointeracional (ISD) (ISD) Linguístico-discursiva (nível organizacional: SOT e STT) Aportes teóricos das Ciências do Trabalho
ii) Inferir capacidades docentes que as formadoras acionam no desenvolvimento de seu trabalho educacional no contexto de formação inicial de professores em Letras/Inglês;					
iii) Inferir capacidade (s) docente (s) que as formadoras evidenciam como necessária(s) para que seus alunos-professores desenvolvam durante o seu processo de formação inicial em Letras/Inglês;					
iv) Apontar atividades/tarefas que as formadoras evidenciam utilizar/designar aos alunos-professores para propiciar o desenvolvimento de capacidade (s) docente (s) necessárias para o exercício da docência;					
v) Apontar particularidades quanto ao contexto sociointeracional das formadoras participantes relacionando-o aos temas mobilizados por meio de seu agir linguageiro acerca de seu trabalho educacional;	Formulário de formação e experiência profissional	Análise do contexto sociointeracional (ISD)	(ISD) Linguístico-discursiva (nível organizacional: SOT e STT)	Currículo Lattes; <i>E-mails</i> Entrevista semi estruturada Relato de experiência reflexivo	
vi) Reconhecer posicionamentos assumidos pelas formadoras frente às análises desenvolvidas.	Grupo focal		(ISD) Linguístico-discursiva (nível organizacional: SOT e STT) (nível semântico: modos de agir)	* Respostas (roteiro para leitura das análises)	

Conforme exposto no quadro 11, o corpus foi dividido em dados primários (provenientes dos textos gerados por meio do formulário de formação e experiência profissional, relato de experiência reflexivo, grupo focal) e parte do material utilizado apenas como apoio para responder às perguntas de pesquisa - dados secundários (entrevista semiestruturada, *e-mails*, currículo Lattes).

A opção por delimitar os dados como primários e secundários foi realizada, em primeiro lugar, procurando constituir um objeto factível de pesquisa. Em virtude do cenário de pesquisas sobre o professor formador de Letras (apresentado no segundo capítulo deste estudo) e da fundamentação teórico-metodológica que alicerça esse estudo (que exponho ao longo deste capítulo), priorizei, como fonte principal de informação, os dados gerados por meio do relato de experiência reflexivo. Tal instrumento teve como finalidade propiciar a voz às formadoras nas questões envolvendo o seu próprio trabalho educacional. A utilização desse tipo de instrumento nas pesquisas sobre o trabalho educacional parece ser um campo novo de estudo que intenciona detectar aspectos que vão além do *trabalho* efetivamente *realizado* (diretamente observável) revelando aspectos do *trabalho real*⁴³, que podem nos levar a uma compreensão de aspectos intrínsecos do *ensino como trabalho*.

Portanto, conceitos provenientes das Ciências do Trabalho atravessam as análises dos textos gerados para essa pesquisa no intuito de ampliar a compreensão sobre o trabalho educacional de formadores que atuam em um contexto de formação inicial de professores em Letras/Inglês.

Ainda quanto aos dados primários, levantados por meio da análise dos relatos de experiência reflexivos, saliento que estes foram complementados pela entrevista semiestruturada (dados secundários).

Desta forma, a análise linguístico-discursiva dos textos produzidos por meio dos relatos de experiência reflexivos (em nível organizacional, enunciativo e semântico⁴⁴) assim como a análise organizacional em relação aos segmentos de organização temática (SOT) e os segmentos de tratamento temático (STT)⁴⁵ da entrevista semiestruturada, adicionadas a

⁴³ As noções de trabalho real e trabalho realizado foram apresentadas no capítulo 3.

⁴⁴ No tópico 4.2.2, desse capítulo, discorri sobre esses níveis de análise linguístico-discursiva.

⁴⁵ No tópico 4.2.2.1.1 Detecção dos constituintes da infraestrutura textual, desse capítulo, explicito os procedimentos adotados para efetuar a análise desses elementos que constituem o nível organizacional.

subsídios teóricos das Ciências do Trabalho⁴⁶ possibilitaram atingir a quatro dos seis objetivos específicos desta pesquisa, a saber: objetivos i, ii, iii, iv - conforme elencados no quadro 11.

Já para atingir ao quinto objetivo específico e responder à sua respectiva pergunta⁴⁷, analisei os SOT/temas e STT/subtemas dos textos produzidos por meio do formulário de formação acadêmica e experiência profissional. Destaco que os dados primários ali obtidos foram complementados com dados secundários provenientes tanto do acesso ao currículo Lattes das participantes, disponível na *plataforma Lattes*⁴⁸, como pelo acesso às respostas das formadoras aos dois primeiros temas/SOT explorados por meio da entrevista semiestruturada, quais sejam: A - Forma de ingresso e exigências para atuação como professora formadora no curso de Letras/Inglês na instituição investigada;

B - Processo de formação e qualificação profissional⁴⁹.

Afora isso, a análise desses SOT/temas nos dados gerados por meio desses três instrumentos (formulário de formação acadêmica e experiência profissional, currículo Lattes e entrevista semiestruturada) possibilitou delinear o contexto sociossubjetivo/socioprofissional de produção dos textos, que foi também complementado e/ou esclarecido pela troca de *e-mails* entre a pesquisadora e as formadoras e, em alguns casos, pela identificação de SOT/temas e STT/subtemas desenvolvidos pelas participantes tanto pela produção escrita de seu relato de experiência reflexivo quanto pela produção oral quando da participação no grupo focal. Dessa forma, a geração de dados por meio de todos esses instrumentos possibilitou o acesso à informações profissionais sobre as actantes assim como as relações que estabelecem, mediante as razões para a origem dos textos, com sua interlocutora imediata (a pesquisadora) e possíveis interlocutores.

E, finalmente, a análise de SOT/temas e STT/subtemas do texto oral gerado por meio do instrumento grupo focal (dado primário) assim como do texto escrito⁵⁰ gerado por meio das respostas ao roteiro para leitura das análises foi utilizada para atingir ao sexto (vi) e último objetivo desta pesquisa - o de reconhecer o posicionamento das formadoras em relação

⁴⁶ Os subsídios teóricos das Ciências do Trabalho utilizados nessa pesquisa foram apresentados no capítulo 3.

⁴⁷ As subperguntas de pesquisa encontram-se relacionadas nesse capítulo no quadro 10.

⁴⁸ A plataforma Lattes disponibiliza o currículo de pesquisadores brasileiros ou estrangeiros pela interface <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar>

⁴⁹ Os demais temas explorados na entrevista semiestruturada são apresentados no quadro 15.

⁵⁰ Este instrumento de geração de dados (texto escrito) foi utilizado somente pela formadora H que não pode comparecer à reunião realizada com o grupo focal e optou por enviar seu posicionamento via e.mail sobre as análises desenvolvidas.

às análises desenvolvidas sobre o trabalho educacional das participantes no contexto investigado.

Ainda em relação às informações veiculadas no quadro 11, quanto aos níveis de análise, esclareço ao leitor que, a análise do contexto sociointeracional⁵¹ de produção dos textos antecede e atravessa todos os demais níveis de análise textual na perspectiva sociointeracionista discursiva. Portanto, aspectos desta análise são válidos tanto para os dados primários quanto para os secundários.

Esclareço ainda que todos os níveis de análise do ISD, apresentados no quadro 11 (nível organizacional, nível enunciativo e nível semântico) utilizados nesta pesquisa, foram detalhados neste capítulo no tópico intitulado: Procedimentos de análise de dados na perspectiva interacionista sociodiscursiva.

4.4 O CONTEXTO DA PESQUISA

4.4.1 O Curso de Licenciatura em Letras/Inglês

O curso de licenciatura em Letras/Língua Inglesa e respectivas Literaturas, cujas formadoras são participantes desta pesquisa, passou por recente aprovação e foi alocado, a partir de janeiro de 2013, no Departamento de Ciências Humanas de uma instituição pública estadual de ensino superior do norte do Paraná⁵².

Conforme exposto em seu Projeto Pedagógico (PPC), o curso de Letras em Língua Inglesa e respectivas Literaturas justifica-se por três fatores principais: i) a importância do ensino de inglês desde as séries iniciais até as séries finais da educação básica; ii) a relevância do inglês na vida acadêmica e profissional do aluno, já que essa é a língua academicamente e comercialmente mais utilizada no mundo; o conhecimento de que outros pontos de vista e de outras culturas incide diretamente na formação e desenvolvimento intelectual necessário ao exercício da cidadania.

⁵¹ Os elementos que constituem a análise do contexto sociointeracional de produção dos textos na perspectiva do ISD são apresentados no tópico 4.2.1 desse capítulo.

⁵² A instituição possibilita aos futuros graduandos a opção por três cursos de licenciatura em Letras com habilitações únicas distintas: Letras/Português; Letras/Espanhol; e Letras/Inglês, sendo esse último objeto dessa pesquisa.

Além de alicerçar a justificativa da implantação do curso nesses fatores, com relação à sua oferta, especificamente na região e na cidade onde está localizada a instituição, o documento salienta que a cidade é reconhecida no Estado como um forte pólo universitário, visto que para ela se dirigem acadêmicos de diversas cidades da região e outras cidades vizinhas. No entanto, dentre as quatro instituições de ensino superior existentes na cidade nenhuma oferecia, até o ano de 2012, o curso de licenciatura em Letras/Inglês. Portanto, essa situação explicitaria a necessidade de implantação desse curso que ocorreu em 2013.

Adicionada à circunstância de ser mais uma opção de curso universitário para os inúmeros alunos que se deslocam de suas cidades para vir a esse pólo universitário em busca de formação superior, o documento ainda ressalta a importância da implantação do curso uma vez que a cidade onde a instituição encontra-se localizada, por meio da Lei Municipal nº 090/2001, regulamentou a educação integral no município, instituindo o regime nas escolas municipais de ensino fundamental (1ª a 4ª séries) com vistas a oferecer formação integral para seus alunos, sendo a disciplina de Inglês uma possibilidade de inserção em sua grade curricular.

A instituição proponente também justifica a implantação do curso pontuando a demanda para estágio e atuação em Língua Inglesa já que o Núcleo Regional em que ela se insere conta com 62 escolas estaduais, 33 escolas particulares em seus 16 municípios ofertando o inglês em sua matriz curricular.

Assim, o curso de licenciatura com habilitação única em Letras/Língua Inglesa e respectivas Literaturas foi implantado em 2013 oferecendo 20 (vagas) iniciais no período noturno com carga horária total de 3.000 horas, considerando as 2400 horas de disciplinas (600h por série), 400 horas de estágio curricular (200h a serem realizadas no Ensino Fundamental II e 200h no Ensino Médio) e 200 horas de AAC (atividades acadêmicas complementares – tais como participação em eventos, monitoria, cursos de idiomas etc.). As disciplinas que compõem a sua matriz podem ser integralizadas num período de no mínimo quatro e no máximo sete anos, estabelecida a seguinte carga horária, conforme disposta no quadro 12:

Quadro 12 - Matriz Curricular do Curso de licenciatura em Letras/Língua Inglesa e respectivas Literaturas

1ª SÉRIE	Aulas	Horas	Prática	Teórica	APCC
Oficina de Oralidade em Língua Inglesa I	72	60	50	-	10
Oficina de Leitura e Produção Escrita em Língua Inglesa I	72	60	50	-	10
Gramática e Léxico da Língua Inglesa I	144	120	50	50	20
Introdução à Linguística	144	120	-	100	20
Literaturas de Língua Inglesa I	144	120	-	100	20
Língua, Cultura e Sociedade	72	60	-	50	10
Inclusão na Educação	72	60	-	50	10
SUBTOTAL	720	600	150	350	100
2ª SÉRIE	Aulas	Horas	Prática	Teórica	APCC
Oficina de Oralidade em Língua Inglesa II	72	60	50	-	10
Oficina de Leitura e Produção Escrita em Língua Inglesa II	72	60	50	-	10
Gramática e Léxico da Língua Inglesa II	144	120	50	50	20
Linguística Aplicada de Língua Inglesa	144	120	-	100	20
Literaturas de Língua Inglesa II	144	120	-	100	20
Tecnologias da Informação e o Ensino de Inglês	72	60	50	-	10
Psicologia da Educação	72	60	-	50	10
SUBTOTAL	720	600	200	300	100
3ª SÉRIE	Aulas	Horas	Prática	Teórica	APCC
Oficina de Oralidade em Língua Inglesa III	72	60	50	-	10
Oficina de Leitura e Produção Escrita em Língua Inglesa I	72	60	50	-	10
Gramática e Léxico da Língua Inglesa III	144	120	50	50	20
Literaturas de Língua Inglesa III	144	120	-	100	20
LIBRAS	72	60	-	50	10
Fonética e Fonologia do Inglês	72	60	-	50	10
Metodologia de Ensino de Língua Inglesa I	72	60	50	-	10
Seminários de orientação de Estágio I	36	30	-	25	5
Iniciação à pesquisa em Letras - Projeto de Pesquisa	36	30	-	25	5
SUBTOTAL	720	600	200	300	100
Estágio Supervisionado I – Ens. Fundamental		200	200	-	-
4ª SÉRIE	Aulas	Horas	Prática	Teórica	APCC
Oficina de Oralidade em Língua Inglesa IV	72	60	50	-	10
Oficina de Leitura e Produção Escrita em Língua Inglesa IV	72	60	50	-	10
Gramática e Léxico da Língua Inglesa IV	144	120	50	50	20
Gêneros Textuais Acadêmicos de Língua Inglesa	72	60	50	-	10

Leitura em Língua Inglesa: Aspectos teóricos e aplicados	72	60	-	50	10
Políticas Educacionais Brasileiras	72	60	-	50	10
Filosofia da Linguagem	72	60	-	50	10
Seminários de orientação de Estágio II	36	30	-	25	5
Iniciação à pesquisa em Letras- TCC	36	30	-	25	5
SUBTOTAL	720	600	200	300	100
Estágio Supervisionado I – Ens. Médio		200	200	-	-

Fonte: Projeto pedagógico do curso investigado.

Analisando as ementas dessas 34 disciplinas que compõem a matriz curricular do curso, observei que algumas são mais direcionadas a alicerçar teoricamente os processos, métodos, técnicas e estilos de ensino/aprendizagem de LI, dentre elas, destaco as disciplinas de Linguística, Filosofia da Linguagem, Psicologia da Educação e Metodologia de Ensino de Língua Inglesa. Outras disciplinas são voltadas para a prática de ensino tais como Tecnologias da Informação e o Ensino de Inglês; Leitura em Língua Inglesa: Aspectos teóricos e aplicados. Outras, ainda, são substanciais para o desenvolvimento da competência linguística em Língua Inglesa voltando-se para a utilização de gêneros de esferas da vida social, trabalhando com linguagem de média a alta complexidade visando fluência, precisão e adequação. Nesse viés, destaco as disciplinas de Gramática e Léxico da Língua Inglesa; Fonética e Fonologia do Inglês; Oficina de Oralidade em Língua Inglesa; Oficina de Leitura e Produção Escrita em Língua Inglesa; Gêneros Textuais Acadêmicos de Língua Inglesa.

Há também aquelas que visam a contribuir para entendimento do ser humano, para o conhecimento de diferentes contextos de ensino, da diversidade cultural e de suas manifestações artísticas, dentre elas estão as disciplinas de Língua, Cultura e Sociedade; Inclusão na Educação; LIBRAS e Literaturas.

Saliento ainda, que a matriz curricular do curso investigado oferece uma disciplina em particular que se ocupa em conscientizar os alunos-professores acerca das políticas educacionais vigentes: a disciplina de Políticas Educacionais Brasileiras.

Afora essas disciplinas, destaco que os trabalhos desenvolvidos por meio da Pesquisa em Letras e o Trabalho de conclusão de curso (TCC) assim como as atividades complementares previstas na carga horária do curso investigado, visam, além de enriquecer a formação do aluno, a oportunizar ao acadêmico a interação e disseminação de novas pesquisas.

Além disso, conforme estabelecido no Projeto Pedagógico do curso investigado, a carga horária destinada aos Seminários de orientação de Estágio objetiva proporcionar aos alunos-professores vivenciar diversas experiências em sala de aula e fora dela no contexto do ensino de inglês com subsequente teorização no que diz respeito ao desenvolvimento da competência e postura profissional do aluno-professor de Língua Inglesa.

Dessa forma, todas as 34 disciplinas, apresentadas no quadro 12, visam a contribuir diretamente para a formação inicial dos alunos-professores e, por conseguinte, aparentam ter sido delineadas intencionando o desenvolvimento de capacidades docentes necessárias para o exercício da docência. Ademais, conforme determina a Resolução CNE 1/2002 e CNE 2/2002, a Atividade Prática como Componente Curricular – APCC – atravessa cada uma das cargas horárias atribuídas às disciplinas. Portanto, no curso investigado, todas as disciplinas, independentemente de focar aspectos teóricos ou práticos, têm uma carga horária específica para a aplicação de sua dimensão prática, conforme pode ser observado, no quadro 13, síntese de carga horária total do curso:

Quadro 13 - Síntese de aulas e horas destinadas às disciplinas de cunho prático, teórico e respectivas cargas horárias destinadas as APCC nas quatro séries do curso.

RESUMO	Aulas	Horas	Prática	Teórica	APCC
1ª SÉRIE	720	600	150	350	100
2ª SÉRIE	720	600	200	300	100
3ª SÉRIE	720	600	200	300	100
4ª SÉRIE	720	600	200	300	100
Estágio Supervisionado – Ensino Fundamental		200	200		
Estágio Supervisionado–Ensino Médio		200	200		
Atividades Acadêmico-científico-culturais		200			
TOTAL DO CURSO	2880	3000	1150	1250	400

Fonte: Projeto pedagógico do curso investigado.

Assim, com base nas ementas das disciplinas ofertadas e na distribuição de sua carga horária, o Projeto Pedagógico do curso evidencia a preocupação com a articulação entre teoria e prática educativa.

4.4.2 Participantes

São consideradas participantes desta pesquisa tanto o corpo docente, que ministrou aulas nas 13 disciplinas do 1º. e 2º. anos letivos da primeira turma do Curso de licenciatura em Letras/Língua Inglesa e respectivas Literaturas, quanto a pesquisadora.

4.4.2.1 As formadoras

Foram convidadas todas as oito (8) formadoras que ministraram aulas nas 13 disciplinas constitutivas da matriz curricular do 1º. e 2º. anos letivos, da primeira turma do Curso de licenciatura em Letras/Língua Inglesa e respectivas Literaturas, conforme apresento no quadro 14:

Quadro 14 - Formadoras participantes e disciplinas ministradas

1ª SÉRIE	Formadora Responsável
Oficina de Oralidade em LI I	A ⁵³
Oficina de Leitura e Produção Escrita em LI I	A
Gramática e Léxico da LI I	B ⁵⁴
Introdução à Linguística	C ⁵⁵
Literaturas de LI I	D ⁵⁶
Língua, Cultura e Sociedade	E
Inclusão na Educação	F
2ª SÉRIE	Formadora Responsável
Oficina de Oralidade em LI II	A
Oficina de Leitura e Produção Escrita em LI II	A
Gramática e Léxico da LI II	B
Linguística Aplicada de LI	D
Literaturas de LI II	G
Tecnologias da Informação e o Ensino de Inglês	D
Psicologia da Educação	H

⁵³ Convencionou-se a utilização de letras do alfabeto para designar as formadoras participantes conforme ordem de responsabilização de disciplinas dispostas na matriz curricular.

⁵⁴ A professora colaboradora assumiu a disciplina no 2º. semestre em virtude do afastamento da professora efetiva (a pesquisadora) responsável pela disciplina no 1º. Semestre.

⁵⁵ A professora efetiva assumiu a disciplina no 2º. semestre sendo que a disciplina foi ministrada por uma colaboradora no 1º. Semestre.

⁵⁶ A professora colaboradora assumiu a disciplina no 2º. Bimestre em virtude da desistência de outra colaboradora que havia se responsabilizados pelas aulas desta disciplina no início do ano letivo.

Conforme pode ser observado, o número de disciplinas não corresponde ao número de formadoras participantes, pois algumas formadoras (A, B e D) foram responsáveis por ministrar mais de uma disciplina ao longo destes dois primeiros anos da primeira turma.

Fiz os primeiros contatos pessoais com cada uma das formadoras em diferentes momentos, mas sempre considerando que este fosse realizado dentro do primeiro mês em que elas estariam iniciando suas atividades em suas respectivas disciplinas (2013 e 2014) na turma foco desta pesquisa, e, de acordo com o regime das disciplinas – anual ou semestral. Na ocasião, apresentava informalmente os objetivos da pesquisa e a forma como elas poderiam contribuir como participantes e, posteriormente, encaminhava por *e-mail* o termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice A) para que elas pudessem refletir e decidir quanto a sua participação ou não na pesquisa. Geralmente, após uma semana do envio do termo, eu marcava novamente um encontro com as formadoras para que elas me informassem de sua decisão e solicitassem quaisquer esclarecimentos que julgassem necessário com relação à participação na pesquisa. Naquele momento, ocorria a oficialização do consentimento de participação com o preenchimento e assinatura do referido termo.

Saliento que a formadora E, professora efetiva na IES/I, embora tenha concordado, assinado o termo de consentimento livre e esclarecido e contribuído em todas as quatro etapas da pesquisa realizadas entre os anos de 2013 a 2015, por ocasião de sua participação no grupo focal, nesse último ano, solicitou a retirada de seus dados da pesquisa. Ressalto, ainda, que essa solicitação ocorreu quando todos os dados, exceto os referentes ao grupo focal, já haviam sido analisados. Assim, as oito formadoras convidadas, de fato, participaram da pesquisa, no entanto, uma delas não consentiu que as análises referentes aos seus dados fossem disseminados.

4.4.2.2 A pesquisadora

A pesquisadora é docente efetiva na IES/I há 18 anos atuando, ao longo desse período, (1997/2015) na disciplina de Língua Inglesa nos diversos cursos ofertados na instituição e, no momento de geração de dados, estava lotada no CCH-E como professora de LI. Além disso, ressalto que foi exatamente no ano de 2013, quando da proposição desta pesquisa, que a formadora passou atuar no curso de Letras/Inglês e dele afastou-se, em 2014, por meio de licença especial para capacitação e o desenvolvimento deste estudo.

4.5 A GERAÇÃO DE DADOS

4.5.1 Os Instrumentos Utilizados e o Período de Geração de Dados

A geração longitudinal dos dados, a partir do contexto imediato da pesquisa, teve início no ano 2013 e estendeu-se até o primeiro semestre do ano letivo de 2015. No primeiro ano (2013) e no segundo ano letivo (2014) de implantação do curso de Letras/ Inglês, foram gerados dados com a participação individual de cada formadora que atuou na primeira turma do curso de licenciatura em Letras/Língua Inglesa e respectivas Literaturas da IES/I. Já no último ano (2015), foram gerados dados com a participação do coletivo das formadoras que atuou e contribuiu individualmente com a pesquisa nos anos letivos de 2013 ou de 2014.

A opção pelos seis (06) instrumentos para geração de dados - o formulário de formação e experiência profissional, o currículo Lattes; os contatos pessoais por *e-mails*, a entrevista semiestruturada, o relato de experiência reflexivo e o grupo focal, conforme já abordado nesse capítulo no tópico referente ao panorama geral da pesquisa (4.3), foi realizada em conformidade com pesquisas que se ancoram na abordagem qualitativa, em especial aquelas que têm sido desenvolvidas visando a analisar o trabalho docente sob a perspectiva do ISD, cuja fundamentação teórica foi apresentada no capítulo 3.

Os dizeres das 7 (sete) formadoras participantes (textos escritos e orais), sobre o desenvolvimento de seu trabalho educacional no contexto de formação inicial de professores em Letras/Inglês, foram gerados em quatro etapas sendo que foram utilizados, em cada uma delas, instrumentos específicos, dentre os seis já elencados, a saber:

1ª. etapa – Formulário de formação e experiência profissional, currículo Lattes, contatos por *e-mails*;

2ª. etapa – Relato escrito de experiência reflexivo logo após a finalização da (s) disciplina(s) ministrada(s) na turma em questão nos anos letivos de 2013 ou de 2014.

3ª. etapa – Entrevista semiestruturada com cada uma das formadoras nos anos letivos de 2013 ou 2014 aplicada ao término da disciplina ministrada.

4ª. etapa – Grupo focal⁵⁷ no ano letivo de 2015 reunindo formadoras que participaram das três primeiras etapas da pesquisa.

O objetivo da análise dos textos gerados por meio de cada um desses instrumentos nessas quatro etapas da pesquisa foi delimitado anteriormente quando das explicações referentes ao quadro 11, intitulado Panorama geral da pesquisa.

Quanto ao discurso concretizado na geração de dados por meio desses instrumentos semióticos, entendo que este:

se funda enquanto espaço de produção de sentidos na relação entre as instâncias de que vem e aquelas a que se dirige. Assim, seu sentido não vem só do linguístico/textual nem só do contextual, nem pode ser tido como apenas subjetivo ou apenas objetivo; o sentido é uma função da intencionalidade conferida aos sujeitos, e de que eles se apropriam, no âmbito das práticas da cultura, da história, etc.; ela não advém de algum sujeito individual autônomo que unisse, de várias maneiras (parte essencial do objeto de estudo), as instâncias constitutivas. Com isso, não se retira ao sujeito o caráter “autoral” de seu agir discursivo, mas se põe em destaque o fato de que seu agir é constitutivamente relacional (SOBRAL, 2006, p. 69).

Assim, os instrumentos empregados para geração de dados em minha pesquisa intentaram apreender o trabalho docente na dialética das interrelações sociais, a partir de articulação dos diferentes pontos de vista de cada uma e, ao mesmo tempo, de todas as professoras formadoras participantes.

Quanto ao período de geração de dados, saliento que após a oficialização de participação de cada uma das formadoras, propus a entrega do formulário de formação e experiência profissional bem como a do relato de experiência reflexivo em datas bem próximas à da finalização da (s) disciplina(s) ministrada(s) por meio de correio eletrônico.

No que diz respeito à entrevista oral semiestruturada, acordei a data de aplicação com cada formadora somente após o recebimento desses dois primeiros textos escritos (gerados pelo formulário de formação e experiência profissional e pelo relato de experiência reflexivo), e, imediatamente após o término de suas disciplinas.

Destaco que solicitei a entrega tanto do formulário quanto do relato em data anterior à realização da entrevista oral semiestruturada pois, conforme o levantamento de temas ali

⁵⁷ Uma das formadoras participantes (formadora H) não teve disponibilidade de tempo compatível com o das demais participantes para participar do encontro do grupo focal. A essa formadora foi oferecida a opção de contribuir com seu posicionamento quanto às análises desenvolvidas por meio de um texto escrito.

abordados e a forma como esses foram tratados pelas formadoras quando da produção desses textos, diferentes direcionamentos poderiam nortear suas entrevistas.

Quanto ao agendamento das entrevistas orais semiestruturadas logo após a finalização de suas disciplinas, tal critério foi adotado por acreditar que os dizeres das formadoras sobre o seu trabalho educacional deveriam se situar o mais próximo possível de sua ocorrência, ou seja, logo após suas atuações na turma em questão. No entanto, houve apenas um caso em que a entrevista não ocorreu obedecendo a esses critérios, a saber: a entrevista com a formadora C. Tive somente acesso ao relato de experiência reflexivo da formadora C, dois meses após a realização de sua entrevista.

Em relação ao grupo focal, o agendamento foi realizado no mês de março de 2015. As formadoras participantes, conforme a disponibilidade da maioria, optaram pela segunda semana do mês de abril para realização do grupo focal. Além da disponibilidade da maioria, foi considerado, também, para delimitação da realização da reunião, um prazo que elas considerassem adequado para leitura das análises desenvolvidas, que no caso foi de três semanas. Todos esses procedimentos foram realizados no intuito de que todas tivessem tempo hábil de refletir sobre as análises apresentadas e pudessem fazer seus apontamentos, posteriormente, no momento de realização do grupo focal.

Devido a não conseguir um horário compatível para reunir todas as participantes, inclusive a que explicitou o seu desejo de, por ocasião da realização do grupo focal, expressar seus posicionamentos oralmente perante as análises desenvolvidas⁵⁸, pré-acordamos a realização da reunião com dois grupos focais distintos. A reunião do primeiro grupo, envolvendo cinco (5) formadoras, foi realizada no dia 08 de abril das 18 às 19h e, a reunião como o segundo grupo, envolvendo apenas duas (2) formadoras, foi realizada na semana seguinte (16 de abril) no horário das 20 às 20h30min. Conforme exposto anteriormente, apenas uma das formadoras (formadora H) não conseguiu se adequar a nenhum desses dois horários, mas mesmo assim, dispôs-se a contribuir com a pesquisa, redigindo suas considerações e encaminhando-as por *e-mail* para a pesquisadora no dia 17 de abril, conforme será detalhado quando da apresentação das análises dos textos gerados por meio desse instrumento.

⁵⁸ A formadora D, ao perceber que os horários de que a maioria dispunha para participar do grupo focal diferia daquele sugerido por ela, estabeleceu contato com a pesquisadora para que a ela fosse garantida a oportunidade de expressar-se oralmente quanto às análises desenvolvidas.

Tecidos os comentários gerais sobre os instrumentos utilizados para geração de dados e os critérios para o estabelecimento de período de geração de dados, passo a abordar a importância de cada um desses instrumentos para dar voz às formadoras acerca de seu trabalho educacional.

4.5.1.1 O formulário de formação e experiência profissional

O formulário de formação e experiência profissional (apêndice B) das formadoras participantes forneceu dados objetivos para descrever o perfil de cada uma, tais como: idade, titulação acadêmica, ano de início na docência, contextos trabalhados e disciplinas lecionadas e o tempo de experiência em cada uma, bem como as disciplinas lecionadas no contexto de trabalho investigado, as cinco principais produções acadêmicas e a coordenação ou participação em projetos de pesquisa e/ou extensão. Apesar de proporcionar o acesso à informações objetivas, este instrumento foi de grande relevância para esta pesquisa, considerando os procedimentos de análise do ISD adotados. Isto porque, basicamente, por meio do formulário de formação e experiência profissional (complementado por dados provenientes dos demais instrumentos utilizados nas variadas etapas da pesquisa - currículo Lattes contatos por *e-mails*, entrevista semiestruturada e relato de experiência) tive acesso às informações sobre o contexto sociossubjetivo/socioprofissional⁵⁹ daquelas que produziram os textos (orais ou escritos) sobre o seu próprio trabalho como formadoras.

Assim, embora os dados gerados por meio do formulário de formação e experiência profissional sejam objetivos, eles as constituem enquanto profissionais e determinam suas representações e suas formas de posicionar-se em relação a sua própria atividade profissional. Portanto, esse instrumento permitiu acessar algumas particularidades significativas de cada formadora, fornecendo subsídios para melhor compreensão/interpretação de seu agir verbal sobre seu trabalho no contexto de formação inicial de professores de Língua Inglesa.

4.5.1.2 O relato de experiência reflexivo

Elias (2014) explica que o relato de experiência “faz parte dos gêneros pertencentes ao domínio social da memorização e documentação das experiências humanas, situando-as no

⁵⁹ Os aspectos considerados na análise do contexto sociossubjetivo foram apresentados no tópico 4.2.1.

tempo.” Dentre outros exemplos de gêneros pertencentes a esta natureza, a pesquisadora (2014) ainda menciona os diários, as biografias e as autobiografias.

Quanto à importância da utilização de diários e/ou relatos de experiência reflexivos para melhor compreensão do trabalho do professor, Machado (2004, p. xx prefácio) defende que estes

se configuram como textos avaliativos do trabalho educacional e podem ser considerados como uma fonte de dados rica e nova para pesquisas direcionadas para a avaliação do agir educacional. [...] A polifonia constitutiva da linguagem e do ser humano faz com que as avaliações do trabalho do professor sejam feitas a partir de diferentes perspectivas, de diferentes lugares sociais e de diferentes critérios, o que aponta para a multiplicidade de interferências sobre o trabalho desse profissional professor, a quem é solicitado, implícita ou explicitamente que atenda a critérios de avaliação múltiplos e quase sempre conflituosos. (MACHADO, 2004, p. xx)

Utilizando o termo da Clínica da Atividade⁶⁰, Perez (2013, p. 130) explica que o diário pode se configurar como um instrumento valioso para dar acesso ao *trabalho real*⁶¹ do professor, que se refere não apenas ao trabalho prescrito e realizado, mas ao que foi suspenso, modificado, impedido, imprevisto, etc.

Especificamente quanto ao gênero relato, Rios-Registro (2011, p. 230) esclarece que é “no e por meio desse gênero que vão sendo construídas e reconstruídas as representações, interpretações e ressignificações dos eventos passados, criando-se um espaço de tomada de consciência, possibilitando o desenvolvimento e viabilizando diferentes modos de agir”.

Corroborando esta percepção, Mariano, Diniz e Tancredi (2007, p. 48) explicam que “por meio dos relatos, [...] viabilizam-se conhecimentos que falam sobre as imagens, os saberes e os fazeres, conhecimentos que falam das identidades assumidas e transformadas que vão se colocando na vida pessoal e profissional. ”

Desta forma, tanto os diários e/ou relatos de experiência se constituem como um espaço legítimo do dizer autoral dos sujeitos produtores (as professoras formadoras no caso desta pesquisa) com um caráter híbrido, dialógico e polifônico (BAHKTIN, 2002, 2003) da escrita memorialística. Nesse sentido, o instrumento - relato de experiência reflexivo – assemelha-se à narrativa de experiência (PRADO; DAMASCENO, 2007) ou a narrativa de vida (JOSSO, 2004). Quanto à primeira, Prado e Damasceno (2007) argumentam que esta

⁶⁰ Conceitos teóricos provenientes das Ciências do Trabalho alicerçam essa pesquisa. A Clínica da Atividade é uma das ramificações destas Ciências, conforme apresentado no capítulo 3.

⁶¹ Grifos de Perez (2013).

possibilita o “encontro de problematizações. Encontro de movimentos do pensamento, da reflexão, do questionamento, da ressignificação de experiência, reelaboração de outras práticas e compreensão da própria prática docente” (PRADO; DAMASCENO, 2007, p. 23).

Já quanto à narrativa de vida, Josso (2004) afirma que:

[...] em sua produção, entra em cena um sujeito que se torna autor ao pensar na sua existencialidade. [...] O processo auto-reflexivo necessário a produção desse gênero textual obriga o sujeito a um olhar retrospectivo e prospectivo, a uma atividade de sócio-histórico-interpretação crítica e de tomada de consciência da relatividade social, histórica e cultural dos referenciais interiorizados pelo sujeito e, por isso mesmo, constitutivos da dimensão cognitiva da sua subjetividade (JOSSO, 2004, p. 60).

Corroborando as ideias de Josso (2004) e as de Prado e Damasceno (2007), defendo que os diários e/ou relatos de experiência reflexivos ou ainda os registros reflexivos (PONTES, 2007) sobre a prática pedagógica, assim como as narrativas de vida ou de experiências profissionais pertencem ao gênero memorialístico. A reconstrução dos eventos pelo tempo cronológico, tanto nas narrativas de vida/experiência quanto nos diários e/ou relatos/registro de experiência é parte integrante da organização da experiência.

Reis (2009, s.p.) explica, alicerçada em Fina (2003), que nas narrações, de forma geral, as histórias podem ser contadas para divertir, informar, acusar, e, também, argumentar. A pesquisadora ainda esclarece (REIS, 2009, s.p.) que tais histórias podem ser contadas “para justificar ações e posicionamentos, para construir o sentido de nossa ação no mundo tanto para nós mesmos, quanto para os outros, para reconstruir o significado do passado ante a nossa perspectiva do presente, baseada na análise que podemos fazer dos contextos em que nos encontramos inseridos”. Nesse sentido, para Reis (2009, s.p.) “a composição discursiva do gênero memorialístico se assemelha mais a uma construção argumentativa e avaliativa do que propriamente narrativa”. E, é esta, justamente, a ação de linguagem que visei a desencadear (argumentação e avaliação) nas formadoras quando propus que elas redigissem/produzissem um relato sobre sua experiência docente no contexto investigado adicionando a esse o termo ‘reflexivo’.

Em relação ao papel do discurso, alicerçada em Bakhtin (2003), Reis (2009, s. p.) ainda explica que:

no discurso presente nas narrativas de vida, podemos brevemente perceber que as narradoras constroem múltiplos posicionamentos pessoais, profissionais e de outros personagens para recompor a trajetória de vida profissional, através do gênero memorialístico, por si só caracterizado por uma riqueza de possibilidades discursivas que permite às narradoras produzirem diversos efeitos discursivos, tanto com reflexo

para elas próprias, que podem refletir sobre o caminho percorrido, reconstruindo suas histórias a partir de escolhas discursivas específicas, que produzem efeitos específicos nos leitores/interactantes, como também em seu caráter formador, permitindo que as autoras rememorem e reconstruam os significados e sentidos desta trajetória na temporalidade e espacialidade situadas do discurso (REIS, 2009, s. p.).

A pesquisadora chama ainda a atenção para o fato de que, na produção desse gênero, e eu acrescentaria aqui - como na produção de qualquer texto - seus produtores “não somente observam um determinado objeto ou sua situação de mundo sob determinado ponto de vista, mas também constroem as expressões de como desejam que esse objeto seja interpretado” (REIS, 2009, s. p.).

Portanto, de forma geral, os textos que pertencem ao gênero memorialístico, sejam eles narrações de experiência ou de vida, diários ou relatos de experiência ‘reflexivos’, exercem a função de gêneros catalisadores, promovendo e orientando articulações e ressignificações (SIGNORINI, 2005) referentes à constituição da identidade pessoal e, também, profissional dos agentes-produtores dos textos. Eles “possibilitam, a seus produtores, um processo de ressignificação da experiência, retomada e construção de sentidos, reflexão e revisitação da prática através de um olhar perspectivizado na direção do presente para o passado de suas práxis” (REIS, 2009).

Entretanto, Zabalza (1994) alerta os pesquisadores, que apoiam-se em instrumentos para geração de dados sobre o trabalho por meio da escrita memorialística, da necessidade de orientar seus participantes para que esses contemplem em seus registros/textos as dimensões referenciais, relativas às tarefas realizadas, e as expressivas, relativas às suas impressões.

Devido a essa ressalva de Zabalza (1994), adicionada à manifestação de insegurança das participantes desta pesquisa em relação aos temas que, supostamente, elas ‘deveriam’ abordar quando da produção de seus relatos de experiência reflexivos, optei por direcionar, de certa forma, a produção desses textos. Assim, informei, tanto informalmente como por correio eletrônico, que o enfoque, na produção do relato, deveria ser em fato(s) marcante(s) de sua experiência no contexto investigado assim como em suas considerações/reflexões sobre possíveis alterações/manutenção de suas práticas.⁶²

⁶² Caso o leitor queira acessar, os textos gerados por meio da produção do relato de experiência reflexivo por parte de cada uma das 7 (sete) formadoras, esses encontram-se reproduzidos no APÊNDICE C1.

4.5.1.3 A entrevista semiestruturada

Conforme Richardson, (1985, p. 161), “o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas.” A entrevista pode ser definida como uma “audiência entre duas pessoas, em local e hora previamente combinados” (Dicionário Aurélio, verbete entrevista). A partir dessas definições, fica claro que a interação estabelecida em uma entrevista não acontece de forma espontânea e casual.

De acordo com Bulea (2010), a entrevista de pesquisa foi elaborada, aproximadamente, no fim da década de 1920, no domínio da Psicologia Social, mas num quadro que concerniu, de fato e desde o início, as problemáticas do trabalho (BULEA, 2010, p. 36). A pesquisadora ainda esclarece que Blanchet et al. (1985 apud BULEA, 2010) foram os primeiros a elaborar alguns dos princípios gerais e das instruções técnicas da entrevista, definindo-a como:

Um dispositivo de interlocução colocado para fins de pesquisa [...] para favorecer a expressão e a elaboração do discurso de uma dada pessoa, sobre um problema ou uma situação dados, e eventualmente facilitar ou acompanhar mudanças institucionais (BLANCHET et al. apud BULEA, 2010, p. 37).

sendo posteriormente caracterizada como “[...] um dispositivo técnico, visando a produzir um discurso, traduzindo um certo número de fatos psicológicos e sociais” ou, ainda, por “evidencia(r) os pensamentos dos atores concernentes a seus comportamentos sociais e de seus estados mentais” (BLANCHET; GOTMAN apud BULEA, 2010, p. 38).

Para Bulea (2010), a entrevista de pesquisa pode constituir uma verdadeira oportunidade para compreender estratégias de interpretação do agir, dependendo da única iniciativa dos entrevistados, estratégias que mobilizam os mecanismos textuais e discursivos que estes últimos utilizam “espontaneamente”, e que são, por isso, próximas das configurações discursivas utilizadas cotidianamente em seu trabalho. Por consequência, para a pesquisadora, esse tipo de entrevista permite reabrir a questão dos recursos e estratégias linguísticas utilizadas no momento da interpretação do agir, melhor dizendo, no momento de abordar os níveis da textualidade ainda não explorados sob esse ponto de vista, dentre os quais a autora menciona: - o tratamento do que é dito como sendo inseparável do contexto de enunciação. Bulea (2010) conclui que, como um dos elementos da metodologia, a discussão entre pesquisador e protagonistas do trabalho, proporcionada pela entrevista, cria situações de fala que tem como tópico o trabalho.

A entrevista semiestruturada diferencia-se da entrevista estruturada pelo fato de que, nessa última, há uma imposição rígida na ordem das questões e, na semiestruturada, as informações obtidas podem alimentar novos questionamentos, pois, ao mesmo tempo em que se pretende compreender o fenômeno social em foco na sua totalidade, ocorrem reorientações e adaptações na medida em que as informações vão sendo coletadas e analisadas (RICHARDSON, 1985).

Nesta pesquisa, o recurso primeiro da produção do relato de experiência reflexivo seguida da entrevista semiestruturada constitui o elemento-chave para recuperar discursos sobre o trabalho das formadoras e contribui, portanto, para a compreensão dessa atividade (GIGER, 2004).

Desse modo, as entrevistas semiestruturadas dão a liberdade para que o entrevistado possa posicionar-se livremente sobre alguns aspectos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Para essas autoras, especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, em que não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que, de fato, são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações poderão fluir de maneira notável e autêntica.

Essa ‘liberdade’ para que o entrevistado se posicione, pode ser questionada uma vez que as entrevistas, pertencendo ao gênero predominantemente oral, requerem um tipo de interação na qual o entrevistado dificilmente escape, pelo menos, o seu compromisso de falar.

Assim, o discurso gerado pelos informantes sempre é afetado pela situação de produção bem como pela relação social que se estabelece entre os interlocutores. Para Bronckart (1999/2003/2007/2009), qualquer texto é influenciado pela situação de produção e, além disso, conforme defende Bourdieu (apud MACHADO; BRITO, 2009) a relação social entre os interlocutores é sempre assimétrica. Para Rios-Registro:

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. [...] Com isso, a influência das representações dos papéis sociais bem como o papel institucional marcado entre eles podem direcionar as respostas [...] 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 (RIOS-REGISTRO, 2010, p. 75-76).

No caso deste estudo, solicitei informações das formadoras por meio de entrevista semiestruturada sobre sete (7) temas, conforme apresento no quadro 15.

Quadro 15 - SOT/ temas que nortearam a entrevista semiestruturada:

A.	Forma de ingresso e exigências para atuação como professora formadora do curso de Letras/Inglês na instituição investigada;
B.	Processo de formação e qualificação profissional;
C.	Motivos para atuar como formadora no contexto da licenciatura;
D.	Formação, saberes/habilidades /capacidades docentes que contribuem para atuar como formadora bem como aquelas que devem ser desenvolvidas pelos alunos-professores no contexto de formação inicial;
E.	Avaliação das formadora quanto à coerência entre as atividades por elas propostas e os saberes/habilidades /capacidades docentes cujo desenvolvimento elas mesmas apontam como necessário no contexto de formação inicial
F.	Conhecimento e avaliação/opinião acerca do Projeto Pedagógico do curso investigado;
G.	Percepções /sentimentos/representações da formadora especificamente na disciplina ministrada no curso e na turma investigada com relação a: i) sua atuação; ii) sua interação com membros do corpo docente e com seus discentes; iii) fatores que influenciaram o desenvolvimento satisfatório ou insatisfatório dos alunos-professores; iv) aspectos da instituição (materiais, estruturais ou organizacionais) que favoreceram ou não seu agir como formadora; v) dificuldades/obstáculos/recompensas/satisfações provenientes de seu exercício docente.

A partir desses 7 (sete) SOT/ temas elaborei um roteiro de perguntas⁶³ para que as formadoras desenvolvessem cada um deles. No entanto, ressalto que esse roteiro não foi seguido rigidamente com cada formadora. Assim, ora alternei a ordem das questões, ora as complementei ou as exclui à medida que obtinha as informações necessárias para atender os propósitos desta pesquisa. Ressalto portanto, que a definição dos SOT/temas para entrevista semiestruturada foi realizada visando ao atingimento dos objetivos específicos deste estudo.

⁶³ O roteiro de perguntas para desenvolvimento de cada um desses 7 (sete) temas/SOT pode ser acessado na íntegra no APÊNDICE D. As transcrições da gravação em áudio dos 7 (sete) textos gerados por meio da entrevista semiestruturada com cada uma das 7 (sete) formadoras participantes também são disponibilizados no APÊNDICE E. Saliento que utilizei os parâmetros de conversação sugeridos por Tavares (2003) para transcrições somente nos excertos que ilustram as análises linguístico-discursivas desenvolvidas e apresentadas no capítulo 7.

4.5.1.4 O grupo focal

Segundo Gamero (2011, p. 45), o grupo focal “é um instrumento de coleta de dados de pesquisas qualitativas, bastante utilizado na área de pesquisa de *marketing*, que põe em foco determinado tema”. Mas, minha opção de utilizar esse instrumento para gerar dados em minha pesquisa não foi determinada apenas pelo seu emprego em pesquisas qualitativas, mas, particularmente, pelo grupo focal possibilitar um momento coletivo para que as formadoras pudessem discutir os dados gerados e por mim, enquanto pesquisadora, analisados acerca de seu trabalho educacional. Além de propiciar o engajamento das formadoras no processo de pesquisa, a opção por utilizar-me desse instrumento relaciona-se também ao fato de acreditar que a *representação* da verdade é co-construída e que, uma das formas de propiciar uma formação inicial satisfatória para nossos futuros professores está no compartilhamento dessas representações/opiniões e na tomada de decisões democráticas quanto aos aspectos organizacionais, didáticos e/ou pedagógicos do curso.

Krueger (1997) sugere que, para realização do grupo focal, os participantes sejam cuidadosamente escolhidos e pertençam a grupos similares, constituídos por um contingente de 5 (cinco) a 10 (dez) pessoas. Ademais, o autor alerta para importância da escolha de um ambiente agradável assim como da disposição de forma circular de seus membros para realização das discussões do grupo focal. No que diz respeito ao condutor do grupo focal, o pesquisador orienta para que esse tenha consigo questões previamente selecionadas e a habilidade de fazer uma introdução clara e um fechamento que sintetize o evento, além de propiciar uma atmosfera amistosa durante a sessão. Adicionado a isto, o autor também propõe que o evento seja gravado e que se pré-defina as sequências de falas de modo que cada participante tenha seu turno e igualmente respeite a dos demais participantes (KRUEGER, 1997).

Assim como Gamero (2011) e Rios-Registro (2011), para a realização do grupo focal, procurei respeitar todos esses procedimentos sugeridos por Krueger (1997), com exceção das questões previamente definidas.

Embora não tenha utilizado questões propriamente ditas, como mencionei, propus um roteiro alicerçada no estudo de Silva (2014, p. 206), apenas para direcionar as reflexões das

formadoras sobre minhas análises quando de sua leitura prévia⁶⁴ para posterior posicionamento no momento de realização do grupo focal⁶⁵. Ressalto que, no estudo de Silva (2014), esse roteiro foi estabelecido para que as participantes da pesquisa produzissem um texto escrito posicionando-se quanto às análises desenvolvidas, sendo esse, posteriormente, enviado à pesquisadora por meio de correio eletrônico. No caso de minha pesquisa, o roteiro se constituiu de quatro (4) SOT/temas que organizaram o plano textual global da reunião e foi utilizado para direcionar tanto as reflexões quando da leitura prévia, quanto as falas das participantes no momento de realização do grupo focal⁶⁶, conforme apresento no quadro a seguir:

Quadro 16 – SOT/temas propostos pela pesquisadora para posicionamento das formadoras

- A) Impressões gerais das formadoras quanto às análises realizadas pontuando quaisquer pontos relevantes de concordância ou discordância;
- B) Sentimentos/sensações na leitura das análises;
- C) Pontos analíticos que consideraram pertinentes ou não;
- D) Críticas ao método de análise, no que diz respeito aos poderes exercidos pela pesquisadora (ou pesquisa) e aos limites respeitados e/ou transgredidos.

Fonte: Silva (2014, p. 206).

Apresentados os procedimentos teórico-metodológicos de análise linguístico-discursiva, a natureza, o panorama geral bem como o contexto e aspectos relativos à geração de dados para esta pesquisa, passo a expor, no tópico que encerra este capítulo, os procedimentos dos quais me utilizei no intuito de credibilizar às análises de dados gerados ao longo deste estudo.

⁶⁴ Conforme anteriormente explicitado, as formadoras acordaram realizar a leitura das análises desenvolvidas ao longo das três semanas que precederam a reunião com o grupo focal.

⁶⁵ Caso o leitor queira acessar, os textos gerados por meio da realização da reunião com grupo focal encontram-se transcritos no APÊNDICE F (F1, F2).

⁶⁶ Esse roteiro foi sugerido também para nortear a produção de texto escrito para oportunizar a participação, nessa etapa da pesquisa, da formadora H, que não conseguiu se adequar à disponibilidade da maioria quando da realização do grupo focal.

4.6 QUESTÕES DE CREDIBILIDADE

Apresento, nesta seção, os procedimentos que garantem a veracidade e a credibilidade da pesquisa. Barricelli, alicerçada em Fidalgo (2006), explica que as pesquisas qualitativas devem discutir e considerar as questões de ética, “pois esse tipo de pesquisa envolve a participação de pessoas que devem ser consideradas como participantes ativos e não como sujeitos de pesquisa, diferentemente da ideia de uma transformação hierárquica em que o pesquisador proporciona essa transformação nos pesquisados” (BARRICELLI, 2007, p. 144-145).

Quanto às questões de ética, ressalto que todas as formadoras participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido para a geração de dados (apêndice A) e convencionou-se, ainda, ocultar os nomes das formadoras. Além disso, foi adotado um instrumento que, ao mesmo tempo, proporcionou a geração de dados e a oportunidade das formadoras se posicionarem quanto às análises por mim desenvolvidas sobre os textos por elas produzidos quanto ao seu trabalho educacional – o grupo focal, como detalhado quando da apresentação dos instrumentos utilizados para geração de dados.

Ainda quanto às questões de ética, menciono os seguintes procedimentos utilizados nesta pesquisa:

- i) Todas as entrevistas assim como a reunião com o grupo focal foram gravadas e transcritas para arquivos de *Word*. Esse material se encontra devidamente arquivado e poderá ser requisitado a qualquer momento por qualquer uma das participantes da pesquisa (cf. apêndices E e F).
- ii) Todas as informações contidas nas figuras 3 a 9 denominadas “linha do tempo” relativas às experiências profissionais e formação acadêmicas das formadoras⁶⁷ foram a elas encaminhadas via *e-mail* para que checassem e confirmassem os dados ali veiculados. Além disso, após a realização do grupo focal, quando do posicionamento das análises desenvolvidas pela pesquisadora, mais uma vez essas informações foram reavaliadas e revisadas pela pesquisadora, conforme solicitação das participantes.
- iii) A versão final desta tese foi enviada por *e-mail* para as formadoras participantes que puderam posicionar-se, aprovar ou discordar de seu conteúdo.

⁶⁷ Essas figuras serão apresentadas no capítulo 6 quando da análise do contexto sociointeracional de produção dos textos.

iv) O trabalho foi submetido a *debriefing*, que equivale a um recurso utilizado nas pesquisas qualitativas como forma de garantir o critério de credibilidade. Nessas ocasiões, o trabalho é submetido à análise por membros da comunidade acadêmica (FIDALGO, 2002). Assim, essa pesquisa foi avaliada em diferentes encontros:

- Em novembro de 2013, o projeto de pesquisa foi apresentado em forma de pôster no Colóquio *Analisar o trabalho educacional* realizado na USP/SP e debatido por: Profa. Dra. Anise d'Orange Ferreira – UNESP – Araraquara; Profa. Dra. Christine Felix– Universidade Aix-Marseille ; Profa. Dra. Laurence Espinassy– Universidade Aix-Marseille ; Prof. Dr. Daniel Faïta– Universidade Aix-Marseille ; Prof. Dr. Jean-Claude Mouton – Universidade Aix-Marseille ; Prof. Dr. René Amigues– Universidade Aix-Marseille.

- Em agosto de 2014 o projeto foi apresentado no XIII SEDATA – Seminário de Dissertações e Teses em Andamento realizado na UEL e debatido pela Profa. Denize Ortenzi;

- Em agosto de 2014, a produção textual da tese relativa ao estado da arte de pesquisas cujo enfoque é o trabalho das formadoras de professores em contexto de formação inicial em Letras/Inglês foi apresentada no 3º. CIELLI – Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários realizado na UEM e debatido pela Profa. Lídia Stutz;

- Em 24 de junho de 2015, com a análise praticamente concluída, o trabalho foi apresentado no XIV SEDATA –Seminário de Dissertações e Teses em Andamento realizado na UEL e debatido pela Profa. Denize Ortenzi;

- Durante o ano de 2014 e 2015 os dados foram apresentados e discutidos no grupo de pesquisa Linguagem e Educação coordenado pela Prof.^a. Dr^a Vera Lúcia Lopes Cristovão. Dessa forma, foram consideradas para a análise dos dados de minha pesquisa várias contribuições de colegas do programa de Mestrado e Doutorado em Estudos da Linguagem, bem como de colegas que já concluíram estes cursos mas continuam participando desse grupo de pesquisa.

5 DELINEANDO ASPECTOS DO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO

“[...] eu vi que eles estão engajados que eles usam a aula o tempo todo pra treinar pra pronúncia pra encenar então eles estão assim, bem envolvidos. Eu vi que isso foi uma coisa muito ... de satisfação pra mim, ver que eles compraram a ideia, que eles gostaram [...]” (Formadora G – entrevista semiestruturada)

Conforme explicitado no capítulo 4, tópico 4.2 que se refere aos procedimentos de análise de dados na perspectiva do ISD adotados nesta pesquisa, a análise do contexto sócio-histórico mais amplo se constitui de aspectos relacionados ao período histórico em que os textos/dados são produzidos, levando-se em consideração as relações e os acontecimentos sociais, políticos e econômicos da época. No caso deste estudo, procurei evidenciar aspectos deste contexto que historicizam o trabalho docente na formação inicial de professores de Letras e que podem implicitamente ou explicitamente integrar a produção de textos gerados ao longo desta pesquisa por parte das formadoras acerca de seu trabalho educacional.

Assim, primeiramente exploro o cenário em que se encontra a docência no ensino superior brasileiro que é marcado pela presença de docentes com perfis englobando tanto professores sem formação pedagógica específica para exercer a docência nesse nível de ensino quanto por professores que praticam uma atividade profissional liberal e, ainda, por aqueles que se dedicam exclusivamente à docência. Em virtude desses perfis, destaco algumas ações governamentais tais como o Parfor, o Pibid e o Novos Talentos, que embora não tenham sido delineados visando primordialmente à melhoria da formação do professor universitário, como efeito colateral, acabaram por intervir nesse aspecto.

Num segundo momento, lido com questões relativas à inserção de cursos de formação de professores neste âmbito tratando especificamente dos cursos de Letras desde a sua criação no período Colonial até as primeiras décadas deste milênio passando por reformas educacionais, pelas críticas aos currículos dos cursos de licenciatura em Letras com habilitação dupla bem como pelas críticas em relação aos mecanismos implantados pelo governo para avaliação destes cursos (Provão e Enade).

Encerro o capítulo destacando diferentes discursos que passaram a circular na esfera acadêmica tanto internacional quanto nacional em relação as diferentes concepções de formação que circundam a história dos cursos de licenciatura. Trato também da questão da profissionalização docente ser concretizada ao longo da carreira. Além disso, abordo as

iniciativas de formadores e/ou pesquisadores em delimitar os saberes que podem orientar o processo de formação inicial de professores.

5.1 A CARÊNCIA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA ESPECÍFICA PARA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Diversos são os termos utilizados para definir o processo de construção profissional de professores, variando de acordo com o momento sócio-histórico. Para finalidade desta pesquisa, utilizarei apenas dois destes termos – a formação inicial e a formação continuada. Denominarei como formação inicial de professores todo o processo de formação que ocorre durante o período de graduação (*lato sensu*) englobando todas as atividades educacionais requeridas para a certificação de alunos em cursos de licenciatura nas Instituições de ensino superior. Como formação continuada, denominarei aquela em que o professor, já em serviço, se engaja na busca pelo aprimoramento de saberes e competências (FREIRE, 1970; 1996/2002; PERRENOUD, 2000 [1999]) necessários para o desempenho da função docente. Neste sentido, “atualizar-se, rever conceitos e (re) significar a prática pedagógica para poder responder às demandas sociais fazem parte de propostas de formação continuada” (SILVA, 2002, p. 26).

Nas últimas décadas, houve um grande crescimento de interesse pela formação de professores, seja ela inicial ou continuada, no cenário nacional ou no internacional. André et al (2010) atribuem esse aumento a pelo menos dois fatores: i) a onda de reformas educativas implementadas em vários países da Europa e da América Latina, nas décadas de 80 e 90, que deram aos professores um papel central; e, ii) o atual cenário de mudanças sociais rápidas e profundas que tem alterado a dinâmica das instituições de ensino e o trabalho dos docentes, trazendo novas questões e desafios para os cursos de formação.

Em relação ao papel do incentivo governamental para a formação de professores, conforme Lagar (2011, p. 1), “as políticas públicas em educação das últimas décadas têm enfatizado a busca pela qualidade do ensino. Esse discurso, normalmente, vincula o sucesso das práticas educativas à formação inicial e continuada do professor, tornando a formação docente alvo de ações governamentais e de pesquisas acadêmicas.” Se por um lado, o incentivo à formação docente é um aspecto positivo em relação às ações governamentais, por outro, essa vinculação da qualidade de ensino exclusivamente às práticas educativas exige a

responsabilidade do governo de agir em relação às condições precárias que os professores vivenciam rotineiramente para exercer a docência. Na busca por contrapor esse discurso governamental, defendo que as pesquisas busquem analisar o trabalho do professor não apenas a partir do desempenho discente e/ou questões didáticas, tal como assinalado por Perez (2013), mas que considerem todo o contexto sociointeracional em que os professores exercem o seu ofício.

Retomando os fatores que alavancaram o crescimento de interesse pela formação de professores, o Ministério da Educação (MEC, 2013), por meio do ministro Mercadante, expressa sua preocupação com a carência de professores, sobretudo nas áreas de matemática, física, química e inglês. A partir dos anos 90, esta falta de professores tem nos levado a vivenciar investimentos em elaboração, implementação e acompanhamento de programas voltados à formação de professores (ANDRÉ et al., 1999). A ênfase de tais propostas, segundo Benite et al. (2010), recai notoriamente sobre os processos de formação inicial e continuada de professores do ensino básico. Por sua vez, a docência no ensino superior é ainda território que apenas recentemente passou a fazer parte desse debate.

Não questiono o fato de que investimentos, políticas educacionais ou pesquisas voltadas para os processos de formação inicial e continuada de professores do ensino básico sejam necessários e que possam vir a contribuir para a melhoria do ensino, mas não podemos relegar aos professores universitários, em especial, aqueles que atuam como formadores de professores, um papel secundário, ou não essencial nesses mesmos processos de formação.

No que se refere à formação e preparação do professor universitário para o exercício de ensinar, Ferenc e Mizukami (2005) apontam alguns estudos⁶⁸ que sustentam a pouca atenção dada a este segmento de ensino, bem como sinalizam “a ausência de uma política diretamente voltada para a formação dos professores universitários” (FERENC; MIZUKAMI, 2005, p. 4). Esta situação pode ser considerada ainda mais grave se considerarmos o desafio de se formar uma quantidade maior e mais diversificada de alunos que passou a atender a este nível de ensino devido ao aumento da oferta de cursos e vagas nos últimos anos.

Pachane (2005), numa breve retrospectiva da história das universidades, não exclusivamente as brasileiras, destaca que “é possível observar que a formação exigida do

⁶⁸ Dentre os estudos mencionados por Ferenc e Mizukami (2005, p. 3) estão os de Marcelo Garcia (1999), André et al. (2002), Pimenta e Anastasiou (2002), Masetto (2002; 2003), Cunha (2002); Anastasiou (2002); Balzan (2000); Morosini (2001).

professor formador tem sido restrita ao conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada, sendo este conhecimento prático – decorrente do exercício profissional – ou teórico/epistemológico – decorrente do exercício acadêmico”. A autora ainda ressalta que “a pós-graduação, *locus* privilegiado para a formação do professor formador, tende a priorizar em suas atividades a condução de pesquisas, tornando-se responsável, mesmo que não intencionalmente, por reproduzir e perpetuar a crença de que para ser professor basta conhecer a fundo determinado conteúdo ou, na educação superior, ser um bom pesquisador” (PACHANE, 2005, p. 12).

Saliento que ao mencionar ‘professores formadores’, refiro-me *a todos os profissionais envolvidos nos processos de aprendizagem da docência de futuros professores* (BENITE et al., 2010) e, especificamente, no âmbito de minha pesquisa, a todos aqueles que irão conduzir a formação inicial dos professores de Letras/Inglês. Já ao utilizar-me do termo ‘professores universitários’ ou ‘docentes universitários’, refiro-me não apenas aos professores formadores, mas, igualmente, a todos aqueles que exercem sua docência no ensino superior, seja em cursos de bacharelado, seja em cursos de licenciatura. Assim, especificamente, com relação aos professores formadores, utilizo-me aqui, das indagações de André e Almeida [online] para questionar o papel secundário a eles relegado: “Se há tanta expectativa em torno da formação inicial e da licenciatura em especial, o que se espera do professor formador? Qual o seu papel na formação de futuros professores? Quais seriam os saberes e práticas mais adequados para atender as demandas da profissão no atual contexto social?” (ANDRÉ E ALMEIDA ([online], p. 2).

Masetto (2003) explica que pelo menos três fatores impulsionaram as discussões no Brasil sobre o profissionalismo do professor universitário nas últimas décadas: i) a percepção da necessidade de capacitação⁶⁹ pedagógica específica para atuar no ensino superior, ii) o impacto da revolução tecnológica (tecnologia da informação) sobre a produção e a socialização do conhecimento que fez com que a universidade não tivesse exclusividade nessa tarefa; iii) a declaração da UNESCO, de 1998, no sentido de se desenvolver, no século XXI, uma formação cidadã, permanente, responsável, contemplando valores, o exercício da pesquisa e da interdisciplinaridade na universidade.

Estes fatores elencados por Masetto (2003) também influenciaram o percurso histórico da estruturação dos cursos de formação de professores. O demasiado número de

⁶⁹ Terminologia adotada por Masetto (2003).

conhecimentos constantemente gerado e disponibilizado quase que instantaneamente na mídia e na literatura, torna-se um desafio para o docente universitário, que tem como uma de suas responsabilidades “formar profissionais para atuarem no tão complexo e competitivo mercado de trabalho” (MATUCHESKI, 2008, p. 10024). Neste contexto, de acordo com Ferenc e Mizukami, “a formação tem simbolizado o veículo de democratização do acesso à cultura, à informação e ao trabalho” (FERENC; MIZUKAMI, 2005, p. 3). Adicionado a isto, o que, muitas vezes, também se coloca como um desafio no exercício da docência no ensino superior é que a própria formação do professor universitário pode ter sido completamente diferente do que se espera que ele exerça em seu contexto sócio-histórico específico de atuação.

Reforçando esses desafios que se impõem aos docentes universitários, Tardif (2006) explica que a maneira dos professores ensinarem, advém de muitos fatores que contribuem diretamente na ação de ensinar como: o seu conhecimento pré-adquirido antes da formação, familiares, amigos, ambiente escolar, as bases da formação, as fontes curriculares e as condições de seu trabalho cotidiano, a mudança de seus papéis. Além disso, Junges (2013, p. 23-24) destaca que:

a educação e a formação docente, durante os últimos três séculos, foram caracterizadas pelo paradigma newtoniano-cartesiano, a partir de uma visão conservadora e reprodutora do conhecimento. A formação de professores era marcada pelo simples aprendizado de técnicas, reprodução de modelos e aplicação de teorias (JUNGES, 2013, p. 23-24).

Junges (2013) ainda ressalta que

uma proposta educativa que atenda ao novo movimento paradigmático da Sociedade do Conhecimento exige um novo perfil e uma nova identidade docente, com uma visão integrada de mundo, com atuação competente, comprometida com as problemáticas políticas, socioculturais, técnico científicas, ecológicas, estéticas, de ordem moral e ética, entre outras, ou seja, dimensões que demandam uma prática pedagógica inovadora (JUNGES, 2013, p. 12).

Para tanto, a autora reforça que a docência seja exercida por um profissional que, além de conhecimentos sobre a área específica de sua formação, atue também “sobre fundamentos pedagógicos do processo ensino-aprendizagem, aliados aos saberes de sua experiência e de sua produção científica” (JUNGES, 2013, p. 13).

Apesar da necessidade de desenvolvimento desta nova identidade docente, Morosini (2001), ao analisar a legislação de educação superior (LDB/ Lei nº 9.394/96), enfatiza que não há no documento nenhum direcionamento explícito quanto à necessidade da formação

didática do professor formador sendo apenas apontada a necessidade de que o professor formador possua ‘competência técnica’⁷⁰. Ou seja, se por um lado há diretrizes bem claras quanto às habilidades, saberes e competências que necessitam ser desenvolvidas na formação inicial de professores, por outro lado, há um silenciamento quanto à necessidade do formador de priorizar a competência pedagógica reconhecendo a si mesmo como profissional docente, e, a de conhecer o contexto no qual ensina, a quem ensina (os alunos), como se ensina (JUNGES, 2013, p. 66).

Segundo Zabalza (2004), o professor universitário deve ter sua profissionalidade alicerçada em três grandes aspectos: a) diagnosticar o que o aluno já conhece e o que precisaria conhecer; b) estabelecer uma comunicação efetiva e uma relação de cordialidade com seus alunos; c) adequar suas ações conforme as condições e as características dos alunos, incentivando-os a aprender, a pensar e trabalhar coletivamente. Quanto a esse embasamento, ao meu ver, tais aspectos pontuados por Zabalza são requeridos a qualquer profissional que deseje exercer sua docência em qualquer nível de ensino, e, portanto, deveriam ser imprescindíveis também no contexto universitário, especialmente naquele que tem por objetivo formar professores.

5.1.1 O Perfil do Professor Universitário

Ferenc e Mizukami (2005, p. 4) defendem que “os docentes do ensino superior não apresentam uma identidade única, o que não é de se admirar se observada a diversidade e multiplicidade da educação superior brasileira.” Mas, na tentativa de compreender melhor como se constitui a profissionalidade destes, Junges (2013) divide os professores universitários em dois grupos distintos: i) os que “possuem uma atividade profissional liberal e estão inseridos no mercado de trabalho, atuando na área específica na qual lecionam e dedicam-se parcial e paralelamente à docência” (JUNGES, 2013, p. 66) e, ii) aqueles que se dedicam inteiramente à docência, a carreira acadêmica. Entretanto, o perfil de professores que a autora nos apresenta parece não se adequar à nova identidade docente que se requer.

Estabelecendo uma relação entre algumas dessas exigências acima elencadas que se impõem ao exercício da docência no atual contexto sócio-histórico e a ocorrência dos dois perfis de professores universitários apresentados por Junges (2013), poderíamos concluir que

⁷⁰ Grifos meus.

o segundo perfil, ou seja, aqueles que se dedicam inteiramente à carreira acadêmica seriam aqueles que teriam maior possibilidade de se adequar ao novo contexto pedagógico. No entanto, Junges (2013) alerta que tanto um quanto o outro não são valorizados pelo saber pedagógico. O primeiro grupo de professores universitários, os profissionais liberais, é valorizado por sua competência e êxito em suas áreas específicas de atuação que não a docência. O outro grupo, que optou pela carreira acadêmica, é valorizado e enaltecido “muito mais pelas publicações que realizam do que por seu desempenho em sala de aula”. Isto devido ao fato de que, as atividades acadêmicas deste último grupo de professores, em geral, contemplam sua formação inicial como profissional em campos científicos outros, que não a docência propriamente dita.

Corroborando o foco desta valorização, Ferenc e Mizukami (2005, p. 5) argumentam que o docente universitário “se sente muito mais desafiado e cobrado a investir na sua permanente formação para a pesquisa [...]” ficando “[...] a aprendizagem dos saberes para o ensinar a critério de iniciativas e compromissos individuais”. Santos Filho (2005) também reforça essa tendência declarando que:

A profissão acadêmica, em razão das transformações da universidade no decorrer do século XX, veio passando por uma expansão de tarefas e ao mesmo tempo por uma crise crescente em decorrência de sua vinculação privilegiada à primeira revolução da universidade moderna com a introdução da pesquisa como sua principal função ou missão. A prioridade da pesquisa na universidade levou os docentes a privilegiarem as atividades a ela relacionadas, especialmente em decorrência dos critérios adotados para possibilitar o ingresso, a ascensão e a estabilidade na carreira acadêmica (SANTOS FILHO, 2005, p. 22).

Pachane (2005, p. 20) alerta que, infelizmente, a visão da preparação para a docência no ensino superior como algo desnecessário vem se constituindo historicamente e que “a busca de uma formação o mais integral possível, dos futuros professores universitários, já em nível de pós-graduação deveria estar necessariamente atrelada a mudanças na concepção dos professores já atuantes em nossas universidades (formação continuada), pois é por meio do corpo docente atualmente em exercício nas instituições de ensino superior que as novas gerações de professores são formadas”. A pesquisadora ainda defende que “a formação (do professor formador) não pode se limitar aos aspectos didáticos ou metodológicos do fazer docente, devendo englobar as dimensões relativas às questões éticas, afetivas e político-sociais envolvidas na docência tais como aquelas desenvolvidas no PECD (Programa de

Estágio e Capacitação Docente)⁷¹. Para Pachane (2005, p. 20), o atual contexto sócio-histórico demanda um novo perfil do professor formador, “que só poderá ser construído pela via da formação pedagógica dos (futuros) docentes e por mudanças na cultura universitária que, hoje, ainda, valoriza tão diferentemente as atividades de docência e pesquisa.”

Por outro lado, Roldão (2005) defende que é a pesquisa, ou seja, a produção do conhecimento por meio da investigação, este ir além da docência, que distingue o professor que atua na educação superior dos demais níveis de ensino. E, segundo Bazzo (2007), é exatamente este diferencial que torna complexa a compreensão da profissionalidade do docente universitário. O que se espera deste profissional, portanto, é que a competência de pesquisar e a de ensinar não excluam uma à outra, mas que se potencializem.

Quanto à profissionalidade do docente de ensino superior, Junges (2013, p. 13) também defende que o exercício docente neste nível de ensino “exige formação e competências específicas, que vão além de possuir um diploma de mestre ou doutor”. A autora afirma que o docente universitário “para se dedicar a sua formação pedagógica não precisa se desligar de suas pesquisas, nem do exercício de uma profissão paralela, ao contrário pode e precisa realizar as duas atividades em conjunto” (JUNGES, 2013, p. 68).

No que se refere à afirmação de Bazzo (2007), também defendo que as duas atividades – pesquisa e ensino - podem e devem ser conjuntas. Já no que diz respeito a exercer uma profissão paralela, conforme apresentado por Junges (2013), pondero que uma das formas de se valorizar a carreira docente poderá ser concretizada a partir do momento em que aquele que exerce a docência não o faça sem possuir uma formação específica para atuar nesta área. ‘Ser professor’ é diferente de ‘estar professor’⁷². O exercício da docência não pode ser pensado como uma simples ocupação, mas como uma profissão. Há pessoas que, certamente, conseguem atuar em mais de uma profissão e exercerem com excelência suas atividades. Porém, como em qualquer profissão, o requisito mínimo para que possamos começar a exercê-la, é sermos formados para tanto. Não se concede a nenhum outro profissional exercer sua profissão sem que ele possua uma certificação que comprove a devida formação na área.

⁷¹ Pachane (2005) esclarece que o PECD (Programa de Estágio e Capacitação Docente), foi um programa institucional desenvolvido entre os anos de 1993 e 2000 na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, voltado à formação pedagógica de seus doutorandos (especialmente daqueles que não tinham experiência nenhuma no ensino superior, visando desenvolver estas dimensões. Ainda segundo a pesquisadora, tal programa, ao instituir a figura do professor-orientador e ao criar a comissão supervisora, responsável por acompanhar os trabalhos, o PECD, mesmo que indiretamente, incentivava uma dimensão, muitas vezes, negligenciada da docência no ensino superior: o trabalho coletivo.

⁷² Grifos meus.

Como qualquer profissional, nós professores universitários⁷³, podemos e devemos nos envolver em processos de formação continuada, mas, não deveria ser possível exercer a profissão de professor, sobretudo na condição de formador de professores, sem que o indivíduo tenha uma formação pedagógica para tanto. Afinal, como afirmam Veiga e Castanho (2000, p.190):

Se a especificidade e identidade da profissão docente é o ensino, é inadmissível que professores universitários que detenham o domínio do conhecimento em um campo científico não recebam uma formação mais condizente com as reais necessidades dos alunos e do ser professor (VEIGA; CASTANHO, 2000, p. 190).

Assim, além dos dois perfis do corpo docente que atua no nível superior delineados por Junges (2013) que, por sua vez, se alicerçou nos estudos de Almeida e Pimenta (2011); Behrens (2003), Bolzan e Isaia (2006), Cunha (2006; 2007), Cunha e Broilo (2008), Corrêa et al. (2011), apresento um terceiro perfil, aquele que considero ideal, especialmente, se sua docência for em cursos de licenciatura: o de professores formadores com formação específica em termos de nível e área de exercício de sua docência e cuja experiência englobe os mais diversos contextos e níveis de ensino. Apesar de considerar esse o perfil ‘o ideal’, particularmente para aqueles que vão formar futuros professores, reconheço a dificuldade de se encontrar tal profissional, pois não há, ainda, no Brasil, cursos de formação específica para preparação para docência em licenciaturas, assim como não há leis que determinem um tempo mínimo e variadas experiências docentes para diversos e variados públicos antes deste profissional iniciar sua carreira no ensino superior.

No que diz respeito aos conhecimentos mínimos que detêm cada um destes três perfis profissionais de docentes que atuam no ensino superior, sintetizo-os da seguinte forma: os profissionais (liberais) – detêm o conhecimento do conteúdo; os profissionais docentes - detêm o conhecimento do conteúdo adicionado ao conhecimento pedagógico do “saber ensinar”, e, finalmente, os profissionais docentes formadores de professores, cujo perfil aponto como ‘o ideal’ - detêm o conhecimento do conteúdo adicionado ao conhecimento

⁷³ Utilizo a primeira pessoa do plural, especificamente, quando assumo minha condição de professora universitária inserida neste contexto sócio-histórico posicionando-me como parte deste coletivo profissional e repensando a minha própria formação e experiência profissional em relação ao exercício da docência. Já a primeira pessoa do singular, empregada na maior parte do texto, é utilizada quando me manifesto em relação à questões que dizem respeito ao desenvolvimento da pesquisa por mim proposta.

pedagógico do “saber ensinar” e do “ensinar a ensinar”⁷⁴ atrelado à diversas experiências em variados níveis e contextos de ensino. Assim, os formadores de professores deveriam ir para além das capacidades docentes de professores universitários que atuam em cursos de bacharelado - de profissional do conhecimento a profissional do ensino. Consequentemente, para garantir e valorizar este ir além, defendo que haja políticas públicas e regulamentação também diferenciadas tanto para formação quanto para ingresso e atuação do formador de professores.

Ainda no que concerne à formação e à experiência profissional do professor formador, no entender de Ferry (1991), esta se difere de outras atividades de formação por ter que combinar formação acadêmica com formação pedagógica, por formar profissionais e, sobretudo por ser uma formação de formadores. Entretanto, Matsuoka (2012) alerta para o fato de que um considerável contingente de professores chegar ao ensino superior, “sem uma formação específica para ensinar a ensinar, sem qualquer curso específico que direcione seu fazer docente” (MATSUOKA, 2012, p. 001778). Pimenta e Anastasiou (2002, p. 37) confirmam este predomínio do ‘despreparo’ do professor universitário “e até de seu desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula”. Segundo as autoras, os professores que ingressam no ensino superior percorrem o caminho do ensino solitariamente, tendo somente como apoio as ementas das disciplinas com as quais irão trabalhar. Dessa maneira, aparentemente, fica a critério das iniciativas do professor do ensino superior e de seus compromissos individuais buscar ou não pelo conhecimento pedagógico imprescindível para o exercício da docência. Esta realidade fica ainda mais latente se considerarmos que:

a concepção de formação para a docência no ensino superior tem se concentrado na sua crescente especialização em uma determinada área do conhecimento. Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* priorizam a formação para a pesquisa científica em detrimento do “preparo” para a docência, conforme exige a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº. 9394/96. Pouco, ou nada, tem sido exigido em termos pedagógicos, pois quando se pensa em formação de professores é comum relacioná-la ao processo de formação para a docência na educação básica (ensino fundamental e, no máximo, médio), como se a formação específica para o magistério nesse nível fosse algo supérfluo, ou mesmo, desnecessário (CAMPOS, 2011, s. p.).

⁷⁴ Conforme estabelecido Hofstetter e Schneuwly (2009), o “saber ensinar” é entendido aqui como o saber fazer com que alguém aprenda/ desenvolva o conhecimento científico e, em contrapartida, o “ensinar a ensinar” relaciona-se à capacidade de levar os seus alunos-professores a “ensinar”. Maiores explicações quanto ao uso destes termos são apresentadas neste capítulo, tópico 5.4.1 A Base de Conhecimento do Profissional Docente.

Afora essas considerações quanto à formação para a docência no ensino superior, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 190-196) salientam que, para além da docência, espera-se que os professores universitários se envolvam na administração e gestão em seus departamentos e/ou colegiados, na universidade tomando decisões sobre currículos, políticas de pesquisa e financiamento, não apenas no seu âmbito, mas, da mesma forma, no âmbito de sistemas públicos estaduais, do sistema nacional de educação e das instituições científicas de fomento, de políticas de pesquisa, de ensino e de avaliação, aspectos que, de maneira geral, não são contemplados no processo de formação profissional do docente do ensino superior.

Nesse sentido, Campos (2011) destaca que:

é imperativo pensar em políticas de formação para a docência no ensino superior que contemplem a especificidade epistemológica deste nível de ensino. Acredita-se que uma “preparação” para docência no ensino superior é insuficiente, assim como é insuficiente a formação profissional do professor restrita ao conhecimento específico de sua área. É preciso mais! Ser bacharel, licenciado, especialista, mestre, doutor e pós-doutor não garantem a assunção de uma profissão que tem um campo epistemológico específico que deveria orientar e configurar a ação docente. Não basta, embora ajude, a existência em alguns cursos de pós-graduação (principalmente nos cursos lato sensu) da disciplina de Metodologia de Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, meramente por exigência legal. Também não basta a introdução dos estágios de docência exigidos pela CAPES aos alunos bolsistas de mestrado e doutorado, sem a correspondente discussão do que sejam estas experiências, qual é a sua função na formação dos futuros professores e o que cabe aos respectivos tutores ou responsáveis na coordenação e no acompanhamento de tais exercícios. É necessária (sic) uma articulação orgânica entre os cursos de graduação e os de pós-graduação que possibilite o encontro entre professores mais experientes e alunos-professores em formação para que aconteça uma real vivência de sala de aula em todas suas etapas: desde o planejamento até a avaliação, passando pelo desafio de organizar um ambiente dialógico onde se dará o processo de aprendizagem. Ou seja, é preciso que a formação para a docência no ensino superior seja parte integrante dos processos de formação em nível de pós-graduação em todas as áreas do conhecimento, constituindo-se em programas incentivados de profissionalização para quem já é professor ou para aqueles que desejarem se submeter a concurso de ingresso na carreira do magistério da Educação Superior (CAMPOS, 2011, s. p.).

Mediante este quadro de carência de formação para docência no ensino superior, cabe questionar como possibilitar uma prática pedagógica inovadora e potencializar a pesquisa e o ensino se grande parte do corpo docente que atua nas universidades relega a competência pedagógica a segundo plano ou ainda não possui formação pedagógica para atuarem como formadores.

5.1.1.2 Algumas ações governamentais em prol da melhoria da formação do professor universitário

Matsuoka (2012) explica que, na tentativa de amenizar a falta de formação pedagógica dos professores universitários, os órgãos regulamentadores sugerem que se incorporarem, em cursos de especialização, disciplinas que contemplem questões didático-pedagógicas como Metodologia do Ensino Superior, Didática do Ensino Superior. No entanto, esta regulamentação não aparece assegurar caráter obrigatório a estas disciplinas nos momentos de pós-graduação. Além disso, segundo Anastasiou (2002, 2003), quando uma delas é ofertada restringe-se a uma carga horária de 60 horas. Assim, a pesquisadora (ANASTASIOU 2002, 2003) enfatiza que não há para os professores formadores uma exigência de conhecimentos de base para o magistério e nem uma formação sistemática propiciadora da construção de uma identidade profissional para a docência.

Matsuoka (2012) avalia que a simples inserção de disciplinas voltadas para as questões didático-pedagógicas nos cursos de pós-graduação não garante uma formação adequada. Segundo a pesquisadora, há que se refletir se estas respeitam as especificidades de cada curso para que não se cause “a falsa impressão de que, no Ensino Superior, qualquer curso pode ser trabalhado do mesmo jeito, numa concepção puramente técnica” (MATSUOKA, 2012, p. 00178-00179).

E, mesmo quando houver ao professor formador que se insere na universidade uma formação pedagógica específica e exigência mais criteriosa de conhecimentos básicos sobre o “saber ensinar” e o “ensinar a ensinar” assim como experiências na docência e/ou em contextos de ensino, conforme elenquei anteriormente, é preciso atentar para sua atuação depois que ele se encontra dentro da instituição. Assim, mesmo se o terceiro perfil de professores formadores que apresentei fosse único ou o predominante, saliento que isto não seria fator determinante de excelência nos cursos de licenciatura, mas um dentre os vários fatores que poderiam contribuir para o alcance dessa meta. Afinal, conforme explicam Fiorentini, Souza Jr. e Melo (1998 apud CAMARGO; RAMOS, 2006, p. 18), “(o) caráter *evolutivo* do saber docente é atribuído ao fato de que ele ‘é sempre provisório, não tem fim’ e é produzido ‘segundo uma ordem pessoal e segundo a experiência de cada um’⁷⁵”, o que nos

⁷⁵ Grifos dos autores.

parece reforçar o modelo personalístico de formação de professores”⁷⁶. Portanto, há que se considerar a relevância de possíveis influências do próprio contexto da situação de trabalho em que o professor formador atua, pois essas são constitutivas de sua identidade docente. Porém não podemos negar o fato de que “(uma) competência profissional [...] tem a ver com a consciência que o professor desenvolve sobre seu valor real e potencial enquanto profissional” (ALMEIDA FILHO 2000 apud CAMARGO; RAMOS, 2006, p. 18).

Apesar de não referir-se especificamente a formação continuada para professores que atuam nas universidades, Behrens (2006/2009) explica que a formação continuada de professores do ensino básico passou a ser proposta, para além da ascensão na carreira, a partir da segunda metade da década de 90, ocasionada por pelo menos quatro fatores: i) o entendimento de uma educação para a vida alicerçada nos quatro pilares da educação no século XXI - *aprender a ser, a conviver, a fazer e aprender a conhecer* - divulgados principalmente por Educação (2001); ii) os embates políticos pela valorização do professor; iii) a busca por uma aprendizagem significativa dos alunos; e, iv) a divulgação de pesquisas quanto ao entendimento de professores da formação continuada enquanto um espaço/condição essencial para aprendizagem profissional do professor e deste como um autor no processo educativo.

Neste viés, Matsuoka⁷⁷ (2012), tal como Behrens (2006/2009), afirma que a formação continuada tem sido alvo das políticas educativas para o início desse novo século e que propostas inovadoras surgem para implementar uma concepção de formação permanente em serviço, estimulando a construção de identidades híbridas, com postura crítico-reflexiva, por um sistema discursivo e dialógico. Matsuoka (2012) defende que muitas das dificuldades dos professores formadores poderiam ser reduzidas se houvesse uma formação continuada como se prega aos professores da educação básica, com tempo e espaço próprios, em serviço, para analisarem e refletirem suas práticas de forma interdisciplinar estabelecendo uma articulação entre disciplinas, conteúdos e práticas.

Embora concorde plenamente com Matsuoka (2012) no que concerne à formação continuada ser um direito e um dever, também, do professor universitário e, sobretudo, do professor formador de professores, destaco que os professores universitários somente se

⁷⁶ Os modelos de formação, incluindo o personalístico, serão abordados no tópico 5.3 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO.

⁷⁷ Atualmente a pesquisadora atua como formadora do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação básica, SEDUC, em Rondonópolis no Mato Grosso.

engajariam em tal formação se, a princípio, tiverem optado pela docência como profissão. Qualquer profissional responsável é impulsionado a atualizar-se conforme as necessidades impostas pela profissão que escolheu. Assim, entendo que a formação (inicial) específica para a docência, somada à responsabilidade profissional e à valorização por parte dos órgãos governamentais é que alavancariam o engajamento destes profissionais em processos de formação continuada.

Afinal, de acordo com Vigotsky (1978), a compreensão do movimento de formação profissional ocorre quando há um significado para quem dele participa fazendo com que o indivíduo a perceba como uma trajetória na busca de novos conhecimentos para a construção da sua competência profissional. Portanto, ao meu ver, enquanto isto não ocorrer continuaremos a presenciar comentários de professores em nosso cotidiano profissional tais como os apresentados por Esteves (2008) “Eu já sou mestre, doutor, não preciso destas falas pedagógicas”; “Eu já estou formado, os alunos que se virem...;” durante o dia eu trabalho, à noite apenas dou aula [...]”⁷⁸.

Ainda, com relação à oportunidade de participação em processos de formação continuada formais, mesmo tendo sido criados para propiciar o desenvolvimento de professores em formação inicial e continuada, houve, recentemente, políticas governamentais que têm disponibilizado investimentos públicos favorecendo, indiretamente, o desenvolvimento de formadores de professores que exercem sua docência no ensino superior, dentre estas, o Parfor – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica⁷⁹, o Pibid - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência⁸⁰ e, o Novos Talentos -

⁷⁸ Segundo Esteves (2008), as falas citadas não se referem a uma pessoa em particular, mas a comentários ouvidos pela pesquisadora em seu cotidiano profissional proferidos por diversos professores.

⁷⁹ O Parfor é um programa emergencial implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES no intuito de induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País. Maiores informações sobre o Parfor podem ser obtidas acessando o sítio: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>

⁸⁰ O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. Maiores informações sobre o Pibid podem ser obtidas acessando o sítio: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>

Programa de Apoio a Projetos Extracurriculares: Investindo em Novos Talentos da Rede de Educação Pública para Inclusão Social e Desenvolvimento da Cultura Científica⁸¹.

EL Kadri e Gimenez (2013, p. 14) entendem que o Pibid busca incentivar as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas dos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros profissionais. Em um dos subprojetos desenvolvidos nesse programa, com tema a “Formação colaborativa de professores e inovação curricular no ensino da língua inglesa”, as formadoras (EL KADRI; GIMENEZ, 2013) identificam e analisam práticas significativas de um dos grupos participantes. Embora as formadoras-pesquisadoras enfoquem, em suas análises, os relatos dos professores novatos no que diz respeito às práticas significativas geradas a partir do desenvolvimento deste subprojeto, entendo que estas apenas ocorreram por meio da participação de todos os envolvidos no projeto, ou seja, não só os alunos em formação, mas também a professora colaboradora, neste caso, a professora regente na escola pública, e, a professora formadora, que geraram, coletivamente, estas práticas significativas. Portanto, indiretamente, o Pibid pode também proporcionar ao professor formador desenvolvimento profissional.

Nessa mesma linha de raciocínio, as ações conjuntas desenvolvidas no programa *Novos Talentos* também podem proporcionar, ao formador, desenvolvimento profissional. Assim, a adesão a tais programas por parte das instituições universitárias pode contribuir para o enfrentamento de uma de suas adversidades— o fato de que “o acesso ao magistério no ensino superior ser “buscado por profissionais de várias áreas”, e de que “muitos iniciam e se mantém na profissão, sem formação inicial ou continuada específica para exercê-la” (COSTA, 2010, p. 5).

Ainda quanto a essa falta de preparação para o exercício da profissão, Ortenzi (2007, p. 19) defende que, embora a capacitação docente por meio da pós-graduação possa contribuir para seu desenvolvimento, é na reconstrução de sua prática, na ponderação sobre os dilemas daí emergentes, na resolução de tensões, na reorganização de seu trabalho que reside o

⁸¹ O objetivo do programa Novos Talentos é apoiar projetos institucionais visando aproximar os cursos de graduação e pós-graduação às escolas públicas, contemplando o currículo da educação básica, articulando-o com perspectivas educacionais, científicas, culturais, sociais ou econômicas (arranjos produtivos locais), e contribuindo para enriquecer a formação dos professores e alunos da educação básica, e, ainda, com potencial para propiciar o desenvolvimento profissional do formador. Maiores informações sobre o Novos Talentos podem ser encontradas acessando o sítio: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/novos-talentos>

potencial de aprendizagem e desenvolvimento do formador e da atividade de formação de professores como um todo.

Corroborando Ortenzi (2007), reforço a necessidade das instituições de ensino superior, particularmente aquelas que ofertam cursos de licenciatura, se engajarem em projetos (de pesquisa e extensão) contemplando ações conjuntas entre universidades/escolas, mas, igualmente, defendo que haja garantia de uma formação específica assim como formação continuada devidamente possibilitada/planejada/ de forma sistemática tanto no próprio espaço de atuação dos formadores como também em outros espaços oficiais, sendo reconhecida e valorizada pelos órgãos regulamentadores. Além disso, defendo também que a experiência profissional em contextos educacionais de ensino fundamental e médio seja um pré-requisito para o ingresso na carreira docente como formador de professores.

Nesse sentido, Campos (2011) considera essencial que as atividades formativas para a docência do ensino superior estejam vinculadas a cursos de pós-graduação, tal como exige a LDB 9394/96, e que, de fato, contribuam para a formação de docentes conscientes de sua atuação como professores, como profissionais, como formadores de outros profissionais. Benedito, Ferrer e Ferreres (1995) salientam que é por meio da formação pedagógica do professor que se dá a ele “o tempo, absolutamente indispensável, para ‘pensar’⁸² a educação: seus objetivos, seus meios, seus fins, seus raios de influência, seu envolvimento com a sociedade, seu compromisso com todos os alunos que pela escola passam” (VASCONCELOS, 1998).

Quanto ao formato de programas de formação continuada, Masetto (2003) procura mostrar como o professor que não recebeu formação formal em Metodologia do Ensino Superior poderia apropriar-se de conhecimentos pedagógicos por meio da formação de grupos de docentes que partilhem ideias referentes ao seu trabalho, seminários, encontros, etc. sempre, porém, com o apoio da instituição de ensino superior em que trabalha.

Segundo Campos (2011, s.p.) “é certo que há algumas iniciativas pontuais nesta direção, mas ainda faltam políticas educacionais consistentes que de fato valorizem a formação inicial e continuada do docente do ensino superior”. Em um estudo realizado pela pesquisadora (CAMPOS, 2011), a autora conclui que a formação para a docência ofertada pelos cursos de pós-graduação *stricto sensu* ainda acontece de forma tácita e artesanal sendo

⁸² Grifos do autor.

que pouca importância tem sido direcionada à formação pedagógica ocasionando um hiato na formação e na profissionalização do professor do ensino superior. Para a pesquisadora, o ideal seria que estes cursos articulassem:

o que é próprio da função docente com a realidade do trabalho da área específica e para além dela, possibilitando que situações de trabalho se convertam simultaneamente em situações de formação, pois a compreensão do conhecimento, de como ele é produzido, a quem se destina e a maneira como é socializado, bem como as mudanças que provoca na vida das pessoas devem constituir procedimentos de análise crítica nas ações do professor porque a concepção de conhecimento que ele tem, deve ultrapassar o âmbito de suas experiências constituídas na sala de aula e dos conteúdos específicos de sua área de atuação (CAMPOS, 2011, s. p.).

De acordo com Mello e Oliveira (2005, p. 67) “o docente universitário está cada vez mais consciente de que a pós-graduação como instrumento de capacitação e aprimoramento é imprescindível na sua qualificação profissional, assim como da necessidade de pesquisar e desenvolver sua capacidade de reflexão e avaliação crítica”. Conforme já discutido por Ortenzi (2007), Mariano, Diniz e Tancredi (2007) também salientam que devemos sempre lembrar “que um professor não se forma apenas pelas vias acadêmicas”, ou seja, por meio de cursos de formação inicial e continuada, mas que, sobretudo, “se forma pelas inúmeras relações interpessoais e profissionais estabelecidas, pelas experiências cotidianas, pelo ambiente familiar e pela convergência entre a teoria e a prática pedagógica” (MARIANO; DINIZ; TANCREDI, 2007, p. 56).

O processo de aprendizagem profissional da docência, como também defendido por Mizukami et al. (2003), não tem um fim estabelecido *a priori*. Independentemente do tempo de profissão que se tenha, todos os dias o professor é submetido a aprendizagens intensas, o que torna sua profissão um verdadeiro e constante processo de aprender para ensinar e aprender a ensinar.

Sendo assim, não podemos alicerçar o ensino superior, muito menos os cursos de formação de professores, na “tese do ‘aprender fazendo’⁸³ ou na concepção de que quem tem domínio do conhecimento específico sabe ensinar” (FERENC; MIZUKAMI, 2005, p. 5). Não podemos mais compactuar com o fato da docência universitária manter-se como “uma caixa de segredos”, marcada por omissões a respeito do processo de ensinar, “ficando o mesmo afeto à instituição educacional, que por sua vez o pressupõe integrante da concepção de liberdade acadêmica docente” (MOROSINI, 2001, p. 15). Necessitamos de cursos de pós-

⁸³ Grifos das autoras.

graduação *stricto sensu* voltados para formação do formador de professores e, além disso, necessitamos de: i) ações pontuais e uniformes de formação pedagógica como cursos de curta duração, oficinas e palestras esporádicas para um grande número de professores (JUNGES, 2013, p. 68); ii) projetos de formação pedagógica, em longo prazo, mais abrangentes e também que sejam coordenados por profissionais de dentro da própria instituição propiciando a discussão entre os pares, o envolvimento e o comprometimento na busca pela reconstrução de prática pedagógicas significativas, pois a “tendência *ao status quo* é forte o bastante para neutralizar um tipo de proposta que surge esporadicamente e que tenha responsabilidades incertas na instituição” (ZABALZA, 2004, p.161); iii) cultivar, “com idêntica intensidade, tanto nos níveis pedagógicos próprios do curso quanto nos níveis práticos de projetos concretos, o diálogo interdisciplinar, como elemento importante da capacitação do docente para atuar na graduação” (FORGRAD, 1999, p. 22)⁸⁴. Nesse sentido, as ações de formação pedagógica, devem ser baseadas tanto nas necessidades de desenvolvimento individuais do professor como nas necessidades institucionais; necessitam integrar a motivação intrínseca do professor em participar de processos formativos com o reconhecimento externo como a avaliação institucional e a valorização na carreira docente (ZABALZA, 2004).

5.2 OS CURSOS DE LETRAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: DO PERÍODO COLONIAL AOS ANOS 80

No Brasil, no período colonial, segundo Cunha (2000), a formação superior restringe-se aos cursos de Filosofia e Teologia, em seminários católicos e colégios jesuítas, com o objetivo de formar padres.

Diferentemente do que ocorreu na América Hispânica ainda no século XVI, Trindade (2000) explica que no Brasil não se criaram universidades, pois, o interesse da família real estava na criação de instituições isoladas de ensino superior cuja finalidade consistia na formação de burocratas para o Estado e de “especialistas na produção de bens simbólicos para o consumo das classes dominantes” (FIORIN, 2006, p. 14). Assim, durante esse período, não houve qualquer iniciativa em relação a cursos de formação de professores.

Silva (2008) apoiada em Nóvoa (1995) explica que a profissão docente se legitimou no século XVIII, com a intervenção do Estado, pois, até então, “o professor era subordinado à

⁸⁴ Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD, 1999).

Igreja, não como um profissional, mas como um vocacionado. Sob tal perspectiva, o educador tinha como obrigação dedicar-se em tempo integral à comunidade, à Igreja e ao ensino – como uma vocação” (SILVA, 2008, p. 32-33).

Ortenzi (2007), ao discorrer sobre os cursos de formação de professores de línguas, ressalta que a formação do professor ficou como uma lacuna no desenvolvimento público do Brasil já que até o final do Império havia precariedade do ensino acadêmico de humanidades devido à ausência da universidade ou de escolas superiores para licenciar os docentes. O processo formal/ institucionalizado de formação de professores no Brasil teve seu início após a Constituição de 1824, em 15 de outubro de 1827, quando se promulga a Lei das Escolas de Primeiras Letras, criando as primeiras Escolas Normais – instituições de nível secundário, cuja principal função era a formação docente para atuação no ensino primário. Estas instituições representaram uma forma de superação das Aulas-Régias⁸⁵ e a retomada de uma qualidade de formação que, desde o fim do ensino jesuítico (após a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal em 1759), deixava a desejar (RODRIGUES, 2006, p. 24). Surge, portanto, a primeira manifestação quanto à exigência de preparo didático dos professores, mas apenas dirigido aos estudos iniciais, em nível médio, não abrangendo o ensino superior (SAVIANI, 2009).

Somente no período republicano que o ensino superior estadual e privado legitima-se no intuito de facilitar o acesso das elites locais a este nível de ensino. No entanto, no final deste período, a partir dos anos de 1920, é que a iniciativa de se criar universidades no país passa a tomar ímpeto e concretizar-se por meio da Reforma Francisco Campos de 1931, estabelecida pelo Decreto-Lei n. 19.851/1931 (BRASIL, 1931). Especificamente, quanto aos cursos de formação em Letras, a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras foi estabelecida pelo Decreto-Lei n. 1.190/1939 (BRASIL, 1939) e instituída pela Lei n. 452, de 5 de julho de 1937, quando houve a necessidade de professores que fossem formados em nível superior para atender aos cursos secundários. Porém, estes cursos mostraram-se como uma tentativa de reprodução, no Brasil, da Faculdade de Filosofia da Universidade de Berlim, no cultivo do saber livre e desinteressado, denominado Beletismo (CUNHA, 2007, p. 19). O

⁸⁵ As Aulas- Régias compreendiam o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja - foi a primeira forma do sistema de ensino público no Brasil, no entanto, na prática, este sistema pouco alterou a realidade educacional no Brasil, tampouco se constituiu numa oferta de educação popular, ficando restrita às elites locais. Mais informações sobre as Aulas-Régias podem ser obtidas no sítio: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_aulas_regias.htm

foco da formação eram os conteúdos relativos às disciplinas de conhecimentos específicos. Nessas faculdades, para os cursos de licenciatura, vigorava o modelo de formação 3+1. Este modelo de formação oferecia, nos três primeiros anos do curso, disciplinas específicas da área e formavam o bacharel. Por fim, um único ano adicional de ‘Didática’ era ofertado, destinado aos conteúdos de natureza pedagógica, com a finalidade de que o aluno obtivesse o título da licenciatura (PEREIRA, 2000). Portanto, a “visão da universidade como geradora de teorias dissociadas da prática do ensino básico tem sua origem em um curso de Letras que teve, ao longo de sua história, o seu foco na formação de seus alunos para o Beletrismo” (BARRETO, 2010, p. 24).

Segundo Paiva (2005), os currículos desses cursos eram densos, abrangendo conjuntos de línguas e o grupo das Línguas Neolatinas, incluindo, por exemplo, a aprendizagem de cinco línguas com suas respectivas literaturas o que, na prática, segundo a autora, apresentava resultados duvidosos.

Assim, o curso de Letras organizava-se de forma a responsabilizar-se por ministrar as disciplinas específicas da área de conhecimento e, à faculdade de Educação e Escolas Normais, delegava-se a responsabilidade pelo preparo pedagógico e didático, endossando, desta forma, a separação entre o Beletrismo e o trabalho (BARRETO, 2010).

Desta forma, o curso de Letras se estrutura “voltado para formar bacharéis, não apresentando um perfil de formação de professores, isto porque, “o que se estuda está desvinculado daquilo que se tem que realizar profissionalmente” (BARRETO, 2010, p. 34), ou seja, não há preocupação em estabelecer conexões entre os saberes acadêmicos e as experiências ou situações do cotidiano do trabalho docente. Aliás, a ênfase desta formação está nos saberes e não na prática. A formação, portanto, alicerçava-se na racionalidade técnica.⁸⁶

Barreto (2010) explica que, em meio ao cenário político brasileiro da década de 60, em que o Brasil se encontra em uma ditadura militar, constitui-se um grupo de trabalho em prol da reforma universitária no intuito de alcançar eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alta qualidade para a nação. A reforma extingue o antigo modelo do curso de Letras, em que a habilitação em Neolatinas incluía o espanhol, o italiano e o francês e institui o curso de Letras com dupla habilitação.

⁸⁶ Posteriormente, no tópico 5.3, quando da apresentação de concepções de formação de professores, as proposições de uma formação alicerçada na racionalidade técnica serão abordadas.

Ortenzi (2007) salienta que a demanda pela formação de professores de Língua Portuguesa, devido ao aumento da carga horária nos currículos escolares nesta época, fortaleceu a licenciatura nessa língua. O entendimento da formação em Língua Portuguesa (LP, daqui em diante) como pré-requisito para a formação em Língua Estrangeira (LE, daqui em diante) contribuiu para o estabelecimento do Currículo Mínimo, aprovado em 1962, propondo a formação em LP e em uma LE. Assim, há a abertura para que a habilitação em Letras seja dupla, exigindo-se que estes cursos ofereçam uma especialização tanto na língua materna (Portuguesa) quanto em uma das LE, bem como em suas respectivas literaturas e culturas estudadas.

Apesar de ter ocorrido esta redução de três para apenas uma LE, Paiva afirma que (2005) a carga horária atribuída a LE e literatura de LE estabelecida por meio deste Currículo Mínimo, para habilitação dupla, eram insuficientes para uma formação adequada. A pesquisadora e formadora (PAIVA, 2005) afirma ainda que a LE tinha o *status* de uma disciplina menor, optativa, e assim foi tratada por 34 anos em um número considerável de cursos de Letras no país influenciando os projetos pedagógicos dos mesmos.

Além desse fato negativo apresentado por Paiva (2005), a reforma universitária da década de 60 continuou a reforçar a divisão entre o Beletismo e a formação pedagógica já estabelecida na criação do curso na década de 30. Nas palavras de Paiva:

A parte pedagógica é um vazio em muitos desses currículos. Apesar da resolução de 1969 prescrever a obrigatoriedade para “a prática de ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional sob a forma de estágio supervisionado”, rara era a Instituição que se preocupava com a formação profissional. Na maioria dos casos, a formação do professor de língua estrangeira, e até de língua portuguesa, ficava a cargo de pedagogos sem nenhuma qualificação específica para a tarefa. Os conteúdos das práticas de ensino, geralmente, exibiam o mesmo formato, não importando se a licenciatura era em línguas ou em matemática, geografia, etc. (PAIVA, 2005, s. p.).

E, segundo Daher e Sant’Anna (2009b), esta estrutura, criticada por Paiva (2005), se mantém ao longo de cerca de oitenta anos de existência dos cursos de Letras.

Nos anos 70, a expressão ‘formação de professores’⁸⁷ assume um lugar de destaque. Privilegiam-se, como tarefas relativas ao professor, “a organização de objetivos, a seleção de conteúdos, o estabelecimento de estratégias de ensino, a programação de avaliações, entre outras que garantam, a partir do planejamento, a estimativa de resultados esperados”. Tal

⁸⁷ Grifos de Daher e Sant’Anna (2009a).

concepção determina que, para a formação de um professor competente, faz-se necessário “treiná-lo” com o objetivo de que possa “utilizar determinado(s) método(s) e instrumento(s)” (DAHER; SANT’ANNA, 2009a, p. 17). O pedagógico começa a ser reconhecido como tendo maior importância na formação docente de forma geral. No entanto, em relação ao professor de línguas estrangeiras, essa relevância no pedagógico acaba por concretizar-se por meio de instruções para que ele siga certos procedimentos para garantir um trabalho eficiente, obedecendo à determinada metodologia de ensino de línguas estrangeiras. Entendo que, ao conceber o processo de formação dessa forma, nesse momento, assumem-se as concepções do modelo artesanal ou tecnicista de formação, conforme explicitarei no tópico 5.3.

Embora os cursos de Letras, a partir da década de 70, tenham passado a reconhecer a importância do pedagógico na formação de professores, Barreto (2010) explica que os cursos de licenciatura mantêm, na década de 80, o distanciamento entre a formação de bacharéis, atribuída a Letras, e a de licenciandos, assumida pela Educação. A divisão de responsabilidades e interesses entre unidades acadêmicas independentes se formaliza nos desenhos curriculares corporativos (DAHER; SANT’ANNA, 2009a). As autoras ainda destacam que:

cria-se a expectativa de que a formação para o trabalho de professor, portanto, não é tarefa do Instituto/Faculdade de Letras, dicotomizando-se não só educação-trabalho, mas também teoria-prática, instituto básico-faculdade de educação, desenvolvendo uma crença muito arraigada de que as disciplinas de caráter pedagógico seriam práticas, isto é, como se não tivessem fundamentos teóricos de sustentação (DAHER; SANT’ANNA, 2009a, p. 3).

5.2.1 Mudanças Desencadeadas Pelas Reformas Educacionais da Década de 90

Críticas severas a dicotomia teoria/prática provenientes do modelo de formação de professores até os anos 80, adicionadas às profundas mudanças sócio-políticas e econômicas ocorridas em nível mundial no final do século XX, impulsionaram discussões sobre os objetivos educacionais e, conseqüentemente, sobre os saberes/competências/capacidades⁸⁸ necessárias para exercício da docência.

Dessa forma, acentuou-se a necessidade de reestruturação dos cursos de formação de professores. Como atos governamentais marcantes que intensificaram o debate sobre os rumos da licenciatura em âmbito nacional, especialmente, a partir da década de 90, estão: i) a

⁸⁸ Estas diferentes terminologias serão abordadas ao longo deste tópico.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei nº 9.394/96 (doravante LDB/1996) - substituindo a LDB em vigor desde a década de 60 e regulamentando mudanças no sistema de educação no Brasil tais como a exigência de formação em nível superior para o exercício docente no ensino básico; ii) as Diretrizes Curriculares Nacionais para diversos cursos de graduação, entre eles o Curso de Letras (Parecer CNE/CES nº 492/2001) (doravante DCL); iii) a elaboração das Diretrizes para a Formação de Professores da educação básica - (Resolução CNE/CP nº 1, de 18/02/2002) (doravante DFP). E, ainda podemos atribuir um papel secundário na intensificação deste debate, mas não de pouca importância, aos Parâmetros Curriculares Nacionais - (doravante PCN⁸⁹) - que surgiram em 1998 objetivando orientar o trabalho do professor no ensino fundamental de 5ª. a 8ª. séries⁹⁰.

Quevedo-Camargo (2007, p. 3) explica que “para compreender o aparecimento das DCL e das DFP – e, acrescento aqui – bem como compreender suas proposições – “é importante lembrarmos que durante a década de 90, o Brasil passou por uma série de mudanças, tendo como pano de fundo a ideologia neoliberal que, em poucas palavras, tem como postulado fundamental o mercado como lei social soberana (BIANCHETTI, 2001), e que se constitui num dos pilares da globalização econômica (GISI, 2004). Num contexto de economia livre, onde o bem-estar de cada um é sinônimo de consumo e aquisição de bens a partir do esforço individual, a ênfase passou a ser cada vez maior na competência⁹¹ do trabalhador”. A pesquisadora ainda enfatiza que, “nesse cenário, a educação também passou por profundas transformações, na medida em que a função da escola passou a ser a formação de recursos humanos para a estrutura da produção no mercado” (QUEVEDO – CAMARGO, 2007, p. 3).

Quanto à função dos cursos de formação de professores, na concepção de Lagar (2011), ora esta é vista como um meio para o alcance da qualidade do ensino, ora como uma

⁸⁹ Ao difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores que atuam no ensino fundamental na busca de novas abordagens e metodologias, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), embora não seja um documento de regulamentação quanto à formação de professores em nível superior, também pode ser considerado um dos documentos que influenciaram as ações em prol das mudanças na formação de professores ocorridas nos últimos 20 anos.

⁹⁰ A 5ª. e 8ª. séries do ensino fundamental correspondem, atualmente, ao períodos do 6º. Ao 9º. ano do ensino fundamental II.

⁹¹ Segundo Quevedo- Camargo (2011, p. 83) “a noção de *competência* surgiu no campo educativo na década de 1980, em meio a um movimento contrário à lógica das qualificações que reinava, na qual a formação deveria ter como meta dotar os alunos de conhecimentos (estáticos e declarativos) que seriam certificados pelo Estado. Essa certificação qualificaria o indivíduo a obter um posto de trabalho (BRONCKART; BULEA; POULIOT, 2005; BRONCKART, 2006).”

necessidade para atender às exigências do mundo atual. Segundo a pesquisadora, independentemente do enfoque formativo, esse tema é de relevante importância, pois os seus efeitos refletem diretamente no dia-a-dia das escolas brasileiras (LAGAR, 2011).

Entretanto, estas questões não se restringiram ao contexto educacional brasileiro. Bonfim (2008, p. 26) explica que, a partir da década de 90, ocorreu um conjunto de ações que resultaram em reformas nas políticas educacionais mundiais, dentre elas, ações que visaram à melhoria da formação para se obter a qualidade da educação. A autora ainda ressalta que, no Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI da UNESCO, chegou-se ao consenso de que “é preciso, antes de qualquer coisa, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e as motivações requeridas” (UNESCO, 1997, p. 153). Portanto, em âmbito mundial “os países passam a se reunir com a finalidade de repensar a formação de professores, considerando como uma prioridade à luta por melhorar a qualidade, a motivação e a remuneração destes docentes” (AGOSTINI, 2008, p. 16).

Borges e Tardif (2001) afirmam que esse cenário de mudanças e medidas governamentais provocou um movimento nacional de reformulação dos cursos de licenciatura mobilizando pesquisadores, políticos, professores e gestores a se posicionarem quanto aos processos e alternativas de formação docente, e, conseqüentemente, a preponderância, tanto em termos de políticas e reformas educacionais quanto em termos de pesquisas, voltou-se também para os processos de formação inicial e/ou continuada de professores do ensino básico.

Dentre os vários pesquisadores que desenvolveram estudos com relação aos atos governamentais da década de 90 – a LDB/1996, as DCL (2001) e as DFP (2001) - estão os de Marcelo Garcia, (1995), Leffa (2001), Borges e Tardif (2001), Machado e Cristovão (2005; 2009), Paiva (2005), Bomfim (2008), Barreto (2010), André et al. (2010), Quevedo-Camargo (2007, 2011), Agostini (2008), Viana (2011), Stutz (2012), que ora enfocam aspectos negativos no que se refere a esses atos, ora enfocam aspectos positivos.

Especificamente quanto à formação de professores de línguas estrangeiras, Quevedo-Camargo (2007, p. 3) explica que, devido a sua complexidade, esta questão tem sido tema de reflexão de diversos profissionais que atuam na Linguística Aplicada no Brasil e no exterior. Referindo-se às DPF e às DCL, a pesquisadora também explica que “há diversos trabalhos

que discutem e analisam um ou ambos os documentos.” Como exemplo, a pesquisadora menciona os trabalhos de Freitas (2004), Palma Filho (2004) e Machado e Cristovão (2005) que “abordam os conjuntos de diretrizes sob o ponto de vista do professor em geral” bem como as pesquisas desenvolvidas por Gimenez e Cristovão (2004), Gimenez (2005) e Paiva (2003, 2005) que “partem da perspectiva do professor de inglês como língua estrangeira” (QUEVEDO-CAMARGO, 2007, p. 17).

A formação inicial, neste trabalho, compreende o curso de preparação inicial de professores, de Língua Inglesa, em específico, no âmbito do curso de licenciatura em Letras com habilitação única em Inglês. Sendo assim, saliento que me restringirei a apresentar temáticas abordadas em alguns desses estudos que incidem diretamente sobre os objetivos delineados em minha pesquisa.

André et al. (2010) destacam um ponto positivo das DCN explicando que o documento propicia maior autonomia por parte das instituições na estruturação dos currículos dando destaque a figura dos docentes nas mudanças curriculares. Nesse sentido, entendo que a LDB/1996 propiciou a flexibilização para que cada instituição formadora construísse projetos inovadores e próprios, integrando os princípios/eixos articuladores nelas mencionados.

Entretanto, assim como André et al. (2010), penso que há a necessidade de pesquisar se a autonomia para estruturação dos currículos por parte das instituições de ensino foi suficiente para garantir condições favoráveis ao trabalho do professor formador. Viana (2011, p. 47) também alerta para o fato de que os fundamentos da LDB/1996 (Lei nº 9.394/1996, título VI, art. 61) “embora bem intencionados e destinados ao atendimento dos diferentes processos de ensino, ainda não se fazem presentes na formação dos professores” (MELLO; OLIVEIRA, 2004, p. 68). A esse respeito, Mello (2009) afirma que

as universidades, particularmente pautando-se na autonomia, vêm procurando realizar experiências, mudanças e reformas nos currículos. Nota-se, no entanto, que a maior parte das iniciativas é localizada e descontínua, desaparecendo ou enfraquecendo com as periódicas modificações de liderança, o desmembramento das equipes ou, simplesmente, com o corte ou a restrição de verbas (...) dentre os equívocos estruturais notadamente presentes no atual sistema de formação de professores para a educação básica no Brasil, destaca-se o modelo de formação formalista sem vinculação com a prática e, sendo assim, defende que os processos de formação de professores precisam buscar perfis docentes sintonizados com as políticas públicas para a educação básica, e com as metas de aprendizagem fixadas nacional ou regionalmente” (MELLO, 2009, p. 251).

Paiva (2005), por sua vez, ao analisar a LDB/1996 (BRASIL, 1996) e as DCL, coloca que essas, implicitamente, requerem um duplo papel do professor (formador) “já que se

espera que ele, além de se responsabilizar pelos conteúdos, tenha a função de orientador, influenciando na ‘qualidade da formação do aluno’.”⁹² A pesquisadora alicerça esta análise pelo fato dessa Lei extinguir a obrigatoriedade de currículos mínimos e propor, por meio das Diretrizes Curriculares que, nos cursos de licenciatura, o currículo deixe de ter como foco as disciplinas e passe a ser entendido como “todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso” (PAIVA, 2005, s.p. [online]).

Além disso, Paiva (2005, p. 351) destaca que, para atuação do futuro professor de Letras, espera-se que esses profissionais possuam múltiplas competências e habilidades para atuarem como “professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades”.

Dentre outras mudanças na estruturação dos cursos de Letras, em cumprimento às determinações legais, através de resoluções, deliberações e diretrizes nacionais e estaduais, houve a implantação da disciplina de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como componente curricular obrigatório (Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002; Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Art. 18) e conhecimentos em História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, Literatura Afro-Brasileira e Literaturas Africanas de Língua Portuguesa (Parecer do CNE/CP 03/2004; Resolução CNE/CP 01/2004), visando à cultura da igualdade e solidariedade entre os povos, além do estímulo à inclusão social.

No âmbito dos aspectos legais, uma breve análise aponta que, após a reforma nos cursos de licenciatura e o estabelecimento das novas Diretrizes Curriculares (Lei nº 9.394/96; CNE/CES nº 18/2002), instaurou-se controvérsia em torno da questão da dupla habilitação nos cursos de Letras (BOMFIM, 2008, p. 48). Paiva (2005) faz severas críticas aos cursos ofertados nesta modalidade (dupla) afirmando que “é preferível termos alguns cursos fechados a continuarmos formando professores mal preparados”. Desta forma, a formadora advoga por cursos de Letras com habilitação única:

Vejo as licenciaturas duplas como um dos empecilhos para uma maior qualidade [...] 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. Acredito que o fim das licenciaturas duplas

⁹² Grifos de Paiva (2005).

seria uma medida essencial para uma mudança de patamar na qualidade dos cursos [...] (PAIVA, 2005, s.p. [online]).

Muitos debates, no final dos anos 90 e início deste segundo milênio, foram realizados no que diz respeito à dupla habilitação. Como resultado dessas discussões, algumas das novas propostas de implementação de cursos de Letras passaram a privilegiar a habilitação única, ou seja, alguns novos cursos de licenciatura em Letras passaram a ser propostos com habilitação ou em Língua Portuguesa, ou em uma das línguas neolatinas – Inglês, Espanhol, Francês. Saliento ainda que, mesmo alguns dos cursos de Letras que já estavam estruturados e solidificados com habilitação dupla, têm discutido sobre a possibilidade de reformulação do curso para habilitação única e há, até mesmo, aqueles que já reformularam seus cursos e já migraram de habilitação dupla para habilitação única.⁹³

Apesar desta preocupação dos formadores com a qualidade dos cursos de Letras com habilitação em LE, parece ter havido, por parte dos órgãos governamentais, um descaso no início deste milênio quanto à formação nessa área. Como fato que sustenta esta afirmação, Paiva (2005) salienta que em 2002, mais de 400 cursos de Letras em um total aproximado de 31.000 graduandos foram avaliados pelo Provão⁹⁴ quanto à formação do bacharel e do licenciado em Letras em termos da compatibilidade destes com as necessidades do exercício profissional na sociedade brasileira. Entretanto, não foram incluídas as línguas estrangeiras nesta avaliação. Mesmo assim, segundo a autora (PAIVA, 2005), o Provão teve algum efeito na mudança do perfil de nossas licenciaturas em Letras, em especial, no que diz respeito à qualificação docente já que, segundo informativo do MEC, evidenciou-se o crescimento no número de docentes com mestrado e doutorado em todas as áreas avaliadas.

A despeito da ressalva de Paiva (2005) quanto ao crescimento da titulação dos docentes universitários impulsionada pelos resultados do Provão, destaco que devemos considerar que aumentos quantitativos não podem ser automaticamente e/ou paralelamente

⁹³ Após a Lei nº 9.394/96; CNE/CES nº 18/2002), instaurou-se controvérsia maior em torno da questão da dupla habilitação nos cursos de Letras e, partir do final da primeira década desse segundo milênio, passaram a ser propostos novos cursos com habilitação única. Este é caso, por exemplo, do curso de Letras – Língua Inglesa e – licenciatura, ofertado pela instituição investigada e também da PUC/SP que, a partir de 2012, passou a ofertar aos futuros graduandos a opção por Letras: Língua Portuguesa – licenciatura; Letras: Língua Espanhola – licenciatura; Letras: Língua Francesa – licenciatura, Letras: Língua Inglesa – licenciatura; Letras: Língua Inglesa – bacharelado.

⁹⁴ Paiva (2005) relata que o MEC, durante a gestão do Ministro Paulo Renato, dedicou parte de seu trabalho à avaliação dos cursos de graduação. São quatro os tipos de avaliação: a avaliação das condições de oferta; a avaliação institucional; e o exame nacional de cursos (ENC), popularmente conhecido por Provão; e a avaliação das condições de ensino.

considerados melhoria qualitativa do corpo docente. Junges (2013, p. 13) alerta que o exercício docente no ensino superior requisita formação e competências específicas, “que vão além de possuir um diploma de mestre ou doutor”. Como anteriormente mencionei, entendo que este ‘ir além’, mencionado por Junges (2013), seja ainda mais relevante quando se trata de professores formadores “envolvidos nos processos de ensino/aprendizagem da docência de futuros professores” (BENITE et al., 2010) e, especificamente, no âmbito de minha pesquisa, a todos aqueles que irão conduzir a formação inicial dos professores de Letras/Inglês, uma tarefa que, segundo Barcelos et. al.(2004), supostamente, pertence a todo o corpo docente do curso.

Devido à opiniões desfavoráveis quanto ao Provão tecidas por membros da comunidade acadêmica e especialistas em avaliação, em agosto de 2003, houve uma nova proposta de avaliação dos cursos superiores - o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), formalmente instituído através de uma lei federal aprovada em abril de 2004. Esse novo sistema incluía uma diferente abordagem para o exame de cursos, chamada ENADE (Exame Nacional de Avaliação do Desempenho de Estudante)⁹⁵. Dentre um dos equívocos do Provão corrigidos neste novo sistema de avaliação, especialmente com relação aos cursos de Letras, foi a inclusão de questões relativas às línguas estrangeiras.

Partindo do princípio de que a avaliação deve ser entendida como um processo exigindo, portanto, uma medida operacionalizada por instrumento que possibilita o registro de análises quantitativas e qualitativas em relação a uma qualidade padrão, em contraposição ao Provão, o SINAES propõe instrumentos de Avaliação de Reconhecimento de Curso de Graduação tendo como uma de suas finalidades aferir a qualidade para a melhoria da educação superior. Em meu estudo, embora entendendo que todas as dimensões propostas no documento (SINAES, 2010) devam ser avaliadas, devido aos objetivos delimitados em minha pesquisa abordo especificamente a dimensão – corpo docente⁹⁶.

⁹⁵ Para obter maiores informações sobre as diferenças e similaridades entre o Provão e o ENADE, consultar Verhine e Dantas (2005).

⁹⁶ Refiro-me aqui principalmente aos objetivos específicos de pesquisa i, ii e v elencados no quadro 11, a saber: identificar desafios vivenciados pelas formadoras ao desenvolver seu trabalho educacional no contexto investigado; inferir capacidades docentes que as formadoras acionam no desenvolvimento de seu trabalho educacional no contexto de formação inicial de professores em Letras/Inglês; apontar particularidades quanto ao contexto sociointeracional das formadoras participantes relacionando-o aos temas mobilizados por meio de seu agir linguageiro acerca de seu trabalho educacional.

Ressalto que tal sistema de avaliação estabelece para a autorização de cursos de graduação na modalidade bacharelado e licenciatura exatamente as mesmas dimensões, indicadores, instrumentos, conceitos e critérios de análise. Portanto, a princípio, não há nada no documento que distinga a autorização para funcionamento de um curso de bacharelado de um de licenciatura.

Em síntese, o SINAES instaura a avaliação de três dimensões, determinando o peso e a quantidade de indicadores a serem considerados para autorização destes cursos, conforme descrito no quadro 17, a seguir:

Quadro 17 - Dimensões, peso e quantidade de indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES (2010)

Dimensão	Peso	Quantidade de indicadores
1. Organização didático/pedagógica	30%	07
2. Corpo docente	30%	13
3. Instalações físicas	40%	09

Fonte: SINAES (2010).

Especificamente, no que se refere à avaliação envolvendo a dimensão ‘Corpo docente’ o documento (SINAES) destaca três (3) categorias de análise abrangendo treze (13) indicadores:

- i) Análise da administração acadêmica - contempla-se aqui a composição do Núcleo Docente Estruturante (NDE)⁹⁷, sua titulação e formação acadêmica, seu regime de trabalho, a titulação e formação do coordenador do curso bem como seu regime de trabalho e finalmente, mas não menos importante, a composição e funcionamento do colegiado de curso ou equivalente.
- ii). Análise da formação acadêmica e profissional dos docentes: englobando a titulação, regime de trabalho do corpo docente, tempo de experiência de magistério superior ou experiência do corpo docente.

⁹⁷ O Núcleo Docente Estruturante (NDE) de um curso de graduação constitui-se de um grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua realização do projeto pedagógico do curso. O NDE deve ser constituído por membros do corpo docente do curso, que exerçam liderança acadêmica no âmbito do mesmo, percebida na produção de conhecimentos na área, no desenvolvimento do ensino, e em outras dimensões entendidas como importantes pela instituição, e que atuem sobre o desenvolvimento do curso (Resolução nº01, de 17 de junho de 2010, Art. 1º, Parágrafo único).

iii). Análise das condições de trabalho - número de alunos por docente equivalente a tempo integral; alunos por turma em disciplina teórica; número médio de disciplinas por docente; pesquisa e produção científica.

Dentre os 13 indicadores que englobam essas três categorias de análises da dimensão – corpo docente no documento SINAES (2010) – em virtude do foco desta pesquisa, chamo a atenção para o que se estabelece como critério de atribuição do conceito cinco (5) (máximo) à categoria formação acadêmica e profissional tanto dos docentes como do coordenador do curso em relação ao tempo de experiência destes de magistério superior ou de ‘experiência profissional’⁹⁸. Conforme estabelece o documento, o conceito cinco (5) é atribuído, nesse caso - “quando, pelo menos, 70% dos docentes previstos para os dois primeiros anos do curso têm, pelo menos, três (3) anos de experiência acadêmica no ensino superior ou experiência profissional” e, em relação ao coordenador de curso - “quando o coordenador possui graduação na área do curso, doutorado na área, e experiência de magistério superior de, no mínimo, quatro (4) anos”.

O que questiono quanto ao conceito atribuído é que, para atuar nos cursos de licenciatura, seria essencial que todos os docentes tivessem não apenas experiência acadêmica no ensino superior, mas, especialmente, vivência profissional em escolas públicas de ensino fundamental e médio. Ao meu ver, aqui estaria uma das diferenças primordiais entre formadores de cursos de licenciatura e professores universitários de cursos de bacharelado. Podemos contra-argumentar que esse ‘ou experiência profissional’ estabelecido no documento pudesse ser atribuído a esta experiência a que me refiro, especificamente. Entretanto, não há nenhum esclarecimento no texto que garanta que tal ‘experiência profissional’ deva ser na docência ou no contexto de escolas de nível fundamental e/ou médio. Assim, defendo que o sistema de avaliação tanto em relação à formação quanto em relação experiência profissional do corpo docente, seja diferenciada para docência nos cursos de bacharelado e para a dos de licenciatura. Afinal, para “didatizar”, conforme poderá ser inferido a partir da voz de uma das formadoras participantes desta pesquisa (formadora C), “é necessário além do conhecimento específico dos conteúdos a serem ministrados, ter vivenciado essa experiência no contexto onde ele será aplicado”.

⁹⁸ Grifos meus.

Além disso, somente a titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação *stricto sensu* ou a formação acadêmica na área do curso podem não ser suficientes para atuação do profissional como formador de professores⁹⁹.

Contudo, sejam quais forem os requisitos para contratação de professores quando da abertura de um curso, esta é motivo de vitória. O que vivenciamos nos anos iniciais de um curso, é que este se apresenta com núcleo docente estruturante bastante deficitário para ministrar as disciplinas tais como estabelecidas no projeto pedagógico¹⁰⁰, conforme discorri na introdução deste estudo.

Quanto a essa problemática, Campos (2011, p. 147), ao resenhar a obra de Masetto (2003), chama atenção para o fato de que:

[...] em certos meios e em certas áreas, ainda há ausência de um maior profissionalismo docente, seja pela falta de preparo do professor, seja mesmo pelo fato de as instituições, apressadas em preencher lacunas de turmas e disciplinas, muitas vezes designarem docentes que atuam profissionalmente em suas áreas, mas que não são profissionais enquanto são docentes. Ou seja, são profissionais (médicos, engenheiros, contadores) que “dão aulas”, mas não são necessariamente profissionais como professores (CAMPOS, 2011, p. 147).

Assim, em alguns casos, mesmo que talvez, provisoriamente, na implantação de cursos de licenciatura, contamos com a disponibilidade e disposição (boa vontade) de professores que ali já atuam e/ou que acabam de ingressar para assumir, muitas vezes, disciplinas para as quais não possuem formação pedagógica e/ou específica para ministrar, como de fato ocorreu em minha pesquisa com a formadora D.

Em relação a esta discussão, Chauí (1999, p.4) afirma que a formação para a docência no ensino superior é assumida como:

[...] habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação (CHAUÍ, 1999, p.4).

Ressalto novamente que embora defenda um terceiro perfil de professores além dos elencados por Junges (2013) para atuação nos cursos de licenciatura, conforme exposto no tópico 5.1.1 desse capítulo, concordo que o terceiro perfil – o de professores formadores com

⁹⁹ No caso específico desta pesquisa, algumas das dificuldades mencionadas sobretudo pelas formadoras C, D seriam uma constatação dessa assertiva.

¹⁰⁰ Retomar matriz curricular no quadro 12.

formação específica pedagógica e experiência profissional em vários níveis e/ou contextos educacionais englobando públicos diversos - é minoria no ensino superior, seja isto resultado de políticas governamentais, seja porque nós mesmos, professores formadores, ainda não compartilhamos do mesmo sentido do que é ser um professor formador.

Zabalza (2004) sugere que, dentre as ações públicas que podem vir a melhorar a atuação dos professores formadores, contemplando aí não apenas os formadores que atuam em licenciaturas, mas, igualmente, os professores universitários que atuam em cursos de bacharelado, há a necessidade de reconhecimento externo da participação desses professores em processos formativos. Segundo o autor (ZABALZA, 2004), esse reconhecimento, e, conseqüentemente, a valorização da carreira docente poderia ser viabilizada, por exemplo, por meio da avaliação institucional. Afinal, ainda segundo o pesquisador, o que diferencia a profissionalidade docente de outros profissionais que dominem o mesmo conteúdo, é o conhecimento pedagógico, o 'saber ensinar'. E, ao meu ver, o que distingue a profissionalidade docente dos formadores que exercem a docência em cursos de licenciatura é 'o saber ensinar' acrescido do 'ensinar a ensinar' e de suas variadas experiências no contexto educacional, conforme também pode ser inferido a partir da voz de algumas das formadoras participantes desta pesquisa (A, C).

Embora defenda que o sistema de avaliação do corpo docente para atuação como formador de professores nas instituições de ensino superior tal qual proposto pelo SINAES necessite ser repensado em relação aos cursos de licenciatura, compreendo que a exigência de uma titulação e/ou certificação oficial deva ser a exigência primordial para que o profissional possa ingressar no mercado de trabalho sendo paralelamente, fator de empregabilidade e desenvolvimento profissional dentre outros benefícios provenientes da obtenção dessa certificação (QUEVEDO-CAMARGO, 2011). No entanto, esta exigência mínima não é requisitada a aqueles trabalhadores que ingressam em escolas de idiomas para ministrarem aulas de línguas estrangeiras. Isto porque, o Título VI da LDB, dedicado aos profissionais da educação, quando trata dos professores, se refere aos docentes da educação escolar formal e não aos que ensinam fora dela, desenvolvendo atividades docentes na educação não formal. Nesse âmbito é que se enquadram os cursos livres ofertados pelas escolas de idiomas. Pertencentes à categoria de educação não formal, portanto, tais cursos não compõem quaisquer dos sistemas de ensino previstos na LDB e, conseqüentemente, não são por eles regulados ou supervisionados. Ou seja, para exercer a docência em escolas de idiomas, o

trabalhador não precisa, necessariamente, concluir e, pior, nem ao menos iniciar a sua formação inicial em Letras.

5.2.1.1 Orientações das DFP e das DCL para estruturação de cursos de Letras

De forma geral, para a construção de novos projetos pedagógicos, as DFP bem como as DCL orientam para que as instituições de ensino superior observem três eixos que devem integrar e articular todo o processo de formação de professores, quais sejam: (a) *a competência como conceito nuclear*, entendida como a capacidade do docente em mobilizar conhecimentos para a realização do aprendizado do aluno; (b) *coerência entre a formação oferecida pela instituição e a prática esperada do futuro professor*; e (c) *a pesquisa como elemento essencial na formação profissional do professor*.

Antes de abordar o primeiro eixo, ou seja, a questão da *competência* como conceito nuclear nos processos de formação, como há divergências na área educacional quanto às terminologias utilizadas para o estabelecimento dos objetivos educacionais nos processos formativos que ora se orientam em termos de ‘competências’ ora por ‘capacidades’, ora por ‘saberes’ ou ‘conhecimentos’, penso ser necessário apresentar uma definição dessas terminologias.

Dentre outros pesquisadores, Rossi (2004), Quevedo-Camargo (2007) assim como Stutz (2012) apresentam uma breve revisão bibliográfica dessas terminologias salientando que, muitas vezes, não há distinções profundas entre suas definições devido à dificuldade para se estabelecer fronteiras conceituais entre os termos. Assim, restrinjo-me aqui a apresentar as definições destes conceitos na visão de alguns autores procurando indicar pontos que distinguem e, ao mesmo tempo, conectam esses dois termos – competência e capacidade.

A definição de *competência* é estabelecida por Mello (2003) como a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores, decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação e, o conceito de *capacidade* é estabelecido por Allal (2004), como uma disposição geral do funcionamento cognitivo, afetivo, social e sensório-motor formada por um trabalho de (re)especificação em diversos domínios de competência. Rossi (2004), alicerçada em Mello (2003), esclarece que a “competência é um conjunto de conhecimentos, conteúdos, habilidades, atitudes, capacidades, valores e aptidões que habilitam alguém para vários

desempenhos da vida. E, a competência pressupõe capacidades para usar habilidades e emprego de atitudes adequadas à realização de determinadas tarefas” (ROSSI, 2004, p. 56).

A partir dessas acepções podemos inferir que uma competência sempre é mais geral em relação às habilidades/capacidades que ela inclui, mas uma habilidade/capacidade, em determinado contexto, pode ser uma competência por envolver outras sub-habilidades/capacidades mais específicas. Conforme explica Quevedo- Camargo (2007), a diferença entre elas é determinada pelo contexto.

Saliento ainda que Bronckart e Dolz (2004) designam as *capacidades* como *os saberes* mobilizados pelo indivíduo para fazer algo. Nos termos dos autores, capacidade significa *savoir-faire*, ou seja, *saber-fazer*.

Estabelecidas essas conceituações, conforme colocado anteriormente, as DFP bem como as DCL orientam para que na estruturação de cursos de Letras, seja adotada a concepção de *competência como nuclear na formação inicial de professores* o que, segundo os documentos, possibilitaria que essa se distanciasse de uma simples transmissão do saber e se aproximasse de práticas que propiciassem a co-construção do conhecimento. De acordo com Agostini (2008, p. 16), “nesta nova fase, tenta-se romper com o ensino tradicional”, conforme discorro no tópico referente às concepções de formação de professores (5.3). No entanto, alguns estudos já contestaram os processos formativos que se norteiam e enfatizam o desenvolvimento de *competências*, dentre os quais destaco os estudos desenvolvidos por Machado e Cristovão (2005; 2009), Quevedo-Camargo (2011), Stutz (2012). A crítica apresentada nesses estudos reside no aporte teórico que sustenta a necessidade do *desenvolvimento de competências* nos processos de formação de professores estar atrelado à noção de competência do construtivismo piagetiano, atravessado por aproximações com a teoria da competência linguística de Chomsky (BRONCKART; DOLZ, 2004). Sendo assim, a competência é entendida como uma qualidade do sujeito (seja ela inata ou aprendida) e, portanto, individual (RAMOS, 2001), generalista, partindo de uma visão “unitária e global de desenvolvimento”, conforme colocam Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) e Dolz e Schneuwly (1998).

Dessa forma, ao estabelecer a *competência* como conceito norteador dos processos de formação, as Diretrizes orientam para uma formação voltada para adaptação à realidade social. Em contrapartida, as perspectivas de formação que entendem o processo de produção do conhecimento como uma construção social e histórica e, portanto, algo externo ao sujeito e

do qual este deve apropriar-se por meio da educação em busca de sua emancipação e não de sua alienação, defendem que os processos formativos sejam orientados pelo conceito de *desenvolvimento de capacidades*.

Além disso, Stutz (2012, p.81), a partir de Machado (2002), explica que o termo competências se fundamenta “em um modelo econômico de lucratividade, empregabilidade, laboralidade” e que, portanto, “a pedagogia das competências sendo proposta e materializada para a educação no Brasil e para a formação dos professores, tem como propósito manter o modelo econômico neoliberal”. Nesse sentido, posiciono-me favoravelmente às críticas e defendo, assim como estas pesquisadoras (MACHADO, 2002; STUTZ, 2012), a adoção da concepção de capacidades e não a de competência como nuclear nos processos formativos. Portanto, afilio-me, assim como exposto por Stutz (2012, p. 54-55), à perspectiva de formação inicial que se ancorada nos construtos teóricos do interacionismo social, do interacionismo sociodiscursivo (ISD) e nos preceitos da perspectiva ergonômica, para construir as capacidades necessárias a fim de que os alunos-professores possam atuar com autonomia e possam “contribuir na transformação permanente dos pré-construídos de sua comunidade” educacional (BRONCKART, 2006, p. 192). Afinal, conforme explica Bronckart (2009b):

[...] podemos formar os (alunos) professores por saberes teóricos e pela análise de suas práticas, mas são os (alunos) professores, e somente eles, que são suscetíveis de se desenvolverem, realimentando o processo de competências no curso de sua própria atividade (BRONCKART, 2009b, s.p).

Zirondi (2013, p. 106), afiliando-se também aos princípios de formação preconizados pelo ISD, e, portanto, defendendo que “as competências têm estreita relação com capacidades” (BRONCKART, 2006, p.199) explica que:

essas (capacidades) são averiguadas em *situação de ação*, isto é, os sujeitos ao realizarem determinadas tarefas se utilizam de suas propriedades dinâmicas intrínsecas para (re)produzir, transferir, adaptar, (re)criar, deslocar, explorar, (re)introduzir etc. os saberes previamente adquiridos, competências desenvolvidas, para uma nova situação que exige um *agir*. Dessa forma, aferimos ao *processo* de desenvolvimento de um indivíduo à aquisição e ao desenvolvimento de competências e as capacidades como *produto* revelado pelas ações realizadas de maneira “satisfatória”. Contudo, não se trata de uma linha divisória entre ambos, pois são indissociáveis, à medida que um complementa o outro dentro de um processo contínuo do desenvolvimento humano (ZIRONDI, 2013, p. 106).

Barreto (2010), em relação às DCL, especificamente aos pareceres de nº 492/2001 e de nº 1363/2001, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ¹⁰¹, referindo-se ao segundo eixo norteador *-coerência entre a formação oferecida pela instituição e a prática esperada do futuro professor* - entende que, de forma geral, “as exigências, por eles impostas, colocam em destaque a necessidade de uma formação docente que esteja em diálogo com o que se espera da prática profissional desse trabalhador, uma vez que a atividade de trabalho demanda essa ‘consistência’ ¹⁰². Segundo a pesquisadora (BARRETO, 2010), considerando essas exigências, o esquema 3 +1¹⁰³, conforme já mencionado, se mostra insuficiente para dar conta da formação profissional e se faz necessário outro posicionamento da universidade na formação dos professores de ensino básico.

Ainda com relação a segundo princípio/eixo norteador das DCL - entendo que esse, de fato, deve direcionar, como parece estar, segundo alguns estudos¹⁰⁴, direcionando as ações dos formadores nos processos formativos de professores. Nesse sentido, Stutz (2012, p. 82) explica que objetivando diminuir a dicotomia entre teoria e prática, as atuais propostas têm procurado aproximar as disciplinas da prática didática inserindo o maior número possível de professores na coordenação de práticas de estágio das licenciaturas. Mas, considero que, mesmo não estando inserido na coordenação de práticas de estágio, todo o corpo docente, ao ministrar suas respectivas disciplinas ao longo de todo o processo de formação inicial, deve estar engajado em propiciar atividades que possam levar os alunos-professores a estabelecerem relações entre a teoria e a prática.

Estas relações inclusive são enfatizadas também pela LDB/1996 na estruturação dos cursos visando à redução dessa dicotomia por meio do estabelecimento da carga horária destinadas às chamadas APCC - Atividade Prática como Componente Curricular - que devem compor a matriz curricular dos cursos de formação de professores. A expectativa é de que, o desenvolvimento dessas atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso, propicie a articulação entre as habilidades e competências necessárias ao exercício da docência (PARECER CNE/CES 492/2001).

¹⁰¹ Criado por lei, o Conselho Nacional de Educação possui funções normativas e de supervisão e atividade permanente. (BRASIL, 1996).

¹⁰² Grifos de Barreto (2010).

¹⁰³ Retomar o modelo de formação 3+1 conforme definido no tópico 5.2 OS CURSOS DE LETRAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: DO PERÍODO COLONIAL AOS ANOS 80

¹⁰⁴ Estudos estes apresentados no tópico referente às concepções de formação de professores.

Já para o terceiro eixo norteador - *a pesquisa como elemento essencial na formação profissional do professor* – nos PCNs-LE sugere-se que se privilegiem nesses cursos estratégias didáticas voltadas para resolução de situações-problema, ou seja, que o processo de aprendizagem seja orientado pela ação-reflexão-ação¹⁰⁵ alicerçada na pesquisa.

Abordando a importância do que se estabelece na LDB/1996 para formação de professores de línguas estrangeiras Leffa (2001) esclarece que:

Do ponto de vista político, a formação do professor de línguas estrangeiras envolve não só questões ligadas estritamente à formação, incluindo aí as exigências legais para o exercício da profissão, mas também questões de política linguística. A legislação a respeito, começando pela LBD (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), parece bem clara em todos esses aspectos, esclarecendo, por exemplo, quem deve estar legalmente habilitado para o ensino de uma língua estrangeira, onde a formação deve ser obtida, quais os conteúdos que devem ser desenvolvidos, incluindo até a carga horária mínima para a prática de ensino (LEFFA, 2001, p.7).

Paiva (2005) também pontua a relevância das DCL com relação ao estabelecimento destes saberes mínimos que devem constituir este gênero profissional¹⁰⁶.

Assim, as DCL estabelecem as seguintes competências a serem desenvolvidas nos cursos de formação inicial de professores de línguas: i) ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais; ii) saber utilizar os recursos da informática nos processos de ensino/aprendizagem; iii) ter domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; iv) ter domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino; v) refletir analítica e criticamente sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; vi) desenvolver visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que

¹⁰⁵ “A ação-reflexão-ação tem suas origens nas ideias freireanas de formação de professores na qual a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, renova o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996/2002, p. 42-43). Maiores detalhes tanto sobre a concepção freireana como outras concepções de formação que circundam os cursos de formação de professores serão explicitadas no próximo tópico nesse mesmo capítulo.

¹⁰⁶ Gênero profissional representa, segundo Souza-e-Silva (2004), os conceitos que um dado grupo de trabalhadores reconhece como constituintes de uma determinada atividade, que os torna membros de um mesmo grupo e que eles conhecem como deveres de sua atividade profissional dos quais não precisam ser lembrados na execução das tarefas.

fundamentam sua formação profissional; vii) ter percepção de diferentes contextos interculturais; viii) preparar-se e atualizar-se profissionalmente, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho.

Especificamente, quanto à sexta competência acima elencada, ressalto como relevantes nas Diretrizes a ênfase na forma como os conteúdos linguísticos e literários devem ser desenvolvidos: “Os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais” e, “no caso das licenciaturas deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam”.

Além do desenvolvimento das oito competências, as DCL, determinam que o profissional de Letras deverá ter:

a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras deverá, ainda, estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional (BRASIL/CNE 492/2001, p. 30-31).

Borges e Tardif (2001, p.15-16) sintetizam cinco (05) objetivos e princípios comuns das proposições da reformas educativas ocorridas após os anos 90 e que devem orientar os novos projetos pedagógicos de cursos de formação de professores: i) conceber o ensino como uma atividade profissional que se apoia num sólido repertório de conhecimentos; ii) considerar os professores como práticos reflexivos, capazes de refletir sobre si mesmos e sobre sua prática; iii) entender a prática profissional como um lugar de formação e de produção de saberes pelos práticos; iv) instaurar normas de acesso à profissão, profissionalmente apropriadas e intelectualmente defensáveis; e, v) estabelecer ligação entre as instituições universitárias de formação de professores e as escolas da educação básica.

Assim, na busca pela reestruturação ou para elaboração de novas propostas de implementação de cursos de Letras¹⁰⁷, a partir destes atos governamentais, segundo Paiva (2005), cada universidade precisa repensar os conteúdos a serem ministrados buscando novos caminhos para a formação docente visando minimamente preparar os futuros professores

¹⁰⁷Segundo Daher e Sant’Anna (2009), muitas instituições encontram maneiras de adaptar o velho modelo enquanto outras aproveitam a oportunidade para a criação de uma nova proposta, sem modelo de referência a seguir.

para: utilizar-se de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; desenvolver hábitos de colaboração e de trabalho em equipe; desenvolver a aprendizagem orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação¹⁰⁸ e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas; desenvolver pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento; e, articular a formação comum com a formação específica e as dimensões teóricas e práticas.

Quanto a utilizar-se de tecnologias da informação e da comunicação em processos de ensino aprendizagem, Santos (2013) alerta que embora seja crescente o número de estudos referentes à incorporação de TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) no ensino e aprendizagem de línguas bem como na educação de professores, as pesquisas têm negligenciado questões mais políticas e socioeconômicas referentes à apropriação de diferentes ferramentas tecnológicas. No levantamento realizado pelo pesquisador, foram identificados apenas dois estudos com este foco: Paz (2003) e Oliveira (2007). Santos salienta que ambos apontam resultados não satisfatórios com relação ao planejamento e implementações das tecnologias digitais devido à falta de políticas públicas que viabilizem o uso do computador, especificamente, no ensino de língua inglesa pelos professores. Assim, novamente reforço a necessidade de pesquisar se a autonomia para estruturação dos currículos por parte das instituições de ensino propiciada pela LDB/1996 tem sido suficiente para garantir condições favoráveis ao trabalho do professor formador.

Retomando aspectos relativos aos documentos oficiais com relação aos cursos de Letras, embora alguns autores tais como Leffa (2001) e Paiva (2005) destaquem que esses são claros com relação ao estabelecimento de quem está legalmente habilitado para o ensino de uma língua estrangeira, por outro lado Quevedo-Camargo (2011) aponta justamente o contrário. A pesquisadora tece severas críticas aos documentos oficiais (Diretrizes) com relação às competências ali estabelecidas por serem ‘vagas’ não especificando os saberes mínimos que devem constituir o gênero profissional professor de LI e, conseqüentemente, não orientando para um trabalho efetivo dos formadores. Para a autora (QUEVEDO-CAMARGO, 2011), de forma geral, as oito competências estabelecidas pelas DCL “representam as metas a serem alcançadas pelos responsáveis pela formação do futuro professor para que ele possa

¹⁰⁸ Concepção freireana dos processos de formação.

atuar em sala de aula”, portanto, tais competências “representam o que faz parte (ou deve fazer) da constituição profissional do professor” (CAMARGO, 2007, p. 17). No entanto, segundo a pesquisadora, tais competências “além de não serem bem definidas, [...] não correspondem à amplitude do trabalho docente”. Para a pesquisadora, as competências elencadas neste documento atingem apenas quatro dimensões da formação e do trabalho docente – a dimensão técnico científica, a avaliativa, a dos saberes sobre ensinar e a dimensão da formação continuada¹⁰⁹. Camargo (2007) defende que as oito competências preconizadas pelas DCL pressupõem que o futuro professor domine, utilize, perceba, veja e reflita sobre o que já existe e que deve ser apresentado a ele durante os anos de graduação em Letras. Ou seja, não se espera que o aluno-professor aja como analista de conhecimentos previamente construídos ao longo da história da constituição da sua profissão mas como co-produtor/criador de novos conhecimentos.

No sentido de ampliar as discussões ora apresentadas relativas à inserção de cursos de formação de professores no ensino superior tratando, especificamente, dos cursos de Letras desde a sua criação no período Colonial até as primeiras décadas deste milênio passando por reformas educacionais e modificações delas adjacentes na estrutura desses cursos, para propiciar a interpretação das representações que as formadoras do contexto investigado possuem acerca do exercício da docência no curso de formação inicial de professores em Letras/Inglês, abordo, também, nos tópicos subsequentes algumas das concepções de formação docente que circundam a história desses cursos.

5.3 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Embora o processo histórico de formação docente encontre suas raízes no século XVIII, nesta pesquisa, assim como no estudo de Mateus (2005), me restringirei a apresentar algumas concepções/modelos de formação docente, a partir da década de 60, pois segundo a pesquisadora, é a partir deste período “que o debate epistemológico ganha notoriedade nas Ciências Sociais, as pesquisas na educação intensificam-se e a escolarização consolida-se como protagonista no projeto de modernização e democratização das sociedades capitalistas” (MATEUS, 2005, p. 102). Saliento que meu objetivo ao abordar tais concepções não é

¹⁰⁹Estas dimensões serão detalhadas no tópico 5.4.1 A Base De Conhecimento Do Profissional Docente quando abordarei as dimensões da formação e do trabalho do professor conforme estabelecidas por Placco (2002, 2005, 2006).

posicionar-me quanto aquela(s) que considero ‘mais adequadas’ para o contexto de formação inicial de professores em Letras/Inglês investigado, mas sim o de pontuar aquelas que afloraram nos textos produzidos pelas participantes desta pesquisa.

Conforme defende Mateus (2005), a apresentação de uma revisão cronológica de concepções de formação de professores

[...] não deve levar a presumir, contudo, que as diferentes concepções de ensino e de formação de professores se seguem linearmente umas às outras. Ao contrário, os significados [...] coexistem nos cursos e programas de formação e se reorganizam de acordo com os momentos históricos, suas construções sociais e os interesses dos sujeitos (MATEUS, 2005, p. 102).

Santos (2010, p. 36) reforça esse alerta de Mateus (2005) mencionando que Zeichner (1993a), Demailly (1992) e Nóvoa (2002) são enfáticos em afirmar que nenhum modelo de formação aparece no cenário educacional no seu “estado puro”¹¹⁰, portanto, os “processos e práticas formativas advindos dos modelos de formação são híbridos” desencadeando “uma relação de transitoriedade e permanência no âmbito das práticas de formação docente” (SANTOS, 2010, p. 249). Neste aspecto, Santos conclui que:

[...] as concepções e práticas de formação continuada se modificam e/ou se reconceitualizam ao longo dos tempos para atender a determinados objetivos educacionais e às demandas da profissão docente. Nesse processo, as práticas formativas vão assumindo contornos que, em última instância, indicam-nos elementos de permanência e transição sobretudo com relação ao conteúdo e às estratégias formativas que compõem as modalidades de formação (SANTOS, 2010, p. 249).

Apesar de Santos (2010) ter se referido em seu estudo à formação continuada de professores, podemos relacionar esta transitoriedade e permanência também no âmbito das práticas de formação inicial de professores.

Corroborando a ideia do caráter híbrido dos processos e práticas formativas, Lagar (2011) afirma que

os modelos de formação docente estão atrelados à maneira como esta é concebida e aos objetivos de que tipo profissional a sociedade quer ter. Pode-se buscar uma formação adaptativa à sociedade ou que forneça instrumentos para que se possa compreender a sua realidade, os seus movimentos e desvelar as suas contradições para transformá-la qualitativamente a partir de mudanças quantitativas (LAGAR, 2011, p. 2).

¹¹⁰ Grifos de Santos (2010).

Para Lagar (2011) “a formação de professores é concebida de diversas formas a depender da perspectiva dos vários autores que produzem sobre a temática” (LAGAR, 2011, p. 2). Sendo assim, concluo que Lagar (2011) atribui à academia o poder de determinar a formação do indivíduo e, conseqüentemente, de transformar a sociedade. Nesse sentido, posiciono-me contrariamente à pesquisadora, pois compreendo que, ao mesmo tempo em que os processos formativos podem empoderar os indivíduos para provocar transformações na sociedade, esta mesma sociedade, seus fatores sociopolíticos e econômicos, também influenciam as concepções de formação.

Nessa mesma perspectiva de reciprocidade, ou melhor, do caráter dialético e sócio-histórico cultural na construção de significados ou de concepções, Freire (1970, p. 179) sustenta que:

[...] na verdade, o que faz que a estrutura seja social, portanto, histórico-cultural, não é a permanência nem a mudança, tomadas absolutamente, mas a dialetização de ambas. Em última análise, o que permanece na estrutura social nem é a permanência nem a mudança, mas a “duração” da dialeticidade permanência-duração. (FREIRE, 1970, p. 179)

Mateus (2005, p. 113) reforça esta particularidade exposta por Freire, quanto à dialeticidade na construção de significados, salientando que “a constante ressignificação do trabalho, em geral, e da atividade de ensino/aprendizagem, em específico, se dá no interior de sociedades complexas e mescla axiologias contraditórias num processo de reapropriação e recontextualização de perspectivas anteriores”.

Devido ao fato dos modelos de formação não serem lineares e nem tampouco uniformes e por estarem em constante “dialeticidade”, Zeichner (1993a) Demailly (1992) e Nóvoa (1992; 2002), atestam este aspecto de simultaneidade e de variações de terminologias referentes às perspectivas de formação. Com base em Zeichner (1993a), Santos (2010) defende que o elemento comum às classificações são “as finalidades da formação que, por sua vez, conferem um perfil específico de práticas no âmbito da formação” (SANTOS, 2010, p. 33).

Zeichner (1993a), propõe quatro categorizações para os modelos de formação de professores: o tradicional, o comportamentalista, o personalista e o investigativo. Demailly (1992) também classifica as perspectivas de formação por meio de quatro categorizações, no entanto, as denomina de: formação universitária, escolar, contratual e interactivo-reflexivo. Já Nóvoa propõe a utilização de apenas duas categorizações para os modelos de formação,

dividindo-os em: modelo estruturante e o modelo interativo-construtivista, sendo que primeiro se alicerça na racionalidade técnica e o segundo na racionalidade prática.

No modelo de formação categorizado como tradicional por Zeichner (1993a) “celebra-se a prática em detrimento da teoria.” O enfoque, portanto, são os conhecimentos que subsidiam uma boa prática. Já no modelo comportamentalista, enfatiza-se o “desenvolvimento de habilidades consideradas básicas para o desempenho docente” e, no personalista o objetivo é “promover a maturidade psicológica dos futuros professores enfatizando as mudanças no sujeito individual” (SANTOS, 2010, p. 33). A quarta categorização de Zeichner – o modelo investigativo – diferencia-se dos demais por focar na formação o processo de reflexão sobre a prática pedagógica e o contexto em que ela se insere. Entende-se, no modelo investigativo, o processo educativo e/ou de formação como possibilidade de emancipação social.

Com relação aos quatro modelos propostos por Demailly (1992), Santos (2010, p. 34) explica que o primeiro deles - o universitário - tem como traço marcante o enfoque da transmissão do saber e da teoria; já no segundo – o escolar - o ensino é organizado em conjunto de saberes não pelos professores formadores, mas por pessoas que exercem um “poder legítimo¹¹¹” tais como a Igreja e o Estado; o terceiro modelo, o contratual – caracteriza-se pela negociação entre formador/formando quanto às modalidades pedagógicas e aos materiais de aprendizagem; e, finalmente, no modelo interativo-reflexivo – o enfoque é na resolução coletiva de problemas reais relacionados à situação de trabalho.

Quanto aos modelos estruturante e interativo-construtivista de formação propostos por Nóvoa, Lagar (2011) sintetiza-os da seguinte forma:

No modelo estruturante, os professores devem *consumir* os saberes eruditos da academia, uma vez que o *locus* privilegiado de formação é a universidade. Desconsidera-se a trajetória de vida docente. No interativo-construtivista, a formação é vista como um permanente processo de construção e reconstrução do fazer docente (LAGAR, 2011, p. 5).

Na tentativa de incluir as categorizações propostas por Zeichner e Demailly dentro de suas duas categorias, conforme as finalidades da formação destes modelos, Nóvoa (1992, 2002)¹¹², propôs o seguinte agrupamento: os modelos universitário, escolar e o contratual

¹¹¹ Grifos da autora.

¹¹² No modelo estruturante Nóvoa (1992: 2002) engloba todas as perspectivas de formação que se alicerçam na racionalidade técnica denominando-os de perspectiva tradicional, comportamentalista e universitário escolar. E, no modelo construtivista, ela engloba as perspectivas de formação personalista, investigativa, contratual e interativo reflexiva.

propostos por Demailly (1992); e, os modelos tradicional, comportamentalista, propostos por Zeichner (1993a) pertenceriam ao modelo de formação estruturante. Já em seu modelo de formação denominado interativo-construtivista, Nóvoa engloba os modelos contratual e interativo-reflexivo de Demailly e, os modelos personalista e o investigativo de Zeichner.

Bomfim (2008), por sua vez, partindo dos estudos sobre modelos de formação de professores na educação geral¹¹³ e na Linguística Aplicada¹¹⁴, identificou três modelos comuns de formação nos trabalhos analisados: (1) formação tecnicista¹¹⁵; (2) formação artesanal¹¹⁶; (3) formação reflexiva¹¹⁷. Acrescento às pesquisas apresentadas por Bomfim (2008), dentre outros, os estudos de Santos (2010) e Lagar (2011), que também apresentam em suas pesquisas essa mesma categorização para os modelos de formação, ou seja, também os denominam de formação tecnicista, artesanal e reflexiva.

Em síntese, os modelos que se caracterizam pela abordagem da racionalidade técnica, apresentados por Bomfim (2008), como é o caso do modelo de formação tecnicista, o formador é a autoridade e transmissor de conhecimentos científicos determinando o que é correto ou não no exercício da docência. A prática pedagógica não é considerada relevante nesse modelo. A prioridade do ensino recai sobre o conhecimento teórico. Assim, aprende-se a ensinar por meio do domínio de teorias. Já na formação artesanal, ao mesmo tempo em que o formador continua sendo autoridade e fonte de conhecimento teórico, ele é, acima de tudo, o modelo de prática docente inquestionável a ser seguido. Na formação artesanal, o processo de aprendizagem ocorre por meio da observação e imitação das técnicas de ensino de um mestre experiente, (o formador) por meio de tentativas de erros e/ou acertos. Desta forma, no modelo de formação artesanal aprende-se a ensinar por meio do domínio de técnicas que podem ser alcançadas imitando-se a prática pedagógica dos mestres.

Assim, à categoria estruturante de Nóvoa, proponho a adição do modelo tecnicista, e do modelo artesanal elencados por Bomfim (2008). Justifico o agrupamento destes modelos

¹¹³ Estudos que contemplam modelos formação de professores na formação geral mencionados por Bomfim (2008): Altet (2001); Hengemühle (2007); Imbernón (2006/2011); Libâneo (2007); Papi (2005); Paquay e Wagner (2001); Schön (2000); Zeichner (1983).

¹¹⁴ Estudos que contemplam modelos formação de professores provenientes da Linguística Aplicada mencionados por Bomfim (2008): Almeida Filho (1993; 1999); Leffa (2001); Richards (2002); Richards e Nunan (1990); Ur, (1991); Wallace (1991).

¹¹⁵ O modelo tecnicista também é denominado por outros autores como modelo do *professor engenheiro / tecnólogo* (ALTET, 2001, entre outros); modelo da *Racionalidade técnica* (SCHÖN, 2000, entre outros);

¹¹⁶ O modelo artesanal também é denominado por outros autores como modelo *Craft* (WALLACE, 1991; ZEICHNER, 1983; entre outros); *Mago* (ALTET, 2001); *Artístico* (RICHARDS, 2002).

¹¹⁷ Variações da perspectiva do modelo reflexivo são apresentadas ao longo deste capítulo.

na categoria de formação estruturante pelo fato de que nesses modelos, assim como nos demais agrupados por Nóvoa como sendo estruturantes, a prática docente está relacionada com os meios e não com os fins da educação. A formação alicerçada nesses moldes, ora prioriza que os saberes eruditos da academia devem ser ‘consumidos’ pelo futuro professor, ora prioriza que as práticas pedagógicas dos mestres é que devem ser ‘consumidas’¹¹⁸. Dessa forma, ou o formador é fonte de teorias ou é fonte de técnicas pedagógicas cujo domínio qualifica o futuro professor. Todos esses, portanto, estariam inseridos numa abordagem alicerçada na racionalidade técnica de formação.

E, na segunda categoria de Nóvoa - a de perspectiva interativo-construtivista de formação – sugiro a inclusão do modelo de formação reflexiva (SCHÖN, 1987). Nesse modelo, o fazer docente é o insumo do processo de aprendizagem e/ou formação permanente. E, é justamente a partir do modelo de formação interativo construtivista proposto por Nóvoa, que surge uma nova perspectiva de formação alicerçada na reflexão.

Após várias críticas quanto aos modelos de formação tecnicista e o da formação artesanal (que posteriormente são apresentadas no quadro 18) o modelo de formação reflexiva ou interativo construtivista, segundo a denominação proposta por Nóvoa, surgiu no período dos anos 80 e 90. Fundamentada numa abordagem construtivista do conhecimento e na resolução de problemas práticos, esta perspectiva se caracteriza como pertencente à racionalidade prática. Idealizada pelo psicólogo norte-americano Donald Schön¹¹⁹ (1987) essa abordagem do ensino reflexivo surgiu alicerçada nos ideais da chamada Escola Nova de John Dewey¹²⁰ - filósofo, psicólogo e pedagogo liberal norte-americano, pioneiro na consideração da reflexão como elemento indispensável ao processo de desenvolvimento do ato educativo. Assim, na perspectiva de Schön, na formação do professor reflexivo, o formador adota uma

¹¹⁸ Grifos meus.

¹¹⁹ Matos (1998, p.301) explica que "na verdade, a preocupação primeira de Donald Schön não é com a formação de professor, mas com a de todo e qualquer profissional que, segundo ele, deveria ter uma formação reflexiva como forma de superar uma formação meramente tecnicista, que não dá conta de atender aos múltiplos e diversos desafios do cotidiano. Por isso, com Schön, passamos a falar em “ensino reflexivo” e não em “professor reflexivo”.

¹²⁰ Escola Nova idealizada por John Dewey na década de 30 serviu de fundamento para abordagens de formação do “novo” professor e originou-se partir de um movimento de educadores em contraposição ao enfoque transmissor da escola tradicional. Defende a valorização dos interesses do estudante, cabendo ao professor a função de facilitador, de orientador do processo de ensino e aprendizagem. O pensar reflexivo, nessa perspectiva, abrange “um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar e um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade” (DEWEY, 1959, p. 22).

postura colaborativa e dá voz ao (futuro) professor, cujas experiências e objetivos são fonte primária de seu aprendizado (WALLACE, 1991).

Dentre os pesquisadores que auxiliaram na propagação das perspectivas do modelo de formação reflexiva inicialmente proposta por Donald Schön, Lagar (2011) destaca: “Kenneth Zeichner nos Estados Unidos, Angel Pérez, Gómez e Marcelo Garcia na Espanha, António Nóvoa e Isabel Alarcão em Portugal, e, Anísio Teixeira no Brasil.” (LAGAR, 2011, p. 6).

Rodríguez (1995), pesquisador espanhol, ao sistematizar elementos, princípios e modelos de formação, identifica a promoção do ensino por meio da reflexão em diversos textos e políticas sobre formação de professores e afirma que:

[...] as dificuldades apresentadas na formação de professores, que os preparasse para responder a todas as situações do cotidiano escolar, levaram à proposição de que “educar para pensar” seria o meio de formar o professor “para dirigir seu próprio crescimento na profissão de ensinar” (RODRÍGUEZ, 1995, p. 37).

Segundo Lagar (2011), o paradigma do professor reflexivo tal como idealizado por Schön (1987), “chegou ao Brasil no início da década de 1990 e, em meados desse período tornou-se expressiva, aparecendo nas pesquisas acadêmicas e, conseqüentemente, exercendo influência sobre as políticas de formação de professores” (LAGAR, 2011, p. 6).

No entanto, quanto ao movimento de valorização dos princípios do ensino reflexivo a partir da década de 90, Santos (2010) chama a atenção para a já existência deste movimento no Brasil na década de 60, em especial por meio do trabalho de Paulo Freire que aponta para relevância da reflexão no desenvolvimento profissional de professores:

[...] embora tenha sido amplamente divulgado por autores de origem norte-americana, portuguesa e espanhola, não é novo no país. Percebemos que, na História da educação brasileira, essa abordagem esteve presente entre diversos educadores e sociólogos que, a partir das críticas feitas à escola tradicional, reforçaram o pensamento de Dewey e a reflexão sobre a prática. Nesse contexto, destacamos a importância das contribuições de Freire que, a partir dos anos de 1960, ao preocupar-se em desvelar as relações entre educação e sociedade, desenvolveu uma concepção de educação, de conhecimento, de homem e de mundo que lhe permitiu firmar o caráter político da prática educativa (SANTOS, 2010, p. 58).

Portanto, apesar do ensino reflexivo passar a ter expressividade a partir da década de 90 no Brasil, o conceito já transitava na História da educação brasileira desde a década de 60. De acordo com Facci (2004, p. 60), Nóvoa foi o principal responsável pela difusão inicial dessa perspectiva em território brasileiro.

Essa expressividade do ensino reflexivo na década de 90, fica bastante evidente se observarmos, especificamente em relação ao objeto deste estudo (o curso de licenciatura em Letras/Inglês), o que preconizam os “Documentos do Ministério da Educação e Cultura (MEC), como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNs-LE)”, quando estes estabelecem ser “necessário que o professor aprenda a refletir sobre sua prática de forma sistemática” (OLIVEIRA, 2008, p. 109), sugerindo a pesquisa-ação, a pesquisa colaborativa e a pesquisa auto-etnográfica ou de histórias de vida como exemplos de práticas de reflexão” (OLIVEIRA, 2008, p. 42¹²¹).

Oliveira (2008, p. 42) ainda pontua outros documentos que evidenciam a questão da reflexão como norteadora nos processos de formação inicial tais como: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor da educação básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras; e, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 que no artigo 5º, item V, parágrafo único, afirma que a aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação (FREIRE, 1996/2002) e aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas, conforme abordei no tópico 5.2.1.1 desse capítulo quando da apresentação do cenário educacional brasileiro no que concerne as orientações das DFP e das DCL para estruturação de cursos de Letras.

No entanto, nas últimas duas décadas, o ensino reflexivo, tal como proposto por Schön, também tem sofrido críticas e, uma nova proposição de formação, voltada para reflexão crítica que propicie a emancipação social do sujeito, tem circulado nos discursos de formação docente.

Com base em Bomfim (2008), Santos (2010) e Lagar (2011), no quadro 18, a seguir, sintetizo os modelos de formação tecnicista, artesanal e reflexiva supracitados elencando o foco principal da aula, o papel do formador e dos alunos-professores, as competências profissionais almejadas assim como algumas das principais críticas relativas a cada um desses modelos:

¹²¹ A pesquisa-ação pode ser entendida como um tipo de investigação desenvolvida pelos professores sobre suas práticas na sala de aula; a pesquisa colaborativa é caracterizada por uma investigação colaborativa entre um pesquisador externo e o professor; e a pesquisa auto-etnográfica ou de histórias de vida envolve essencialmente as narrativas do professor sobre sua vida como um meio de refletir sobre seu trabalho. (PCNs-LE, 1998, p. 109 apud OLIVEIRA, 2008, p. 42).

Quadro 18 – Síntese de modelos de formação de professores com suas respectivas características, competências almejadas e críticas desencadeadas.

Denominação de alguns modelos de formação	Características			Competência profissional almejada	Críticas desencadeadas
	Foco principal da aula	Papel do formador	Papel do aluno/professor		
Tecnista ¹²²	Conhecimento científico.	Especialista: informa, treina; avalia.	Receptor do conhecimento da teoria que pratica e aplica na prática. Aprende ensinar por meio de conhecimento de teorias.	Técnicas de ensino justificadas por teoria.	Não promove o pensamento crítico e não permite a participação do profissional em formação; desconsidera o contexto; parte do princípio que a formação inicial pode prover todo e qualquer conhecimento e habilidades necessárias para todo o exercício da carreira.
Artesanal	Teorias / Técnicas pessoais do professor formador.	Conselheiro: instrui, demonstra, treina e aconselha.	Observar, imitar, praticar. Aprende ensinar imitando.	Técnicas de ensino por imitação; Carisma; Retórica.	Semelhante aos treinamentos em fábricas; a competência é mecânica e rotineira; adota uma visão estática da realidade, não permitindo o desenvolvimento do conhecimento científico; a prática é fundada em competências automatizadas e representações não-refletidas.
Reflexiva	Prática docente do aluno em formação como fonte de conhecimento.	Facilitador e orientador dos processos de reflexão.	Co- construtor e co-produtor de novos saberes; Aprende ensinar ensinando e refletindo na-ação, sobre-a-ação e sobre-a-reflexão-na-ação.	Capacidade de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos/ dilemas; habilidade de promover mudanças no seu fazer docente.	Exacerbação da prática sobre a teoria; desvaloriza o conhecimento teórico/científico/acadêmico; nega a função de ensinar do formador; não tem caráter de construção coletiva sócio-historicamente organizada.

Fonte: Adaptação a partir de Bomfim (2008), Santos (2010), Lagar (2011).

Mesmo referindo-se ao professor universitário de forma geral e não especificamente ao formador de professores, Masetto (2005), por sua vez, aborda os modelos de formação de forma bastante simplificada defendendo que há dois modos distintos de se compreender a

¹²² Segundo Bonfim, a popularidade desse paradigma originou o Modelo de Formação de Professor por Competência e algumas variações desta. *Competency-Based Teacher Education (CBTE)* Modelo de formação que resultou dos vários estudos, experiências e reformas para melhorar a qualidade de preparação de professores nos Estados Unidos. O modelo visa à formação de professores em competências preestabelecidas que seriam utilizadas como parâmetros de exames para o licenciamento dos professores (DIAS; LOPES, 2003).

ação docente no ensino superior: por um lado, sob a perspectiva do paradigma do ensino e, por outro lado, sob a perspectiva do paradigma da aprendizagem.

No paradigma do ensino, a formação docente é direcionada para a produção de possíveis respostas à pergunta: “O que devo ensinar aos meus alunos?” (MASETTO, 1998, p. 92). Fávero e Tonieto (2010) explicam que nesta perspectiva “o mais importante na prática docente é o conteúdo do ensino, ou seja, o que o professor deve ensinar, e não aquilo que os alunos devem aprender” (FÁVERO; TONieto, 2010, p. 76).

Já no paradigma da aprendizagem, o que direciona o fazer docente é a busca por respostas a seguinte pergunta: “O que meus alunos precisam aprender para se tornarem cidadãos profissionais competentes na sociedade contemporânea?” (Masetto, 1998, p. 12). Nesse caso, Masetto esclarece que o foco do ensino volta-se para o “desenvolvimento de uma pessoa [...] de um universitário, nos diversos aspectos de sua personalidade” (MASETTO, 2005, p. 82). Assim, ao optar pelo paradigma de ensino, o que se pretende nos processos formativos é:

Formar um profissional não apenas competente, mas também compromissado com a sociedade em que vive, buscando meios de colaborar com a melhoria da qualidade de vida de seus membros, formar um profissional competente e cidadão (MASETTO, 2005, p. 83).

Dessa maneira o professor assume o “papel de mediador pedagógico entre o conhecimento e seus alunos” (MASETTO 2005, p. 84) tendo como “função fomentar práticas de aprendizagens que despertem no aluno o querer aprender e que sejam potencialmente provocadoras da construção do conhecimento profissional, o que não se reduz ao domínio da técnica; pelo contrário, inclui o saber pensar sobre o próprio exercício profissional, projetando, agindo e avaliando” sendo que “a sala de aula se configura um espaço-tempo do encontro entre os sujeitos do processo, que, em interação, promovem ações de aprendizagem capazes de transcender o seu espaço físico” (FÁVERO; TONieto 2010, p. 82).

Assim, para Fávero e Tonieto (2010)

a mudança de concepção de docência e de aula universitária implica tanto uma mudança de paradigma, ou seja, do modo como se concebe e se projeta o espaço formativo de futuros profissionais, quanto uma mudança da maneira como se compreende a ação discente, pois o que se espera do aluno vai além da cópia e reprodução de respostas dadas (FÁVERO E TONieto, 2010, p. 81).

Os autores ainda defendem que “o futuro profissional tem que querer empenhar-se na construção da sua própria aprendizagem” assumindo uma posição ativa em seu processo de formação. Portanto, ao pensar o paradigma da aprendizagem como orientador das práticas docentes em cursos de formação de professores devemos nos afastar de práticas que tendem a “prescrever receitas” ou “roteiros de aula prontos” (FÁVERO; TONIETO, 2010, p. 82).

Partindo desta última concepção de ensino voltado para aprendizagem, conforme exposto por Masetto (2005) e explicitados também por Fávero e Tonieto (2010), podemos associá-la a um modelo de formação que estaria situado para além da concepção de formação reflexiva postulada por Schön, como passo a abordar no tópico que segue.

5.3.1 Para Além Da Concepção De Formação Reflexiva De Schön

Segundo Rodríguez (1995), a partir de Schön, o conceito de reflexão se popularizou tanto “que é difícil encontrar referências escritas sobre propostas de formação de professores que não incluam, de uma ou outra forma, o respectivo conceito como elemento estruturador dos programas” (RODRÍGUEZ, 1995, p. 39). O pesquisador chama a atenção para o fato de que vários termos passaram a ser utilizados relacionando alguma noção de reflexão ao processo de desenvolvimento profissional tais como: “prática reflexiva”, “educação de professores orientada à indagação”, “reflexão na ação”, “professor como investigador”, “professor como tomador de decisões”, “professor como profissional”, “professor como solucionador de problemas”. Sendo assim, Rodríguez alerta que, essa ampla gama de denominações oculta um amplo número de variações conceituais do que vem a ser ‘reflexão’ nestes processos formativos.

No Brasil, alguns estudos passam a explorar a forma que tanto esse conceito como outros conceitos fundamentais são apresentados nos documentos oficiais que incidem sobre a esfera educacional. Conforme mencionado anteriormente,¹²³ segundo Quevedo- Camargo (2011)¹²⁴ de forma geral, a análise realizada em todos esses estudos apontam que tais documentos se caracterizam pela ‘vaguidão’ ao tratar de conceitos norteadores dos processos de formação de professores. Especificamente, quanto ao termo ‘reflexão’, o estudo de

¹²³ Retomar tópico 5.2.1.1 As orientações das DFP e das DCL para estruturação de cursos de Letras.

¹²⁴ Quevedo- Camargo menciona os estudos Freitas (2004), Machado e Cristovão (2005), Bronckart e Machado (2004), Palma Filho (2004), Gimenez (2005), Gimenez e Cristovão (2004), Paiva (2003, 2005) e Camargo (2007) que exploram o conceito de “vaguidão” nos documentos oficiais da esfera educacional.

Oliveira (2008, p. 42) analisa os PCNs-LE (1998, p. 109), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor da educação básica (DCF), as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras (DCL) e a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, e conclui que o termo é utilizado nesses documentos intencionado simplesmente uma prescrição e em nada auxilia o professor em formação ou aquele já em exercício na profissão a engajar-se num processo de análise ou ‘reflexão’ da própria prática.

Oliveira (2008) alicerçada em Perrenoud (2002) e em Pimenta e Ghedin (2006), também afirma que por ser “utilizado amplamente, apropriado e generalizado nos meios educacionais em áreas distintas do conhecimento”, o termo reflexão “acaba por esvaziar-se de conteúdo”. Sendo assim, “o processo de reflexão acaba perdendo ou adquirindo diferentes significados daquele originalmente proposto por John Dewey – considerado o precursor do pensamento reflexivo” (OLIVEIRA, 2008, p. 42). Salientando essa generalização, Mateus (2005) esclarece que, nos processos de formação, a reflexão ora tem sido vinculada a “uma noção presente nas tradições academicista como a de Shulman¹²⁵, desenvolvimentalista como a de Fuller e Bown¹²⁶, tecnicista como a de Cruickshank¹²⁷, prática como a de Schön¹²⁸, ou a uma noção “crítica como a de Zeichner” (MATEUS, 2005, p. 100).

Movido pelo desconforto com a “explosão de nomes atribuídos às diferentes experiências de formação de professor que tem sido atribuído a formação reflexiva e a reflexão”, Matos (1998, p. 302) questiona o que distinguiria o professor de outros profissionais e seres humanos que, em princípio, também são reflexivos:

Ora, se é a reflexão uma possibilidade individual, e como tal inerente à natureza do ser humano, então, falar em professor reflexivo não seria apenas uma abstração formal visto que a reflexão encerra-se no interior do próprio ser? (MATOS, 1998, p. 302).

Após apresentar uma série de definições para o termo “reflexão” embasada em educadores e filósofos¹²⁹, Matos, (1998, p. 294) define o processo de reflexão “como possibilidade que se desenvolve do diálogo travado entre o ser humano e o seu mundo”. O autor defende ainda que “é o trabalho docente vivido e lido que desenvolve uma qualidade

¹²⁵ Para maiores informações quanto à tradição academicista consultar Shulman (1986).

¹²⁶ Para maiores informações quanto à tradição desenvolvimentalista consultar Fuller e Bown (1975, p. 25-52).

¹²⁷ Para maiores informações quanto à tradição tecnicista consultar Zeichner e Liston (1990).

¹²⁸ Para maiores informações quanto à tradição prática de Schön consultar Schön (1987, p. 3-40).

¹²⁹ Dentre alguns pensadores, Matos (1998) apresenta as definições do termo “reflexão” cunhadas por Freire, Aristóteles, Tomás de Aquino, Locke, Japiassu, Galileu, Descartes, Kant, Hegel, Marx, Peulkert, Finger.

diferente no professor que, na condição de ser humano concreto, porta a possibilidade dialética de realizar, distanciar-se, ler/reler e intervir no curso de sua ação concreta”. Para Matos, portanto, a formação de professores reflexivos requer uma sólida formação humana. O autor ainda alerta que:

[...] precisamos caminhar cuidadosos e atentos às questões fundamentais (referindo-se a profissionalização) para não perdemos num emaranhado de definições. É preciso não perder de vista que formação e profissionalização não andam separadas e que ambas as questões são partes da luta maior pela educação de qualidade para todos (MATOS, 1998, p. 302).

Zeichner (2003a) também alerta que “sob o slogan da prática reflexiva há uma gama enorme de diferentes perspectivas sobre o que seja ensino, aprendizagem, escolarização e ordem social”. Ele afirma que não ter isso claro permite que “todo um conjunto de crenças sobre essas coisas se incorpore no discurso sobre ensino reflexivo”. E conclui que “todos, não importando sua orientação ideológica, pularam no vagão neste momento e estão comprometidos com alguma versão de ensino reflexivo” (ZEICHNER, 2003a, p. 7-8).

Para Mateus (2005, p. 101) a consequência dessa falta de clareza dos objetivos de uma formação de abordagem reflexiva tem culminado na criação de programas de formação sob o rótulo de “reflexivos”, mas que não propiciam a emancipação do aprendiz.

Pimenta (2006, p. 47) também se mostra contrário ao modismo atribuído ao “professor reflexivo” e aponta caminhos para que o conceito não se esvazie no discurso:

Um conceito político-epistemológico que requer o acompanhamento de políticas públicas consequentes para sua efetivação. Caso contrário, se transforma em mero discurso ambíguo, falacioso e retórico servindo apenas para se criar um discurso que culpabiliza os professores, ajudando os governantes a encontrarem um discurso que os exime de responsabilidades e compromissos (PIMENTA, 2006, p. 47).

A autora (PIMENTA, 2006) adverte quanto à urgência de programas de formação que superem esta identidade de professor reflexivo e passem a caminhar em direção da formação de professores intelectuais críticos e reflexivos.

Portanto, várias foram as críticas tecidas quanto ao modelo de formação reflexiva. Se, por um lado, o modelo de formação tecnicista/estruturante foi criticado por desconsiderar a prática pedagógica e o conhecimento do aprendiz e, o modelo de formação artesanal/estruturante, por sua vez, foi criticado por desconsiderar a necessidade do desenvolvimento da capacidade de reflexão do aluno-professor na tomada de decisões quanto à atividade docente, por outro lado, o modelo de formação reflexivo, como idealizado por

Schön, foi criticado primeiramente por supervalorizar a prática individual do aprendiz e desconsiderar que toda prática está alicerçada em uma teoria. Adicionaram-se a essas, críticas relacionadas à questão do conceito de reflexão ter “se configurado como uma disposição profissional genérica” (FEIMAN-NEMSER, 1990 apud MATEUS, 2005, p. 100) afastando-se da formação que visa a “emancipação do professor como um sujeito que toma as decisões, que produza conhecimentos, ou no mínimo entende como foram construídos os conhecimentos que ele deve ensinar” (AGOSTINI, 2008, p. 16).

Mesmo desconsiderando essa generalização e tomando a abordagem de formação reflexiva tal como idealizada por Schön, como um outro fator, não menos importante que foi bastante criticado, Zeichner (2003b) explica que ao “promover o desenvolvimento genuíno do educador” enfocando “internamente as reflexões dos professores, sobre sua própria atividade ou seus alunos, esta abordagem” negligencia toda e qualquer consideração acerca das condições sociais do ensino que influenciam seu trabalho na sala de aula” (ZEICHNER, 2003b, p. 44).

Assim, apesar de formador e formando serem sujeitos na construção e produção de novos saberes prevalecendo, conseqüentemente, a noção de um profissional inacabado e que necessita estar engajado no exercício da formação permanente, (STURM, 2008, p. 342), Daher e Sant’Anna (2009a) reforçam o aspecto negativo pontuado por Zeichner desta abordagem reflexiva pelo fato de ao se admitir que cada professor “reflete sobre sua prática, constata-se um entendimento de que o seu trabalho não tem caráter de construção coletiva sócio-historicamente organizada” (DAHER; SANT’ANNA, 2009a, p. 18).

Sendo assim, Barreto (2010, p. 42) questiona esta emancipação do professor nos modelos de formação que se embasam nas ideias de Schön, já que esse dissemina a compreensão de que “a simples reflexão sobre a prática altera a atividade de trabalho independente das situações políticas que influenciam as instituições de ensino.” Desse modo, há que se considerar nos processos de formação do professor que “o esforço individual do professor, embora fundamental, não é suficiente para que sejam feitas mudanças profundas na estrutura do sistema educacional” (BARRETO, 2010, p. 44).

André et al. (2010) ressaltam que “no Brasil, as reformas educacionais implantadas nos últimos dez anos atribuem ao professor um papel central na melhoria do processo educativo. A formação do docente tornou-se, então, um dos temas mais importantes na agenda das reformas. Espera-se muito dos cursos de formação inicial e, conseqüentemente,

dos professores formadores” (ANDRÉ et al., 2010, p. 123). Assim, conforme afirma Barreto (2010, p. 45), os discursos que emergiram a partir dos anos 90, ao conferir ao professor um valor tão determinante de poder mudar o rumo do seu trabalho por meio da reflexão, acaba por camuflar a desvalorização que ele vem sofrendo ao longo de tantos anos.

Alicerçada em Bassi e Aguiar (2009), Barreto (2010) afirma, ainda, que ao atribuir aos professores “uma significativa parcela de culpa pelas mazelas da escola, paradoxalmente se responsabiliza o professor pela sua ‘salvação’” (BARRETO, 2010, p. 10). Entende-se, assim, a formação de professores como “um dos elementos-chave nas proposições políticas governamentais referentes à qualificação do sistema educacional”. A pesquisadora (BARRETO, 2010, p. 45) evidencia essa camuflagem com uma citação de Costa (2005), que aqui reproduzo, comparando o educador a um “carregador de fardos”:

[...] a tarefa de educar parece ter assumido uma extrema gravidade, podendo-se facilmente associar o educador à figura de um soldado e de um salvador. E, no entanto, não seria menos correto associá-lo também à figura de um *carregador de fardos*: tanto voluntarismo, tanta abnegação, tanta renúncia e, por que não dizer, tanta culpa... Com efeito, é digno de nota, quando as coisas não vão bem nas searas da educação, o quanto se costuma imputar aos professores – alegando-se da parte deles apatia, despreparo, ineficiência, desinteresse ou mesmo falta de civismo – boa parte das responsabilidades aí implicadas. Como – é o que se lhes aponta – não fazem jus à nobre missão de que foram investidos? (COSTA, 2005, p. 1265).

A partir de todas estas críticas surgem algumas abordagens de formação reflexiva que procuram se afastar destes aspectos apontados como negativos para formação de professores e, ao mesmo tempo, procuram manter seu caráter que é considerado positivo - o do ato reflexivo sobre a própria atuação de maneira crítica. Segundo Celani (2000), esse ato deve acompanhar a formação do professor desde o início e ao longo da carreira docente. Alicerçada nessas considerações, portanto, propõe-se um modelo que se sirva da reflexão “como forma de emancipação” (política), conforme já defendia Paulo Freire no Brasil na década de 60, quanto a todo e qualquer processo educativo.

Dessa forma, na tentativa de não banalizar nem atribuir o caráter individualista ao ato da reflexão e, paralelamente, considerar a reflexão como um dos princípios norteadores da formação de professores, novas ramificações do ensino reflexivo são orientadas para “pesquisa permanente, modelo que não prescinde da teoria como fundamentadora da prática pedagógica” (LAGAR, 2011, p. 15).

Observe, nessas ramificações do ensino reflexivo, o desejo de excluir, ou ao menos de minimizar, a chamada dicotomia teoria/prática que tem estado presente ao longo de todo o

percurso histórico dos cursos de formação de professores e, além disso, o de considerar a construção coletiva e sócio-historicamente organizada do trabalho docente.

A partir de Zeichner (1994), Bomfim (2008) explicita cinco tentativas de descrever em que aspectos ocorrem estas variações da perspectiva de Schön no que tange à reflexão e ao ensino reflexivo, quais sejam: “i) quanto ao momento - reflexão antes, durante e após a ação; ii) quanto ao conteúdo - refletir sobre o processo de ensino ou sobre as condições sociais que influenciam o ensino; iii) quanto ao modo – um ato individual ou prática social, colaborativa; iv) quanto ao processo – lógico e racional desprendido de emoção ou reflexão emocional, subjetiva, imbuído de paixão; v) quanto aos diferentes níveis de reflexão” (BOMFIM, 2008, p. 31).

Quanto a essas cinco tentativas de descrever em que aspectos ocorrem variações da perspectiva de Schön no que tange à reflexão e ao ensino reflexivo, destaco e discorro sobre aquelas propostas por Zeichner (1993a), Contreras (2002) Ghedin, Almeida e Leite (2008) e Giroux (1997) que se caracterizam por uma proposta de formação voltada para reconstrução social ou crítica. Discorro também, sobre a perspectiva de formação alicerçada no ISD (BRONCKART, 2005), que embora não adote o termo “reflexão”, mas sim “reflexividade” nesses processos, ao focar o desenvolvimento humano a partir do agir linguageiro situado em determinados contextos, volta-se para práticas propiciadoras da emancipação do indivíduo por meio da reflexão crítica.

Segundo Barreto (2010, p. 43), como elemento relevante na perspectiva crítica-reflexiva defendida por Zeichner (1993a) está o entendimento de que a atenção do professor volta-se tanto para a sua própria prática, como para as condições sociais nas quais ela se situa. O professor, segundo essa visão, assume-se como sujeito político, capaz de discutir a realidade histórico-social em que se insere como trabalhador, a partir de sua prática docente. Dessa forma, esse professor “passa a ser um pesquisador da sua ação docente, vendo seus alunos como sujeitos do processo de construção de novos conhecimentos” (STURM, 2008, p. 341) e, simultaneamente, passa-se a entender que a pesquisa se desenvolve também em outros espaços que não apenas os universitários (ZAIDAN, 2003).

Contreras, (2002) assim como Zeichner (1993a), também defende um ensino reflexivo alicerçado em uma “relação educativa”, que “se constrói na dialética entre as convicções pedagógicas e as possibilidades de realizá-las, de transformá-las nos eixos reais do transcurso e da relação de ensino” (CONTRERAS, 2002, p. 198). A proposta de Contreras (2002) está

atrelada à formação de um professor autônomo. Porém, o pesquisador alerta, de acordo com Agostini (2008), que esta “autonomia docente não pode mais ser compreendida como uma conquista individual, mas sim coletiva e participativa, na dialética das inter-relações (sic) sociais” (AGOSTINI, 2008, p. 17). Portanto, ao “se propagar uma visão de que o professor seria autossuficiente para resolver todos os problemas educacionais a partir desta reflexividade” deve-se “considerar que há adversidades no contexto sócio-político-histórico em que ele atua que podem impossibilitá-lo de atingir suas metas educacionais” (AGOSTINI, 2008, p. 17).

De acordo com Denardi (2009, p. 82), professores e pesquisadores de Inglês como Língua Estrangeira (EFLT) tais como Zeichner e Liston (1996), Pessoa (2003) e Gimenez (1999; 2004) defendem a relevância de práticas de “reflexão colaborativa/interativa” nos processos formativos. Denardi (2009, p. 82) explica que nesses processos formativos os (alunos) professores conversam entre eles sobre o seu ensino refletindo sobre as consequências de suas ações, propiciando que eles se conscientizem das possibilidades de suas práticas pedagógicas [minha tradução]. Essa noção, portanto, amplia a noção coletiva e participativa da busca pela autonomia docente, e paralelamente, de emancipação política das propostas provenientes das novas ramificações do ensino reflexivo.

Concordando com a necessidade de se formar professores *críticos reflexivos*, Ghedin, Almeida e Leite (2008) pontuam que não é possível uma reflexão crítica sobre a prática sem teoria. E, por sua vez, as teorias são insuficientes para se constituírem em uma teoria de ensino. Segundo as autoras (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008), o professor pode aprender sua profissão tanto por meio das teorias estudadas durante sua formação como por meio de sua experiência, no entanto, o que pode potencializar sua ação docente é a junção destas duas vertentes.

Salientando a falha na potencialização da teoria e da prática nos modelos de formação, Santana [20--?] afirma que “é possível encontrarmos professores em estágio supervisionado com inseguranças múltiplas, e outros já em sala de aula com os mesmos problemas: inseguranças, dúvidas quanto às decisões a serem tomadas, condutas éticas.” [SANTANA, 20--?, p. 12] Assim, tanto os alunos-professores quanto os professores em serviço têm dificuldades na tomada de decisões quanto à situações em sala de aula. Como solução para potencializar esta tomada de decisões por meio da junção teoria/prática, Ghedin, Almeida e Leite (2008) propõem a articulação de ação-reflexão-ação. Nesse caso, a formação docente

envolveria o imbricamento de dois itens essenciais – a teoria e a prática - desencadeada pelo processo de pesquisa na busca por soluções de problemas encontrados nos processos de ensino/aprendizagem. As pesquisadoras denominam este processo como “reflexividade”.

Desse modo, as autoras (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008) assemelham-se a proposta de Zeichner e de Contreras, ao atribuir ao professor o perfil de pesquisador - esteja ele na posição de formador, professor em serviço ou em formação. Além disso, para esses autores, a pesquisa deve desenvolver-se ao longo da vida profissional possibilitando autonomia e independência quanto à tomada de decisões do professor em relação às suas ações.

Quanto à reflexividade, Viana (2011, p. 45) menciona que Libâneo (2006, p. 62) distingue dois tipos de reflexão: “a reflexividade neoliberal (linear, dicotômica, pragmática) que situa a atuação do professores dentro de uma realidade instrumental, pronta e acabada e, desse modo, não sugere mudanças significativas, e, a reflexividade crítica que, dentre outros aspectos, caracteriza-se pela articulação do fazer e pensar com a teoria e a prática.” A proposta de Ghedin, Almeida e Leite (2008) se encaixaria nessa segunda perspectiva da reflexividade apresentada por Libâneo. Contudo, Viana (2011), ainda alicerçada em Libâneo (2006, p. 76), alerta que “a reflexão sobre a prática não representa a solução para os problemas de formação de professores, assim como a experiência refletida também não resolverá tudo. Viana defende, portanto, que “são necessárias estratégias, procedimentos e modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que possa ajudar a melhor realizar o trabalho e a capacidade reflexiva do professor sobre o quê e como mudar” (VIANA, 2011, p. 45).

Já Denardi (2009, p. 81), com base em Zeichner e Liston (1987) e em Gimenez (1999), aponta para três níveis de ‘reflexão’¹³⁰: o nível da racionalidade técnica, o da racionalidade prática e o da reflexão crítica. No primeiro nível, o processo de reflexão recai sobre a aplicação de conhecimentos teóricos para se alcançar a eficiência, sem haver preocupação alguma quanto ao contexto institucional onde ocorrem as práticas; no segundo nível, avaliam-se os objetivos educacionais e a forma como eles são alcançados pelos alunos; e, finalmente, no nível da reflexão crítica incorporam-se critérios morais e éticos levantando questionamentos sobre as condições do próprio contexto educacional, dos objetivos e das ações educativas no sentido de direcioná-las para uma sociedade melhor. Enfim, no nível da

¹³⁰ Tradução minha. No original o termo em inglês utilizado é “reflexivity” (DENARDI, 2009, p.81).

reflexão crítica deve-se refletir se as ações educativas estão voltadas para luta em prol da justiça social e equidade. A reflexão (crítica), nesse sentido, estaria associada ao processo de “reflexividade” proposto por Ghedin, Almeida e Leite (2008).

No entanto, Denardi (2009) afirma que os estudos desenvolvidos por Smyth (1992), Gimenez (1999) e Greggio (2009) demonstraram que os dois primeiros níveis de reflexão - o nível da racionalidade técnica e o da racionalidade prática - têm sido enfatizados, em detrimento ao nível de reflexão crítica, por aqueles que defendem uma abordagem de ensino reflexivo.

Passando a última ramificação da abordagem reflexiva a que me propus apresentar - a perspectiva de formação reflexiva de Giroux (1997), essa caracteriza-se por defender a formação de um professor intelectual transformador cujo papel, segundo Agostini (2008), transcende a reflexão sobre a prática e a autonomia na definição de conteúdos. Para Giroux (1997), a reflexão crítica do professor intelectual transformador possibilita que ele não somente identifique “a linguagem e os valores das ideologias corporativas e manifestas no currículo escolar,” mas, também, desconstrua “os processos através dos quais eles são produzidos e postos em circulação [...]” (GIROUX, 1997, p. 138).

Nesse sentido, as abordagens de processos de ensino/aprendizagem e/ou formativos que se encontram no âmbito do interacionismo parecem atender a esta orientação de Giroux (1997). Matencio (2007, p. 3-4) explica que as abordagens interacionistas procuram “explicar como o homem significa e se significa nas relações com os outros, procurando, ainda, descrever e explicar como a significação se constrói sempre em processos de interação, nos quais a ação individual - simbolicamente construída - implica e é implicada pela/na ação social.”

A perspectiva linguístico-discursiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), neste aspecto, embora não enfoque o conceito de reflexão, subjacente a sua concepção de que a linguagem é um mecanismo potencial para promover o desenvolvimento humano, está a de que “a linguagem propicia a reflexão” e que “a reflexão se dá por meio da linguagem” (DENARDI, 2009, p. 82). O precursor da perspectiva do ISD, Bronckart (2005, p. 254-255), defende que, nos processos formativos, para que se desenvolva a capacidade de reflexão/reflexividade sobre os valores sociais, deve-se primeiramente partir da proposição do exame de situações sociais concretas levando o aluno- professor a detectar os motivos e intenções das ações efetivas. O segundo passo seria o de produção de textos que tenham

relação com essas problemáticas. Para Bronckart (2005), nesse processo, o trabalho do formador seria o de guiar as reflexões dos alunos sobre as coerções e sobre os pré-construtos sociais nessas situações sociais e propiciar espaços possíveis para reformulações e para criatividade dos alunos sobre esses temas de forma que eles se coloquem como atores efetivos na reconstrução e na melhoria desses mesmos processos e desses mesmos valores.

Apresentadas tais considerações, situo o conceito de reflexividade, na perspectiva do ISD, no nível crítico reflexivo, uma vez que os valores sociais, histórico, cultural, ético, os fatores econômicos e políticos são considerados ao se propor uma análise/reflexão das coerções e dos pré-construtos sociais nas ações efetivas, bem como é propiciado ao aluno-professor um espaço para que, como atores efetivos na busca por uma sociedade melhor, atuem na reconstrução desses construtos.

Em síntese, Calderhead e Gates (1993) explicam que estas novas ramificações do modelo reflexivo de formação voltados para reconstrução social ou crítica visam a: i) capacitar os professores a analisar, discutir, avaliar e mudar sua prática de ensino por meio de uma abordagem crítica; ii) promover a consideração dos professores dos contextos políticos sociais em que trabalham, ajudando-os a reconhecer que o ensino é social e politicamente situado e que sua tarefa de ensinar deve envolver uma apreciação e análise desse contexto; iii) capacitar os professores a avaliarem as dimensões moral e ética implícitas na prática de sala de aula, incluindo a análise crítica das suas próprias crenças sobre seu conceito de bom ensino; iv) encorajar os professores a se tornarem mais responsáveis pelo próprio crescimento profissional; v) facilitar o desenvolvimento, pelos professores, das suas próprias teorias e princípios de prática de ensino e empoderar os professores a fim de poderem influenciar as direções futuras da educação e assumirem um papel mais ativo nas tomadas de decisões acerca da educação.

Bonfim (2008, p. 35)¹³¹ salienta que apesar da formação reflexiva (incluindo as variações aqui apresentadas) ser largamente aceita no início desse milênio como paradigma que informa programas de ensino/aprendizagem e de formação de professores, alguns autores (PIMENTA, 2006; SERRÃO, 2002/2006; ZEICHNER, 1990) aconselham cautela quanto à apropriação impensada de reflexão como modelo de formação de professores.

¹³¹ Quanto à aceitação das variações de formação reflexiva Bonfim (2008) cita os trabalhos de Cook-Sather e Youens (2007); Gimenez (2004); Pimenta (2006); Crandall (2000).

Tanto a perspectiva de formação alicerçada na racionalidade prática, como é o caso do ensino reflexivo idealizado por Schön, quanto à perspectiva de formação que se orientam pela racionalidade crítica ou da reconstrução social, tais como as propostas de formação de Zeichner (1993b), Contreras (2002), Ghedin, Almeida e Leite (2008), Giroux (1997) e as sociointeracionistas de Bronckart (2005), Schneuwly e Dolz (2004) se inscrevem no âmbito da reflexão sobre a prática pedagógica. A distinção essencial entre ambas está na adição do “elemento axiológico do ensino e da educação como prática social”. Devido à inserção desse elemento, as perspectivas que se orientam pela racionalidade crítica ou da reconstrução social focalizam “a necessidade de os professores desenvolverem práticas educativas calcadas em princípios democráticos, de justiça social e responsabilidade párea com a sociedade e os estudantes”. Nesse sentido, “ênfatiza que a educação, enquanto prática social, não se pode isentar de tratar as diferenças que integram os diversos grupos sociais” (SANTOS, 2010, p. 36-37).

Portanto, de forma geral, assim como propõe Bomfim (2008), alicerçada em Zeichner (1983) e Paquay e Wagner (2001), devemos entender que uma concepção de formação reflexiva que vai para além da idealizada por Schön é aquela que tem por objetivo “formar professores capazes de questionar seu contexto, analisar as origens e consequências das suas ações e confrontar a teoria com a realidade da prática, assim contribuindo com o avanço de conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem por meio da teorização das situações vividas” (BOMFIM, 2008, p. 32).

Para Masseto (1998), “analisar a formação do educador e apostar na sua constituição como profissional que toma a sua ação pedagógica como objeto de investigação antes e depois da diplomação, que seja reflexivo e questionador, exige de sua formação inicial entre outras coisas:

que seja capaz de fazer o confronto entre os desafios da vida profissional concreta e formação acadêmica por meio da integração entre as disciplinas teóricas e práticas; [...] que o espaço acadêmico seja visto não apenas como o espaço-tempo em que se projeta o “ideal”, mas espaço de aprendizagem, que permite que se compreendam os fenômenos e desafios reais e se projetem novos modos de ação e intervenção; que reconheça na formação inicial o primeiro passo rumo à constituição profissional que se estende por toda a vida (MASETTO, 1998, p. 17).

Corroborando essa ideia, Pachane (2005) defende que “o crescimento do professor não pode ser entendido como algo imediato, que acontece de um momento para o outro, mas sua formação tem que ser compreendida numa perspectiva processual, contínua”. A pesquisadora

ainda afirma que “um professor não “nasce feito”¹³², nem se forma ao receber um certificado, mas que, como os demais profissionais, o professor está em constante aprimoramento” (PACHANE, 2005, p. 19).

5.4 PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: A FASE DA FORMAÇÃO INICIAL

Nóvoa (1992) concebe o processo de constituição identitária¹³³ como algo dinâmico, socialmente construído, portanto, não sendo um atributo fixo para uma pessoa, mas sim algo que se desenvolve durante a vida, algo que é representado por vozes outras, consequentemente, constituindo-se em um fenômeno relacional. Além disso, o pesquisador (NÓVOA, 1992) defende que desenvolvimento identitário acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, num processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. Como bem explica Nóvoa (1992, p. 16):

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 1992, p. 16).

Compreendendo a identidade na perspectiva de Nóvoa, reafirma-se a relevância dos cursos de formação inicial, pois esses têm um papel fundamental no processo de (re)constituição da identidade profissional dos futuros professores. É nesse período de formação que muitos estudantes (re)constroem modelos, imagens, maneiras de ser, pensar e agir na profissão.

A formação inicial pode contribuir para que o futuro professor construa uma “[...] bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários” (IMBERNÓN, 2011, p. 60).

Nóvoa (1995), conforme explica Viana (2011), defende a necessidade de entender a formação como “um ciclo no qual a experiência do docente como aluno (educação de base),

¹³² Grifos da autora.

¹³³ O conceito de identidade apresentado foi concebido por Nóvoa (1992) e difundido em muitos outros estudos tais como os de Bohn (2005); Beijaard, Meijer, Verloop (2000; 2004), Marcelo Garcia (2009), entre outros.

como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada)”, são fases constitutivas da identidade profissional docente (VIANA 2011, p. 44). Dentre essas fases Nóvoa (2001) atribui maior importância na construção da identidade profissional à fase dos primeiros anos de profissão. Nas palavras do autor:

Se tivesse de escolher a mais decisiva, ficaria com a dos anos iniciais da profissão. Infelizmente, não se dá a devida atenção a esse período. É ele que define, positiva ou negativamente, grande parte da carreira. Quem está começando precisa, mais do que ninguém, de suporte metodológico, científico e profissional (NÓVOA, 2001, s. p. 14).

André et al. (2010), partindo da mesma perspectiva de identidade profissional proposta por Nóvoa (2000), que se caracteriza como um lugar de lutas e de conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão, apontam para influência dos professores formadores na constituição da identidade de futuros professores. As autoras explicam que:

[...] em consonância com o conceito de trabalho em geral, o trabalho docente é entendido como a práxis que constitui a atividade profissional. O professor, ao mesmo tempo em que desenvolve a sua atividade profissional, contribui para que mudanças ocorram ao seu redor e, simultaneamente, reconstrói-se pelas experiências. Nesse processo, ele não só constitui a sua identidade, mas também colabora com ações, valores e práticas para a constituição identitária dos estudantes que o circundam (ANDRÉ et al., 2010, p. 126).

Se, por um lado, esses autores corroboram quanto à relevância da formação inicial para a constituição da identidade profissional, por outro, também apontam para o fato de que, como seres humanos, estamos em um constante processo de desenvolvimento e/ou formação. Assim, esses autores consideram que não se pode esperar que o curto período em que os alunos-professores atendem ao curso de licenciatura seja o ponto final em seu processo de profissionalização. Esse período é, no máximo, o tempo em que se alicerçam as bases para a sua construção. A esse respeito, Leffa pontua que:

Achar que um profissional de Letras possa ser formado nos bancos da universidade é uma ilusão, necessária ou não (Será necessária na medida em que o professor formador vai precisar dessa ilusão para dar continuidade ao seu trabalho). Possivelmente não há tempo e nem condições para isso na universidade. A formação de um verdadeiro profissional - reflexivo, crítico, confiável e capaz de demonstrar competência e segurança no que faz - é um trabalho de muitos anos, que apenas inicia quando o aluno sai da universidade. A verdadeira formação, é aquela que incorpora não apenas aquilo que já sabemos, mas que abre espaço para abrigar também aquilo que ainda não sabemos [...] (LEFFA, 2001, v. 1, p. 341).

Sendo assim, mais importante seria a realização de discussões que se voltem para uma formação inicial significativa. Para Ghedin (2005), a aprendizagem significativa é aquela que propicia a construção do conhecimento permitindo uma leitura de mundo crítica e responsável socialmente – nas palavras da autora “o conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e as nossas interpretações da mesma; é a isso que chamamos de teoria, isto é, um modo de ver e interpretar o nosso modo de agir no mundo” (GHEDIN, 2005, p. 132). Corroborando com esse conceito de aprendizagem significativa, Fávero e Tonieto (2010, p. 81) explicam que essa ocorre:

quando o professor, além de expor o conteúdo, explicar a matéria e partilhar experiências profissionais, também incentiva o desenvolvimento do aluno, está atento aos seus progressos e o corrige quando necessário, quando o professor consegue, acima de tudo, lançar mão de estratégias (na sala de aula e fora dela) capazes de fazer com que o aluno torne-se sujeito pelo desejo de saber – de aprender com o professor, com os outros e com o mundo - e pelo querer construir-se como profissional e como cidadão (FÁVERO; TONIETO, 2010, p. 81).

Quevedo-Camargo (2011, p. 73) reforça a questão de a formação inicial ser um dentre os elementos constitutivos da profissionalização docente¹³⁴ que, mesmo sendo de extrema relevância, não é o único. A pesquisadora explica que o conceito de profissionalismo está atrelado “às características e capacidades específicas da profissão. É a complexa variedade a que um profissional deve se submeter para desempenhar o trabalho com dignidade, justiça e responsabilidade” (VEIGA; ARAÚJO; KAPUZINIAK, 2005, p. 27). Segundo Quevedo-Camargo (2011), ao falarmos em profissionalismo, estamos falando das especificidades do exercício profissional (docente), isto é, do conjunto de conhecimentos, atuações, destrezas, atitudes e valores constitutivos da profissão docente. A pesquisadora (QUEVEDO-CAMARGO, 2011) ainda explica que ter profissionalismo é ser um profissional competente, ética e politicamente comprometido, capaz de desempenhar o trabalho pedagógico com autonomia, responsabilidade, espírito criativo e colaborativo.

Ao discorrer sobre o desenvolvimento profissional dos professores de línguas, a partir da perspectiva vigotskiana e sociodiscursiva, a pesquisadora destaca o caráter sociocoletivo do desenvolvimento docente salientando que para que uma pessoa adquira as características e capacidades específicas de uma profissão, ela passa por três fases. A primeira fase do processo de profissionalização se dará na formação inicial, à medida que esta possibilita que o

¹³⁴ Para maiores detalhes sobre os conceitos de profissão, profissionalismo e profissionalização consultar Quevedo-Camargo (2011, p. 71-76).

futuro professor tenha contato “com conhecimentos e teorias que representam o que já foi produzido historicamente e o que há de mais atual nas disciplinas do curso”. A segunda etapa estaria associada ao estabelecimento de “conexões entre esses novos conceitos adquiridos e os próprios conceitos sobre língua e linguagem, aprendizagem e ensino de línguas” que o futuro professor traz consigo. O estabelecimento de conexões entre esses dois conceitos devem ocorrer não somente no período de formação inicial, mas ao longo da carreira docente. Para a pesquisadora, é na terceira etapa que se concretiza a profissionalização (QUEVEDO-CAMARGO, 2011). Tal etapa englobaria tanto a socialização dos novos conhecimentos adquiridos ao longo da carreira como a busca pelo desenvolvimento da agência humana, conforme proposto por Mateus (2005). Este desenvolvimento, por sua vez, ocorreria ao haver o engajamento do professor “na luta pela dignidade profissional, pelo *status* social da profissão, por boas condições de trabalho e remuneração de seus membros” (QUEVEDO-CAMARGO, 2011, p. 73).

Considerando esse processo de profissionalização docente, tornam-se aqui cabíveis as considerações de André et al. (2010) que alicerçadas em Arroyo (2007) propõem a construção de “novos parâmetros de formação tomando como referência a condição docente em seu acontecer histórico, num diálogo permeado pela dinâmica das transformações sociais, políticas e culturais” (ANDRÉ et al., 2010, p. 140).

Portanto, não devemos considerar que temos (enquanto professores formadores) ‘o poder’ de unicamente por meio de nossas ações, neste período restrito que corresponde ao da formação inicial, ‘profissionalizar’ os futuros professores. Nas palavras de Quevedo-Camargo (2011, p. 76):

[...] para que o processo de profissionalização dos (futuros) professores contribua efetivamente para o fortalecimento da profissão docente e para que esses profissionais atuem com profissionalismo, é importante que os agentes envolvidos na formação – formadores, docentes e futuros docentes – contribuam para a definição dessa base comum ou desse construto que, por sua vez, represente um fator de desenvolvimento profissional para a categoria docente (QUEVEDO-CAMARGO, 2011, p. 76).

Corroborando Quevedo-Camargo (2011), saliento que a definição desses elementos é essencial para guiar as ações dos formadores no sentido de propiciar aos futuros profissionais docentes uma formação condizente com seu contexto de atuação.

5.4.1 A Base De Conhecimento Do Profissional Docente

Segundo Johnson (2009), uma base de conhecimento aceita, amplamente e publicamente, representa reconhecimento e valor à profissão, pois tal base

estabelece os padrões para a licença profissional e o credenciamento, e em essência define o que significa ser um professor de línguas profissional. Da mesma forma, uma base de conhecimento exclui aqueles que não possuem certos conhecimentos, habilidades ou tipos de experiência. [...] Assim, o valor que uma base de conhecimento promove é crítico para o estabelecimento do ensino de línguas como uma profissão legítima (JOHNSON, 2009, p. 11).

Cristovão (2005) defende que se já temos as competências desejadas estabelecidas nas DCL, resta-nos definir o que compõe cada uma delas em termos de objetivo de ensino, para que a formação do professor não fique à mercê da interpretação de cada formador. O estabelecimento de objetivos deve ser feito, segundo a pesquisadora (CRISTOVÃO, 2005), a partir do diagnóstico das capacidades (ou competências) a serem construídas no aluno. Assim, vários pesquisadores e educadores têm procurado definir a base de conhecimentos docente influenciando, muitas vezes, políticas de formação e desenvolvimento profissional de professores.

Quevedo-Camargo (2011, p. 85) declara que:

a literatura especializada nos mostra que a base do conhecimento do professor é um construto bastante amplo que inclui, por exemplo, pesquisas e teorias sobre conhecimento e crenças dos professores, cognição, aprendizagem em contextos formais e informais, formas de saber dos professores, socialização, ensino reflexivo, identidade, valores, posicionamentos éticos e a natureza do conhecimento da matéria a ser ensinada (QUEVEDO-CAMARGO, 2011, p. 85).

Com relação a essa delimitação da base de conhecimento, Agostini (2008, p. 16) também relata que na literatura “as preocupações com a formação de professores numa perspectiva ‘moderna’ tem se intensificado. Tais inquietações, segundo a pesquisadora, “nos conduzem a tentar definir, qual é o perfil do professor que se quer formar”. Assim, a definição da base de conhecimento profissional docente, nas últimas décadas, tem sido alvo de diversas pesquisas tanto em nível nacional como em nível mundial. Dentre elas, Quevedo-Camargo (2011) destaca propostas de pesquisadores que ora estabelecem o que deve constituir o gênero profissional docente denominando este objeto ora de “base do conhecimento do professor” (SHULMAN, 1986, 1987; GROSSMAN, 1990; RICHARDS, 1998; FREEMAN; JOHNSON, 1998; JOHNSON; FREEMAN, 2001), ora de “competências” (ALMEIDA FILHO, 1999,

2000, 2004; BASSO, 2001), ou ainda como “dimensões da formação e do trabalho do professor” (PLACCO, 2002, 2005, 2006)¹³⁵.

Dentre esses pesquisadores, por considerar que as oito dimensões¹³⁶ constitutivas do trabalho docente que possibilitariam uma formação integral do futuro professor estabelecidas por Placco (2006) é coerente com as dos demais autores acima elencados, restrinjo-me aqui apresentar exclusivamente as dessa autora, quais sejam:

- i. dimensão técnica ou técnico-científica: contempla os conhecimentos técnico-científicos da área de atuação do professor;
- ii. dimensão ética e política: contempla a capacidade de compreender os objetivos do processo educacional, e ter postura ético-política comprometida com uma determinada visão de educação;
- iii. dimensão da formação continuada: contempla a necessidade de constante aperfeiçoamento, habilidade de busca, interesse e motivação para pesquisar, questionar e buscar informações ligadas à área de conhecimento do profissional;
- iv. dimensão do trabalho coletivo: contempla a habilidade de trabalhar em conjunto com outros professores num projeto político/pedagógico-institucional, considerando as possibilidades da transdisciplinaridade;
- v. dimensão dos saberes para ensinar: contempla os conhecimentos que o professor tem sobre tudo que diz respeito aos seus alunos, e os conhecimentos sobre os propósitos e adequação dos procedimentos didáticos;
- vi. dimensão crítico-reflexiva: contempla a habilidade de autorreflexão, de autoquestionamento e autoconhecimento do professor;
- vii. dimensão avaliativa: contempla a capacidade avaliativa do professor com respeito a questões específicas da sua prática pedagógica, ou oriundas do sistema educacional ou do seu contexto de trabalho;
- viii. dimensão estética e cultural: contempla a capacidade de proporcionar ao aluno experiências culturais e estéticas, propiciando a aproximação entre cultura e aluno e o

¹³⁵ Para maiores especificações quanto ao que deve ser explorado, na visão desses autores, em cada um dos tópicos que eles propõem como base de conhecimento dos professores em formação inicial, consultar Quevedo-Camargo (2011).

¹³⁶ Placco (2002) esclarece que uma dimensão é um componente ou conjunto de componentes políticos, humano-interacionais e técnicos em constante movimento sincrônico, que envolvem conhecimento, habilidades, atitudes e autoconhecimento, que por sua vez estão continuamente em construção e interação.

desenvolvimento do senso estético, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento da formação identitária do aluno.

Apesar de ter elaborado a classificação acima, a autora (PLACCO, 2006) faz duas ressalvas. Primeiramente, não considera essas dimensões como categorias estanques, mas passíveis de sobreposição devido à relação dialética entre elas; e, segundo lugar, essa lista não esgota todas as possibilidades da dimensão maior do trabalho do professor.

Quevedo- Camargo (2011), acreditando que a definição dos saberes docentes proposta por Placco (2002, 2005, 2006) assim como aquelas propostas por Shulman (1986, 1987); Grossmann (1990); Richards (1998); Freeman; Johnson (1998); Johnson; Freeman (2001); Almeida Filho (1999, 2000, 2004); Basso (2001) embora relevantes, ainda assim, não abrangiam todos aqueles saberes que deveriam constituir o gênero profissional¹³⁷ professor de língua inglesa, apresenta uma nova proposta englobando um conjunto de capacidades a serem trabalhadas e avaliadas sistematicamente na formação desse (futuro) professor. Para tanto, a pesquisadora¹³⁸ apropriou-se do conceito de capacidades de linguagem proposto por Dolz e Schneuwly (1998)¹³⁹, para propor “capacidades de linguagem docente” para orientar a avaliação de processos de formação inicial de professores de LI. A pesquisadora justifica a adoção dessa noção considerando “o *que* o (futuro) professor deve mobilizar e as operações de linguagem que deve realizar”, ao longo da sua formação inicial e continuada.

Quevedo- Camargo (2011) define a noção de capacidades de linguagem docente da seguinte forma:

um conjunto de operações dentro do âmbito da formação e atuação do docente de LI que permitem a realização de ações de linguagem e funcionam como um instrumento para mobilizar os conhecimentos docentes e operacionalizar a aprendizagem para a docência em LI (QUEVEDO- CAMARGO, 2011, p. 99).

¹³⁷ Os gêneros profissionais são os pressupostos sociais da atividade em curso, uma memória impessoal e coletiva que se traduz em maneiras de agir e que constituem um repertório de ações adequadas ou inadequadas para a situação (SOUZA-E-SILVA, 2004; LOUSADA, 2004), conforme anteriormente exposto (nota 106).

¹³⁸ Quevedo- Camargo (2011).

¹³⁹ A noção de capacidades de linguagem, cunhada por Dolz e Schneuwly (1998), exclusivamente para a questão da produção escrita evoca as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidade de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas) (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 52).

A autora (QUEVEDO- CAMARGO, 2011, p. 99-100) ainda explica que as capacidades de linguagem docente são compostas por quatro capacidades em permanente movimento e relação dialética, tais como:

- i) a capacidade de ação docente que relaciona-se às representações do (futuro) professor sobre o meio físico onde ele atua(rá) profissionalmente; ao tipo de interação comunicativa (objetivos, lugar social e posição social dos participantes) que se instala(rá) entre os envolvidos na ação de ensinar (professor-alunos; alunos-alunos; professor direção etc.); e, aos conhecimentos (docentes e de mundo) que podem vir a ser mobilizados na atuação profissional.
- ii) a capacidade discursiva docente que possibilita ao professor selecionar a infraestrutura geral do gênero textual que produzirá, seja ele uma aula, uma explicação teórica, uma atividade ou um jogo em classe, assim como selecionar ou elaborar conteúdos, sempre de acordo com o contexto físico e sociossubjetivo da sua atuação profissional.
- iii) a capacidade linguístico-discursiva docente que é composta pelas mesmas operações linguísticas intrínsecas à produção textual (operações de textualização, gerenciamento dos mecanismos enunciativos, construção de enunciados e seleção de itens lexicais).
- iv) a capacidade de autogestão profissional abrangendo aquelas ações docentes individuais ou coletivas, voltadas para o auto-aprimoramento e o crescimento profissional.

Apesar de pontuar o permanente movimento e relação dialética que deve ocorrer no desenvolvimento dessas quatro “capacidades de linguagem docente”, a pesquisadora atribui papel mais relevante ao desenvolvimento da “capacidade de ação docente” nos processos de formação inicial de professores. Paralelamente, Quevedo-Camargo (2011) pondera que seria o desenvolvimento da “capacidade de autogestão profissional” o principal responsável pelo movimento das demais capacidades. Já com relação ao desenvolvimento da “capacidade linguístico-discursiva docente”, a pesquisadora ressalta que, ao longo do processo de formação, espera-se que o (futuro) docente tenha cada vez mais consciência com relação a essa capacidade e seu triplo papel diante dela: de usuário, de analista e de professor da LI.

Afora o estudo de Quevedo-Camargo (2011), dentre outros recentes que apresentam uma proposição das capacidades docentes que devem constituir a base de conhecimentos especificamente de professores de línguas, menciono os estudos de Stutz (2012) diretamente relacionado aos professores de LE e o de Zirondi (2013), relativo aos professores de LP.

Stutz (2012, p. 82), ancorada em Machado e Cristovão (2005) que analisam as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores (DFP), defende que os cursos de formação orientem-se pelos saberes¹⁴⁰ estabelecidos pelo documento europeu para a formação inicial de professores de línguas estrangeiras (PEPELF, EUROPA, 2007)¹⁴¹. A pesquisadora (STUTZ, 2012) explica que as informações dispostas nesse documento abrangem sete categorizações de saberes: do contexto, da metodologia, dos recursos, da planificação de aulas, das regências de aulas, da aprendizagem autônoma e da avaliação de aprendizagem. Além de alicerçar sua proposta de saberes que devem ser desenvolvidos ao longo dos cursos de formação inicial de professores de LI nessas sete categorizações do PEPELF, Stutz ainda considera os dois tipos de saberes estabelecidos por Hofstetter e Schneuwly (2009) na constituição da base de conhecimento desses professores -*os saberes a ensinar* e *os saberes para ensinar*, definindo-os da seguinte maneira:

Saberes a ensinar - são os saberes utilizados como objeto de trabalho do professor para ensinar [...] São os saberes do plano de estudos, do livro didático que constituem o trabalho do professor. No ensino específico da linguagem, os saberes contemplam os saberes específicos da língua (L1 e/ou LE) que, por sua vez, estão imbricados nos saberes interdisciplinares relacionados à temática abordada. **Saberes para ensinar** - são os saberes que constituem o instrumento de trabalho do professor. São os saberes sobre o objeto de trabalho de ensino ou de formação (saberes sobre o aluno, os conhecimentos e seu desenvolvimento, as maneiras de aprender), sobre as práticas de ensino (métodos, abordagens, dispositivos, fragmentações de saberes a ensinar, modalidades de organização e de gestão) e sobre a instituição que define seu campo de atividade profissional (planos de estudos, instruções, finalidades, estruturas administrativas e políticas) (STUTZ, 2012, p. 82-83).

Desta forma, a imbricação das sete categorizações do PEPELF e dos *saberes a ensinar* e dos *saberes para ensinar* resultou na proposição de Stutz (2012) que engloba um “rol de aptidões” necessárias, isto é, capacidades docentes para o *métier* do professor de inglês, conforme apresentados no quadro 19:

¹⁴⁰ Stutz (2012) utiliza a noção de saberes alinhando-se aos conceitos da epistemologia e base teórica de Hofstetter e Schneuwly (2009) – *saberes a ensinar* e *saberes para ensinar*. Já para o termo *capacidade*, a pesquisadora atribui as operações psíquicas já existentes e a serem construídas ou aperfeiçoadas tanto em relação ao agir praxiológico quanto ao agir linguageiro pelos alunos-professores durante o estágio supervisionado e no curso de graduação de modo geral.

¹⁴¹ PEPELF – Portfólio europeu para professores de línguas em formação inicial (*Portfólio européen pour les enseignants en langues em formation initiale*) é um documento que apresenta diferentes saberes compostos de capacidades sendo referência para o ensino das línguas em 33 países membros do Centro Europeu para as Línguas Modernas.

Quadro 19 – Os saberes e as capacidades para o ensino de línguas na formação inicial

1) CONTEXTO Capacidade de compreender/verificar: (A) as exigências estabelecidas nas prescrições nacionais e locais; (B) os objetivos e necessidades dos alunos; (C) o papel do professor de LE: i. autoavaliação dos alunos-professores; ii. avaliação do ensino de acordo com os princípios teóricos; iii. o suporte da pesquisa; iv. o aceite do retorno de informações dos alunos-professores, professor regente de turma, professora formadora; v. avaliação do trabalho dos colegas e contribuição por meio de críticas construtivas; vi. identificação dos problemas pedagógicos e didáticos dos alunos e do ensino por meio da pesquisa-ação e de estudos de caso; (D) os recursos e as restrições disponíveis nas instituições de ensino.
2) METODOLOGIA Capacidade de analisar/avaliar: (A) a produção oral e a produção escrita dos alunos; (B) a interação oral e a interação escrita; (C) a compreensão oral e escrita; (D) a gramática; (E) o vocabulário; (F) a cultura.
3) RECURSOS Capacidade de: (A) analisar livros didáticos; (B) selecionar textos; (C) produzir atividades.
4) PLANIFICAÇÃO DAS AULAS Capacidade de: (A) identificar os objetivos de aprendizagem; (B) planificar os conteúdos da aula; (C) organizar o curso.
5) REGÊNCIA DE AULAS Capacidade de: (A) utilizar o plano de aula e do curso; (B) apresentar um conteúdo linguístico, estabelecer relações com conteúdos locais/internacionais e estabelecer relações entre língua e cultura; (C) interagir com os alunos durante a aula; (D) gerenciar a classe; (E) utilizar a língua alvo.
6) APRENDIZAGEM AUTÔNOMA Capacidade de: (A) contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos; (B) inserir tarefas de casa adequadas ao aprendizado dos alunos; (C) planificar e gerenciar projetos e portfólios; (D) utilizar ambientes de aprendizagem virtual; (E) organizar atividades extraclasse (passeios, viagens).
7) AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM Capacidade de: (A) compreender artefatos de avaliação; (B) reconhecer o desempenho dos alunos; (C) promover autoavaliação dos alunos; (D) analisar erros dos alunos.

Fonte: STUTZ (2012, p. 84).

Zirondi (2013), por sua vez, ao analisar as propostas de Quevedo-Camargo (2011) e de Stutz (2012) bem como considerando as orientações da DCL com relação ao que deve constituir a base de conhecimento do professor, conclui que a proposta da primeira (QUEVEDO- CAMARGO, 2011) não contemplava a *capacidade de autoavaliação permanente* e a da segunda (STUTZ, 2012) não incluía os saberes voltados para o desenvolvimento das capacidades docentes de compreender/verificar aspectos contextuais; avaliar/analisar metodologias; selecionar/produzir recursos; planificar as aulas; reger; contribuir/construir autonomia; avaliar a aprendizagem.

Em virtude dessa análise, Zirondi propõe uma adaptação nessa base para orientar o desenvolvimento de saberes no processo de formação inicial de professores de línguas considerando as quatro capacidades docentes propostas por Quevedo-Camargo (2011) – “capacidade de ação docente”, “capacidade discursiva docente”, “capacidade linguístico-discursiva docente” e “capacidade de autogestão” - adicionando, à proposta dessa pesquisadora, uma quinta capacidade docente: *a capacidade de autoavaliação permanente* (ZIRONDI, 2013, p. 111). A pesquisadora explica a adição dessa quinta capacidade docente à proposta de Quevedo-Camargo (2011) por entender que ao desenvolvê-la “por meio de atos reflexivos, o professor reconhece seus méritos e suas falhas, sejam elas relacionadas às mais diferentes necessidades do contexto e dos saberes necessários para a docência” (ZIRONDI, 2013, p. 108-109).

Estabelecidas tais considerações quanto a algumas das pesquisas recentes em nível nacional realizadas sobre a base de conhecimento que deve constituir o processo de formação inicial de professores de línguas, saliento que utilizo para a análise de meus dados tanto as propostas de Quevedo-Camargo (2011) quanto a de Stutz (2012) e a de Zirondi (2013). Justifico a utilização dessas três proposições por essas terem sido elaboradas para atender as necessidades de formação de professores de línguas em contexto nacional não apresentando contradições entre si, pelo contrário, apenas adicionando especificações umas às outras contribuindo, dessa forma, para melhor orientar o trabalho dos professores formadores. Além disso, todas as três propostas atendem ao que é estabelecido pelas DCL para formação inicial de professores.

Ressalto ainda que, para atingir determinados objetivos de pesquisa, muitas vezes, contemplo com maior ênfase uma proposta das três propostas em detrimento das outras. Lembro o leitor de que, ora as questões que me proponho a responder por meio desta pesquisa

se relacionam ora às capacidades docentes das formadoras em exercício, ora às capacidades docentes que devem/deveriam ser desenvolvidas no contexto de formação inicial de professores em Letras/Inglês. Assim, por exemplo, referencio Zironi (2013) em detrimento das demais, quando infiro as capacidades docentes das formadoras em exercício. Isto porque o rol das capacidades docentes elaboradas por Zironi (2013) foi delineado especificamente para abordar capacidades docentes dos professores em exercício e não exclusivamente capacidades docentes a serem desenvolvidas no processo de formação inicial de professores, tal como ocorre com as propostas de Quevedo-Camargo e Stutz.

Conforme colocado no início desse tópico e, conforme reforça Agostini (2008), dentre as preocupações constantes, no que tange à formação de professores no cenário educacional, está a questão da definição do perfil do professor que se quer formar que, por sua vez, deve orientar a definição dos conhecimentos/saberes necessários para o ensino e para desenvolvimento profissional.

Stutz (2012) alicerçada em Bronckart (2006) explica que:

a formação tem por função analisar as necessidades dos alunos e elaborar um projeto destinado a fornecer os recursos para fortalecer a tomada de consciência do aluno-professor sobre o papel social no qual precisa estar envolvido, para que ocupe a posição de ator, de responsável e de analista reflexivo. A construção de conhecimentos e saberes visa à construção e transformação das capacidades docentes (STUTZ, 2012, p. 78-79).

A definição desses elementos, elencados tanto pelas pesquisas de Quevedo-Camargo (2011), Stutz (2012) e de Zironi (2013) é essencial para guiar as ações dos formadores no sentido de propiciar aos futuros profissionais docentes uma formação condizente com o atual contexto sócio histórico, afinal:

A formação de um profissional requer clareza quanto ao conjunto de ações que determinam o exercício competente da profissão. Assim sendo, os dados relevantes não são do foro íntimo de cada professor. Eles estão atrelados à necessidade do desempenho profissional histórica e contextualmente determinado (KESTENBERG, 1985, p. 105).

Portanto, por meio do conceito do que vem a ser a formação para Bronckart (2006) e dessa epígrafe de Kesterberg (1985), os saberes mínimos a serem desenvolvidos nos cursos de formação inicial de professores deveriam ser estabelecidos em nível nacional. No entanto, como ainda não há uma definição concreta e apenas orientações para estruturação dos cursos de Letras, cabe aos professores formadores de cada instituição engajarem-se na elaboração de

um projeto pedagógico de curso que atenda as essas necessidades dos alunos-professores e que direcionem suas ações no intuito de favorecer o desenvolvimento do perfil profissional ali estabelecido. Nesse sentido, dentre outros elementos que constituem o contexto sociointeracional de geração de dados para essa pesquisa, no capítulo 6, procuro apresentar alguns desses aspectos que foram delimitados no projeto pedagógico do curso de licenciatura em Letras/Inglês, cujos formadores são o foco desta pesquisa.

6 DELIMITANDO ASPECTOS DO CONTEXTO SOCIOINTERACIONAL DE PRODUÇÃO DE TEXTOS PARA A GERAÇÃO DE DADOS

“Essa questão da formação do professor isso pra mim já é motivo forte, eu gosto de fazer isto, é uma coisa que dá prazer. Eu gosto! Gosto de ler a esse respeito, gosto de tentar coisas novas [...]” (Formadora A – entrevista semiestruturada)

Neste capítulo, introduzo análises, primeiramente, em relação a um dos três parâmetros que devem ser considerados no primeiro momento de análise do contexto sociointeracional de produção dos textos na perspectiva do ISD: o contexto físico de produção dos textos no que se refere ao local e ao momento de produção. Na sequência, dedico-me a explorar os outros dois parâmetros da análise do contexto sociointeracional propostos por essa abordagem: i) o contexto sócio-histórico imediato; e, ii) o contexto sociosubjetivo. Esclareço ainda ao leitor que as análises desses dois últimos parâmetros foram realizadas uma única vez para o conjunto dos momentos de geração de dados (primários ou secundários), já que estes são válidos para todos os textos produzidos por esta pesquisa.

Quanto à apresentação da análise do contexto sócio-histórico, ao adotar os procedimentos de análise do ISD, chamo ainda a atenção do leitor para o fato de que o contexto sócio-histórico mais amplo, que fundamenta historicamente e/ou teoricamente este estudo, apresentado no capítulo anterior (5), atravessa todas as análises de produção dos textos gerados para esta pesquisa.

Outra particularidade quanto à apresentação das pesquisas que adotam o quadro teórico-metodológico do ISD é que o contexto imediato de produção dos dados tanto em relação ao histórico do local onde a pesquisa se realiza (neste caso, o contexto sócio-histórico em que se inserem os atores do curso de Letras/Inglês) e o contexto sociosubjetivo das participantes (à vista disso, o contexto socioprofissional das 7 (sete) formadoras participantes), assim como o contexto físico e o contexto sócio-histórico global/geral, também se constituem como elementos essenciais para análise dos textos produzidos. Consequentemente, esses elementos não são apenas descritos no tópico “contexto da pesquisa” quando da apresentação dos procedimentos teórico-metodológicos, tal como realizado no capítulo 4 deste estudo, mas, da mesma forma, são aprofundados e ressaltados quanto às suas influências na produção dos textos quando do desenvolvimento das análises e discussão dos resultados.

Assim, devido a essas particularidades, neste capítulo (6), procuro delinear estes aspectos referentes ao contexto sociointeracional de produção dos textos no que concerne aos seus três parâmetros: o contexto sócio-histórico imediato, o contexto sociosubjetivo/socioprofissional das formadoras participantes, o contexto físico, e, ao mesmo tempo, procuro ressaltar o influxo desses três parâmetros nas representações que as enunciadoras/actantes manifestam em relação ao desenvolvimento de seu trabalho educacional no ambiente investigado.

6.1 O CONTEXTO FÍSICO DE PRODUÇÃO DOS TEXTOS

Analisando o contexto de produção mais específico dos textos gerados por meio do preenchimento do formulário de formação acadêmica e experiência profissional, da produção escrita do relato de experiência reflexivo, da produção oral da entrevista semiestruturada e do grupo focal, observei, em relação a seu contexto físico, que todos os textos se desenvolveram em locais e momentos diferentes.

Tanto o formulário de experiência profissional e formação acadêmica quanto os relatos de experiência reflexivos foram produzidos em meio digital, provavelmente, na casa das formadoras participantes e/ou na própria instituição em que a pesquisa foi realizada em seus respectivos horários de permanência (extra sala de aula)¹⁴².

Com relação às entrevistas semiestruturadas, essas ocorreram no ambiente da instituição na sala de orientação/permanência reservada à pesquisadora e a uma das formadoras participantes (a formadora A) por meio de gravação em áudio.

Conforme discorri quando da apresentação do instrumento “grupo focal” utilizado para geração de dados¹⁴³, houve a necessidade de realização de duas reuniões distintas com dois grupos distintos de formadoras. Todas as 7 (sete) formadoras participantes¹⁴⁴ foram convidadas a participar da sessão de discussões em data e horário de início e término acordados após vários contatos por telefone e por *e-mail*. Assim, por meio de minha intermediação, cinco (5) das 7 (sete) formadoras, em consenso, acordaram e compareceram na

¹⁴² Com exceção do relato da formadora D que produziu o relato manuscrito, que a seguir foi digitalizado pela formadora e enviado para conferência pela formadora que o complementou e alterou e o encaminhou novamente a pesquisadora via *e-mail*.

¹⁴³ Ver capítulo 4, tópico 4.5.1 Os Instrumentos Utilizados e o Período de Geração de Dados.

¹⁴⁴ Friso que uma oitava participante também foi convidada e participou dessa reunião (formadora E). No entanto, em virtude de sua solicitação de retirada dos dados nessa ocasião, excluí as análises referentes aos seus textos.

data de 08 de maio de 2015 entre 18h e 19h na sala de reuniões da IES/I para realização do grupo focal.

Saliento que já prevendo a dificuldade de encontrar um horário comum para que as 7 (sete) formadoras pudessem se reunir para realização do grupo focal e, considerando que minha pesquisa prima por conceder a voz às professoras formadoras a respeito de seu trabalho educacional, estabeleci como alternativa, na metodologia de minha pesquisa, que concederia às minhas participantes que, por ventura, não conseguissem participar da reunião com o grupo focal, mais um instrumento para geração de dados - a elaboração de um texto escrito seguindo o mesmo roteiro proposto para orientar a leitura das análises e posicionamento das formadoras quando da realização grupo focal. Tendo essa possibilidade de participação, uma dentre as três formadoras que não conseguiu atender à reunião com o grupo focal no dia 08 de abril (a formadora H) comprometeu-se e enviou por *e-mail*, no dia 17 de abril, seu posicionamento assim como disponibilizou-se a conectar-se individualmente por *skype* comigo para esclarecer quaisquer dúvidas que eu pudesse ter em relação às suas colocações.

Quanto às outras duas formadoras que não puderam comparecer na data de 08 de abril (formadoras B e D), essas demonstraram interesse em emitir seus posicionamentos oralmente mesmo não podendo comparecer na data acordada pela maioria. A formadora D, inclusive, relatou que se sentiria ‘prejudicada’ se não verbalizasse sua opinião oralmente, uma vez que percebeu que minhas análises apontaram para a extensão do relato de experiência por ela produzido (texto escrito) ter sido a menor, se comparada a dos demais textos produzidos pelas outras formadoras e, em contrapartida, o texto gerado por meio de sua entrevista semiestruturada (texto oral) ter sido o de maior extensão, conforme discorrerei no capítulo 7.

Assim, por não desejar que nenhuma das participantes se sentisse tolhida de seu direito de emitir suas opiniões quanto às análises por mim desenvolvidas, após vários contatos por *e-mail* e por telefone, conseguimos agendar um horário e local para realização de uma reunião com um segundo grupo focal. Tal reunião foi realizada focal com a participação somente das formadoras B e D na semana seguinte à realização do primeiro grupo, especificamente no dia 16 de abril de 2015 das 20h às 20h40min.

A realização da reunião com os membros do primeiro grupo focal ocorreu na IES/I, em uma das salas de reuniões que previamente reservei exclusivamente para nós. Já a reunião com o segundo grupo focal, ocorreu na cidade de residência tanto de uma das formadoras participantes (B) quanto da pesquisadora. Além disso, ela foi realizada em uma sala de reunião da empresa do cônjuge da pesquisadora em horário não comercial. Esse local foi

sugerido pela pesquisadora por pelo menos duas razões: i) tanto a formadora B quanto a D não terem mais vínculo empregatício com a IES/I e não residirem nem trabalharem na cidade em que esta encontra-se localizada; ii) a formadora B residir na mesma cidade em que o local sugerido para reunião se localiza; iii) a cidade de residência da formadora D localizar-se mais próxima à cidade de residência da formadora B e, conseqüentemente, do local sugerido para reunião do que da IES/I.

No quadro 20, a seguir, sintetizo as informações ora descritas sobre o local de produção dos textos adicionando informações sobre os diferentes momentos em que os textos escritos (relato e formulário) e orais (entrevista e grupo focal) ocorreram:

Quadro 20 - Contexto físico de produção dos textos gerados pela pesquisa

	Contexto físico de produção dos textos gerados pela pesquisa						
	Formulário de formação e experiência profissional	Relato de experiência reflexivo	Entrevista semi estruturada	Grupo focal		E-mails	Currículo Lattes ¹⁴⁵
				Formadoras			
				A, C, F, G	B, D		
Local de produção	Residência das formadoras ou na IES/I.	Residência das formado- ras ou na IES/I.	IES: Sala de orientação/ permanência da pesquisadora e da formadora A.	i) Sala de Reuniões da IES.	ii) Sala de reuniões de empresa do cônjuge da pesquisa- dora.	Ambiente virtual	Plataforma Lattes (ambiente virtual).
Momento de produção	Primeiro mês de trabalho com a turma.	Último bimestre em que a disciplina foi ministrada e preceden- do à realização da entrevista ¹⁴⁶ .	Último bimestre em que a disciplina foi ministrada e imediatamen- te após a entrega do relato de experiência reflexivo.	i) 08/04/2015 (18h às 18h50min)	ii) 16/04/2015 (20h às 20h 40min).	Ao longo do período de geração de dados (2013 - 2014).	Ao longo da carreira profissional.

Fonte: Dados gerados pela pesquisa.

¹⁴⁵ Texto não gerado como demanda desta pesquisa e que, portanto, somente foi consultado para checar e/ou complementar informações que se fizeram necessárias ao longo do desenvolvimento das análises, principalmente, em relação ao contexto sociossubjetivo/socioprofissional das formadoras participantes.

¹⁴⁶ Nesse caso, a única exceção registrada foi a formadora H, que produziu e enviou seu relato de experiência reflexivo uma semana após a realização da entrevista.

Assim, em virtude de grande parte da produção dos textos ter ocorrido predominantemente no ambiente de trabalho em que a pesquisadora atua e, em virtude tanto do tempo de experiência profissional da formadora quanto de sua participação efetiva na constituição do curso investigado, conforme será detalhado na análise do contexto sociossubjetivo/socioprofissional de produção dos textos, as formadoras podem ter se sentido parcialmente ‘coagidas’ a participar da pesquisa nas etapas propostas para geração de dados para esta pesquisa.

Ainda quanto ao contexto físico de produção dos textos, destaco que nos textos gerados por meio das duas reuniões com o grupo focal observei diferentes “modos de agir” (FOGAÇA, 2010) que podem ter sido influenciados pelos dois locais distintos de realização das reuniões, conforme discorrei quando da análise linguístico-discursiva (nível semântico) dos textos produzidos por meio desse instrumento, em específico.

6.2 ASPECTOS DO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO IMEDIATO

Para explicitar a motivação desta pesquisa, no capítulo de introdução, pontuei alguns aspectos referentes ao cenário sócio-histórico do contexto imediato de produção dos textos gerados para este estudo. Em síntese, as participantes desta pesquisa vivenciavam um momento de grandes mudanças na estrutura da instituição devido à extinção de algumas vagas anteriormente ofertadas pela IES/I para cursos de bacharelado em Administração e suas habilitações e, paralelamente, a criação de cursos de licenciatura, incluindo o curso de Letras/Inglês investigado. Ao passar a ofertar cursos na modalidade licenciatura, não somente o perfil dos acadêmicos ingressantes se alterou mas, principalmente, o perfil dos docentes transformou-se. De 1, 23% de docentes efetivos com titulação de doutorado no ano que precedeu o início da implantação das licenciaturas (2008), este percentual saltou para 12,04% em 2015. Mas a modificação mais salutar foi o percentual de professores que passaram a trabalhar na instituição com regime de trabalho de dedicação exclusiva – em 2008 não havia nenhum professor com esta característica de trabalho na IES/I e, em 2015, registrou-se um percentual de 12,08% com essa particularidade de atuação. Contudo, se alterações benéficas podem ser identificadas neste momento histórico de transição na IES/I, tal como também pontuei na abertura deste estudo, houve grandes desafios a serem enfrentados ao longo deste período. Dentre eles, a falta de professores efetivos para suprir de imediato a demanda dos novos cursos e a necessidade elaboração de projetos pedagógicos para os novos cursos (PPC).

Quanto à carência de professores efetivos, em virtude do foco desta pesquisa ser o novo curso de licenciatura em Letras/Inglês, no quadro a seguir, apresento o número de professores e o respectivo regime de trabalho do corpo docente que compõe seu quadro estruturante desde o ano de sua implantação em 2013 até a projeção quanto a esse número no ano em que será solicitado seu reconhecimento (2016).

Quadro 21 - Quadro estruturante do curso de Letras/Inglês investigado

No.	Docentes efetivos		Aguardando nomeação	Colaboradores		
	Professores Efetivos			CRES	Ingressantes	Desligados
ANO	Ativo	Licença Capacitação				
2013	1	1	0	2	2 ¹⁴⁷	0
2014	1	1	0	3	2 ¹⁴⁸	1 ¹⁴⁹
2015	1	1	2	5	4	2 ¹⁵⁰
2016	1+2 ¹⁵¹	1 ¹⁵²	1 ¹⁵³	6	-/-	-/-

Fonte: Dados fornecidos pelo Centro de Ciências Humanas e Educação –CCH-E da instituição.

Ressalto que até maio de 2015, quando foram gerados os últimos dados para esta pesquisa, somente uma docente atuava como efetiva em regime de trabalho de dedicação exclusiva – a formadora A, coordenadora do curso. Ademais, destaco, que todas as colaboradoras ingressantes além de ministrar aulas no curso de Letras/Inglês para suprir a demanda anuais de língua e literaturas inglesa requeridas no curso, também se responsabilizavam por aulas de língua inglesa em outros cursos de bacharelado ofertados pela IES/I (Secretariado Executivo e Turismo). Além disto, como explicitarei quando da análise do contexto sociosubjetivos/socioprofissional dessas colaboradoras (tópico 6.3), sua jornada de trabalho docente não se restringia à IES/I.

Em relação ao desafio de delinear o PPC do curso de Letras/Inglês assumido por uma comissão interna composta por 7 (sete) docentes da área de Letras e 1 (um) da área de Sociologia em 2011, dedico o tópico a seguir, para explicitar eixos de conhecimento articuladores de seu componente curricular.

¹⁴⁷ Formadoras B e D responsáveis, especificamente no curso de Letras/Inglês, no ano de 2013, pelas disciplinas de Gramática e Léxico da LI e Literaturas de LI, respectivamente.

¹⁴⁸ Formadoras H e Y responsáveis, especificamente no curso de Letras/Inglês, no ano de 2014, pelas disciplinas de Psicologia da Educação e Literaturas de LI, respectivamente.

¹⁴⁹ Formadora B.

¹⁵⁰ Formadoras D e H.

¹⁵¹ Projeção, considerando que os dois professores elencados em 2015 sejam nomeados.

¹⁵² Previsão de concessão de licença capacitação para um docente para obtenção de titulação em doutorado.

¹⁵³ Projeção de vaga para concurso público na área de Literatura Inglesa.

6.2.1 Eixos de Conhecimento Articuladores do Componente Curricular do Curso Investigado

Dentre as finalidades de um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) está a de nortear a atuação dos formadores que se responsabilizam pelas disciplinas de sua matriz curricular e, por conseguinte, pela formação dos alunos. Nesse sentido, a fundamentação teórico-metodológica que embasa a proposta de implantação do curso investigado – Curso de Licenciatura em Letras com habilitação única em Língua Inglesa - foi elaborada em diálogo com a nova LDB, bem como com a Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras, objeto do Parecer CNE/CES nº. 492/2001, aprovada em 03/04/2001.

Tendo como foco central a preparação de professores para atuarem no ensino de tempo integral voltado à educação integral, o documento institucional destaca que almeja que o egresso desse curso possua um perfil de autonomia e crítica, competência linguística e metodológica, integrando ensino e pesquisa no seu fazer em sala de aula. Para tanto, o documento enfatiza quatro aspectos norteadores na constituição desse perfil com base nos eixos de conhecimento articuladores do componente curricular do curso, visando a: i) formação linguística: que, por intermédio de seus aspectos estruturais, pragmáticos, sociais, pedagógicos e estéticos, possibilitará ao aluno desenvolver as competências linguística, comunicativa, estratégica e discursiva, sobretudo na língua inglesa; ii) formação literária: que capacitará o aluno a posicionar-se reflexiva e criticamente diante de manifestações artísticas em língua inglesa; iii) formação didática: que deverá relacionar teoria e prática, com criatividade, inventividade e de forma crítica; iv) formação complementar: pela qual será proporcionada ao aluno uma formação humanística baseada em conhecimentos filosóficos, antropológicos e sociológicos, além de cultura de igualdade e solidariedade, da inclusão social bem como do respeito e estabelecimento pleno das relações étnico-raciais.

O Projeto Pedagógico também assinala que visa a propiciar uma sólida formação em relação à prática de ensino ao oferecer estágios de observação e aplicação nos diversos níveis da educação básica. O documento ainda destaca que o currículo oportuniza aporte cultural no que tange à história e à cultura africana e afro-brasileira, e suas respectivas literaturas assim como conhecimentos básicos para o atendimento a alunos com deficiência auditiva em congruência com as determinações legais abordadas no capítulo 5 deste estudo, tópico 5.2.1 Mudanças Desencadeadas Pelas Reformas Educacionais da Década de 90.

De forma geral, observei quanto à elaboração desse PPC em questão, que ora ele se espelha no modelo de formação reflexiva tal como proposto por Schön, ora ele supera tal

modelo apresentando características das novas ramificações do ensino reflexivo orientadas para “pesquisa permanente, modelo que não prescinde da teoria como fundamentadora da prática pedagógica” (LAGAR, 2011, p. 15). Ao meu ver, o modelo reflexivo de Schön evidencia-se quando o PPC prioriza a prática docente do aluno em formação como fonte de conhecimento à medida que se propõe a propiciar sólida formação em relação à prática de ensino por meio da oferta de estágios de observação e aplicação nos diversos níveis da educação básica. Por outro lado, é nítida a preocupação em propiciar uma formação que supere a dicotomia teoria/prática devido a alusão, no próprio documento, da necessidade de suplantarmos esta falha existente em muitos cursos de licenciatura no Brasil. Isso pode ser constatado, algumas vezes, ao longo do documento, como por exemplo, quando se menciona, na concepção do curso, o fato de este oferecer uma matriz curricular com programas que constituirão a base para o desenvolvimento das habilidades teórico-metodológicas e práticas necessárias a um profissional que motive, incentive e facilite o acesso ao conhecimento. Um segundo momento em que essa preocupação com tal dicotomia pode ser constatada é quando se faz referência aos aspectos norteadores da constituição do perfil do egresso do curso de Letras em Língua Inglesa, especificamente, ao abordar a questão da formação didática. Retomando o que se estabelece no documento, tal formação deverá “relacionar teoria e prática com criatividade, inventividade e de forma crítica”.

Ainda quanto ao perfil do egresso, o PPC estabelece que este deva “ser capaz de realizar pesquisas em Língua Inglesa, coordenar e supervisionar equipes de trabalho e, ainda, primar pelo desenvolvimento do educando, incluindo sua formação ética, a construção de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico”. Um terceiro momento em que o PPC revela este cuidado em minimizar a lacuna teoria/prática é quando aborda a atividade prática como componente curricular prescrevendo que, em todas as disciplinas e ao longo de todas as séries do curso, este tipo de atividade deve permear a formação do professor no intuito de aliar teoria e prática em sala de aula.

Além disso, quanto às tentativas de minimizar a distância entre teoria e prática, dentre as finalidades estabelecidas no projeto para as práticas pedagógicas, destaco aquelas referentes a “proporcionar crescimento profissional aos alunos, tornando-os habilitados para o exercício da profissão, partícipes do grupo profissional e conscientes de suas responsabilidades profissionais”, além daquelas referentes a “tornar o aluno um elo entre a IES e as instituições de ensino de modo a possibilitar um fluxo de constante revisão entre a formação acadêmica e a formação profissional”.

Quanto à questão da prática e da reflexão crítica no documento, além de se manifestar quando da minimização teoria/prática, esta se torna mais explícita ainda quando são expostos os objetivos gerais e os específicos do curso. Nos primeiros, encontramos o enfoque em formar docentes com base na reflexão de suas próprias práticas, na busca de soluções de problemas, na busca de melhorias no processo de ensino–aprendizagem e na interação com seus alunos por meio de atitudes investigativas que favoreçam um processo contínuo de construção de conhecimentos na área. Dentre os objetivos específicos, resalto no projeto pedagógico que o curso visa a “fomentar a prática docente nas instituições de ensino da região, sobretudo por meio das atividades do estágio curricular supervisionado e futuros projetos de extensão em parceria com as escolas”. Ademais, o documento propõe-se a “sedimentar parceria interinstitucional como forma de intercâmbio de saberes”. Desse modo, percebi que esta preocupação com a investigação da prática pelo aluno-professor, aliada a parcerias interinstitucionais como forma de intercâmbio de saberes, pressupõe uma prática colaborativa entre universidade e escola na busca por melhorias no processo de ensino aprendizagem¹⁵⁴.

Quanto ao estágio supervisionado, este é previsto pelo documento a partir da 3ª série do curso. Entre os objetivos ali estabelecidos, realço os seguintes: i) oferecer uma consistente base conceitual; ii) criar a preocupação com o processo ensino-aprendizagem e propiciar experiência efetiva da realidade escolar; iii) gerar condições para a compreensão da tarefa educativa como um ato político de compromisso e solidariedade; iv) propiciar, numa dialética teórico-prática, a tradução do conteúdo ensinado na Faculdade para os níveis do Ensino Fundamental e Médio, por meio de um pensamento essencialmente crítico; v) desenvolver o espírito de investigação e atitude científica para a solução de problemas; vi) oportunizar aos estagiários o intercâmbio de informações e experiências concretas que os preparem para o efetivo exercício da profissão; vii) oportunizar aos estagiários vivência real e objetiva junto às escolas de Ensino Fundamental e Médio, levando em consideração a diversidade de contexto sociocultural e físico da escola e dos alunos.

Enfim, o documento ressalta, assim como Reichmann (2012) propõe, a importância do acompanhamento do estágio já que este será um meio pelo qual se pode observar se o acadêmico realmente adquiriu os conhecimentos necessários à sua prática docente. Além

¹⁵⁴ O Pibid, conforme explicitado no tópico 5.1.1.2 Algumas ações governamentais em prol da melhoria da formação do professor universitário, seria um exemplo destas parcerias interinstitucionais como forma de intercâmbio de saberes entre universidade e escola.

disso, o PPC ressalta que “é na prática do estágio que há a possibilidade de reforçar e mesmo rever procedimentos não condizentes com a docência, uma vez que o docente trabalha, convive, ensina e aprende com o “outro”, com aquele que o faz sentir-se um ser responsável na construção do arcabouço de conhecimento da humanidade.”

Como constatado por excertos do PPC ora mencionados¹⁵⁵, a preocupação da instituição em superar a dicotomia teoria/prática e do desenvolvimento da reflexão crítica é bastante nítida ao longo do documento. Contudo, não são expostas explicitamente práticas colaborativas para que isto ocorra. Os termos prática, reflexão crítica, parceria universidade/escola se fazem presentes no texto da mesma forma, ou seja, sutilmente observei a importância que se dá ao outro na constituição da identidade profissional, sobretudo quando o documento salienta a importância de se conviver, ensinar e aprender com o “outro” na construção “responsável” do conhecimento. Concluí, com isso, que de certa forma, o documento corrobora a concepção vigotskiana do desenvolvimento humano e a abordagem dialética de Hegel, Marx, Vigotsky, Leontiev em uma perspectiva sócio-histórico-cultural. Entretanto, falta ao documento prescrições explícitas quanto à utilização de práticas colaborativas como instrumento de (co)construção do conhecimento na formação inicial do professor.

6.3 ASPECTOS DO CONTEXTO SOCIOSSUBJETIVO/SOCIOPROFISSIONAL

As formações e experiências das participantes que as constituem enquanto formadoras, ou seja, o delineamento de seu contexto sociossubjetivo permite que se estabeleçam relações entre as possíveis influências desse contexto na produção dos textos gerados para essa pesquisa. Desta forma, neste tópico, procuro primeiramente descrever o perfil profissional das 7 (sete) enunciadoras participantes assim como o da pesquisadora, para na sequência, traçar algumas hipóteses quanto a possíveis temas a serem por ela explorados ou “esquecidos” no momento da geração de dados.

Esclareço que a construção deste perfil profissional foi propiciada pela análise linguístico-discursiva em nível organizacional de textos gerados para esta pesquisa no que se refere ao levantamento de SOT (temas) e STT (subtemas) que referenciaram aspectos ligados

¹⁵⁵ Com a finalidade de assegurar o anonimato, as referências relativas ao Projeto Pedagógico do curso investigado serão omitidas.

à formação e à experiência profissional das formadoras. Tais textos foram gerados por meio de cinco dos instrumentos utilizados: o formulário de formação e experiência profissional e relato de experiência reflexivo (dados primários), currículo Lattes; *e-mails*; entrevista semiestruturada, (dados secundários) para atingir ao quinto objetivo específico estabelecido para esta pesquisa¹⁵⁶.

6.3.1 O Perfil Profissional das Formadoras Participantes¹⁵⁷

Antes de iniciar a descrição do perfil profissional das produtoras dos textos gerados para essa pesquisa, lembro o leitor de que se convencionou designar cada uma das formadoras por letras do alfabeto (de A até H) conforme responsabilização de disciplinas na ordem em que elas são dispostas na matriz curricular do curso investigado¹⁵⁸.

*Formadora A*¹⁵⁹

A formadora A iniciou sua docência com apenas 20 anos em escolas de idiomas enquanto cursava sua graduação em Letras Português/Inglês em uma IES pública do Estado do Paraná (1995-1999). Ministrou aulas nesse contexto (institutos de idiomas) durante cinco (5) anos (1997-2001). Tem Especialização em LI (ensino/aprendizagem de leitura), também pela mesma IES pública em que graduou-se (2000-2001). Atendeu ao curso de Mestrado em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) em uma Universidade Federal (2002-2004) e, enquanto bolsista do programa de pós-graduação da referida instituição, assumiu a docência em três turmas semestrais, em caráter extracurricular, ministrando, em uma delas, Inglês Instrumental para pós-graduandos de diversas áreas do conhecimento e, nas outras duas, lecionando Inglês regular para graduandos e para comunidade externa à IES. A formadora, embora não tenha tido experiência na docência em nível básico, fundamental ou médio, ingressou aos 28 anos (em 2005) como docente no Ensino Superior na mesma instituição pública estadual em que graduou-se – na condição de professora colaboradora de Língua Inglesa para os cursos de Letras e Secretariado Executivo. Após essa primeira experiência no ensino superior, a professora ingressou, aos 29 anos (em 2006), como funcionária efetiva na

¹⁵⁶ Conforme explicitarei no capítulo 4, quando da exploração do panorama geral da pesquisa (tópico 4.3).

¹⁵⁷ Sempre que tiverem ocorrido alterações no texto inicial que descreve o perfil de cada uma das formadoras devido a apontamentos das respectivas formadoras quando da realização do grupo focal, estas serão mencionadas em notas de rodapé.

¹⁵⁸ Ver relação de participantes e respectivas disciplinas ministradas no quadro 14, capítulo 4.

¹⁵⁹ Dados gerados abrangendo o período que se estende até o ano letivo de 2013.

mesma instituição. Dois anos após essa experiência nessa instituição (em 2008), a formadora transferiu-se para a IES em que ocorre essa pesquisa, atuando no curso de bacharelado em Secretariado Executivo (de 2005 até 2012), bem como ministrando aulas durante um ano (2008) no curso de bacharelado em Turismo e Comércio Exterior. Portanto, a formadora A soma uma experiência docente de 6 (seis) anos em cursos livres de idiomas, paralelamente, 8 (oito) anos em cursos de bacharelado, e de 3 (três) anos em cursos de licenciatura em Letras.

Especificamente, no momento de geração de dados para esta pesquisa, a formadora exercia suas atividades docentes há 5 (cinco) anos (2008-2013) na IES/I. Já no que concerne ao número de disciplinas lecionadas e ao contexto de atuação da formadora, esse se restringiu ao curso de Letras/Inglês no qual ministrou duas disciplinas em cada um dos anos letivos de geração de dados – 2013/2014 – sendo elas: Oficina de Oralidade em língua inglesa I, II e Oficina de leitura e produção escrita I, II. Além de atuar ministrando aulas no curso, nesse período, a formadora exercia mais 5 (cinco) funções paralelas: i) coordenadora do curso objeto desta pesquisa – Letras/Inglês; ii) coordenadora de projeto de extensão; iii) orientadora de 3 (três) projetos de iniciação científica; iv) orientadora de 1 (um) professor PDE (ensino-aprendizagem de LE); v) coordenadora de subprojeto PIBID de Letras/Inglês. Com relação às cinco principais produções acadêmicas mencionadas pela formadora em seu formulário de formação e experiência profissional, percebe-se uma continuidade na produção desde a época em que cursou a sua graduação (1999) até os anos iniciais de ingresso no atual contexto de trabalho, ou seja, na IES/I (2009). Os temas abordados nessas publicações estão voltados para aspectos relativos à tradução; ensino/aprendizagem de leitura em LI; estudo de gêneros acadêmicos. Pelos projetos de pesquisa e extensão mencionados pela formadora adicionam-se a esses três temas, a saber: o interesse por questões relacionadas ao ensino/aprendizagem sob a perspectiva do interacionismo social, a gêneros textuais e ensino, à formação do professor e à pesquisa em sala de aula.

Todas essas experiências profissionais e a formação acadêmica da *formadora A* podem ser visualizadas na figura 3 a seguir:

Figura 3 - Linha do tempo profissional: Formadora A

Formação Acadêmica	...	Experiência Profissional						
	1995							
	1996							
Graduação em Letras Português/Inglês	1997							
	1998							
	1999							
Espec. LI (Ensino Aprendizagem Leitura)	2000	Instituto de Idiomas						
	2001							
Mestrado em Letras (Inglês e Literatura Correspondente)	2002	Curso de Idiomas em IES aberto à comunidade						
	2003							
	2004							
	2005	Letras Português Inglês	Secretariado Executivo	Turismo				
	2006							
	2007							
	2008	Comex.						
	2009							
	2010							
	2011							
	2012							
	2013	Letras/Inglês		Coord. Letras/Inglês	Coord. Proj. Ext.	Orient. (3) Proj. I.C.	Orient. (1) Proj. PDE	Coord. SubProj. PIBID
	2014							
...								

Fonte: Dados da pesquisa.

Formadora B¹⁶⁰

A formadora B iniciou sua docência com apenas 17 anos em escolas de idiomas ainda antes de iniciar sua graduação em Letras Estrangeiras Modernas (2007 – 2010) em uma IES pública. Apesar disso, por meio da entrevista semiestruturada, a formadora mencionou que sua opção inicial foi prestar vestibulares para os cursos de Medicina ou Veterinária. Apenas depois de não ter sido bem sucedida nessas tentativas e, devido à sua inserção precoce na docência ter despertado nela o prazer pelo ofício, a formadora revelou ter optado, posteriormente, pela licenciatura. Sua atuação em instituto de idiomas estendeu-se perfazendo um período de 7 (sete) anos (2005-2012). Logo após o término de sua graduação em Letras, teve também poucos meses de experiência no contexto particular em nível de educação infantil (maternal, 2011) e, paralelamente, iniciou um novo curso de graduação em Pedagogia sendo que, à época da geração de dados para essa pesquisa, cursava o 2º. ano desse curso. Além disso, concomitantemente, entre 2011 e 2012, atendeu a sua pós-graduação em Formação de Professores de Língua Inglesa na mesma instituição pública em que graduou-se.

¹⁶⁰ Dados gerados abrangendo o período que se estende até o ano letivo de 2013.

Nesse mesmo ano (2012), foi admitida aos 25 anos, dois anos após o término de sua graduação, como professora de Língua Inglesa em regime de contrato temporário em duas instituições de ensino superior – uma pública e uma privada.

Apesar da busca constante por formação profissional, assim como a formadora A, a formadora B não teve nenhuma experiência no ensino público em nível fundamental ou médio antes de seu ingresso em instituição de ES. Nesse último contexto, passou a ministrar aulas de LI tanto em cursos de bacharelado - Arquivologia e Secretariado Executivo – como em cursos de licenciatura em Letras/Inglês. Em 2013, foi também admitida em regime temporário na IES/I para lecionar disciplinas na área de LI tanto nos cursos de Secretariado como no curso de Letras/Inglês. Ou seja, a formadora B soma uma experiência docente de 7 (sete) anos em escolas de idiomas, alguns meses na pré-escola (maternal), 1 (um) ano em cursos de bacharelado e em cursos de licenciatura em Letras. Especificamente, na instituição e no momento de geração de dados para essa pesquisa, a formadora exercia suas atividades docentes há pouco menos de 1 (um) ano. Quanto ao número de disciplinas lecionadas e o contexto de atuação da formadora nesse período (2013), seu campo de atuação era em cursos de Letras/Inglês de três instituições de ensino superior, sendo duas públicas, incluindo a IES/I e uma particular. No total, a formadora responsabilizava-se por cinco (5) disciplinas no ano letivo de geração de dados sendo duas delas na IES/I, a saber: Aspectos Léxico-gramaticais I (Letras/Inglês) e Inglês Instrumental III (Secretariado Executivo), e as três outras disciplinas - Aspectos léxico-gramaticais (Letras Estrangeiras Modernas – Inglês 3º. ano) e Leitura em Língua Inglesa (Arquivologia – 3º. ano) nas duas outras IES já mencionadas. Além de atuar ministrando aulas nesses três cursos e nesses três contextos, a formadora exercia mais duas funções paralelamente: i) acadêmica do curso de graduação em Pedagogia, e, ii) colaboradora de um projeto de extensão denominado Novos Talentos em outra IES. Com relação às 5 (cinco) principais produções acadêmicas, apesar da formadora afirmar ter várias produções, não listou nenhuma em seu formulário de formação e experiência profissional. Por meio de acesso ao seu currículo na plataforma Lattes, pude identificar que os interesses de pesquisa da formadora voltavam-se para formação de professores na área de língua inglesa.

Todas essas experiências profissionais e a formação acadêmica da formadora B podem ser visualizadas na figura 4, a seguir:

Figura 4 - Linha do tempo profissional: Formadora B

Formação Acadêmica		...	Experiência Profissional					
	Graduação em Letras Estrangeiras Modernas	2005	Instituto de Idiomas					
		2006						
		2007						
		2008						
		2009						
		2010						
Graduação em Pedagogia (em andamento)	Espec. Formação professores	2011	Instituto de Idiomas	Educ. Infantil	Secretariado	Arquivologia	Letras	IES 1 e 2
		2012						
		2013						
								Colab. Projeto de extensão IES 2

Fonte: Dados da pesquisa.

Formadora C¹⁶¹

A formadora C iniciou sua docência atuando na educação especial em escola particular com apenas 17 anos, em 1997, antes mesmo de ingressar no curso de graduação em Letras (1999-2002). Ao término de sua licenciatura passou a atuar no ensino público em nível de educação infantil¹⁶² (2002-2006) adquirindo uma experiência de quatro anos nesse contexto de ensino. Em 2006, no último ano em que atendia ao curso de pós-graduação em nível de Mestrado (Letras), suspendeu suas atividades docentes para ser aluna/bolsista. Imediatamente após a conclusão do Mestrado (2007), começou a lecionar no ensino superior em variadas disciplinas sempre voltadas para área de Língua Portuguesa em diversos cursos de graduação: Letras (4 anos), Pedagogia (2 anos), Jornalismo e Publicidade (6 meses), Matemática (1 ano), Secretariado Executivo (1 ano) tanto em contextos de IES públicas (duas além da IES/I) quanto privada (1). Além disso, atuou em um curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa (2009) assim como atuou em cursos de extensão universitária (2000/2001 e em 2007) voltados para leitura e produção textual.

Portanto, a formadora C soma uma experiência docente de 3 (três) anos na educação especial, 4 (quatro) anos na educação infantil e de 6 (seis) anos no ensino superior englobando a formação de bacharéis e de licenciandos até o ano letivo de 2012.

¹⁶¹ Dados gerados abrangendo o período que se estende até o ano letivo de 2013.

¹⁶² A princípio havia redigido o texto e configurado a figura 5 afirmando que a formadora C teria atuado entre 2002 a 2006, além da educação infantil no ensino fundamental I e II. Após realização do grupo focal, retifiquei essas informações.

Especificamente, no momento de geração de dados para essa pesquisa, a formadora era recém contratada como professora efetiva da IES/I exercendo ali suas atividades docentes há apenas três bimestres nos cursos de Letras/Português, Letras/Inglês, e Letras/Espanhol ministrando a disciplina de Introdução aos Estudos Linguísticos assim como ministrando aulas no curso de Pedagogia, ali responsabilizando-se pela disciplina de Produção textual. Além de atuar ministrando aulas nesses cursos, nesse período, a formadora exercia a função de membro do Comitê Assessor de Campus para o programa de Iniciação Científica (I.C.), membro do Colegiado dos cursos de Letras e também era doutoranda do 2º. Ano em programa de pós-graduação em Linguística.

De forma geral, sua experiência no ensino abrange a área de Estudos Linguísticos, com ênfase em Linguística e Língua Portuguesa e, atualmente, suas pesquisas têm se desenvolvido no âmbito da Análise de Discurso sobre mulheres em situação de violência.

Todas essas experiências profissionais e a formação acadêmica da formadora C podem ser visualizadas na figura 5, a seguir:

Figura 5 - Linha do tempo profissional: Formadora C

Formação Acadêmica		Experiência Profissional				
	1997	Educação Especial	Projeto de ensino (extensão universitária)	Projeto prestação serviço	Proj. Ensino (ext. Univ.)	
	1998					
Graduação em Letras Português/Inglês	1999					
	2000					
	2001					
	2002	Educação Infantil	Pedagogia	Jornalismo Public.		Letras Port./Ing.
	2003					
	2004					
Mestrado em Letras	2005					
	2006					
	2007	Projeto de extensão				
	2008					
	2009	Secretariado	Matemática			
	2010	Pedagogia				
Doutorado Linguística (em andamento)	2011					
	2012					
	2013	Letras Ing./Port./Esp.	Pedagogia	Membro Comitê Assessor I.C.	Membro Coleg. Letras	

Fonte: Dados da pesquisa.

*Formadora D*¹⁶³

Aos 17 anos (1993) a formadora D já fez opção pela carreira do Magistério em seu curso de segundo grau (equivalente ao Ensino Médio atualmente). E, antes mesmo de iniciar sua graduação em Letras/Port. Ing. (1996), já possuía 1 (um) ano de experiência docente em uma pré-escola particular ministrando aulas de LI (1995). Assim que iniciou sua graduação (1996), começou a ministrar aulas de LI para todos os níveis e idades em escolas de idiomas e, embora tenha mudado de um instituto para outro em virtude de mudanças de cidade ou mesmo pela busca de melhores condições de trabalho, continuou lecionando Língua Inglesa nesse contexto somando uma experiência de dez anos (10) anos¹⁶⁴ (1996 a 1999; 2004 a 2007; 2012 a 2013). Entre 1996 e 1999, além de atuar em escolas de idiomas e ser acadêmica da graduação, paralelamente, a formadora atendeu a uma disciplina do curso de Especialização em Língua Inglesa (1998).

No entanto, devido a problemas de ordem pessoal, a formadora teve que interromper sua graduação em Letras em 1999. Nos dois anos seguintes, afastou-se também de suas funções docentes (2000 a 2002) retornando em 2003 para lecionar durante um ano em uma escola regular como professora do 1º ano do Ensino Fundamental (séries iniciais) (doravante EF) assim como para ministrar aulas de inglês para as outras séries do EF. Recomeçou novamente, em 2004, seu curso de graduação em Letras habilitação dupla em Português e Inglês em outra cidade e, em outra instituição, finalizando-o em 2007. O retorno à licenciatura ocorreu simultaneamente ao seu retorno à docência em escola de idiomas e, desta vez, não só ministrando aulas de LI, mas também assumindo a função de coordenadora pedagógica (2004-2007).

Enquanto exercia essas funções profissionais nesse último contexto, como acadêmica do curso de Letras participou do desenvolvimento de 3 (três) projetos, sendo que em um deles, foi bolsista da Universidade. Ao término da graduação, mudou-se de cidade e iniciou sua atividade docente em escolas particulares em nível de ensino fundamental e médio com a disciplina de LI, permanecendo nesse contexto por 03 (três) anos letivos (2008 a 2010)¹⁶⁵. Concomitantemente, em 2008, começou a lecionar LI para negócios em uma empresa onde ministrou aulas por cinco anos (até 2013).

¹⁶³ Dados gerados abrangendo o período que se estende até o ano letivo de 2013.

¹⁶⁴ No texto inicial afirmava que a experiência dessa formadora nesse contexto seria de 7 (sete) anos.

¹⁶⁵ Aqui também houve alterações no texto inicial quanto ao período e anos específicos de atuação dessa formadora nesse contexto.

E, entre todas essas experiências em diferentes contextos de atuação, em 2009, a formadora iniciou sua carreira docente no ensino superior na IES/I bem como em uma IES particular. O ingresso no ensino superior, portanto, ocorreu pouco mais de um ano após o término de sua graduação. Na IES/I passou a ministrar aulas de Inglês Instrumental em cursos de bacharelado em Secretariado Executivo e Turismo durante três anos letivos consecutivos (2009 a 2011), bem como se responsabilizou, durante o ano de 2009, pela disciplina de Inglês Instrumental para alunos do curso de graduação em Comércio Exterior na IES particular.

Paralelamente à docência na IES/I, entre os anos de 2010 a 2012, a formadora passou a atuar também em uma IES municipal, ministrando as disciplinas de LI, de Literatura Inglesa e de Metodologia do Ensino de Inglês. Além disso, em 2010 atendeu a um curso de pós-graduação *latu sensu* em Gestão da Qualidade e Logística Empresarial na IES/I. Em 2012, retornou a trabalhar também em escolas de idiomas como coordenadora e professora de Inglês. E, ainda concomitantemente, entre 2011 e 2012, a formadora ministrou aulas em cursos de pós-graduação responsabilizando-se pela disciplina de Metodologia do Ensino Superior em três instituições de ES diferentes: na IES/I, em uma IES particular e em outro instituto de pós-graduação. Especificamente no ano de 2011, a formadora contribuiu com a elaboração do PPC de Letras/Inglês, foco desta pesquisa. Em todos esses contextos de atuação em IES, a professora foi admitida como professora de LI em regime de contrato temporário.

Além de todos esses cinco contextos de trabalho (duas IES, um instituto de pós-graduação, uma empresa, e um instituto de idiomas), entre os anos de 2010 e 2012, a formadora também atendeu a um curso de qualificação profissional obtendo a titulação de Mestre em Estudos da Linguagem. Bastante eminente é a produção acadêmica nesta época. Quatro (04), das cinco (05) principais produções mencionadas pela formadora em seu formulário de formação e experiência profissional, correspondem ao período em que ela cursou sua pós-graduação e, embora a quinta publicação tenha ocorrido logo após o seu término (em 2013), tal produção está diretamente relacionada ao tema de sua dissertação - *ensino colaborativo*.

Quanto à sua atuação, especificamente, quando da geração de dados para esta pesquisa, a formadora lecionava em 3 (três) contextos, a saber: no contexto de escolas de idiomas, em uma empresa lecionando Inglês para Negócios e na própria IES/I sendo que, nessa, ela era responsável por lecionar três (3) disciplinas em três (3) diferentes cursos:

Inglês Instrumental para o bacharelado em Turismo; Inglês I, II e IV para o curso de Secretariado Executivo e, na 1ª. turma do curso de Letras/Inglês foco desta pesquisa, a formadora ministrava a disciplina de Literatura de Língua Inglesa. No entanto, saliento que a formadora apenas assumiu essa turma com essa disciplina no término do 2º. Bimestre, pois, outra professora colaboradora, que havia iniciado o trabalho no ano letivo de 2013, solicitou desligamento da instituição por motivos pessoais. Adicionadas a essas atribuições, em 2012, a formadora D orientou um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre a importância da LI para o Secretariado Executivo.

Todas essas experiências profissionais e a formação acadêmica da formadora D podem ser visualizadas na figura 6, a seguir:

Figura 6 - Linha do tempo profissional: Formadora D

Formação Acadêmica			Experiência Profissional				
	Magistério	1993					
		1994					
		1995					
	Graduação em Letras Português/Inglês * Não concluída	1996	Educ. Infantil Instituto de Idiomas Docente				
		1997					
		1998					
		1999					
		2000					
		2001					
		2002	Atividade Extra docência				
		2003	Ensino Fund. I e II				
	Graduação em Letras Português/Inglês	2004	Instituto de Idiomas Docência e Coord. Ped.				
		2005					
		2006					
		2007					
Mestrado em Estudos da Linguagem	Espec. Gestão Qualid. Logist. Empr.	2008	Ensino Fund. II	Ensino Médio	Comex.	Secretariado Executivo	Turismo
		2009					
		2010	Inst. de Idiomas Docência e Coord. Ped.	Pós Graduação	Letras Port./Ing.		Inglês para negócios em empresas
		2011					
		2012					
		2013					

Fonte: Dados da pesquisa.

Formadora F¹⁶⁶

Diferentemente das formadoras anteriores (A, B, C, D) e da própria pesquisadora, tanto a área da formação quanto a de maior atuação da formadora F não é em Letras, mas sim em Pedagogia. Quanto à sua formação acadêmica, a formadora F graduou-se em Pedagogia em 1991 e, exatamente dez anos após a sua conclusão, voltou a buscar por atualização profissional atendendo ao curso de Especialização em Novas Mídias Rádio e TV (2001 – 2003), engajando-se, dois anos após, em programa de pós-graduação em Educação em nível de Mestrado (2005 – 2007). E, entre os anos de 2010 a 2012, a formadora cursou e concluiu seu doutoramento em Educação na linha de Educação Especial. Possivelmente, o retorno da formadora a cursos de formação no início dos anos 2000 ocorreu devido às profundas mudanças ocorridas na educação nessa época, conforme exposto no referencial teórico desta pesquisa e que, conseqüentemente, impulsionaram-na a buscar por aprimoramento profissional. Ao longo de todo esse período, entre o início do curso de graduação, a conclusão de seu Doutorado até o momento de geração de dados, a formadora F tem atuado profissionalmente desenvolvendo apoio pedagógico na Gerência de Educação Especial pela Secretaria Municipal de Educação (1986-2013) do município em que reside. Essa atuação profissional, embora de extrema relevância no contexto de atuação profissional da formadora, foi a única antes de seu engajamento em cursos de formação em nível de pós graduação. Constatei também uma ampliação de contextos de atuação da formadora, provavelmente, desencadeados pelo aprimoramento e reconhecimento profissional propiciado por esses cursos. Assim, a partir de 2003, a formadora passou também a atuar como: i) tutora eletrônica em um curso Normal Superior; ii) docente em cursos de licenciatura acumulando 10 anos de experiência em cursos de Pedagogia em diferentes IES públicas e privadas (2003 a 2013); iii) docente em curso de pós graduação em Educação com sete (7) anos de experiência (2006/2013); e, finalmente, iii) docente na modalidade à distância de Curso de Tecnologias Assistivas, Projetos e Acessibilidade (2009/2011). Especificamente, com relação à sua atuação em cursos de licenciatura Letras, a formadora, quando da geração de dados, possuía somente oito meses de experiência na docência de cursos nessa área. Além de se responsabilizar por ministrar a disciplina de Inclusão na Educação concomitantemente para as turmas de Letras/Inglês (objeto desta pesquisa), Letras/Espanhol e Letras/Português, a formadora atuava como docente e como coordenadora no curso de Pedagogia tanto na IES/I quanto em outra IES privada. De forma geral, a experiência da formadora F no ensino e seus

¹⁶⁶ Dados gerados abrangendo o período que se estende até o ano letivo de 2013.

essa característica em comum, a formadora G, paralelamente à sua graduação, também ministrou aulas de LI no âmbito de institutos de idiomas a partir de seus 20 (vinte) anos de idade somando uma experiência nesse contexto de 15 anos (1999 a 2014). Durante o seu período de graduação (1999- 2002), também atuou como docente em escolas particulares tanto na Educação Infantil (três anos) quanto no Ensino Fundamental I. Nesse último contexto, atuou como professora de Língua Inglesa (quatro anos). Sua primeira especialização (2011) foi em Gestão de Pessoas com produção de artigo final requisitado para obtenção da titulação voltada para o contexto empresa/escola intitulado: *Coaching e liderança em sala de aula: reflexões sobre o papel do professor em sala de aula e seu engajamento com o crescimento e obtenção de metas na empresa-escola*.

Em 2014, a formadora atendeu ao curso de Especialização em Educação Infantil. Sua carreira no ensino superior teve início também em 2014, doze (12) anos após a conclusão de sua graduação, quando da geração de dados em relação ao seu perfil profissional para esta pesquisa. Como professora colaboradora na IES/I, a formadora F foi responsável por ministrar a disciplina de Literaturas de Língua Inglesa II.

Além disso, a formadora participou como colaboradora de um projeto de extensão na IES/I cuja finalidade era de prestar assessoria teórico-pedagógica e linguística para professores da Educação Infantil e das séries iniciais para a implantação da disciplina de Língua Inglesa na Rede Municipal de Ensino da cidade onde se localiza a IES/I. Todas essas experiências profissionais e a formação acadêmica da formadora G podem ser visualizadas na figura 8, a seguir:

Figura 8 - Linha do tempo profissional: Formadora G

Formação Acadêmica		Experiência Profissional		
Magistério	1994			
	1995			
	1996			
	1997			
	1998			
Graduação em Letras Português/Inglês	1999	Ensino Fundamental. I	Educação Infantil	Escola de Idiomas
	2000			
	2001			
	2002			
	2003			
	2004			
	2005			
	2006			
	2007			
	2008			
	2009			
	2010			
Especialização -MBA Gestão Pessoas	2011			
	2012			
Especialização- Educação Infantil	2013			
	2014	Letras/ Inglês -IES/I	Colab.Proj. Extensão	

Fonte: Dados da pesquisa.

Formadora H¹⁶⁸

A formadora H é graduada em Psicologia (1986), especialista em Alfabetização e mestre em Educação (2000). Iniciou suas atividades como professora colaboradora em uma IES pública dois anos após a finalização de sua graduação ministrando aulas de Psicologia para o curso de Pedagogia. Nesse contexto, acumulou uma experiência de três anos (1988, 1998, 1991).

No final da década de 80 e início da década de 90 (1989/19990), a formadora H também adquiriu experiência como docente da disciplina de Psicologia em nível de ensino médio (profissionalizante) no curso de Magistério, que naquela época preparava futuros professores para atuação na Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

De relevância também é a experiência da formadora como docente de cursos de aperfeiçoamento ministrados para professores da rede pública ao longo de sete (7) anos (1995/2001), período durante o qual a formadora, concomitantemente, iniciou e finalizou seu curso de Mestrado em Educação (1997/2000).

¹⁶⁸ Dados gerados abrangendo o período que se estende até o ano letivo de 2014.

Com relação à sua experiência profissional no ensino superior, além da experiência de três anos em cursos de licenciatura em Pedagogia já mencionados, ainda atuou por quatro (4) anos em cursos de bacharelado em Psicologia. Ademais, a formadora H tem atuado como docente de disciplinas de Psicologia com enfoque em educação nos cursos de licenciatura em Letras há 14 anos (2000/2014). Nesse contexto, também atuou como coordenadora no Núcleo de Pesquisa do Lúdico (NUPEL). Sua prática no ensino superior também engloba cursos de Graduação em Ciências Contábeis e em áreas de Administração sendo que, nessa última área, a formadora exerceu seu ofício não exclusivamente em nível de graduação como também de pós-graduação (especialização). É objeto de atenção também, na relação de experiências profissionais docentes da formadora, o número de IES em que atuou - seis (6) – considerando também a IES/-I. Ainda são significantes as atividades que exerceu como psicóloga tanto no contexto escolar quanto no contexto empresarial.

Especificamente no momento de geração de dados para esta pesquisa (2014), a formadora atuava em 3 (três) IES englobando: i) cursos de licenciatura em Letras (na IES/I e em outra privada); ii) curso de licenciatura em Pedagogia; iii) curso de bacharelado em Psicologia; iv) cursos da área de Administração (Tecnologia em Gestão da Qualidade, Gestão de Cooperativas, Gestão Estratégica de Agronegócios).

Quanto às disciplinas lecionadas na IES/I, a formadora responsabilizava-se por duas disciplinas no curso de Pedagogia: Psicologia da Educação - Aprendizagem e Psicologia da Educação- Desenvolvimento e Dificuldade de Aprendizagem e, por uma disciplina que lecionava em conjunto para os três cursos de Letras (Inglês, Português e Espanhol) - a disciplina de Psicologia da Educação. Além de responsabilizar-se por essas disciplinas, exercia, concomitantemente, quatro outras atividades acadêmicas especiais e/ou do âmbito das IES: i) de coordenadora de um curso de Psicologia¹⁶⁹ em outra IES; ii) de parecerista *ad hoc* do Programa de Iniciação Científica da IES/I; iii) de orientadora de três trabalhos de conclusão de curso (TCC); iv) de psicóloga da divisão de assistência estudantil na IES/I.

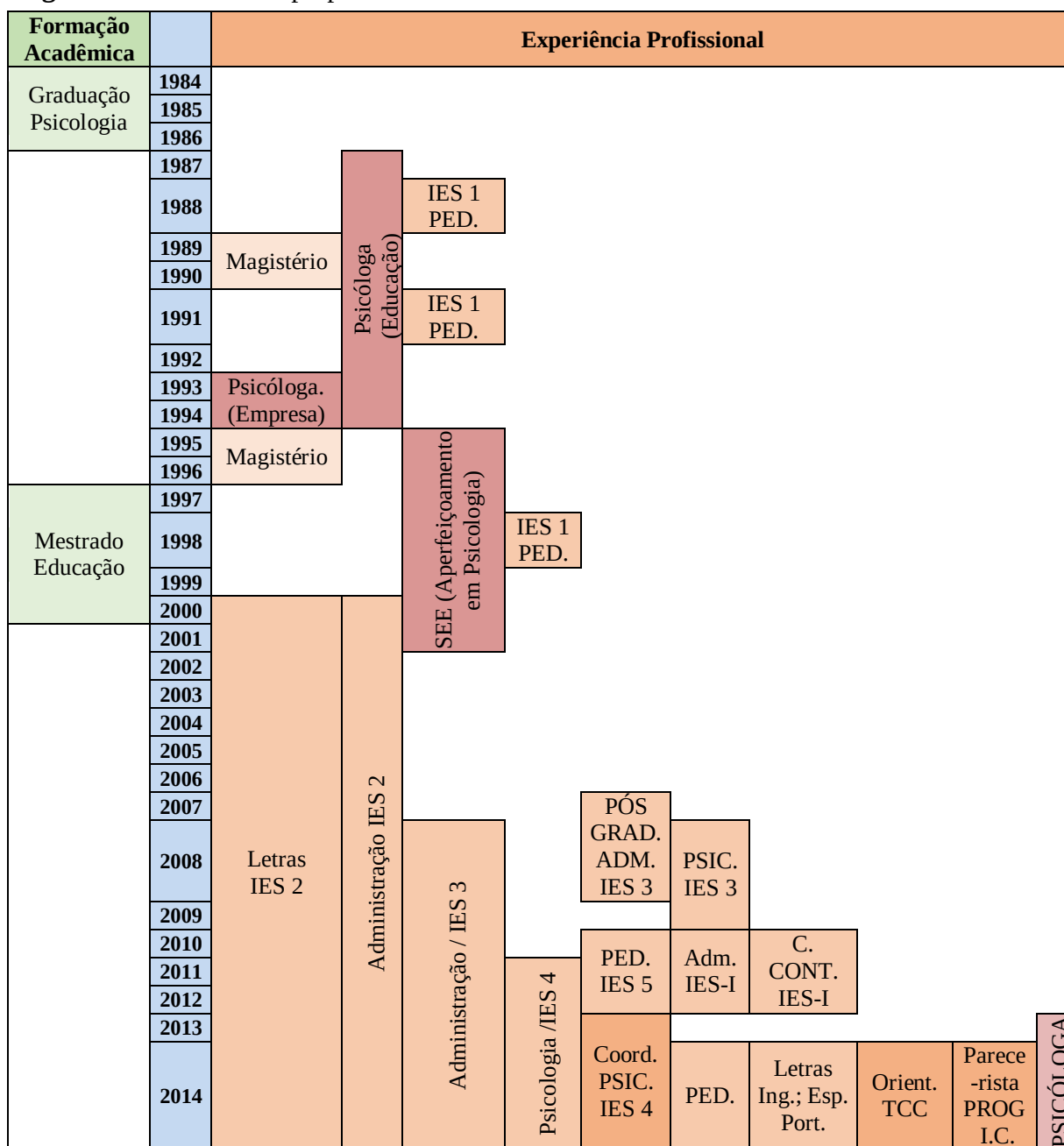
De forma geral, as experiências profissionais da formadora H na área de Psicologia contemplam os três eixos do ensino superior: o ensino, a pesquisa e a extensão. Suas principais produções científicas enfocam processos perceptuais e cognitivos e

¹⁶⁹ A princípio havia redigido o texto afirmando que a formadora H teria atuado nesse contexto como coordenadora do curso de Pedagogia e não de Psicologia, como, realmente, ocorreu. Desta forma, após realização do grupo focal, retifiquei essa informação.

desenvolvimento e contemplam os seguintes temas: lúdico, desenvolvimento sustentável, capacitação de recursos humanos, gestão de pessoas e gestão de recursos humanos.

Todas essas experiências profissionais e a formação acadêmica da formadora H podem ser visualizadas na figura 9, a seguir:

Figura 9 - Linha do tempo profissional: Formadora H



Fonte: Dados da pesquisa.

6.3.1.1 O perfil profissional da pesquisadora

Conforme exposto anteriormente quando da apresentação da natureza desta pesquisa, ao concebê-la como uma pesquisa de perspectiva sócio-histórica, (FREITAS, 2002; 2007) considero-me em processo de aprendizagem propiciada pela própria situação deste estudo concretizado em minha relação linguageira com as formadoras participantes e pela minha própria busca por fundamentações teóricas para alicerçar minhas análises/interpretações dos dados gerados por meio desse agir linguageiro. Como professora de Língua Inglesa há mais de 18 anos na instituição na qual está alocado o curso de Letras/Inglês, e cujas formadoras são foco desta pesquisa, levo para minha investigação toda essa minha experiência no ensino de Língua Inglesa em cursos de bacharelado (Secretariado Executivo, Administração, Comércio Exterior e Turismo) na IES/I assim como toda aquela experiência vivenciada ao longo de 10 anos no ensino de línguas (LM e LI) em diferentes contextos: escola de idiomas, escolas públicas e particulares abrangendo o ensino básico, fundamental e o ensino médio. Quanto ao curso de licenciatura em Letras/Inglês, esse é justamente o contexto no qual ainda não possuía nenhuma experiência. Esse último contexto passou a constituir minha carreira profissional apenas um ano antes desta pesquisa ser iniciada, quando de minha participação na elaboração do projeto pedagógico do referido curso. Assim, estabeleço com todas as formadoras participantes desta pesquisa, com exceção de uma, uma posição hierárquica no que diz respeito ao tempo de serviço na instituição de realização da pesquisa. No entanto, com relação à experiência profissional em cursos de licenciatura, tal posicionamento hierárquico não se estabelece, como será detalhado no tópico a seguir (6.3.1.2 Possíveis influências do contexto sociossubjetivo/socioprofissional na produção de textos sobre o trabalho educacional).

Ressalto ainda que, não fosse pelo afastamento de minhas funções na IES/I no segundo semestre de 2013, estaria hoje ocupando a posição de coordenadora do curso em questão. Quanto às minhas relações intersubjetivas com as formadoras participantes, elas se alicerçam no respeito profissional e, com algumas delas, por não serem recém contratadas, se alicerçam também por um vínculo de amizade estabelecido desde o ingresso dessas na instituição (formadoras A, D). Dentre as recém contratadas, também pontuo ter sido professora de Língua Inglesa da formadora B quando esta cursava o ensino fundamental II em uma escola pública. Aliás, este fato é ressaltado pela própria formadora quando da realização

do grupo focal em virtude da exploração do SOT D¹⁷⁰ por mim proposto no roteiro para leitura e posicionamento das formadoras em relação às análises desenvolvidas. Portanto, minhas análises interpretativas são feitas a partir desta relação “pessoal-social” que estabeleço com todas as formadoras participantes.

6.3.1.2 Possíveis influências do contexto sociossubjetivo/socioprofissional na produção de textos sobre o trabalho educacional

A análise do contexto sociossubjetivo/socioprofissional de produção dos textos possibilitou que se respondessem perguntas diretamente relacionadas ao quinto objetivo específico desta pesquisa, que retomo no quadro 22:

Quadro 22 - Quinto objetivo específico e respectiva pergunta de pesquisa

Objetivo específico da pesquisa	Pergunta de pesquisa
v) Apontar particularidades quanto ao contexto sociointeracional das formadoras participantes relacionando-o aos temas mobilizados por meio de seu agir linguageiro acerca de seu trabalho educacional.	Quais particularidades quanto ao contexto sociointeracional das formadoras participantes aparentam influir em suas representações sobre seu trabalho educacional?

Assim, no que concerne às produtoras dos textos gerados para pesquisa, na busca por definir de que lugar (socioprofissional) elas enunciam e quais hipóteses poderiam ser elencadas a respeito das representações iniciais das enunciadoras acerca do contexto de produção e veiculação/circulação imediato dos textos produzidos, utilizei informações provenientes tanto do formulário de formação e experiência profissional das participantes da pesquisa quanto daqueles provenientes dos dois primeiros temas explorados por meio da entrevista semiestruturada, quais sejam: *Tema A* - Forma de ingresso e exigências para atuação como professora formadora do curso de Letras/inglês na instituição investigada; *Tema B* - Processo de formação e qualificação profissional.

Com isso, além de propiciar o acesso a esses dados para caracterização do corpo docente da 1^a. turma do curso de Letras/Inglês participante desta pesquisa– simultaneamente

¹⁷⁰ O SOT D, mobilizado por ocasião da realização do grupo focal, direciona as formadoras para apresentarem suas críticas ao método de análise, no que diz respeito aos poderes exercidos pela pesquisadora (ou pesquisa) e aos limites respeitados e/ou transgredidos.

acessei dados relativos ao contexto sociointeracional das enunciantoras identificando o perfil profissional de cada uma, conforme apresentado no tópico anterior.

Frente a todos os dados levantados quanto ao contexto sociosubjetivo/socioprofissional das 7 (sete) participantes da pesquisa, parece-me importante analisá-los em relação ao coletivo de formadoras assim como em relação ao contexto sociosubjetivo/socioprofissional da própria pesquisadora. Assim, temos a seguinte situação: as enunciantoras são professoras formadoras que assim como a pesquisadora também trabalham na instituição, porém, algumas têm mais, outras têm menos experiência do que as demais ou mesmo do que a destinatária (pesquisadora) seja na IES/I seja em outros contextos nos quais tenham ou não atuado como formadoras, conforme sintetizo no quadro 23, a seguir:

Quadro 23 - Síntese do contexto sociosubjetivo/socioprofissional: tempo e contexto de experiência profissional das formadoras e da pesquisadora

Contexto de Experiência profissional	Tempo de experiência em anos							
	Até 1	2 a 3	4 a 6	7 a 9	10 a 12	13 a 15	16 a 18	Mais de 25 anos
Gerente de informática Educativa - Apoio Pedagógico na Gerência de Educação Especial								F
EAD			F					
Educação especial		C						F
Educação Infantil	B		C					
Ensino Fundamental I		D, G						
Ensino Fundamental II		D	G	P				
Ensino Médio		D, H		P				
Graduação Letras	B, G, F, P	D	A, C			H		
Graduação Pedagogia		C, H			F			
Graduação Bacharelado	B	C	D	A		H, P		
Projetos de extensão universitária	A, C							
Pós Graduação		H		F				
Escola de Idiomas			A, B	P		G	D	
Aulas particulares		P						

Fonte: Dados da pesquisa.

Dentre os fatos que saliento sobre os dados levantados quanto à experiência de atuação das participantes, destaco quatro (4) apresentando as respectivas hipóteses quanto à possível influência deste contexto sociosubjetivo/socioprofissional na produção dos textos:

i) 57,14% das participantes (quatro participantes) já tinham mais de um ano de experiência profissional no ensino superior incluindo cursos de graduação em Letras. Dentre essas quatro

participantes, duas delas foram responsáveis por disciplinas voltadas para o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas (A, D) e duas ministraram disciplinas de cunho mais teórico (C, H).

Hipótese: Essas quatro participantes podem elencar como fato marcante, menos dificuldades do que as demais dada à experiência adquirida no contexto de ensino investigado.

ii) duas dentre as três formadoras que ministram disciplinas de cunho mais teórico e/ou mais relacionadas ao desenvolvimento de capacidades docentes possui experiência anterior em cursos de pós-graduação (F, H), uma delas (C), embora não tenha ali atuado, engajou-se quando de sua formação em projetos de extensão universitária.

Hipótese: As formadoras F e H podem elencar como fato(s) marcante(s), menos dificuldades do que as formadora C, assim como todas as demais, devido à experiência em nível superior no contexto investigado.

iii) todas as formadoras que atuam com disciplinas especificamente voltadas para o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas (doravante CLD) em LI tiveram experiências significativas, em relação ao tempo, em instituto de idiomas, caso esse das formadoras A, B, D, G.

Hipótese: as formadoras podem elencar como fato(s) marcante(s) dificuldades provenientes da heterogeneidade dos alunos-professores em termos de proficiência linguística em LI, uma vez que em instituto de idiomas, geralmente, o trabalho é desenvolvido por meio de nivelamento dos grupos. Da mesma forma, elas podem também demonstrar frustração em relação aos resultados alcançados em termos do desenvolvimento CLD dos alunos-professores.

iv) apenas uma das formadoras (A) não teve experiência de atuação no contexto de ensino básico (considerando os contextos de educação infantil, fundamental e/ou médio) a não ser aquela possibilitada pelo estágio quando do processo de formação;

Hipótese: a formadora A pode pontuar dificuldades com relação a estabelecer conexões entre aspectos teóricos de sua disciplina e a prática dos futuros professores.

Assim como a experiência profissional constitui um dos elementos do contexto sociossubjetivo/socioprofissional das formadoras podendo influir na produção dos textos, sua formação acadêmica e a espécie de vínculo empregatício que mantém com a instituição em que os dados foram gerados podem também motivar a menção de determinados temas nos relatos de experiência reflexivos das formadoras. Da mesma forma com a qual sintetizei os

aspectos socioprofissionais relativos à atuação das formadoras, apresento, no quadro 24 a seguir, algumas particularidades com relação à formação acadêmica de cada uma e a condição de atuação no contexto investigado.

Quadro 24 - Síntese do contexto sociossubjetivo/socioprofissional: formação acadêmica, regime de atuação das participantes da pesquisa na IES/I

Titulação acadêmica	Formadoras
Especialista	B, G
Mestre	A, D, H, P
Doutoranda	C
Doutora	F
Regime de trabalho	
Colaboradora	H
Colaboradora e substituta	B, D, G
Efetiva	C, F, P
Efetiva e coordenadora	A

Fonte: Dados da pesquisa.

Novamente, chamo a atenção para algumas questões agora relacionadas às condições de atuação das formadoras apontando algumas novas hipóteses quanto à sua influência na produção dos textos considerando, para isto, também as hipóteses já levantadas anteriormente: i) somente uma das participantes é doutora (F) e, além disso, possui experiência na área específica da disciplina há mais de 25 anos;

Hipótese: A formadora F pode focar fato(s) marcante(s) bem sucedido(s) na sua experiência com a turma em contraposição às outras formadoras.

ii) 28,57% das participantes são especialistas;

Hipótese: professoras especialistas podem pontuar dificuldades relativas à sua falta de formação para ministrar a disciplina.

iii) o percentual das produtoras dos textos que atuavam na condição de docentes efetivas no momento de geração de dados (42,85%) é inferior ao que não fazia parte do quadro próprio de professores da IES/I (57,14%);

Hipótese: As formadoras colaboradoras podem omitir aspectos negativos de sua atuação pela possibilidade de que tal menção venha prejudicar intenções futuras de compor o quadro efetivo de formadoras na IES/I¹⁷¹ ou, em contraposição, as formadoras com vínculo temporário podem relatar mais dificuldades dado a possível falta de tempo para interação e,

¹⁷¹ Esta hipótese foi um ponto de discordância apresentado pela formadora D quando da realização do grupo focal.

consequentemente, de oportunidades para se envolver em projetos conjuntos com o corpo docente efetivo, uma vez que trabalham em diversos contextos além da IES/I;

iv) 42,85% das formadoras participantes além de atuar como colaboradoras atuaram também como substitutas;

Hipótese: Estas formadoras podem pontuar dificuldades de interação com a turma por assumir o trabalho de outra formadora que já estava em andamento.

v) a formadora A coordena o curso de Letras/Inglês.

Hipótese: Por ser coordenadora do curso, a formadora A pode mencionar mais temas do que as demais em seu relato.

Outro fator que compõe o contexto sociointeracional de produção dos textos e que considero relevante informar é o engajamento de duas das 7 (sete) formadoras participantes da pesquisa (A e D), juntamente com a pesquisadora, no processo de implantação do curso na IES/I inclusive auxiliando na elaboração de seu PPC. Em relação a essa circunstância, presumi que estas formadoras poderiam contemplar em seus relatos aspectos relacionados à recente implantação do curso e/ou prescrições estabelecidas no projeto pedagógico. Por outro lado, conforme será detalhado posteriormente, os dados gerados por meio das entrevistas semiestruturadas revelaram que todas as demais formadoras (B, C, F, G, H) nem tinham conhecimento do conteúdo do projeto pedagógico. Assim, inversamente, pressupus, com base no contexto sociosubjetivo das demais formadoras, que elas não pontuariam, em seus relatos de experiência reflexivos, temas relacionados a esse documento e/ou ao recente estabelecimento do curso.

Enfatizo que se o desconhecimento do PPC pode ser considerado negativo à medida que essas prescrições oficiais deveriam nortear o trabalho das participantes como formadoras de futuros professores, em oposição, o perfil profissional das participantes, de forma geral, assemelha-se ao proposto por Junges (2013) à medida que a maioria aparenta possuir “formação e competências específicas, que vão além de possuir um diploma de mestre ou doutor”. Pelos dados analisados nesta pesquisa, as formadoras participantes diferenciam-se do “considerável contingente de professores que chega ao ensino superior, sem uma formação específica para ensinar a ensinar, sem qualquer curso específico que direcione seu fazer docente” (MATSUOKA, 2012, p. 001778).

Ainda com relação ao contexto sociosubjetivo/socioprofissional, saliento que configura-se uma relação assimétrica entre as próprias informantes e até mesmo em relação à pesquisadora, que ora podem assumir uma posição mais confortável ou menos confortável

para exercer a docência no contexto investigado em virtude de sua formação acadêmica e/ou experiência profissional assim como pela sua participação na construção do início da história do curso investigado.

No que diz respeito aos objetivos da interação, podemos dizer que, de minha parte, enquanto pesquisadora, meu primeiro objetivo era gerar dados para a tese de doutorado. Interessava-me, também, compreender o trabalho das formadoras para que futuramente pudesse servir tanto para a manutenção/adoção de práticas consideradas positivas/significativas quanto para propor sugestões para reestruturação do projeto pedagógico do curso consolidando, assim, a implantação e qualidade desse na IES em que atuo.

De forma geral, se considerarmos o contexto socio subjetivo/socioprofissional do lado das formadoras participantes, pontuo que os objetivos de algumas podem também ter sido motivados por outros interesses. Tanto as formadoras colaboradoras quanto as efetivas provavelmente têm a intenção de ajudar a pesquisadora com a pesquisa, já que atuam no ensino superior e, possivelmente, compartilham do entendimento da importância da pesquisa nas práticas de formação. Entretanto, para aquelas que já atuavam na IES/I, esta participação pode ter sido motivada pela amizade/companheirismo estabelecidos ao longo da convivência com a pesquisadora e, para aquelas novatas, a maior motivação pode ter sido a de construir uma boa imagem de si mesmas perante a pesquisadora já que essa fazia parte do colegiado do curso investigado e colaborava com a coordenação pedagógica e, dessa forma, poderia ter alguma influência sobre seu futuro na instituição¹⁷². Porém, podemos dizer que, de certa forma, todas pretendiam também contribuir para o aperfeiçoamento e melhoria do processo de formação de futuros professores. Destaco ainda, que os textos utilizados nas análises embora verssem sobre o próprio trabalho educacional desenvolvido pelas formadoras, tais textos não emergiram do trabalho docente cotidiano mas foram produzidos em virtude da participação delas nesta pesquisa.

Estabelecidas essas considerações acerca do contexto sociointeracional de produção dos textos, saliento que sempre que necessário/relevante retomarei elementos dessa análise inicial ora apresentada de forma a atravessar todas as análises linguístico-discursivas que são apresentadas no capítulo 7, visando o objetivo principal desta pesquisa que é o de analisar

¹⁷² A formadora D, quando da realização do grupo focal, expressou sua discordância quanto ao poder da pesquisadora no que diz respeito ao seu estabelecimento futuro na instituição investigada.

como formadoras de um curso de licenciatura em Letras/Inglês compreendem seu trabalho no contexto de formação inicial.

7 APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

“Prazer é quando você vê o amadurecimento deles [...] quando ele vai fazer outras leituras, quando ele sai perguntando prá você.” (Formadora H – entrevista semiestruturada)

A identificação das particularidades quanto ao momento e local de produção dos textos (contexto físico), das formações e experiências das participantes que as constituem enquanto formadoras, ou seja, o delineamento do contexto sociossubjetivo assim como do delineamento do contexto sócio-histórico geral e imediato que permeiam o trabalho educacional das formadoras apresentadas nos capítulos anteriores (capítulos 5 e 6), permitem que se estabeleçam relações/hipóteses entre as possíveis influências desses parâmetros do contexto sociointeracional na produção dos textos gerados para esta pesquisa. Por essas razões, tais influências foram analisadas em relação aos segmentos de organização e tratamento temático (SOT e STT, respectivamente), a escolha dos tipos de discurso (TD) e tipos de sequência (TS) realizadas por cada uma das sete formadoras participantes na produção de relatos de experiência reflexivos¹⁷³. Os mecanismos de textualização (especificamente os de coesão verbal) foram também analisados, concomitantemente, como marcas linguísticas resultantes dessas primeiras opções realizadas pelas formadoras (TD e TS) quanto ao nível organizacional na produção desses textos gerados por meio deste instrumento.

Ainda especificamente quanto aos textos produzidos por meio do relato de experiência reflexivo, na primeira etapa da análise linguístico-discursiva, referente ao plano organizacional, procurei identificar o plano textual global, suas características físicas assim como a planificação desses textos em termos de movimentos e recorrências de SOT e seus respectivos STT. A progressão temática, a partir do levantamento desses SOT e STT introduzidos pelas formadoras e configurados nos textos, permitiu o acesso aos temas privilegiados ou esquecidos pelas produtoras assim como a compreensão de aspectos que elas apontam como importantes/necessários para o desenvolvimento de seu trabalho no contexto de formação inicial de professores em Letras/Inglês.

Quanto a essa fonte principal de dados primários gerados pelos textos produzidos por meio dos relatos de experiência reflexivos, tanto dentro do plano organizacional - a análise

¹⁷³ Os relatos de experiência reflexivos são a fonte principal de geração dados desta pesquisa para o atingimento de quadro dentre os seus seis objetivos específicos, conforme expicitado no tópico 4.3 do quarto capítulo detse estudo.

dos TD dominantes - assim como dentro do plano enunciativo - a análise das vozes/agentividade - possibilitaram o entendimento da implicação ou não das interlocutoras com os temas abordados e com o momento de produção textual. A partir da identificação dos TD predominantes, procurei relacionar os temas e os TD utilizados e, além disso, interpretar se foram atribuídas às *actantes* razões, intenções e determinados recursos internos e externos para o *agir* (BRONCKART; MACHADO, 2004, MACHADO; BRONCKART, 2009; BRONCKART, 2006).

Concomitantemente a essas análises, enfoquei, no nível organizacional, a análise dos TS predominantes que estruturaram os relatos produzidos pelas 7 (sete) formadoras. Essa análise também permitiu adicionar informações quanto ao efeito que as produtoras visaram a causar em seus interlocutores ao apresentarem e tratarem os temas abordados¹⁷⁴.

Paralelamente às análises de SOT e STT, TD e TS e mecanismos de textualização (coesão verbal) que compõem o nível organizacional dos relatos de experiência reflexivos e à análise de vozes/agentividade que constituem o nível enunciativo, concentrei-me também, nesse último nível, na análise: i) de algumas das escolhas lexicais efetuadas pelas formadoras para caracterizar os alunos-professores; ii) da utilização de modalizações que se destacaram na produção dos textos como reveladores dos elementos impeditivos/limitadores assim como no emprego de outras modalizações que indicaram fatores prescritivos no desenvolvimento do trabalho educacional. Ressalto que tanto em relação aos mecanismos de textualização (especialmente no que concerne as relações predicativas indiretas) quanto a estes elementos ora elencados que constituíram nível enunciativo, apenas aspectos relevantes e, muitas vezes, distintos de cada um dos relatos foram contemplados nas análises. Assim, por exemplo, contemplo a análise das escolhas lexicais no relato de uma determinada formadora mas não abordo este mesmo elemento quando da análise do relato de outra formadora participante. Saliento ainda que a escolha desses elementos ‘relevantes’ foi realizada visando a atender aos objetivos desta pesquisa – ou seja, foram selecionados elementos para serem analisados que respondessem às perguntas de pesquisa e favorecessem a análise de como formadoras compreendem o seu trabalho no contexto de formação inicial de professores em Letras/Inglês.

Quanto à análise linguística discursiva, especificamente dos dados secundários gerados por meio da entrevista semiestruturada, para atingir os objetivos específicos i, ii, iii,

¹⁷⁴ Retomar quadro 6 (capítulo 4) em que exponho os efeitos pretendidos pelos enunciadores ao empregar determinados tipos de sequência na constituição de seus textos.

iv, teve como finalidade responder ou reforçar perguntas específicas de pesquisa relativas a esses objetivos¹⁷⁵, cujas respostas, eventualmente, não foram contempladas nos dados primários (relatos de experiência reflexivos). Assim, além do relato de experiência reflexivo, recorri também à entrevista semiestruturada como instrumento para dar voz às formadoras em relação à compreensão do seu trabalho, ou seja, recorri aos dados secundários ali gerados sempre que estes se mostraram relevantes para reforçar percepções/avaliações das formadoras acerca do desenvolvimento de seu trabalho educacional. Isto foi possibilitado pelo levantamento e subsequente cruzamento e análise de SOT e STT mobilizados nas entrevistas que também foram mobilizados nos relatos (no caso de reforçar) e, por outro lado, por determinados SOT ali não explorados que se relacionavam diretamente às referidas perguntas específicas de pesquisa não contempladas nos dados primários.

Todos os procedimentos acima descritos, incluindo o primeiro momento de análise do contexto sociointeracional de produção dos textos propiciado particularmente pela análise do formulário de formação e experiência profissional das participantes e de aspectos relacionados ao contexto sócio-histórico, o segundo momento de análise linguístico-discursiva, incluindo os níveis organizacional e enunciativo e seus respectivos elementos (plano textual global, TD, TS, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos), foram realizados paralelamente nos textos produzidos por meio dos relatos de experiência e possibilitaram incrementar a análise do último nível proposto na perspectiva Interacionista Sociodiscursiva, a análise do nível semântico permeando todo o processo de análise. É neste último nível de análise que ocorre a interpretação do texto propriamente dito. Além disso, esta interpretação foi realizada à luz das teorias abordadas no referencial teórico-metodológico desta pesquisa que subjazem aos estudos que consideram a relação linguagem e trabalho assim como foi enviesada por aspectos do contexto sócio-histórico que historicizam este estudo.

E, finalmente, para atingir ao último objetivo específico apresentado (vi)¹⁷⁶, visando à questões éticas de pesquisa, servindo-me dos dados gerados por meio do grupo focal, procedo à análise do nível organizacional limitando-me aos SOT e STT desenvolvidos quando do posicionamento das formadoras frente às análises e discussões por mim apresentadas referentes aos textos por elas produzidos por ocasião desta pesquisa. Quanto à análise do nível semântico, analiso o texto oral produzido pelas formadoras durante a realização do grupo

¹⁷⁵ Retomar quadro 11 (tópico 4.3 do capítulo 4) no qual apresento o panorama geral da pesquisa incluindo os objetivos específicos da pesquisa ora elencados.

¹⁷⁶ Retomar quadro 11 (tópico 4.3 do capítulo 4).

focal utilizando as categorizações de Fogaça (2010) quanto “aos modos de agir”, conforme já apresentado no capítulo 4.

Assim, neste sétimo capítulo intenciono discutir os resultados da análise linguístico-discursiva realizada nos textos produzidos pelas formadoras participantes da pesquisa por meio dos seguintes instrumentos: formulário de formação acadêmica e de experiência profissional, relato de experiência reflexivo, grupo focal (dados primários), entrevista semiestruturada (dados secundários) que tiveram como objetivo geral analisar como formadoras de um curso de licenciatura em Letras/Inglês compreendem seu trabalho no contexto de formação inicial investigado.

Feitas essas considerações iniciais, na sequência, passo a apresentar as análises linguístico-discursivas.

7.1 EXPLORANDO OS TEXTOS PRODUZIDOS PELAS FORMADORAS PARTICIPANTES

Para analisar o plano organizacional dos textos produzidos pelas participantes por meio do formulário de formação e experiência profissional, pela entrevista semiestruturada, pelo relato de experiência reflexivo e pelo grupo focal utilizados nesta pesquisa, estabeleci, no capítulo 4, determinados critérios de seleção do corpus assim como dos procedimentos de análise mediante os objetivos a serem atingidos com a utilização dos referidos instrumentos. Assim, apresento, concomitantemente e inicialmente, discussões acerca dos textos gerados por meio dos três primeiros instrumentos (o formulário de formação e experiência profissional, a entrevista semiestruturada e o relato de experiência reflexivo) cujas análises objetivaram atingir os cinco (5) primeiros objetivos específicos traçados por esta pesquisa¹⁷⁷.

Desta forma, quanto ao texto produzido pelo formulário de formação e experiência profissional (dados primários) das participantes, me restringi ao levantamento de dados quanto aos SOT, por mim delimitados, conforme apresento no quadro 25 a seguir:

¹⁷⁷ Objetivos específicos: i) identificar desafios vivenciados pelas formadoras ao desenvolver seu trabalho educacional no contexto investigado; ii) inferir capacidades docentes que as formadoras acionam no desenvolvimento de seu trabalho educacional no contexto de formação inicial de professores em Letras/Inglês; iii) inferir capacidade (s) docente (s) que as formadoras evidenciam como necessária(s) para que seus alunos/professores desenvolvam durante o seu processo de formação inicial em Letras/Inglês; iv) apontar atividades que as formadoras evidenciam utilizar/designar aos alunos/professores para propiciar o desenvolvimento de capacidade (s) docente (s) necessária(s) para o exercício da docência; v) apontar particularidades quanto ao contexto sociointeracional das formadoras participantes relacionando-as aos temas mobilizados por meio de seu agir linguageiro acerca de seu trabalho educacional.

Quadro 25 - SOT do formulário de formação e experiência profissional

Professor(a)
Ano de nascimento
Titulação acadêmica
Ano de início na docência
Contextos trabalhados/disciplinas lecionadas e tempo de experiência em cada um
Disciplinas lecionadas no atual contexto de trabalho
Produção acadêmica (1 até 5 principais)
Projetos de Pesquisa e/ou Extensão
Outros

O levantamento dos dados (STT) por meio do preenchimento desse formulário permitiu a construção do perfil profissional das formadoras já apresentado no capítulo 6, e além disso, possibilitou refutar e/ou confirmar hipóteses levantadas especificamente com relação à seguinte pergunta de pesquisa: quais particularidades quanto ao contexto sociossubjetivo/ socioprofissional das formadoras participantes aparentam influir em suas representações sobre seu trabalho educacional?

Lembro o leitor que os dados veiculados por meio do preenchimento desse formulário foram complementados pelo acesso ao currículo dessas formadoras disponibilizado na plataforma Lattes assim como por meio de solicitação de esclarecimento de informações via *e-mail*, pelo levantamento de SOT e STT do relato de experiência reflexivo e da entrevista semiestruturada.

Quanto às entrevistas semiestruturadas (dados secundários), essas também tiveram seus SOT definidos, a priori, pela pesquisadora, conforme anteriormente apresentado no quadro 15 (capítulo 4).

Ressalto que os sete temas, ou SOT, elencados nesse mesmo quadro, compõem o plano textual global das entrevistas semiestruturadas de cada uma das formadoras. No entanto, cada um dos textos orais produzidos na ocasião apresentam características físicas particulares em termos de extensão (laudas, número de palavras, turnos tanto da formadora quanto da pesquisadora) e duração, conforme exponho no quadro 26, a seguir:

Quadro 26 - Características físicas da entrevista semiestruturada

Data e horário de realização ¹⁷⁸	Formadoras entrevistadas		Extensão da entrevista			Duração total da entrevista
			Quantidade total de			
			Laudas	Palavras	Turnos	
04 Dez. 2013 18h15min	A		10	5351	91	00:46:39
		Formadora		4385 81,94%	45	
		Pesquisadora		966 17,95%	46	
26 Nov. 2013 19h:35min	B		10	5652	107	00:38:56
		Formadora		4019 71,10%	54	
		Pesquisadora		1633 (28,89%)	55	
09 Dez 2013 Vespertino	C		10	6267	102	00:46:33
		Formadora		5211 83,14%	50	
		Pesquisadora		1056 (16,85%)	52	
19 Nov. 2013 21h	D ^{179*}		12	7337	106	00:58:43
		Formadora		6280 (85,59%)	53	
		Pesquisadora		1057 (14,40%)	53	
25 Nov. 2013 16h 02 Dez. 2013 17h	F		12	5681	74	00:40:36
		Formadora		5035 (88,62%)	37	
		Pesquisadora		646 (11, 37%)	37	
06 out. 2014 vespertino	G		10	5608	125	00:39:11
		Formadora		4133 (73,69%)	62	
		Pesquisadora		1475 (26,30%)	63	
Nov. 2014 18:50 ¹⁸⁰	H*		7	2833	125	00:21:26
		Formadora		1882 66,43%	64	
		Pesquisadora		951 33,56%	61	

Fonte: Dados gerados a partir das entrevistas semiestruturadas.

Em termos das características físicas dos textos orais gerados por meio das entrevistas semiestruturadas com as 7 (sete) formadoras, destaco que em mais da metade delas (especificamente as realizadas com as formadoras A, C, D e F) o percentual de palavras utilizado ficou na margem entre 81% e 88 % enquanto que o da pesquisadora ficou abaixo de

¹⁷⁸ O local de produção de todos os textos gerados pela pesquisa já foram apresentados no quadro 20.

¹⁷⁹ A formadora colaboradora D assumiu a disciplina de Lit. de LI-I a partir do mês de junho de 2013. Nesse caso, a disciplina já que havia sido iniciada por uma outra formadora colaboradora no início do ano letivo.

¹⁸⁰ A formadora H chegou 45 minutos depois do horário agendado para entrevista– 18h às 19h, mas, mesmo assim, preferiu ser entrevistada na data estabelecida com redução do tempo (de 1 hora para 20 minutos de duração) dando a liberdade para pesquisadora de posteriormente entrar em contato, caso necessitasse de outras informações não fornecidas por ocasião da entrevista.

* Quando da realização da entrevista semiestruturada, as formadora D e H não haviam encaminhado os seus relatos de experiência reflexivos conforme estipulado para o período de geração de dados no capítulo 4.

20%. Comparando-se esses percentuais com o dos textos gerados a partir das entrevistas com as demais (B, G e H) observei que esses foram um pouco menor em relação ao das formadoras (entre 66% e 73%) e, conseqüentemente, maior em relação ao percentual de palavras utilizados pela pesquisadora (entre 33% e 26%). Uma das razões para essa diferença pode ser atribuída ao fato de que a maioria das entrevistas desse segundo grupo (as realizadas com a formadoras G, H – exceto a B) em que houve uma redução no percentual de palavras utilizadas pelas formadoras, foi realizada um ano após as entrevistas do primeiro grupo (2013) e, assim sendo, a pesquisadora concentrou-se em direcionar mais as falas das formadoras para atender aos seus objetivos específicos de pesquisa.

Por esse mesmo motivo, também atribuo a redução do tempo de duração da entrevista de quase uma hora com a primeira formadora entrevistada (formadora A – 00h:58min:43seg.) para uma média de 42 minutos para as entrevistas realizadas com as demais, exceto com a formadora H, que por não disponibilizar de mais tempo, a entrevista foi realizada em apenas 21 minutos.

Em relação ao horário de realização das entrevistas, destaco que em sua maioria o agendamento foi marcado pouco antes do início da atividade docente das formadoras em sala de aulas na IES/I. Essa vinculação entre o período em que atuam na IES/I e agendamento do horário de entrevista sinaliza a preocupação da pesquisadora em propiciar a participação do corpo docente sem que isto interferisse muito em sua rotina de trabalho, considerando que a maioria delas teria que se deslocar de suas cidades de residência para a IES/I.

Quanto aos relatos de experiência reflexivos (dados primários) no que concerne ao conteúdo temático (SOT), em virtude da insegurança das formadoras com relação ao que deveria ser abordado no texto, conforme já expus no capítulo 4, este foi por mim introduzido por meio da seguinte instrução que direcionou as formadoras na produção do texto:

P: *No momento, necessito de um relato de experiência reflexivo quanto a sua atuação ao longo deste período na referida turma. O objetivo é que por meio dele, eu possa identificar fatos que marcaram sua experiência como docente da turma e suas reflexões sobre manutenção/alteração de práticas. Apesar de abordar no relato este período de atuação, você não precisa desenvolver um texto longo, mas somente pontuar e refletir sobre fatos que julgar importantes mencionar.*

Portanto, a instrução foi fornecida intencionando que as formadoras abordassem pelo menos os seguintes assuntos/temas em seus relatos de experiência reflexivo: i) fato(s) marcante(s); ii) reflexão(ões) sobre manutenção/alteração de práticas.

De forma geral, por meio da análise do plano textual global, o(s) fato(s) marcante(s), salientado(s) em cada um dos relatos, difere(m) entre si, conforme apresento no quadro 27 a seguir:

Quadro 27 - Plano textual global dos relatos de experiência reflexivos

Formadoras	Plano textual global
A	Reflexões sobre as atividades desenvolvidas ou a serem desenvolvidas na busca por encontrar respostas para as seguintes questões sobre a atuação como formadora: “What am I to teach?” and “How to make it specific for teachers to be ¹⁸¹ ?”
B	A dificuldade de estabelecer um ambiente propício (agradável) para o desenvolvimento das atividades de ensino/aprendizagem ocasionada pelas atitudes inadequadas dos alunos frente a sua condição de atuação como professora substituta.
C	O desafio de construir pontes entre a Linguística e o ensino de inglês ao abordar conceitos introdutórios em Linguística para acadêmicos de licenciatura em LE.
D	A satisfação em conseguir atuar como formadora de professores no curso investigado.
F	A avaliação satisfatória do desenvolvimento dos alunos-professores mediante as possibilidades da carga horária destinada à disciplina e, por outro lado, a necessidade de aumento dessa tendo em vista a preparação adequada do futuro professor para atender as políticas públicas educacionais de inclusão por meio de aprofundamento nas questões práticas.
G	A dificuldade/desafio de ministrar a disciplina ocasionada por (pelo menos) três motivos: i) a falta de especialização na área; ii) as deficiências de saberes mínimos dos alunos em relação à língua alvo e à análise poética; iii) a resistência dos alunos a um dos procedimentos de avaliação (portfólio) devido a não utilização do coletivo de formadores de instrumentos avaliativos gradativos, somativos e formadores.
H	O resultado satisfatório de instrumento avaliativo aplicado no término da disciplina principalmente devido a relação que os alunos-professores estabeleceram entre conteúdos teóricos e sua aplicação prática.

Fonte: Dados gerados a partir dos relatos de experiência reflexivos.

Em relação a esse plano textual global foi possível confirmar pelo menos as seguintes hipóteses iniciais quanto à possível influência do contexto sociossubjetivo/socioprofissional das formadoras na produção dos relatos: i) a menção da formadora A quanto à prescrições que devem nortear o seu trabalho; ii) o enfoque nas dificuldades por parte da formadora B e G por atuarem na condição de professoras substitutas e, em contrapartida, a não menção de fatos negativos pela formadora D, por estar na condição de colaboradora¹⁸²; iii) a alusão da formadora C de que a falta de especialização específica na área de atuação pode ocasionar dificuldades no exercício da docência na disciplina ministrada¹⁸³; iv) o enfoque da formadora D na relevância pessoal em atuar na construção da história do curso do qual participou ativamente da implantação; v) a não menção de fatos marcantes negativos por parte das formadoras F e H em virtude de sua formação e experiência nas respectivas disciplinas lecionadas.

¹⁸¹ O que eu devo ensinar? Como tornar isto específico para formar professores?

¹⁸² A formadora D discordou da confirmação dessa hipótese quando da realização do grupo focal, conforme detalho no tópico 7.2 O GRUPO FOCAL: POSICIONAMENTO DAS FORMADORAS FRENTE ÀS ANÁLISES DESENVOLVIDAS PELA PESQUISADORA.

¹⁸³ A formadora C discordou, parcialmente, da confirmação dessa hipótese quando da realização do grupo focal, conforme detalho no tópico 7.2.1 Enfocando os SOT Mobilizados Quanto ao Posicionamento das Participantes, especificamente a partir das discussões dos dados apresentados no quadro 85.

7.1.1 As Características Físicas dos Relatos de Experiência Reflexivos

Quanto aos aspectos materiais dos relatos, apresento no quadro 28, a seguir, o título atribuído aos textos produzidos pelas formadoras com suas respectivas divisões, número de laudas, palavras e linhas que os constituem assim como o idioma escolhido para redigir o texto para análise comparativa desses dados no coletivo de textos produzidos:

Quadro 28 - Características físicas dos relatos de experiência reflexivos

		Título	Divisões	Laudas	Nº. de palavras	Nº. de linhas	Idioma
FORMADORAS	A	Reflective diary	First Term (April-March, 2013); Second Term (May-June, 2013 – Final Term); Reflections and conclusions	6 e 1/2	3.794	276	LI
	B	Relato de experiência	-	2	897	69	LP
	C	(Vocativo – “Francini”)	* finaliza com data	1 e 1/2	580	46	LP
	D	Relato de experiência reflexivo – 19/11/2013	-	1	302	25	LP
	F	Relato de experiência	-	1	351	32	LP
	G	Relato de experiência reflexiva da prática na disciplina de Literaturas de Língua Inglesa	-	2	651	58	LP
	H	Relato de experiência	-	1	241	25	LP

Fonte: Dados gerados a partir dos relatos de experiência reflexivos.

Em termos de aspectos materiais, primeiramente, o que chama a atenção no texto da formadora A¹⁸⁴ é sua extensão e sua opção por redigi-lo em LI, opção esta, que embora possa não ter sido feita propositalmente, deixa claro ao(s) destinatários seu domínio dos “saberes a ensinar” e/ou de sua capacidade linguístico-discursiva docente para ministrar a disciplina, já que essa formadora foi responsável pela disciplina “Oficina de leitura e produção escrita em LI 1” e possui formação específica para atuar na área. Outro fato que saliento em relação às características materiais/organizacionais nesse relato é a atribuição do título: *REFLECTIVE DIARY* e a apresentação do texto em três partes – a primeira relativa ao primeiro bimestre na turma “*First Term (April-March, 2013)*”, a segunda relativa ao bimestre em que encerra a disciplina - “*Second Term (May-June, 2013 – Final Term)*” e, a terceira, denominada pela formadora de - *Reflections and conclusions (Reflexões e Conclusões)*. A inserção desse título e da divisão das duas primeiras partes em datas, marcando cronologicamente o relato dessa

¹⁸⁴ Formadora efetiva mais jovem da IES/I mas que participou efetivamente da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso e que, no momento de geração de dados, atuava como coordenadora do curso.

formadora, me conduziu à relação que a formadora faz com o gênero diário e suas características de estruturação, predominantemente, em tipo de discurso relato interativo e tipo de sequência narrativa. No entanto, ao estabelecer na terceira parte um espaço exclusivo para apresentar suas reflexões e conclusões, a formadora distancia-se da escrita memorialística (associado a gêneros pertencentes à esfera pessoal/subjetiva tais como os diários) e procura aproximá-lo de gêneros pertencentes à esfera acadêmica – como os artigos científicos, que apresentam um espaço explícito para considerações finais ou conclusões sobre dados apresentados anteriormente, neste último caso, gênero mais relacionado ao discurso teórico e as sequências argumentativa e/ou explicativa. Essas características físicas, visualmente perceptíveis no texto produzido pela formadora A, contribuíram para as opções de organização do conteúdo temático em relação aos tipos de discurso e tipos de sequência, conforme tratarei no tópico seguinte.

O segundo texto com maior extensão foi aquele produzido pela formadora B (professora colaboradora) que, assim como a formadora H, atribui ao texto o título de “relato de experiência” sem adicionar a este o termo “reflexivo”, levando o(s) destinatário(s) a concluir que o foco seria o de contar a experiência vivenciada sem necessariamente emitir reflexões/avaliações acerca do trabalho desenvolvido.

Outra semelhança que pode ser pontuada quanto aos aspectos físicos/materiais do texto produzido pela formadora B é que este, tal qual os das formadoras D, F, G e H, não apresenta subdivisões/subtítulos em sua elaboração/estruturação.

Diferentemente de todas as demais formadoras, a formadora C, inicia o seu texto pelo uso do vocativo “*Francini*” marcando visualmente a introdução de seu relato e deixando explícito que a produção do texto teve como objetivo atender à solicitação da pesquisadora. Ao mesmo tempo, a utilização do vocativo também parece evidenciar a tentativa de aproximação da enunciativa com a destinatária para o estabelecimento de um diálogo.

Quanto às características físicas do texto produzido pela formadora D, primeiramente, destaco que sua produtora também foi a única a atribuir ao texto o título do gênero proposto pela pesquisadora – ou seja – *Relato de experiência reflexivo*. Além disso, pela inserção da data logo após o título, é possível também perceber que a formadora procurou atender ao período para produção/entrega do relato sugerido pela pesquisadora, isto é, logo após ou concomitantemente ao encerramento de aulas da disciplina na turma investigada. Em segundo lugar, destaco a questão deste ter sido o segundo menor texto produzido em termos de extensão, ficando na frente, nesse sentido, apenas em relação ao texto produzido pela formadora H.

Quanto aos relatos das formadoras D, F e H, esses se assemelham tanto pelas características físicas, uma vez que são os textos de menor extensão, como pelo caráter otimista com que desenvolvem o plano textual global em relação aos resultados alcançados ao longo da atuação na disciplina no processo de formação inicial. No entanto, esses três textos apresentam divergências. Tais diferenças são marcadas pela forma de segmentar, organizar e tratar o conteúdo temático, como abordarei com detalhes no tópico referente aos SOT e STT mobilizados pelas formadoras. No momento, me restrinjo a destacar que, dentre estas diferenças, as formadoras D e F, apesar da positividade geral com que apresentam o plano textual global, pontuam alguns fatores externos que podem dificultar o processo de formação inicial, o que não ocorre no texto produzido pela formadora H.

Outro aspecto que diferencia esses três últimos textos é que naquele produzido pela formadora F, há reflexões sobre a necessidade de alteração da própria prática docente, mesmo que na dependência de futuras reformulações de prescrições para obtenção de melhores resultados no processo de formação inicial de futuros professores, fato que não se evidencia nos textos produzidos pelas formadoras D e H.

Quanto aos relatos das formadoras A, B, C, G, estes se aproximam em pelo menos 5 (cinco) aspectos, a saber: i) apresentarem desafios enfrentados em suas experiências com a turma; ii) comentarem sobre atitudes por ela tomadas e atividades designadas para os alunos ao longo desse processo; iii) apresentarem o movimento de alterações da própria prática e/ou de atitudes; iv) exporem algumas de suas reações quanto às atitudes dos alunos conforme desenvolviam seu trabalho na turma investigada; e, v) finalizarem os relatos com sugestões de resoluções futuras.

Estabelecidas estas considerações acerca do plano textual global e das características físicas dos 7 (sete) textos escritos produzidos por meio dos relatos de experiência reflexivos, ainda em relação aos aspectos organizacionais, procurarei retomá-los, articulando-os aos tipos de discurso e tipos de sequência que estruturaram e planificaram o conteúdo temático em cada um dos textos produzidos.

7.1.2 Os Tipos de Discurso e Tipos de Sequência que Estruturaram os Relatos de Experiência Reflexivos

Os tipos de discurso (TDs) exprimem mundos discursivos que podem explicitar representações individuais (mundo interativo) e coletivas (mundo teórico) (BRONCKART, 2006), dependendo da mobilização desses mundos. A verificação da presença dos TDs nos

textos produzidos por meio dos relatos de experiência reflexivos das formadoras teve por objetivo a percepção da construção dessas representações. Partindo da noção adotada por Bronckart (1999/2003/2007/2009; 2006) de mundo do NARRAR e mundo do EXPOR, e dos tipos de planificação do conteúdo temático, explicitados anteriormente no capítulo 4, foi possível a identificação nos textos analisados da predominância de determinados tipos de discurso em cada um dos relatos produzidos pelas 7 (sete) formadoras participantes conforme sintetizo no quadro 29 a seguir:

Quadro 29 - Tipos de discurso, total de palavras e percentual de utilização na produção dos relatos de experiência reflexivos

			Discurso Teórico (DT) ¹⁸⁵		Discurso Interativo (DI)		Relato Interativo (RI)	
Total geral de palavras ¹⁸⁶			Total de Palavras utilizadas	Percentual de utilização	Total de Palavras utilizadas	Percentual de utilização	Total de Palavras utilizadas	Percentual de utilização
FORMADORAS	A	3792	1496	39,45%	687	18,11%	1609	42,43%
	B	894	0	0%	198	22,14%	696	77,85%
	C	579	132	22,79%	250	43,17%	197	34,02%
	D	288	0	0%	50	17,36%	238	82,63%
	F	348	205	58,90%	60	17,24%	83	23,85%
	G	638	94	14,73%	143	22,41%	401	62,85%
	H	239	184	76,98%	0	0%	55	23,01%

Fonte Dados gerados a partir dos relatos de experiência reflexivos.

Primeiramente, antes de iniciar as discussões com relação à predominância dos TDs nos textos produzidos pelas formadoras, esclareço ao leitor que nenhum texto se estrutura por meio de um tipo de discurso “puro” (BRONCKART, 1999/2003/2007/2009). Ao contrário disso, o produtor enuncia aquilo que deseja recorrendo ora à coordenadas do mundo do expor (discurso interativo ou discurso teórico) ora à coordenadas do mundo do narrar (relato interativo ou narração). Assim, somente foi possível chegar aos percentuais expostos no quadro 29 e, posteriormente, também, no gráfico 8, a partir da contagem do número total de palavras utilizadas no texto de cada uma das formadoras e do número de palavras empregadas em cada um dos segmentos em que se constatou a ocorrência de marcas linguísticas de cada um destes tipos de discurso (BRONCKART, 1999/2003/2007/2009), conforme explicitadas no capítulo 4. Por questão de espaço, apresento apenas um trecho do relato de experiência

¹⁸⁵ As siglas DT, DI, e RI serão utilizadas ao longo das análises para referir-se aos respectivos tipos de discurso.

¹⁸⁶ Total geral de palavras sem o título.

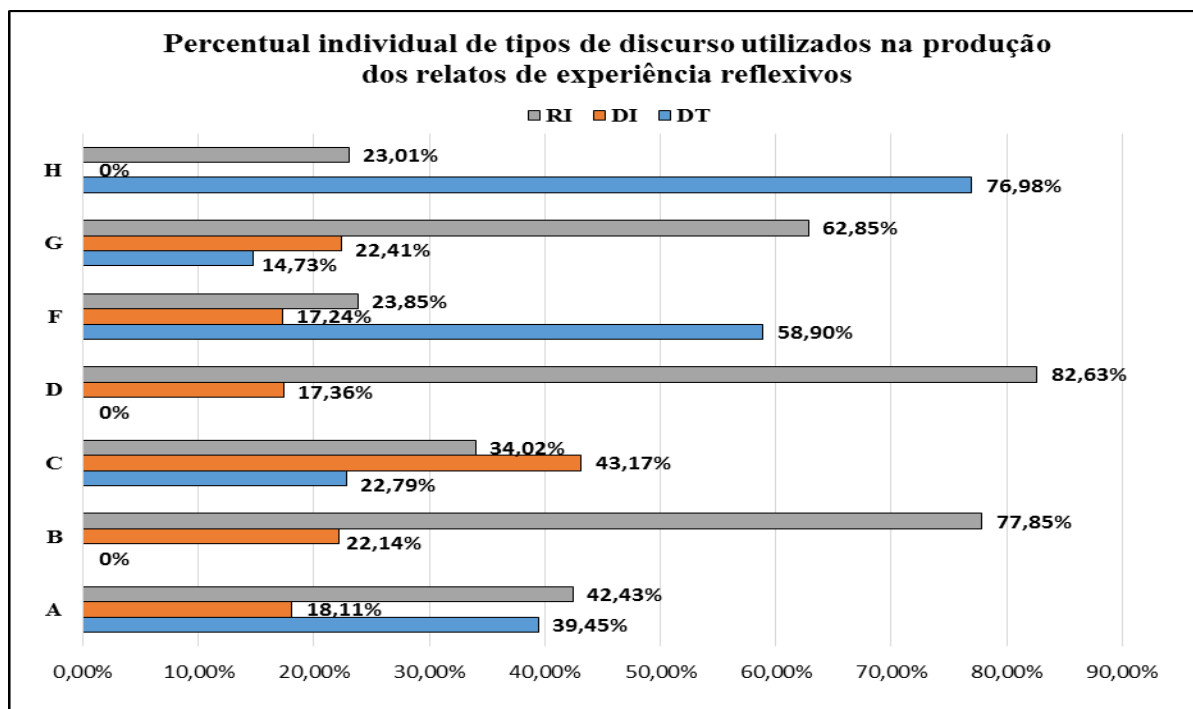
reflexivo da formadora H (linhas 12 a 19, relatos originais, APÊNDICE C1) em que ocorre a mudança de um segmento em que se verificam marcas linguísticas do mundo do expor (discurso teórico) para marcas linguísticas características do mundo do narrar (relato interativo), dentre outros segmentos que compuseram o texto desta formadora:

- H: *Durante a construção de todo o processo do trabalho (escrito/seminário), os grupos mostraram-se participativos entre si e demonstrando motivação e interesse em procurar informações que pudessem dar subsídios teóricos e práticos para o trabalho. (Linhas 12-14; Tipo de discurso: DT; 34 palavras de 184 utilizadas neste tipo de discurso).*
- H: *Nas orientações, a troca entre os elementos dos grupos foi observada e inclusive com relação ao conteúdo. (Linhas 15-16; Tipo de discurso: DT; 17 palavras de 184 utilizadas neste tipo de discurso).*
- H: *Observei, que durante o transcorrer do processo os acadêmicos conseguiam realizar a troca de experiências e sugestões de atividades, com relação as dúvidas, procuravam esclarecer comigo ou com os amigos. (Linhas 17-19; Tipo de discurso – RI; 29 palavras de 184 utilizadas neste tipo de discurso).*

Procedendo assim, cheguei à síntese apresentada no quadro 29 sobre a organização do texto das formadoras, especificamente, em relação aos tipos de discurso, o que possibilitou visualizar que a maioria delas (57,14% - formadoras A, C, F, H) utilizou, mesmo que em diferentes proporções, três tipos de discurso para estruturar seus textos: o DT, o DI e o RI. As demais formadoras (42,85%) empregaram apenas dois tipos de discurso também em percentuais distintos – dentre estas, 28,57% (as formadora B e D) mobilizou apenas representações do mundo interativo (individuais) por meio do emprego do RI e do DI, e 14,28% (a formadora H), mobilizou tanto coordenadas do mundo do expor teórico (representações provenientes do coletivo) – DT, quanto coordenadas do mundo interativo (RI).

No gráfico 8, é possível visualizar os percentuais de utilização de cada um desses tipos de discurso na estruturação dos textos das 7 (sete) formadoras:

Gráfico 8 - Percentual individual de tipos de discurso utilizados na produção dos relatos de experiência reflexivos



Fonte: Dados gerados a partir dos relatos de experiência reflexivos.

Com base nos percentuais individuais apresentados nesse gráfico 8, é possível deduzir que:

- pouco mais da metade das formadoras (57,14%) optou por utilizar predominantemente o tipo de discurso relato interativo (formadoras A, B, D e G) para organizar seus textos;
- em 14,28% dos textos predominou o uso do discurso interativo (formadora C);
- 28,57% o estruturou majoritariamente em discurso teórico (formadoras F-H).

Portanto somando-se a predominância da estruturação por meio do relato interativo e do discurso interativo (57,14% + 14,28%) (representações individuais) e a predominância da estruturação por meio do discurso teórico (28,57%) (representações coletivas), constatei que, na maior parte dos textos, as formadoras (71,42% - formadoras A, B, C, D, G) mobilizaram primordialmente as primeiras formas de representações em detrimento das segundas (28,57%- Formadoras F, H).

Desta forma, o resultado do levantamento dos tipos de discurso empregados predominantemente nos relatos de experiência reflexivo (quadro 29) possibilitou identificar tanto semelhanças quanto divergências na organização dos textos. Para abordar tais ocorrências, optei por distribuí-los em grupos distintos. Estabelecendo como critério para essa

distribuição a predominância das coordenadas dos mundos interativo e do mundo do expor nesses textos, eu os categorizei em dois grupos, conforme estabeleço a seguir:

- 1º. Grupo – representações sobre o trabalho educacional predominantemente alicerçadas nas coordenadas do mundo interativo (subjetivo) constituído pelos textos produzidos pelas formadoras A, B, C, D, G.
- 2º. Grupo – representações sobre o trabalho educacional predominantemente concretizadas nas coordenadas do mundo do expor teórico (sem predomínio de marcas de subjetividade). Esse grupo é composto pelos textos das formadoras F e H que foram organizados predominantemente em discurso teórico

No entanto, apesar dos textos produzidos pelas formadoras do grupo 1 (formadoras A, B, C, D) terem sido alicerçados nas coordenadas do mundo interativo IMPLICADO, revelando que a subjetividade guiou suas reflexões sobre o seu trabalho educacional, foi necessário realizar uma nova categorização no primeiro grupo, considerando-se, além das coordenadas do mundo interativo implicado, a distinção entre eles quanto à opção das formadoras em ou predominantemente narrar fatos passados ocorridos ou representações subjetivas quanto a sua própria experiência de trabalho, ou seja, representações IMPLICADAS mas DISJUNTAS ao ato de enunciação (formadoras A, B, D, G); ou em predominantemente narrar fatos/representações subjetivas quanto a sua própria experiência de trabalho concomitantes/conjuntas ao ato de enunciação (formadora C).

Essa distinção de predominância de marcas linguísticas de CONJUNÇÃO ou DISJUNÇÃO pode causar no destinatário o entendimento de que aquilo a que formadora/enunciadora enuncia é aquilo em que ela acredita, faz e/ou afirma no ato de sua enunciação (no caso da prevalência de marcas linguísticas de IMPLICAÇÃO/CONJUNÇÃO) ou, por outro lado, aquilo a que a formadora/enunciadora enuncia foi algo que ela fazia/acreditava e/ou defendia no momento em que os fatos ocorreram (no caso da prevalência de marcas linguísticas de IMPLICAÇÃO/DISJUNÇÃO).

Assim, por exemplo, quando a formadora C opta predominantemente pelo discurso interativo (IMPLICADO e CONJUNTO) enunciando - *“eu ensino conceitos introdutórios em Linguística para um acadêmico de Licenciatura em Letras; não faço diferença se o foco dessa licenciatura está na língua vernácula ou na estrangeira”*. E, de fato, não faço” (linhas 6 a 9, relatos originais, APÊNDICE C1) - ela implica-se narrando experiências subjetivas de

seu trabalho educacional e, ao mesmo tempo, parece afirmar que, no ato de enunciação, ela desenvolve ou procura desenvolver o seu trabalho de determinada forma.

Já a formadora A, por exemplo, quando opta predominantemente pelo relato interativo (IMPLICADO/DISJUNTO) enunciando -“*For every text they produced, I would take home, make (re)marks, return to them in the following class, present the book checklist on the board, with one or two complementary items, and let them try to make corrections and rewrite on their own*”(linhas 66 a 69, relatos originais, APÊNDICE C1) - narra fatos de sua experiência profissional que ocorreram mas que não ocorreriam, necessariamente, da mesma forma no momento da enunciação.

Ainda, no grupo 1, embora regido predominantemente pelas coordenadas do mundo interativo, outra distinção na produção dos textos, além dessa da conjunção e da disjunção quanto ao ato de enunciação desenvolvidas nos dois últimos parágrafos, foram consideradas para uma subdivisão dos textos ali agrupados inicialmente, a distinção quanto à opção das formadoras em sequenciar linearmente seus relatos de experiência reflexivos utilizando-se predominantemente ou de sequência narrativa (formadora B), ou de *scripts* (formadoras A, D e G) ou ainda de esquematizações (formadora C). Nesse sentido, o efeito pretendido quando a formadora B opta pela sequência narrativa seria o de manter a atenção do destinatário por meio da construção de suspense, criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução (MACHADO, 2005, p. 247) enquanto que a opção pela sequenciação por *scripts* (formadoras A, D, G) pretende reproduzir a ordem dos acontecimentos constitutivos da diegese e, a opção pela sequenciação por esquematizações (formadora C) visa a organizar as unidades de informação de acordo com os procedimentos de raciocínio da lógica natural (BRONCKART, 1999/2003/2007/2009, p. 252).

Assim, considerando tanto marcas linguísticas de CONJUNÇÃO ou de DISJUNÇÃO assim como a organização linear do conteúdo temático dos textos do grupo 1 (formadoras A, B, C, D, G), eu os subdividi em três subgrupos:

Quadro 30: Subgrupos dos relatos de experiência reflexivos alicerçados nas coordenadas do mundo interativo

Grupo 1 Representações sobre o trabalho educacional predominantemente alicerçadas nas coordenadas do mundo interativo		
Subgrupo 1a – constituído pelos relatos de experiência reflexivos produzidos pelas formadoras A, D, G apresentando marcas linguísticas predominantes de IMPLICAÇÃO e DISJUNÇÃO em relação ao ato de enunciação características do RELATO INTERATIVO e cujo conteúdo temático linearmente foi predominantemente estruturado em <i>SCRIPTS</i> .	Subgrupo 1b - constituído pelo relato de experiência reflexivo produzido pela formadora B apresentando marcas linguísticas predominantes de IMPLICAÇÃO e DISJUNÇÃO em relação ao ato de enunciação características do RELATO INTERATIVO e cujo conteúdo temático linearmente foi planificado em SEQUÊNCIA NARRATIVA.	Subgrupo 1c - constituído pelo relato de experiência reflexivo produzido pela formadora C apresentando marcas linguísticas predominantes de IMPLICAÇÃO e CONJUNÇÃO em relação ao ato de enunciação características do DISCURSO INTERATIVO e cujo conteúdo temático linearmente foi predominantemente planificado em ESQUEMATIZAÇÕES.

Fonte: Dados gerados a partir dos relatos de experiência reflexivos.

Estabelecendo um paralelo entre a predominância dos tipos de discurso e os tipos de sequências típicos para sequenciar o conteúdo temático no mundo do narrar e no mundo do expor (BRONCKART, 1999/2003/2007/2009; 2006), não unicamente nos 5 (cinco) relatos de experiência reflexivos elencados no quadro 30 e distribuídos nos respectivos subgrupos do grupo 1, mas, do mesmo modo, analisando os outros dois textos categorizados no grupo 2 (formadoras F e H) foi possível distribuí-los da seguinte forma:

Quadro 31 - Relato de experiência reflexivo: organização e articulação entre tipos de discurso e tipos de sequência predominantes

Tipos de discurso predominantes		FORMADORAS							Tipos de sequência predominantes	FORMADORAS						
		A	B	C	D	F	G	H		A	B	C	D	F	G	H
Grupo 1 Mundo interativo	RI	x			x		x		Subgrupo 1a <i>Scripts</i>	x			x		x	
			x						Subgrupo 1b Sequência narrativa		x					
	DI			x					Subgrupo 1c Esquematização			x				
Grupo 2 Mundo teórico	DT					x		x	Grupo 2					x		x

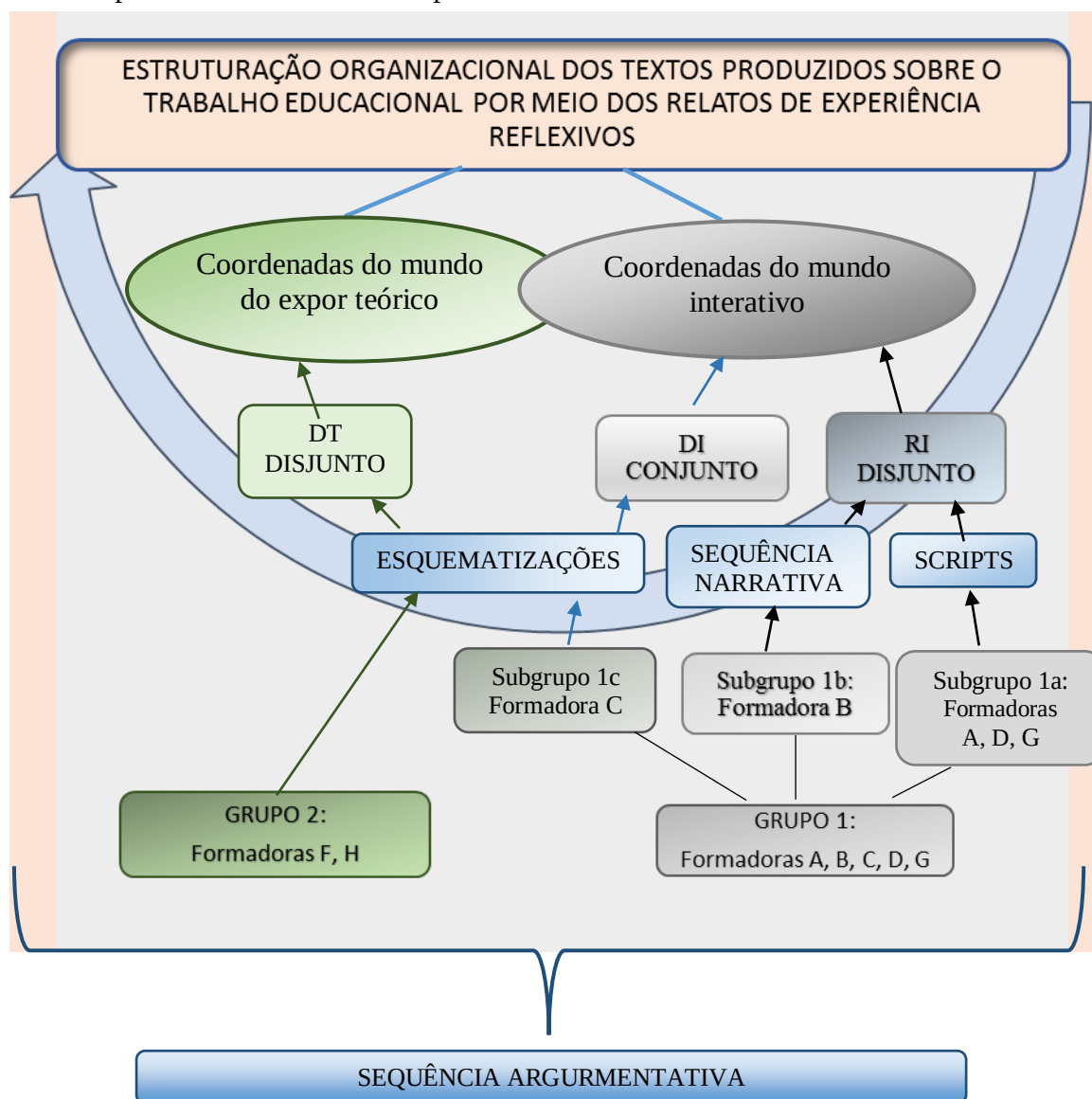
Fonte: Dados gerados a partir dos relatos de experiência reflexivos.

Em termos de planificação linear do conteúdo temático, tomando o coletivo de textos produzidos, constatei que houve um relativo equilíbrio de planificação por esquematizações ou por *scripts*. Assim, por um lado temos a predominância da planificação por esquematização em textos com marcas linguísticas predominantes do DT (grupo 2 - formadoras F e H) ou do DI (subgrupo 1c- formadora C) e, por outro lado, temos a predominância da planificação linear do conteúdo temático por *scripts* com marcas linguísticas predominantes do RI (subgrupo 1a- formadoras A, D, G).

Individualmente, destacou-se dentre o coletivo, o texto da formadora B (subgrupo 1B). No texto dessa formadora, diferentemente dos demais pertencentes ao grupo 1, ou seja, alicerçados nas coordenadas do mundo interativo disjunto (RI), houve o emprego da planificação linear do conteúdo temático por meio de sequência narrativa e não por *scripts*, como os demais de seu grupo.

Dessa forma, o resultado do levantamento dos tipos de discurso empregados predominantemente nos relatos de experiência reflexivos (quadro 29) e de suas respectivas articulações com os tipos de sequência (quadro 31), possibilitou também identificar tanto semelhanças quanto divergências na organização dos textos. Recorrendo à figura 10, procuro sintetizar e, ao mesmo tempo, ilustrar tais ocorrências e distinções quanto às opções predominantes das formadoras quanto aos tipos de discurso e tipos de sequência que estruturaram os textos escritos produzidos sobre seu trabalho educacional por meio dos relatos de experiência reflexivos englobando os grupos e subgrupos, conforme a categorização em que eu os distribuí, ou seja, de acordo com as marcas linguísticas predominantes:

Figura 10: Estruturação organizacional dos textos produzidos sobre o trabalho educacional por meio dos relatos de experiência reflexivos



Fonte: Dados gerados a partir dos relatos de experiência reflexivos.

Ressalto que todos os tipos de discurso e tipos de sequência empregados pelas formadoras enquadradas em cada um desses grupos parecem ter sido utilizados como uma grande sequência argumentativa para fundamentar a avaliação/reflexão final das formadoras quanto ao seu trabalho educacional esboçadas nas últimas linhas e/ou parágrafos de seus relatos de experiência reflexivos, conforme procuro elucidar ao longo deste tópico.

Retomando especificamente a análise de cada um dos grupos formados (cf. figura 10 e quadros 29 e 31), estes agrupamentos revelam que as formadoras pertencentes ao grupo 1 organizaram seus textos prioritariamente de forma IMPLICADA, relatando subjetivamente

tanto fatos (passados) ou sentimentos desencadeados em sua experiência docente quanto emitindo considerações/avaliações/reflexões pessoais sobre seu trabalho educacional ou de forma DISJUNTA ou de forma CONJUNTA ao ato de enunciação e/ou produção do texto. Parece portanto, que ao refletir sobre seu trabalho educacional no contexto de formação inicial de professores em Letras/Inglês, essas formadoras (A, B, C, D, G) são guiadas muito mais por suas experiências ou representações pessoais do que por representações e/ou experiências do coletivo profissional.

Saliento ainda, que aparentemente o contexto socio subjetivo/socioprofissional das formadoras não foi fator determinante na escolha de unidades linguísticas que caracterizam a implicação/subjetividade das enunciatórias em relação ao conteúdo temático a não ser por uma característica comum - todas possuem formação na área de Letras, sendo que três delas atuam como colaboradoras com tempo variável de atuação tanto na IES quanto em outros contextos de trabalho (B, D e G) e duas delas (A e C) são professoras efetivas também com tempo de experiência distinto na IES/I. As formadoras que se implicaram de forma DISJUNTA empregaram o relato interativo e planejaram o conteúdo temático ou por *scripts* (formadoras A, D, G) ou por meio de sequência narrativa (formadora B), conforme já abordado e agora ilustrado por excertos de seus relatos de experiência reflexivos que transcrevo a seguir:

- B: *Por meio do teste, separei a sala em grupos de trabalho de acordo com o resultado do teste. Me questionei até que ponto isso traria algum resultado, mas foi o melhor que pude pensar naquele momento.* (Linhas 13 a 15 – relatos originais/APÊNDICE C1, Tipo de discurso: RI; 36 palavras de 696¹⁸⁷ utilizadas neste tipo de discurso).
- D: *Inicialmente, embora estivesse bem preparada para assumir a disciplina, me senti um pouco insegura. Afinal, estava substituindo uma professora mestre em Literatura. Montei um planejamento para o 3º. Bimestre que iniciaria após as férias de julho. Contudo, dei início às atividades do 3º. Bimestre ainda em junho, o que me deu tempo suficiente para conhecer bem os alunos e explorar bem os conteúdos e atividades propostas.* (Linhas 13 a 18 - – relatos originais/APÊNDICE C1, Tipo de discurso: RI; 66 palavras de 238 utilizadas neste tipo de discurso).
- G: *Outra dificuldade que me fez repensar o trajeto do ensino-aprendizagem dos alunos foi em relação à avaliação. No plano de ensino descrevi uma avaliação gradativa, somativa e formadora, dessa forma, os alunos iriam apresentar trabalhos orais (a partir de leituras) em duplas, organizar um portfólio, participação de sala de aula, além da prova ao final do bimestre.* (Linhas 37 a 41 - – relatos originais/APÊNDICE C1, Tipo de discurso: RI; 57 palavras de 401 utilizadas neste tipo de discurso).

¹⁸⁷ Retomar quadro 29 para verificar o número total de palavras contabilizados em cada um dos relatos de experiência reflexivos.

- A: *For every text they produced, I would take home, make (re)marks, return to them in the following class, present the book checklist on the board, with one or two complementary items, and let them try to make corrections and rewrite on their own. As a follow up, they would hand the texts back to me and I made a final check, sometimes with extra (re)marks, to return to them again..* (Linhas 66 a 70 - relatos originais/APÊNDICE C1, Tipo de discurso: RI; 70 palavras de 1609 utilizadas neste tipo de discurso).

Por meio dos excertos acima transcritos do grupo 1 (subgrupo 1a – formadoras A, D e G; subgrupo 1b- formadora B) resalto uma das marcas mais acentuadas que os constituíram enquanto relato interativo - a utilização de unidades linguísticas que revelam que as formadoras/enunciadoras relataram acontecimentos nos quais estiveram envolvidas, mas que não ocorreriam, necessariamente, da mesma forma, no momento da enunciação, tais como:

- formas do passado perfeito e imperfeito ao qual, às vezes, são associados formas do condicional –*separei, questioneei, foi, pude pensar* em B; *estivesse, senti, estava, montei, iniciaria, dei início, deu* em D; *fez, foi, descrevi e iriam* em G; *produced, would take/return/let, would hand, made* em A.
- presença de pronomes de primeira pessoa do singular que remetem diretamente ao protagonista da interação verbal em cujo quadro o relato se desenvolveu - a série de *me* em B, D, G e A;
- dêiticos temporais que revelam que o espaço-tempo da narração dos fatos é diferente do espaço tempo em que ocorre a enunciação: *naquele momento* em B;
- presença de organizadores temporais que decompõem o NARRAR desenvolvido a partir da origem espaço-temporal, explícita ou não: *inicialmente; 3º. Bimestre; ainda em junho* em D; *as primeiras aulas* em G; *in the following class* em A.

Ao utilizar o RI, a sequenciação do conteúdo temático, seja por sequência narrativa (subgrupo 1b- excerto da formadora B) seja por *scripts* (subgrupo 1- excertos das formadoras D, G e A), revela-se nos respectivos excertos pela utilização dos organizadores temporais. Assim, a distinção entre a planificação do texto por *scripts* ou por sequência narrativa somente pode ser apreendida na análise do plano global desses textos¹⁸⁸. Nos textos das formadoras D, G e A, observei que os marcadores temporais são utilizados para reproduzir a ordem dos acontecimentos constitutivos da diegese - (re)ações/reflexões. Portanto, a planificação do conteúdo temático nesses textos ocorre por meio de *scripts*. Já no texto da formadora B, essas mesmas unidades linguísticas (organizadores temporais) são utilizadas

¹⁸⁸ Ver apêndice C1- relatos de experiência reflexivos originais.

para marcar fases características da sequência narrativa bem delimitadas na produção desse texto, conforme demonstro no quadro 32, a seguir:

Quadro 32 - Estruturação do relato de experiência reflexivo da formadora B por meio das fases da sequência narrativa

PARÁGRAFOS	Fases da sequência narrativa		Síntese do(s) parágrafo(s)
	1º.	Fase: Apresentação da situação inicial marcada pelo organizador temporal “o primeiro dia de aula.”	Recepção desfavorável da formadora; atitudes negativas dos alunos.
	2º.	Fase: (re) ações desencadeadas marcadas pelos organizadores temporais: <i>depois da conversa, ao final do terceiro bimestre.</i>	Ações para melhorar o ambiente em sala de aula (frustradas); negociação para estabelecimento de acordo (formadora/ alunos); aconselhamento com colegas de trabalho de outras IES; aplicação de teste de nivelamento.
	3º. 4º.		Decisões tomadas ao final do terceiro bimestre: proposta de avaliação reflexiva constituída de auto avaliação e avaliação das aulas e do docente.
	5º.		Apresentação de resultados da avaliação reflexiva: apontamento de principais problemas.
	6º.		Negociação de “acordo democrático (formadora/alunos professores) frente aos resultados da avaliação
	7º.	Fase de resolução e/ou transformação (estado de equilíbrio).	Resultado da negociação: mudanças (positivas) de atitudes dos alunos; mudanças de atitudes da formadora
	8º.	Fase de apresentação e/ou avaliação da situação final.	Normal: Insegurança, imaturidade, dúvidas em alunos do 1º. ano.

Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados pelo relato de experiência reflexivo da formadora B.

Ressalto ainda que a organização do texto cujo tema principal é o fato marcante vivenciado na experiência de trabalho da formadora B, tal qual “o modelo de organização da sequência narrativa mais elementar que existe (mas não o único)” (STRIQUER, 2014, p. 318), essa estruturação é sustentada pela apresentação da situação inicial de intriga (no primeiro parágrafo – a recepção desfavorável da formadora que cria uma tensão no ambiente de sala de aula devido à atitudes negativas dos alunos-professores):

B: *O primeiro dia de aula foi uma desastre. [...] Eu podia perceber pelas caretas que cada uma fazia, uns mais e outros menos.* (Linhas 2 a 4 – relatos originais/apêndice C1, Tipo de discurso: RI; 23 palavras de 696).

que, por sua vez desencadeia (re)ações (expostas do 2º. ao 6º. Parágrafos – tentativas e/ou ações da formadora para reverter a situação de tensão inicial)

B: *Depois da conversa, estabelecemos alguns critérios que agradassem a maioria acerca dos procedimentos de aula, mas não deixei de [...]* (Linhas 9 – 10 - relatos originais/apêndice C1, Tipo de discurso: RI; 19 palavras de 696 utilizadas neste tipo de discurso).

Ao final do terceiro bimestre, reorganizei o conteúdo para o quarto bimestre, e decidi fazer [...] (Linhas 22 -23 - relatos originais/apêndice C1; Tipo de discurso: RI; 15 palavras de 696 utilizadas neste tipo de discurso).

“Eu tabelei os dados, e mostrei para os alunos como uma forma de entrarmos em um acordo que fosse condizente com a maioria. Decidiram [...]” (Linhas 37-38 - relatos originais/apêndice C1; Tipo de discurso: RI; 24 palavras de 696 utilizadas neste tipo de discurso)

E, por fim, apresenta-se uma resolução e/ou transformação da situação inicial (7º. mudança de atitudes dos alunos-professores devido as ações da formadora):

B: Desde então, as aulas tem melhorado. Os horário tem funcionado, os alunos estão fazendo as tarefas propostas, e entregam os trabalhos nas datas estabelecidas. Em relação a auto-estima, tenho tido um pouco mais de atenção com alguns alunos que percebo que são um pouco inseguros nas aulas, e no momento das atividades, passo nas carteiras oferecendo ajuda. (Linhas 55-58- relatos originais/apêndice C1; Tipo de discurso: DI; 57 palavras de 198 utilizadas neste tipo de discurso).

podendo a esta ser adicionada uma apresentação e/ou avaliação da situação geral instaurando um estado de equilíbrio (8º. parágrafo) à sequência narrativa.

Assim, no texto da formadora B a sequência narrativa é introduzida por uma situação inicial desfavorável ao desenvolvimento de seu trabalho educacional, mas a estruturação do textos na fases subsequentes da sequência narrativa, ou seja, as (re)ações da formadora (do 2º. ao 6º. parágrafos) são apresentadas como capazes de reverter esse quadro negativo estabelecendo um estado de equilíbrio em sala de aula (7º. Parágrafo). E, no último parágrafo (8º.), o texto apresenta a última fase da sequência narrativa estruturada nas coordenadas do mundo interativo (desta vez não mais no tipo de discurso predominante – RI, mas sim em DI) evidenciando as avaliações finais dos fatos marcantes vivenciados pela formadora B no desenvolvimento de seu trabalho educacional na turma investigada.

Além da presença de marcadores temporais cronológicos que caracterizam a sequência narrativa nesse texto, há também o emprego de sinais de pontuação e verbos do “dizer” demarcando o discurso direto e o discurso indireto para introduzir a voz de personagens, neste caso, a voz dos alunos professores e/ou da formadora:

B: E aí começaram as reclamações: você está falando tudo em inglês e não entendemos, você está explicando de um jeito que não entendemos, estamos cansados de mudar professor, as aulas são difíceis, chatas [...] (Linhas 5-8 - relatos originais/apêndice C1) (discurso direto marcado pelo sinal de dois pontos para introduzir a fala dos alunos-professores).

B: Um aluno **falou que** não gostava de recurso multimídia, e outro **disse que** o conteúdo era repetitivo. Em relação ao recurso multimídia, **disse que** [...] (Linhas 50-51 - relatos originais/apêndice C1) (discurso indireto marcado por verbos de dizer – falou; disse).

Com relação à estruturação do texto produzido pela formadora C, embora esse se insira nas coordenadas do mundo interativo, ou seja, embora a formadora C IMPLIQUE-SE mobilizando representações individuais, tal como ocorre nos textos das formadoras A, B, D e G, deles diferencia-se por predominantemente expor fatos, emitindo considerações/avaliações/reflexões de forma CONJUNTA e não disjunta ao ato de enunciação¹⁸⁹. Isto se concretiza por meio da opção de organização do conteúdo temático predominantemente em DI e em sequenciação linear por esquematizações:

C: “*Francini*,

Quando você me pediu para fazer um relato sobre a minha experiência docente com a turma de Letras/Inglês, confesso que achei a tarefa um tanto quanto difícil, pois minha área é a Linguística e, neste momento, a disciplina de introdução está idêntica para as turmas de Espanhol, Inglês e Português. Fiquei pensando: “eu ensino conceitos introdutórios em Linguística para um acadêmico de Licenciatura em Letras; não faço diferença se o foco dessa licenciatura está na língua vernácula ou na estrangeira”. E, de fato, não faço. Penso que a Linguística é um elemento basilar na formação de qualquer licenciado em Letras, seja qual for a habilitação que ele escolha.. (Linhas 1 a 9 relatos originais/APÊNDICE C1, Tipo de discurso predominante: DI¹⁹⁰; 86 palavras de 250 utilizadas neste tipo de discurso).

Em relação às marcas linguísticas estritamente características do discurso interativo (BRONCKART, 1999/2003/2007/2009, p.169-170 e 193), nesse excerto do texto produzido pelo formadora C, destaco:

- nomes próprios ou pronomes de segunda pessoa do singular que remetem diretamente aos protagonistas da interação verbal e que têm, portanto, valor exofórico - *Francini, você*
- os pronomes de primeira pessoa na medida em que remetem diretamente ao autor do texto - *me, minha, eu*;
- dêiticos temporais que remetem ao espaço-tempo da interação - *neste momento*;
- verbos que expressam crenças, percepções subjetivas e sentimentos (processos mentais)¹⁹¹, *pensar, confessar, ter a impressão, achar*.

Quanto ao paradigma dos tempos, ainda como marca do DI, no excerto C, há combinação de formas do presente com valor de simultaneidade e do pretérito perfeito com valor e anterioridade:

¹⁸⁹ Conforme exposto anteriormente, a formadora C implica-se narrando experiências subjetivas de seu trabalho educacional e, ao mesmo tempo parece afirmar que, no ato de enunciação, ela desenvolve e/ou procura desenvolver o seu trabalho educacional de determinada forma.

¹⁹⁰ O tipo de discurso denominado discurso interativo encontra-se em fonte itálico e negrito no excerto transcrito.

¹⁹¹ Os verbos que expressam crenças não são explicitamente apontados por Bronckart (2003, p. 170) como marcas do DI, no entanto, ao observar os exemplos por ele citados assim como ao observar a ocorrência destes verbos em segmentos de textos que apresentam marcas características deste tipo de discurso nos dados gerados e analisados nesta pesquisa, concluí que tais são verbos típicos desse tipo de discurso.

- formas verbais com valores próprios do discurso interativo: i) presente de simultaneidade: *confesso, é, faço, ensino, penso*; pretérito perfeito de anterioridade: *pediu, achei, fiquei*

Em relação à sequência linear por esquematizações no texto produzido pela formadora C, no excerto C, ora apresentado, essa estruturação pode ser constatada pela utilização da forma verbal “*fiquei pensando*” que revela que a formadora organiza as unidades de informação de acordo com os procedimentos de raciocínio da lógica natural.

Ainda quanto às revelações dos tipos de discurso e sequências que estruturaram os textos produzidos pelas formadoras, também foi possível detectar que os textos produzidos pelo grupo 2 (formadoras F e H) denotam um distanciamento das enunciadoras com relação aos fatos marcantes e reflexões apresentadas sobre a experiência docente vivenciada. Dessa forma, as formadoras, aparentemente, demonstram que o seu trabalho educacional deve pautar-se mais nas representações coletivas disseminadas sobre o seu ofício. O que chama a atenção nesse caso é o contexto sociossubjetivo/socioprofissional dessas duas únicas formadoras que optaram predominantemente por unidades linguísticas que remetem ao não envolvimento pessoal/emocional em seus relatos de experiência reflexivos. Diferentemente das demais participantes, tais formadoras não possuem formação acadêmica nem experiência profissional ligada ao ensino de línguas. Ou seja, são formadoras da área de Educação (formadora F) e da área de Psicologia (formadora H) que, talvez por seu maior tempo de experiência nas disciplinas ministradas (tal como na hipótese previamente formulada quando da análise da possível influência do contexto sociossubjetivo/socioprofissional destas formadoras sobre as representações quanto ao seu trabalho educacional) elencam, como fato(s) marcante(s), menos dificuldades (formadora F) do que as demais formadoras, ou ainda nenhuma dificuldade (formadora H) e, sendo assim, portanto, parecem priorizar emitir informações objetivas sobre sua prática (formadora H) ou que supostamente são tomadas como verdades autônomas pelo coletivo de educadores (formadora F). Esse distanciamento dessas enunciadoras em relação ao conteúdo temático é linguisticamente marcado pelo uso predominante do discurso teórico sobre os demais tipos de discurso empregados em seus textos e pela sequenciação linear por esquematizações demarcando ainda mais a objetividade das informações veiculadas:

- F: *Sabe-se que a carga horária da disciplina na formação inicial é insatisfatória, se considerarmos a complexidade de conteúdos a serem trabalhados. Desta forma, os alunos recebem um conhecimento superficial do tema, principalmente no que refere as questões clinicas da deficiência, ou seja, sua formação é vista como generalista. Até porque, especializar-se no tema, dar-se-á com a continuidade dos estudos numa formação lato sensu. (Linhas 10 a 15 - relatos originais/APÊNDICE C1, Tipo de discurso: DT; 63 palavras de 205 utilizadas neste tipo de discurso).*

H: *Durante a construção de todo o processo do trabalho (escrito/seminário), os grupos mostraram-se participativos entre si e demonstrando motivação e interesse em procurar informações que pudessem dar subsídios teóricos e práticos para o trabalho.* (Linhas 12 a 14 - relatos originais/APÊNDICE C1, Tipo de discurso: DT; 19 34 palavras de 184 utilizadas neste tipo de discurso).

Assim, dentre às unidades linguísticas características do discurso teórico presentes nos excertos apresentados (F e H), confirmam-se aqui algumas das principais estabelecidas por Bronckart (1999/2003/2007/2009), a saber:

- ausência de dêiticos pessoais e, em contrapartida orações declarativas na terceira pessoa do singular ou do plural – em F e H;
- orações passivas – *serem tratados, é vista* em F;
- orações impessoais -*sabe-se e especializar-se* em F;
- uso de dêiticos/desinências de primeira pessoa do plural com sentido geral, para se referir a um autor ou elemento externo, enfatizando a ausência de referências aos integrantes da interação – *considerarmos* em F;
- uso frequente de anáforas nominais pronominais, intra e intertextuais - *sua formação; os alunos* em F; *os grupos* em H;
- organizadores lógico-argumentativos - *desta forma, até porque, ou seja* em F;
- modalizações lógicas e pragmáticas-: *insatisfatória, principalmente* em F;
- relações predicativas com valor pragmático: *pudessem dar* em H.

Quanto ao paradigma dos tempos, a organização do texto por meio do discurso teórico se caracteriza pela combinação de formas de presente gnômico, pretérito com sentido genérico e futuro. Assim, nos excertos transcritos do grupo 2 (formadoras F e H), pontuo as seguintes ocorrências:

Paradigma dos tempos verbais

Presente
Pretérito
Futuro

Valores próprios do discurso teórico

Gnômico: *Sabe-se, é, recebem* em F
(com sentido genérico): *mostraram-se* em H
dar-se-á em F

Realizadas essas considerações quanto à estruturação dos textos nos dois diferentes grupos que se formaram, de forma geral, apesar dos tipos de discurso predominantes apontarem para o maior grau de envolvimento (RI e DI) das formadoras (A, B, C, D, G) ou maior grau de distanciamento (DT) das formadoras (F, H) ao expressarem-se quanto a fatos marcantes e reflexões acerca de sua experiência docente e, paralelamente, também apontar para o maior grau de mobilização de representações individuais (RI e DI) ou coletivas (DT), é necessário considerar também que, a partir dos dados apresentados no quadro 29 e no gráfico

8, todas elas (100%), em algum momento na produção de seus textos implicaram-se (RI e DI) assim como 71,42% (formadoras A, C, F, G e H), em algum momento, procurou demonstrar um maior grau de objetividade nos seus textos por meio da utilização do DT. E, conseqüentemente, ainda considerar que, apenas 28,57 % delas (formadoras B e D) não fez uso do discurso teórico em nenhum momento na produção de seus textos. Ou seja, se as informações sintetizadas no quadro 31 e na figura 10 permitem emitir generalizações quanto à preponderância da estruturação dos textos em determinados tipos de discurso e tipos de sequência, elas também podem apontar para estruturações menos frequentes mas, talvez, não menos importantes na constituição integral dos textos produzidos por cada uma das formadoras.

Assim, retomando o quadro 31 e o gráfico 8 e analisando essas particularidades, especificamente quanto à utilização do discurso teórico articulado à esquematizações em 71,42% dos textos produzidos, (exceto formadoras B e D), esta estruturação do conteúdo temático foi empregada, em maior ou menor percentual pelas formadoras, aparentemente, intencionando apresentar informações como verdades autônomas independentes das circunstâncias particulares da situação de produção.

Observei portanto, nestes 71,42% dos textos produzidos (equivalente aos textos das formadoras A, C, F, G, H), tal como colocam Fernandez e Cristovão (2012) acerca da utilização do DT na análise de textos produzidos por professoras, que tal escolha provavelmente ocorreu quando as formadoras/enunciadoras desejaram “buscar reforço em outras instâncias, para poder, talvez, responsabilizá-las por suas decisões ou falta delas” ou por avaliarem que suas percepções quanto a seu próprio trabalho educacional têm mais força quando as fundamentam em outro(s) que não em si mesmas. Isto posto, para atingir esta finalidade, os textos apresentam marcas linguísticas do discurso teórico inscrevendo-se nas coordenadas do mundo do expor teórico e mobilizando representações coletivas quanto ao trabalho educacional.

Adicionada a esta finalidade concretizada pelo emprego do DT, a utilização dos outros tipos de discurso (RI – utilizado por 100% das formadoras e, DI - utilizado por 85,71%) também em graus/percentuais distintos¹⁹², parecem ter intencionado chamar a atenção do(s) destinatário(s), mesmo na ausência de contato direto com estes, por meio da reprodução dos acontecimentos referentes à experiência docente vivenciada, procurando, por vezes, a aprovação ou, ainda, buscando antecipar suas possíveis objeções.

¹⁹² Retomar percentuais de utilização dos tipos de discurso apresentados no quadro 29 e/ou no gráfico 8.

Exceto no caso das formadoras F e H, que optaram predominantemente pelo discurso teórico ao longo da produção de seus textos, dentre outras similaridades, destaco, na organização da maioria dos textos (85,71%), a utilização do discurso interativo. Embora em menor frequência na quase totalidade dos textos (a não ser o da formadora C que optou majoritariamente por estruturar seu texto por meio desse tipo de discurso), o discurso interativo parece ser de grande relevância para a composição dos textos. Ou seja, 85,71% das formadoras, em algum momento de seus relatos de experiência reflexivos, procuraram abordar experiências subjetivas de seu trabalho educacional e, ao mesmo tempo, afirmar que, no ato de enunciação, elas desenvolvem e/ou procuram desenvolver o seu trabalho educacional de determinada forma.

Além do discurso interativo assim como o relato interativo terem sido utilizados nos textos para chamar a atenção dos destinatário(s), como anteriormente mencionado, o discurso interativo é também empregado para encerrar ou apresentar conclusões finais em 71,42% dos textos (ou seja, 5 dentre os 7 textos). Este encerramento por meio do discurso interativo parece apontar que não somente os demais segmentos em que houve o emprego do DT sequenciado em esquematizações, como também os segmentos de RI planejados em *scripts* ou sequências narrativas, serviram para alicerçar as crenças/avaliações/representações individuais das formadoras em relação ao seu trabalho educacional. Dessa forma, aparentemente, em 71,42% dos casos, os demais tipos de discurso utilizados ao longo do desenvolvimento dos textos - o discurso teórico e o relato interativo - tanto quanto os tipos de sequência utilizados, visam a justificar ou fortalecer as representações individuais/implicadas das formadoras sobre o seu trabalho educacional expostas predominantemente por meio do discurso interativo nas linhas finais/conclusivas dos textos, resumindo-se em uma grande sequência argumentativa, conforme ilustro por meio dos excertos a seguir:

- A: ***All in all, I think that the second term was more productive and practical then the first, it felt more like a workshop. The two huge issues yet to be figured out are:
How to work better in a class with students of different levels?
How to work with the teaching dimension more objectively?*** (Linhas 273 a 276 – relatos originais/ APÊNDICE C1; Tipo de discurso: DI¹⁹³; 37 palavras de 687 utilizadas pela formadora neste tipo de discurso).
- B: ***Talvez esteja errada, mas acredito que grande parte dos problemas que tive com a turma foi em relação a insegurança que tiveram por eu ser uma nova professora. Por serem alunos de primeiro ano, ainda estão com muitas dúvidas e inseguros, e um pouco imaturos. Mas acredito que isso seja normal nesse momento, e que a Universidade e as disciplinas poderão ajudá-los nesse momento.***

¹⁹³ Os segmentos de texto estruturados no tipo de discurso denominado DI (discurso interativo) encontram-se marcados em fonte itálico e negrito nos excertos transcritos.

(Linhas 65 a 69 – relatos originais/ APÊNDICE C1; Tipo de discurso: DI; 64 palavras de 198 utilizadas pela formadora neste tipo de discurso).

- C: *Diante dessa experiência, a impressão que tenho é de que a expectativa deles está completamente voltada para o ensino de inglês, e que eles se interessam mais pelo trabalho com a Linguística quando este se volta para essa relação dos conceitos da disciplina com elementos da língua inglesa e/ou do ensino de língua inglesa. E isso, para mim, é um desafio, pois a minha formação não é em língua estrangeira, e então nem sempre as pontes entre a Linguística e o inglês/ensino de inglês são simples de serem construídas. Acredito que, para o próximo ano, eu precise investir mais nesses diálogos para atrelar um pouco mais as expectativas dos alunos aos conceitos introdutórios da Linguística. Apesar disso– que não considero como um problema, mas como um desafio mesmo–, não desisto, de forma alguma, de lecionar essa disciplina de Introdução para os alunos de Letras-Inglês (e de Letras-Espanhol também, que se juntam para as aulas de Linguística), pois acredito que a disciplina que leciono é muito importante para o profissional de Letras, independentemente de sua habilitação [...]* (Linhas 29 a 42 – relatos originais/ APÊNDICE C1; Tipo de discurso: DI; 176 palavras de 250 utilizadas pela formadora neste tipo de discurso).
- D: *O feedback que tenho obtido tanto por parte dos alunos como da coordenação do curso, tem sido positivo. Estou bastante satisfeita. Entretanto, com a proximidade do término do ano letivo fica a expectativa de continuar na instituição e quem sabe trabalhar com uma disciplina com a qual me identifique mais.* (Linhas 21 a 25 - – relatos originais/ APÊNDICE C1; Tipo de discurso: DI; 176 palavras de 250 utilizadas pela formadora neste tipo de discurso).
- G: *Em relação a avaliação, acredito importante os professores que atuam nos cursos de licenciaturas conversarem sobre suas formas avaliativas e aproximá-las, uma vez que estamos formando novos professores e devemos ser exemplos de mudanças positivas na educação [...]* (Linhas 52 a 55 – relatos originais/ APÊNDICE C1; Tipo de discurso: DI; 37 palavras de 143 utilizadas pela formadora neste tipo de discurso).

O desfecho desses textos, ora apresentados por meio dos excertos de A, B, C, D e G, do mesmo modo que o fechamento dos demais textos, serão posteriormente retomados quando da apresentação e discussão dos resultados relativos aos segmentos de organização e de tratamento temático mobilizados pelas formadoras. Nesse momento, apenas saliento essa utilização do tipo de discurso relato interativo que parece demonstrar aos destinatários que as formadoras implicaram-se ao expor as suas avaliações finais sobre o trabalho educacional desenvolvido de forma conjunta ao ato de produção do texto. Ou seja, são avaliações pessoais que elas trazem para o momento “real” (momento da enunciação) em que redigem seus relatos de experiência reflexivos.

Procurando estabelecer conexões entre a organização do texto por meio das escolhas dos tipos de discurso com a semiologia quanto ao curso do agir proposta por Machado e Bronckart (2009), observei que na produção dos textos os diferentes TD empregados parecem estar assim associados:

Quadro 33 - Tipos de discurso¹⁹⁴ revelando elementos do agir nos relatos de experiência reflexivos¹⁹⁵

ELEMENTOS DO AGIR		
Plano Motivacional – Retroativos (antes da ação)		
DISCURSO TEÓRICO	DISCURSO INTERATIVO	
Determinantes externos – coletivo - De natureza material ou da ordem das representações sociais <i>F1: Debater esta temática é de suma importância, tendo em vista que faz parte das políticas públicas educacionais e o que vemos hoje são muitos professores despreparados para atuar neste contexto. Muitas pesquisas apontam o despreparo do professor pela falta de uma formação adequada do ponto de vista da formação inicial e mesmo continuada.</i> (Linhas 5-9).	Determinantes internos – individual - Motivos, razões de agir interiorizadas por uma pessoa singular <i>A1:What am I to teach?” and “How to make it specific for teachers to be?” Firstly, I needed to be objective: I am to teach reading and written production in English – level I – to a 16-student-teacher class.</i> (Linhas 14-16).	
Plano Intencional – Proativos		
DISCURSO TEÓRICO	DISCURSO INTERATIVO E RELATO INTERATIVO (Após apresentação das finalidades socialmente validadas em DT)	
Finalidades – coletivo - Socialmente validadas <i>H: Atingiram o objetivo que era, ter o domínio dos conceitos e as suas aplicações práticas.</i> (Linhas 10-11).	Intenções – individual - Fins do agir interiorizados <i>A2:Second, the teaching practice suggested in law for licenciatura courses through the APCC (Practical Activities as a Curricular Component, cf. Resolução CNE/CP nº 2/2002) are meant for teacher developers to make students experience teaching within the limits of their respective disciplines. By that, I interpret an opportunity to be provided in helping students think about/experience somehow the teaching practice in connection with the teaching/learning of reading/writing contents. Having this in mind, I thought that would be more productive and time-saving, as a starting point, to have students reflect upon the classes given, by following a questionnaire I elaborated to organize and, in a way, direct their thoughts towards particular issues.</i> (Linhas 82 a 90).	
Recursos para Agir		
DISCURSO TEÓRICO E/OU RELATO INTERATIVO	DISCURSO INTERATIVO	RELATO INTERATIVO
Externos		Internos
Instrumentos - Artefatos Materiais - Artefatos Simbólicos <i>A3: As a whole, the book presents</i>	Modelos de agir - Encontrados no meio social <i>A4:From my previous experience in the teaching</i>	Capacidades - Recursos mentais - Recursos comportamentais <i>A5: Secondly, I had to do it in a</i>

¹⁹⁴ No quadro 33, o tipo de discurso teórico encontra-se marcado por fonte sublinhada, o discurso interativo em negrito e o relato interativo em itálico.

¹⁹⁵ Apêndice C1 – relatos de experiência reflexivos originais.

<u>an interesting proposal for the work with the two skills. Each unit brings two pieces of reading on a certain topic. There is a comprehension section for each of them separately, and [...]</u> (Linhas 23-25). C3: Mas quando chegou o momento de realizar seminários, já no segundo bimestre em que estava com a turma, decidi mudar um pouco o foco, já que eles ofereciam muitas resistências à Linguística. Por exemplo, ao trabalhar com conceitos introdutórios de Aquisição de Linguagem, Psicolinguística, Sociolinguística, inseri textos cujas análises atrelavam tais teorias a alguns aspectos da língua estrangeira. (Linhas 23 a 28).	of reading, I recall good learning outcomes from the explicit teaching of reading strategies. (Linhas 36-37).	way as to allow students to not only access the knowledge, but also have them reflect upon issues such as concepts of teaching and learning, such as aims and method – “what was taught/learned” and “how” – particularly regarding this discipline. (Linhas 16 a19). C1: <i>decidi mudar um pouco o foco, já que eles ofereciam muitas resistências à Linguística. Por exemplo, ao trabalhar com conceitos introdutórios de Aquisição de Linguagem, Psicolinguística, Sociolinguística, inseri textos cujas análises atrelavam tais teorias a alguns aspectos da língua estrangeira.</i> (Linhas 25-29).
Indivíduos que intervêm no Agir		
DISCURSO TEÓRICO	DISCURSO INTERATIVO E/OU RELATO INTERATIVO	
Agente - Se configura no texto sem capacidades, motivos e intenções F2: <u>Debater esta temática é de suma importância, tendo em vista que faz parte das políticas públicas educacionais [...]</u> (Linhas 4 -5).	Ator (plano interpretativo) - Se configura no texto com capacidades, motivos e intenções Motivos: A6: Thus, from my view, it felt like a complement was needed. (Linha 37). C2: <i>decidi mudar um pouco o foco, já que eles ofereciam muitas resistências à Linguística. Por exemplo, ao trabalhar com conceitos introdutórios de Aquisição de Linguagem, Psicolinguística, Sociolinguística, inseri textos cujas análises atrelavam tais teorias a alguns aspectos da língua estrangeira.</i> (Linhas 25-29).	

Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados pelos relatos de experiência reflexivos.

Dado os excertos apresentados no quadro 33¹⁹⁶, dentre as utilizações dos TD, o discurso teórico parece ser empregado pelas formadoras em seus textos para expressar:

- i) no plano motivacional, os determinantes externos retroativos ao seu agir em sala de aula (excerto F1);
- ii) no plano intencional, as finalidades do ensino socialmente validadas (excerto H);

¹⁹⁶ Os excertos foram transcritos dos respectivos relatos de experiência reflexivos que encontram-se disponibilizados no APÊNDICE C1.

iii) a adequação da opção dos recursos para o agir (instrumentos) utilizados para auxiliar o processo de ensino/aprendizagem (excerto A3).

O discurso interativo, por sua vez, parece revelar os modelos para o agir que influenciam o trabalho educacional das formadoras (no caso do excerto A4, as crenças/representações provenientes de sua formação enquanto estudante de Letras).

Se por um lado, o emprego do discurso interativo parece estar associado aos recursos para o agir no que concerne aos “modelos encontrados no meio social”, por outro lado, a utilização do relato interativo parece estar mais ligada aos recursos para o agir:

- i) provenientes dos instrumentos (tanto artefatos materiais – livro didático, questionário, textos etc. - quanto simbólicos (seminários, conceitos) – excertos A3 e C3;
- ii) provenientes das capacidades internas das formadoras (fazer os alunos refletirem, mudar o foco) – excertos A6 e C2.

A combinação discurso teórico (DT), discurso interativo (DI) e relato interativo (RI), aparenta ser utilizada para:

- i) delimitar os fins do agir interiorizados (RI) a partir dos determinantes externos (prescrições ou representações sociais sobre o trabalho educacional- DT) isto é, as intenções individuais das formadoras ao agir (RI) assim como esclarecer que recursos utilizados para concretizar a ação (DI).

E, por fim, a utilização do discurso interativo e o relato interativo ainda parecem contribuir para configurar as formadoras enquanto “ator” no curso de seu agir no desenvolvimento de seu trabalho educacional (excertos A6 e C2), enquanto que o emprego do discurso teórico as coloca, ou ainda, coloca os alunos-professores na posição de meros agentes do processo de ensino/aprendizagem já que os motivos para o agir são provenientes de determinantes externos tal qual pode ser constatado no excerto F2, em que os motivos para o agir são as prescrições estabelecidas pelas políticas públicas educacionais.

Se, por um lado, as finalidades da utilização dos tipos de discurso e dos tipos de sequência puderam ser identificadas na organização dos textos das sete formadoras participantes revelando o maior ou menor envolvimento das enunciantes com o conteúdo temático além de ter possibilitado associar tal estruturação aos elementos que constituem o agir educacional, por outro lado, essa mesma organização parece não ter sido determinante, pelo menos categoricamente, no que concerne aos segmentos de organização (SOT) e tratamento temático (STT) desenvolvidos por meio de um ou de outro tipo de discurso e respectivas planificações em tipos de sequência. Isto porque, tal como estabelece Bronckart, nenhum texto se concretizou recorrendo a um tipo de discurso “puro”.

Corroborando essa afirmação, os textos produzidos pelas formadoras foram estruturados abrangendo de dois a três tipos de discurso que se dispuseram nos textos ou por fusões, ou por encaixamento ou, ainda, por segmentos entrecortados de um e de outro tipo de discurso. Tanto as formadoras que mobilizaram majoritariamente representações do mundo individual (RI e/ou DI) quanto aquelas que mobilizaram predominantemente representações do mundo coletivo (DT), abordaram, por vezes, temas (SOT) comuns relativos ao seu trabalho educacional em relação ao outro grupo e, por vezes, temas diferentes de seu próprio grupo.

7.1.3 Procedimentos para Identificação de SOT e STT nos Relatos de Experiência Reflexivos

No desenvolvimento dos dois eixos temáticos que foram inicialmente por mim propostos para planificar globalmente os textos produzidos (fatos marcantes; considerações sobre possíveis alterações/manutenção de práticas), cada uma das formadoras optou por determinados segmentos (SOT e STT) que assim como a opção pelos tipos de discurso e tipos de sequência empregados, ora assemelham-se, ora diferenciam-se no coletivo dos textos produzidos. Para possibilitar a visualização dessas semelhanças, especificamente em relação aos SOT e STT desenvolvidos, ao longo dos 7 (sete) textos produzidos, codifiquei cada um deles enumerando-os em movimentos (doravante MOV) do início ao término de cada um dos relatos chegando a um total geral de 12 SOT independentemente dos tipos de discurso e tipos de sequência que os organizaram, conforme elenco a seguir:

Quadro 34 - Codificações e descrições do total geral coletivo de SOT mobilizados nos relatos de experiência reflexivos

SOT 1: Sentimentos da formadora
SOT 2: Avaliações da formadora
SOT 3: Avaliações de outrem sobre o trabalho educacional
SOT 4: Desafios enfrentados no desenvolvimento do trabalho educacional
SOT 5: Soluções/ações frente aos desafios no desenvolvimento do trabalho educacional
SOT 6: O processo de produção do relato de experiência reflexivo
SOT 7: Dados pessoais/profissionais da formadora
SOT 8: Contexto de atuação/ trabalho
SOT 9: A disciplina
SOT 10: Expectativas pessoais
SOT11: Atividades/tarefas desenvolvidas e/ou designadas aos alunos-professores
SOT 12: Instrumentos didáticos-pedagógicos

Fonte: Dados gerados a partir dos relatos de experiência reflexivos.

Ilustro, por meio dos quadros 35 e 36, como procedi para identificar estes 12 SOT no coletivo dos 7 (sete) textos produzidos e elaborar tanto as codificações desses quanto de seus respectivos STT.

Quadro 35 - Fragmento do relato de experiência reflexivo produzido pela formadora H

<i>RELATO DE EXPERIÊNCIA</i> <i>A experiência trata-se do seminário realizado pelo grupo em sala de aula no final do primeiro semestre deste ano.</i> <i>A atividade foi a elaboração de um trabalho escrito e depois a apresentação de um seminário, e um dos critérios para a apresentação era de ter alguma ação que fosse vivenciada e relacionada com o conteúdo do trabalho escrito.</i> <i>As apresentações, além do conteúdo teórico, os grupos incluíram as ações práticas, com muita clareza do que apresentaram e além disso, conseguiram que os demais acadêmicos interagissem durante as atividades.</i> <i>Atingiram o objetivo que era, ter o domínio dos conceitos e as suas aplicações práticas.</i> <i>Durante a construção de todo o processo do trabalho (escrito/seminário), os grupos mostraram-se participativos entre si e demonstrando motivação e interesse em procurar informações que pudessem dar subsídios teóricos e práticos para o trabalho. [...] (Linhas 1 a 14 – relatos originais/APÊNDICE C1).</i>

Fonte: Dados gerados por meio do relato de experiência reflexivo da formadora H.

Este fragmento do relato da formadora H, conforme transcrito no quadro 35, foi por mim dividido em cinco (5) MOV e codificados em (4) SOT que, por sua vez, foram segmentados em seus respectivos STT totalizando nove (9) segmentações. Assim, ressalto que o número de movimentos não corresponde ao número de SOT mobilizados, mas sim, a constante mudança e retomada de temas/SOT. Vejamos, no exemplo que insiro no quadro 36, o procedimento de distribuição de SOT e respectivos STT em movimentos mobilizados nesse trecho inicial do relato da formadora H:

Quadro 36 - Exemplo de procedimento de divisão em movimentos, SOT e respectivos STT mobilizados nos relatos de experiência reflexivos

MOV 1 SOT 6: O relato de experiência reflexivo STT 6B) Objetivo da produção <i>RELATO DE EXPERIÊNCIA</i> <i>A experiência trata-se do seminário realizado pelo grupo em sala de aula no final do primeiro semestre deste ano.</i>
MOV 2 SOT11: Atividades/tarefas desenvolvidas e/ou designadas aos alunos STT11C) Produção de textos STT11M) Seminários STT11I) Estabelecer conexões entre os conceitos teóricos e a prática <i>A atividade foi a elaboração de um trabalho escrito e depois a apresentação de um seminário, e um dos critérios para a apresentação era de ter alguma ação que fosse vivenciada e relacionada com o conteúdo do trabalho escrito.</i>

MOV 3**SOT 2: Avaliações da formadora****STT 2A) Quanto aos resultados de procedimentos/ instrumentos utilizados: A3) Totalmente (POSITIVA)**

As apresentações, além do conteúdo teórico, os grupos incluíram as ações práticas, com muita clareza do que apresentaram e além disso, conseguiram que os demais acadêmicos interagissem durante as atividades. Atingiram o objetivo que era,

MOV 4**SOT 9 – A DISCIPLINA****STT 9D) Conceitos/conhecimentos/conteúdos teóricos (a serem) abordados****STT 9E) Conhecimentos/conteúdos pedagógicos ou específicos da docência (a serem) abordados**
*ter o domínio dos conceitos e as suas aplicações práticas.***MOV 5 SOT 2: Avaliações da formadora****STT 2B) Sobre o trabalho desenvolvido pela formadora de forma geral (positiva) 2B2) Devido à participação/interesse dos alunos****2B5) Pela interação ocorrida entre alunos e alunos**

Durante a construção de todo o processo do trabalho (escrito/seminário), os grupos mostraram-se participativos entre si e demonstrando motivação e interesse em procurar informações que pudessem dar subsídios teóricos e práticos para o trabalho.

Fonte: Dados gerados por meio do relato de experiência reflexivo da formadora H.

Conforme pode ser observado nesse exemplo inserido no quadro 36, no MOV 1, houve a menção do SOT 6 que foi segmentado no STT 6B; no MOV 2, o SOT 11 foi segmentado em 3 STT - STT 11C, 11 M e 11 I; no MOV 3 houve a segmentação do SOT 2 no STT 2A3, no MOV 4 ocorreu o tratamento do SOT 9 nos STT 9D e 9E e, finalmente, no MOV 5 temos a retomada do SOT 2, já mobilizado anteriormente no MOV 3, no entanto, dessa vez, as avaliações da formadora (SOT 2) foram segmentadas nos STT 2B2 e 2B5. Destaco que essas retomadas são constantes nos textos produzidos pelas formadoras, caracterizando a sequência não linear dos textos produzidos, ou seja, este ir e vir de temas/SOT enfatizados nas experiências vivenciadas¹⁹⁷.

Ainda, a título de exemplificação dessas codificações, insiro o quadro 37, que demonstra não unicamente esses cinco movimentos iniciais e recorrências de SOT e STT no texto produzido pela formadora H, mas todos os demais por ela mobilizados ao longo do relato.

¹⁹⁷ Para compreender melhor esse procedimento de distribuição de SOT e respectivos STT em movimentos ilustrados no quadro 36, o leitor pode acessar tanto aos relatos originais das formadoras, assim como os relatos com as marcações dos MOV, SOT e STT por mim codificados além de quadros demonstrando a recorrência de SOT e STT ao longo dos MOV que constituem cada um dos textos (APÊNDICE C2 – relatos com demarcação de MOV, SOT e STT).

Quadro 37 - Movimentos e recorrências de SOT e STT mobilizados no relato da formadora H

SOT		2				5	6	9		11		
STT		Positivas				Realizadas	Neutro	Programa		Participação		
		Proc./Instr.	Trabalho em geral			Form.				Ind.	Turma	
		AA3	BB2	BB5	BB6	B4	B	D	E	C	M	I
MOVIMENTOS	7	1	1	1	1							
	6					1						
	5		1	1								
	4							1	1			
	3	1										
	2									1	1	1
	1						1					
Total Recorrências STT		2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1

Fonte: Dados gerados a partir do relato de experiência da formadora H.

Assim, a formadora H mobilizou em seu texto 5 SOT (2, 5, 9, 11) e 11 STT (2A3, 2B2, 2B5, 2 B6; 5B4; 6B; 9D,9E; 11C, 11M, 11I) distribuídos em 7 MOV.

Estabelecidos esses critérios e exemplificações, apresento no quadro 38, a seguir, uma síntese como o número de MOV, SOT e STT contabilizados em cada um dos 7 (sete) textos produzidos pelas participantes, com essas especificações:

Quadro 38 - Número de movimentos, SOT e STT contabilizados em cada um dos relatos de experiência reflexivos

Formadoras	A	B	C	D	F	G	H
Número de MOV	90	26	21	16	17	31	7
Número de SOT	9	7	10	8	7	10	5
Número de STT	69	35	20	20	20	37	11

Fonte: Dados gerados a partir dos relatos de experiência reflexivos.

Com relação ao número de MOV, devido à extensão do texto produzido pela formadora A, conforme exposto anteriormente quando da apresentação das características materiais dos relatos, esse foi o que apresentou maior número de MOV – noventa (90). No entanto, nos relatos das formadoras C e G, embora bem menores tanto em extensão como em número de MOV (21 e 31 respectivamente), os temas foram segmentados e organizados em número superior ao da formadora A, mobilizando cada qual 10 SOT. E, é justamente nos textos produzidos por essas duas formadoras – C e G - que se encontra mobilizado o maior

número de SOT em relação ao coletivo dos textos. Apesar disso, retomando o texto produzido pela formadora A, em termos de organização, o que nele se destaca não só em relação aos textos produzidos pelas formadoras C e G, mas, igualmente, aos demais, não é o número de SOT que o compõe, mas o número de STT mobilizados pela formadora – sessenta e nove (69). Posteriormente, quando do desenvolvimento dos comentários sobre os STT mobilizados para tratar do SOT 5, retomarei essa constatação, reiterando os possíveis motivos para esse elevado número de STT pontuados como hipótese apresentada quando da análise do contexto sociointeracional (socioprofissional) de produção dos textos¹⁹⁸.

7.1.4 Enfocando os SOT Mobilizados nos Relatos de Experiência Reflexivos

Conforme exposto no tópico anterior, o procedimento de levantamento e codificação de SOT e STT, possibilitaram primeiramente a identificação de um total geral coletivo de 12 SOT que foram contabilizados nos relatos de experiência reflexivos da seguinte forma:

Quadro 39 - SOT coletivos e percentuais individuais de ocorrência em cada um dos relatos de experiência reflexivos

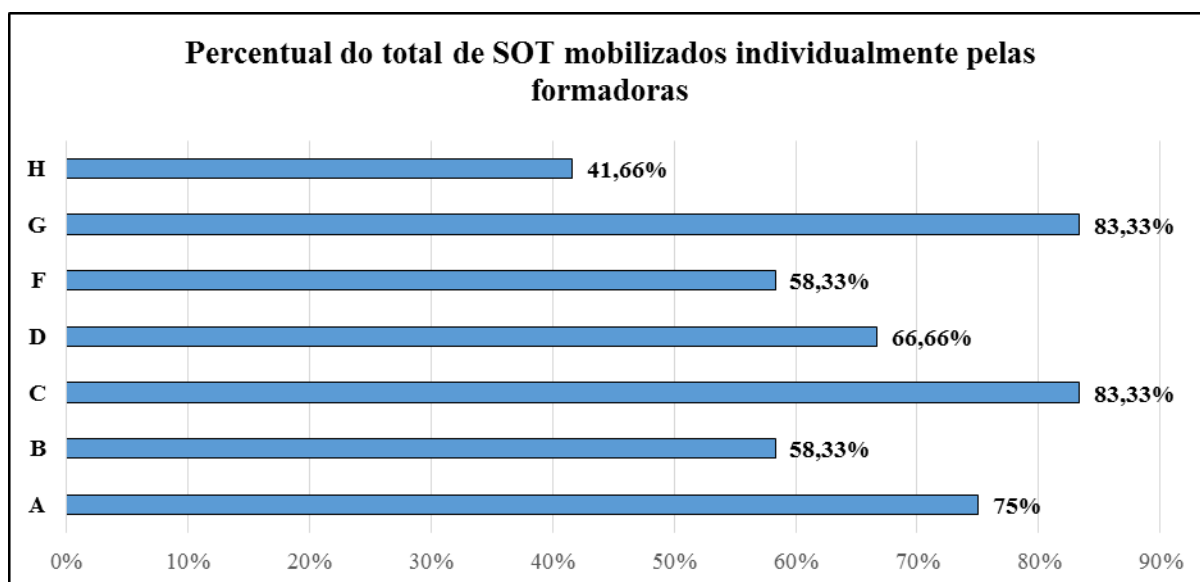
Codificação de SOT	FORMADORAS						
	A	B	C	D	F	G	H
1- Sentimentos das formadoras	-	x	x	x	-	x	-
2- Avaliações da formadora	x	x	x	x	x	x	x
3- Avaliação de outrem sobre o desenvolvimento do trabalho educacional	x	x	x	x	-	x	-
4- Desafios enfrentados no desenvolvimento do trabalho educacional	x	x	x	x	x	x	-
5- Soluções/ações frente aos desafios no desenvolvimento do trabalho educacional	x	x	x	x	x	x	x
6- O processo de produção relato de experiência reflexivo	-	-	x	-	-	-	x
7- Dados pessoais/profissionais da formadora	x	-	x	x	x	x	-
8- Contexto de atuação/ trabalho	x	-	-	-	-	x	-
9 - A disciplina	x	-	x	x	x	x	x
10 - Expectativas pessoais	-	-	-	x	-	-	-
11- Atividades/tarefas desenvolvidas e/ou designadas aos alunos	x	x	x	-	x	x	x
12 - Instrumentos didáticos-pedagógicos	x	x	x	-	x	x	-
Total individual de menções	9	7	10	8	7	10	5
Percentual individual de menções	75%	58,33	83,33	66,66	58,33	83,33	41,66

Fonte: Dados gerados a partir dos relatos de experiência reflexivos.

¹⁹⁸ Retomar hipóteses levantadas a partir das informações veiculadas no quadro 24 (capítulo 6).

Além de apontar o número total de SOT contabilizados no coletivo dos textos produzidos (12), apresento, também, no quadro 39, detalhadamente quais SOT foram mobilizados individualmente pelas formadoras. Estas ocorrências individuais podem ser verificadas observando-se da 2ª (segunda) a 8ª (oitava) colunas verticais. Na penúltima linha horizontal, apresento o número total individual de SOT desenvolvidos e, na última linha, o percentual total geral de SOT mencionados por cada uma das formadoras em seus textos. Esses percentuais individuais, podem ser melhor compreendidos/visualizados, no gráfico 9 a seguir:

Gráfico 9 - Percentual individual de SOT totais mobilizados nos relatos de experiência reflexivos



Fonte: Dados gerados a partir dos relatos de experiência reflexivos.

Assim, considerando tanto o gráfico 9 quanto o quadro 39, é possível observar, dentre os 12 SOT contabilizados no coletivo dos textos, que a formadora A desenvolveu 9 (nove) ou 75% dos temas/SOT, as formadoras B e F desenvolveram 7 SOT (58,33%), a formadora C e a formadora G mobilizaram 10 SOT (83,33%), a formadora D mobilizou 8 SOT (66,66%) e, finalmente, a formadora H desenvolveu apenas 5 SOT.

Dentre os fatos observáveis ao se estabelecer uma comparação desse levantamento inicial quanto aos MOV de SOT e STT mobilizados individualmente pelas formadoras e o plano textual global com suas respectivas características físicas e de estruturação em tipos de discurso e tipos de sequência assim como os dados quanto ao contexto sociossubjetivo/socioprofissional de produção dos textos anteriormente discutidos no capítulo 6, pude chegar a pelo menos 6 (seis) particularidades que destaco:

- i) nenhuma formadora abordou o número de SOT totais mobilizados pelo coletivo das formadoras;
- ii) a única formadora que abordou menos de 50% do coletivo geral de SOT identificados nos 7 (sete) relatos (formadora H) tem formação e experiência acadêmica não específica à área de Letras, e desenvolveu, a grande maioria deles, por meio do discurso teórico;
- iii) o maior percentual total de SOT mencionados nos relatos individuais foi o de 83,33%, ou seja, dez (10) foi o número máximo de SOT dentre os 12 SOT mobilizados pelo coletivo de formadoras;
- iv) esse maior percentual de SOT foi contemplado por apenas duas (2) dentre as 7 (sete) formadoras participantes, ou seja, o número máximo de SOT foi desenvolvido por 28,57% das participantes (formadoras C e G), cujos textos apresentam um dos maiores números de palavras em comparação aos demais textos produzidos;
- v) a extensão do texto produzido determinou o maior ou o menor número de STT mas nem sempre determinou o maior ou menor número de SOT mobilizados, considerando os comentários anteriores sobre as características físicas do texto produzido pela formadora A (texto com maior número de palavras) que mobilizou 75% dos SOT comparado ao da formadora C, que mobilizou, juntamente com a formadora G, o maior percentual coletivo de SOT (83,33 %) ¹⁹⁹;
- vi) não existe equivalência total de SOT mobilizados, tipos de discurso ou tipo de sequência, mas sim apenas algumas tendências em relação ao contexto socioprofissional (tempo de atuação e/ou experiência profissional) quanto à organização do texto em relação aos tipos de discurso e tipos de sequência (conforme mencionado anteriormente quando da distribuição que fiz dos 7 (sete) textos em dois diferentes grupos ²⁰⁰)

Reiterando as particularidades por mim destacadas (com base no gráfico 9), e procurando esclarecer os motivos dessas, saliento que, possivelmente, a formadora H desenvolveu menos da metade (41,66%) dos SOT mobilizados pelo coletivo (dos 12 SOT mobilizados no conjunto dos relatos, a formadora H mobilizou apenas 5) em virtude do plano global de seu texto não apresentar como fato marcante nenhum aspecto negativo vivenciado na sua experiência docente na turma em questão. Quanto ao fato de 100% do coletivo de SOT não ter sido mobilizado individualmente pelas formadoras, ou seja, o fato da NÃO menção do

¹⁹⁹ Retomar comentários tecidos no tópico 7.1.1 As Características Físicas dos Relatos de Experiência Reflexivos.

²⁰⁰ Retomar discussões a partir do quadro 31 e da figura 10 apresentadas nesse capítulo.

total de 12 SOT na produção individual de nenhum dos 7 (sete) textos, isto, provavelmente, ocorreu porque, embora exercendo o mesmo ofício no mesmo contexto de trabalho e, apesar de ter, possivelmente, enfrentado situações similares, cada formadora considerou ou selecionou determinadas peculiaridades como mais relevantes do que outras para abordar em seus relatos em relação à disciplina que ministraram.

Se por um lado, foi possível identificar que o número de SOT e seu percentual de menção de alguns SOT individualmente difere, por vezes, do percentual coletivo nos 7 (sete) produzidos apontando para particularidades na produção dos textos, por outro lado, foi possível também identificar, por meio dos números e percentuais de menção dos mesmos SOT, que eles também apontam para convergências na compreensão do trabalho educacional.

Quadro 40 - Percentuais de incidências coletivas de SOT mobilizados nos 7 (sete) relatos de experiência reflexivos

Codificação de SOT	FORMADORAS							Total Coletivo de menções	Percentual Coletivo de menções
	A	B	C	D	F	G	H		
1- Sentimentos das formadoras	-	x	x	x	-	x	-	4	57,14%
2- Avaliações da formadora	x	x	x	x	x	x	x	7	100%
3- Avaliação de outrem sobre o desenvolvimento do trabalho educacional	x	x	x	x	-	x	-	5	71,42%
4- Desafios enfrentados no desenvolvimento do trabalho educacional	x	x	x	x	x	x	-	6	85,71%
5- Soluções/ações frente aos desafios no desenvolvimento do trabalho educacional	x	x	x	x	x	x	x	7	100%
6- O processo de produção relato de experiência reflexivo	-	-	x	-	-	-	x	2	28,57%
7- Dados pessoais/profissionais da formadora	x	-	x	x	x	x	-	5	71,42%
8- Contexto de atuação/ trabalho	x	-	-	-	-	x	-	2	28,57%
9 - A disciplina	x	-	x	x	x	x	x	6	85,71%
10 - Expectativas pessoais	-	-	-	x	-	-	-	1	14,28%
11- Atividades/tarefas desenvolvidas e/ou designadas aos alunos	x	x	x	-	x	x	x	6	85,71%
12 - Instrumentos didáticos-pedagógicos	x	x	x	-	x	x	-	5	71,42%

Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados pelos relatos de experiência reflexivos.

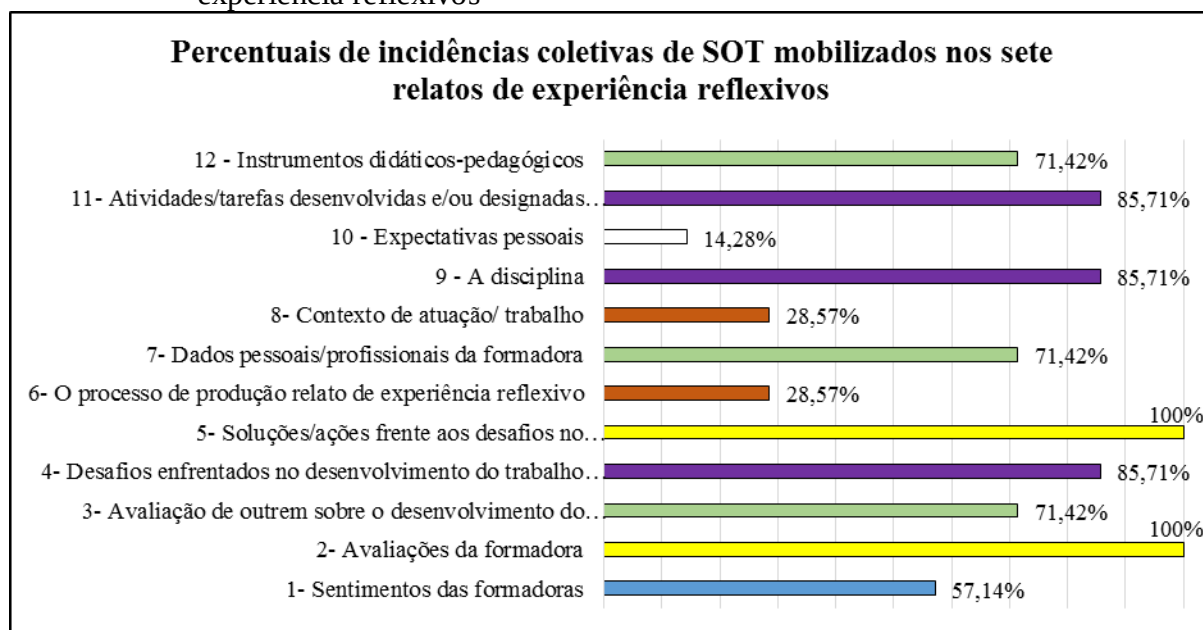
Dessa forma, dentre os 12 SOT totais que foram mencionados, considerando coletivamente os textos produzidos, alguns deles se sobressaíram pela sua ocorrência em todos os relatos (100%), como é o caso dos temas - *Avaliações da formadora* (SOT 2) e *Soluções/ações frente aos desafios no desenvolvimento do trabalho educacional* (SOT 5) - ou em quase a totalidade dos textos, circunstância esta constatada quanto aos temas - *Desafios enfrentados no desenvolvimento do trabalho educacional*; *A disciplina*; *Atividades/tarefas*

desenvolvidas e/ou designadas aos alunos (respectivamente SOT 4, 9 e 11) - que obtiveram um percentual de 85,71% das menções coletivas.

Os temas - *Avaliação de outrem sobre o desenvolvimento do trabalho educacional; Dados pessoais/profissionais da formadora; Instrumentos didáticos-pedagógicos* (por essa ordem SOT 3, 7 e 12) - por sua vez, foram contemplados também nos relatos por mais da metade do grupo de formadoras totalizando 71,42%, assim como o tema - *Sentimentos das formadoras* (SOT 1) que abrangeu 57,14% do coletivo.

Da mesma forma em que houve alguns temas que foram mencionados pela maioria das formadoras, outros parecem ter sido considerados menos importantes, conforme revela o levantamento do conjunto de SOT dos 7 (sete) textos produzidos. Esta menor relevância foi atribuída aos temas - *Expectativas pessoais* (SOT 10); *Contexto de atuação/ trabalho* (SOT 8); *O processo de produção do relato de experiência reflexivo* (SOT 6) - que restringiram-se a menos da metade das menções contabilizando 14,28%, (SOT 10) e 28,57% (SOT 8 e 6) de ocorrências nos textos produzidos, ou seja, foram mencionados por uma formadora (SOT 10), ou, por duas (SOT 8 e 6) dentre as 7 (sete) participantes, como pode ser visualizado no quadro 40. Essas afirmações podem também ser constatadas pela observação do gráfico 10, a seguir, no qual sintetizo os percentuais de incidências coletivas de SOT mobilizados nos relatos das 7 (sete) formadoras, ilustrando os percentuais de cada um deles:

Gráfico 10 - Percentual de incidências coletivas de SOT mobilizados nos 7 (sete) relatos de experiência reflexivos



Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados pelos relatos de experiência reflexivos.

Ainda, observando tanto o quadro 40 quanto o gráfico 10, esclareço que represento com a cor amarela os SOT mobilizados unanimemente por todo o corpo docente (SOT 2 e 5), com a cor roxa os segundos SOT mais recorrentes (4, 9 e 11) e assim sucessivamente, nas cores verde, azul, laranja e branca, ilustro os percentuais partindo dos mais citados no coletivo dos textos para os SOT menos abordados.

Retomando o gráfico 10 assim como a última coluna vertical do quadro 40, que contém o percentual coletivo de abordagem dos SOT, e, constatando que o maior percentual incide sobre os SOT 2 e 5 (100%), imediatamente seguidos dos SOT 4, 9 e 11 (85,71%) e, posteriormente, pelo SOT 3, 7 e 12 (com 71,42% das menções) e, finalmente pelo SOT 1 (57,14%), entendo que este cenário corresponde ao posicionamento do grupo de formadoras em relação ao eixo temático por mim proposto, enquanto pesquisadora, ou seja, relatar e refletir sobre (um) fato(s) marcante(s) na experiência vivenciada. O levantamento dos SOT que constituíram os textos permitiu acessar informações referentes ao objetivo geral desta pesquisa que é o de analisar como formadoras de um curso de licenciatura em Letras/Inglês compreendem seu trabalho no contexto de formação inicial.

Assim, fazendo uma síntese geral do percentual coletivo de SOT mobilizados nesses 7 (sete) relatos, percebi que ao abordar o(s) fatos marcante(s) em suas experiências na turma, cada uma das formadoras discorreu sobre *suas avaliações/reflexões* (SOT 2) sobre as práticas possíveis considerando a sua própria condição de *formação acadêmica e experiência profissional* (SOT 7) em relação à *disciplina* ministrada (SOT 9). Essas avaliações desencadearam determinadas *ações* (SOT 5) que à medida que foram sendo executadas encontraram ou não determinadas *barreiras* (SOT 4). Ao deparar-se com possíveis desafios (SOT 4), novas avaliações/reflexões (SOT 2) são efetuadas e novas soluções são realizadas/propostas (SOT 5), sendo designadas determinadas tarefas/atividades aos alunos-professores (SOT 11) cujo desenvolvimento é possibilitado/facilitado pela escolha de determinados recursos para o agir - instrumentos didático-pedagógicos (SOT 12). Nesse ínterim, a maioria das formadoras (71,42%) optou por apresentar não exclusivamente as suas avaliações/pessoais, mas igualmente as *avaliações sobre o trabalho educacional na voz de outrem* (SOT 3), demonstrando a relevância dessas no exercício da docência. Novos desafios (SOT 4) emergem a partir das colocações/vozes destes “outros personagens” (SOT 3), realimentando esse ciclo contínuo do trabalho das formadoras (avaliação e/ou reflexão/ação/desafio...). Frente a esse ciclo, pouco mais da metade das formadoras (57,14%) trata também sobre seus sentimentos em relação ao trabalho realizado (SOT 1), podendo estes serem de satisfação ou de frustração.

Figura 11: Cadeia de SOT mobilizados nos 7 (sete) relatos de experiência reflexivos



Fonte: Elaborado a partir de dados gerados por meio dos relatos de experiência reflexivos.

De forma geral, esse levantamento de SOT nos textos produzidos pelas formadoras acerca de seu trabalho no contexto de formação inicial de professores de Letras/Inglês, confirmou elementos constitutivos do trabalho do professor propostos por Machado (2007), juntamente com o precursor da perspectiva do ISD - Bronckart (1999/2003/2007/2009; 2004), e com estudiosos das Ciências do Trabalho - Clot (1999/2006) e Amigues (2004). Os SOT, desenvolvidos no coletivo dos 7 (sete) textos, revelaram a complexidade do trabalho docente como uma atividade situada (sobretudo pelas menções de mudanças de procedimentos ou de atividades/instrumentos didáticos-pedagógicos²⁰¹ (SOT 5 – STT5B2 -), tanto pessoal (SOT 1) quanto impessoal, prefigurada (SOT 9) , instrumentada (SOT 12), interacional (SOT 4/SOT 5), interpessoal (SOT 5), conflituosa (SOT 1 e SOT 4) e que pode ser fonte de aprendizagem, considerando-se as (re)ações desencadeadas (SOT 5).

O levantamento dos SOT mais mencionados apontaram, ainda, que tais elementos constitutivos do trabalho educacional seriam constantemente perpassados por reflexões/avaliações. Assim, foi possível perceber que as formadoras, exercem seu trabalho

²⁰¹ Ver análises quanto ao STT 5B2 referente ao SOT 5 no tópico 7.1.5.4 Soluções/ações frente aos desafios no desenvolvimento do trabalho educacional: enfocando os STT do SOT 5.

inseridas em uma rede de relações sociais que acontecem dentro de um determinado contexto sócio-histórico bem como de um sistema educacional e um sistema de ensino específicos (determinantes externos de seu trabalho educacional- plano motivacional conforme Bronckart e Machado, 2004) e que, ao optar por determinados instrumentos para organizar um meio que possibilitasse a aprendizagem de conteúdos disciplinares e capacidades docentes (plano intencional e recursos para o agir - Bronckart e Machado, 2004), seu trabalho passa por uma autoavaliação constante assim como pela avaliação de outrem (reiterando as relações sociais) gerando, por vezes, frente às dificuldades ocorridas, a necessidade de (re)direcionar o processo de ensino/aprendizagem tornando-se o trabalho educacional esse circuito permanente. Tal ciclo está estreitamente relacionado ao movimento em espiral proposto por Vigotsky (1989) no processo de desenvolvimento do indivíduo e ao materialismo histórico-dialético de Marx. Isto porque as formadoras ao tentar realizar seu trabalho encontram barreiras (contradições) que as fazem retroceder para refletir no sentido de compreender as adversidades e, ao mesmo tempo, pensar em ações para transpô-las.

7.1.5 Enfocando os STT dos SOT Mobilizados nos Relatos de Experiência Reflexivos

Passando a explorar os STT em que foram decompostos cada um dos 12 SOT que compuseram o coletivo dos 7 (sete) relatos de experiência reflexivos, tal qual ocorreu quanto aos SOT, temos também segmentações dos temas comuns a todos os textos assim como segmentações mobilizadas unicamente por determinadas formadoras.

Assim, observei que o número de SOT, mobilizados no coletivo dos 7 (sete) textos produzidos com um total geral de 12 SOT, é bastante pequeno em relação ao número de STT em que esses foram segmentados os quais totalizaram 143. No quadro 41, a seguir, apresento o número de segmentações acionadas e atribuídas a cada um dos 12 diferentes SOT que constituíram o coletivo de relatos²⁰².

²⁰² As codificações e descrições dessas 143 segmentações estão disponíveis para o leitor no APÊNDICE C2 e C4. No corpo do texto, optei por apresentá-las separadamente, isto é, a cada SOT comentado apresentarei suas respectivas segmentações (STT).

Quadro 41 - Codificações de SOT mobilizados pelo coletivo de formadoras nos relatos de experiência reflexivos e seus respectivos números de STT

SOT	Total STT
1- Sentimentos da formadora	7
2- Avaliações da formadora	7
3-Avaliação de outrem sobre o desenvolvimento do trabalho educacional	16
4-Desafios enfrentados no desenvolvimento do trabalho educacional	25
5- Soluções/ações frente aos desafios no desenvolvimento do trabalho educacional	34
6- O relato de experiência reflexivo	2
7- Dados pessoais/profissionais da formadora	11
8 - Contexto de atuação/ trabalho	4
9 -A disciplina	8
10- Expectativas pessoais	2
11- Atividades/tarefas desenvolvidas e/ou designadas aos alunos-professores	18
12- Instrumentos didáticos-pedagógicos	9
Total geral de STT mobilizados	143

Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados pelos relatos de experiência reflexivos.

Observei que dentre os SOT que apresentaram maior fracionamento (STT) estão os **SOT 5** (Soluções/ações frente aos desafios no desenvolvimento do trabalho educacional), **SOT 11** (Atividades/tarefas desenvolvidas e/ou designadas aos alunos-professores) e o **SOT 4** (Desafios enfrentados no desenvolvimento do trabalho educacional). Essa maior segmentação dos SOT 5, 11 e 4 (34, 18 e 25 STT, respectivamente) parece relacionar-se ao fato de que, mediante os desafios enfrentados (SOT 4 / 25 STT), as formadoras enumeraram diferentes soluções/ações (SOT 5 / 34 STT) cujo desenvolvimento viria a auxiliar na superação destes, e muitas vezes, algumas dessas ações desencadearam-se em variadas propostas de atividades (SOT 11 / 18 STT) a serem desenvolvidas pelos alunos-professores. Nesse sentido, várias ideias/soluções individuais (SOT 5 / 34 STT) surgem do coletivo dos textos produzidos pelas formadoras em prol da superação de desafios ou simplesmente são relatadas/expostas como ações/atividades realizadas que tiveram uma avaliação positiva ou negativa (SOT 2 / 7 STT e SOT 3 / 16 STT) mediante sua(s) própria(s) expectativa(s) quanto ao desenvolvimento dos alunos- professores.

Lembro ainda, que os SOT 2, 5 e 4 figuram dentre aqueles mais recorrentes nos relatos das formadoras, parecendo indicar que as formadoras tecem tanto autoavaliações (SOT 2) quanto consideram também as avaliações de outrem sobre o trabalho educacional (SOT 3) e, na ocorrência de desafios (SOT 4) realizam ou propõem várias soluções (SOT 5 fragmentado

em 34 STT) assinalando, por vezes, determinadas atividades (SOT 11) que são facilitadas pela escolha/utilização de determinados instrumentos didáticos-pedagógicos (SOT 12) que viriam a propiciar o crescimento e/ou amadurecimento dos alunos-professores enquanto profissionais.

Embora todos os STT que segmentaram os doze SOT mencionados nos textos contribuam de alguma forma para uma melhor compreensão do trabalho educacional das formadoras, me restringirei a apresentar e discutir exclusivamente esses cinco acima elencados (STT dos SOT 2, 3, 5, 11 e 12), à medida que a análise desses possibilitou responder a quatro dentre as seis perguntas específicas desta pesquisa a serem atingidas tendo como fonte de dados os textos produzidos pelas formadoras por meio dos relatos de experiência reflexivos, quais sejam:

- Que desafios as formadoras vivenciam ao desenvolver seu trabalho educacional no contexto investigado? – STT do SOT 4.
- O acionamento de quais capacidades docentes das formadoras podem ser inferidas a partir do desenvolvimento de seu trabalho educacional no contexto de formação inicial? - STT dos SOT 2, 3, 5, 11, 12.
- Que capacidade(s) docente(s) as formadoras evidenciam como necessária(s) para que seus alunos-professores desenvolvam na formação inicial? - STT dos SOT 5, 11, 12.
- Que atividades as formadoras evidenciam utilizar/designar para que os alunos-professores em Letras/Inglês desenvolvam capacidade(s) necessária(s) para o exercício da docência? - STT dos SOT 5, 11, 12.

Com relação aos STT dos SOT de menor incidência - 6, 8 e 10 – respectivamente designados: *O relato de experiência reflexivo*; *Contexto de atuação/ trabalho*; *Expectativas pessoais* (os dois primeiros referenciados por 28,57% e o último por 14,28% do grupo de formadoras), embora relevantes do ponto de vista individual de constituição dos textos produzidos, não me deterei aqui a maiores elucidações quanto esses, uma vez que tais SOT não refletem a compreensão do coletivo acerca de seu trabalho, foco desta pesquisa²⁰³.

Ressalto também que os dados referentes aos STT do SOT 7 (formação acadêmica e experiência profissional) e do SOT 9 (a disciplina ministrada) serviram como dados

²⁰³ Caso o leitor queira inteirar-se desses dados, apesar dessa restrição, insiro no APÊNDICE C (C2, C3, C4), as codificações de tais SOT e seus respectivos STT juntamente com o levantamento de suas menções e recorrências nos relatos das formadoras (SOT de menor mobilização coletiva).

secundários que complementaram os dados primários produzidos por meio do formulário de formação acadêmica e experiência profissional, ambos utilizados para traçar o perfil das participantes²⁰⁴ e auxiliar no atingimento do quinto objetivo específico delineado por essa pesquisa - identificar particularidades quanto ao contexto sociossubjetivo/socioprofissional das formadoras participantes, relacionando-o aos temas mobilizados por meio de seu agir linguageiro acerca de seu trabalho educacional. Portanto, estes dados constituíram a apresentação e as análises desenvolvidas quanto ao contexto sociossubjetivo/socioprofissional das formadoras abordados no capítulo 6 e atravessam toda a análise linguístico-discursiva que vem sendo desenvolvida quanto aos textos produzidos pelas formadoras²⁰⁵.

Posto isso, para a apresentação das análises de STT, saliento que me restrinjo abordar aqueles relativos aos SOT 2, 3, 5, 11 e 12. Dentre estes, opto por focar primeiramente os STT relativos ao SOT 4, depois os que se referem aos SOT 2 e 3 e, finalmente, aqueles relacionados aos SOT 11 e 12, isto porque seguem a lógica - exposição dos desafios (SOT 4) permeadas por avaliações/reflexões (SOT 2 e 3) sobre o trabalho educacional que resultaram em soluções/ações propostas (SOT 5) e em atividades designadas aos alunos professores (SOT 11) com a utilização de determinados instrumentos (SOT 12) que as formadoras escolheram com vistas a propiciar o desenvolvimento de determinadas capacidades docentes.

Embora esses movimentos de SOT e respectivos STT tenham se alternado na composição dos textos e nem sempre sigam a ordem descrita no parágrafo anterior, adoto tal critério para apresentação uma vez que a exposição das análises nesta sequência pode facilitar a compreensão do trabalho educacional do coletivo de formadoras participantes, objetivo geral que esse estudo propõe-se a atingir. Além disso, as análises dos STT referentes a esses cinco SOT (2, 3, 5, 11 e 12) respondem a objetivos específicos da pesquisa, conforme já mencionado. Esclareço ainda que, em virtude de os SOT terem sido segmentados em grande número (143), em alguns casos houve a necessidade de categorizá-los em grupos e subgrupos para facilitar a identificação de semelhanças e diferenças na forma como as formadoras trataram os temas referentes à sua experiência de trabalho na turma.

²⁰⁴ Retomar discussões apresentadas no capítulo 6, tópico 6.3 (Aspectos do contexto sociossubjetivo/socioprofissional).

²⁰⁵ Caso o leitor queira inteirar-se desses dados, assim como procedi com relação aos STT dos SOT 6, 8 e 10, também insiro no APÊNDICE C3 (SOT e STT de menor ocorrência) as codificações desses STT relativos aos SOT 7 e 9, juntamente com o levantamento de menções e recorrências desses nos relatos das formadoras.

Explicitados os critérios para apresentação de dados e as perguntas e/ou objetivos de pesquisa que visou a responder por meio da análise desses STT, inicio a apresentação e discussão pelos STT referentes ao SOT 4.

7.1.5.1 Desafios vivenciados pelas formadoras ao desenvolver seu trabalho educacional: enfocando os STT do SOT 4

O SOT 4, mobilizado unanimemente nos 7 (sete) relatos de experiência reflexivos, conforme anteriormente exposto²⁰⁶, foi segmentado em vinte e cinco (25) STT que possibilitaram acessar respostas a seguinte pergunta de pesquisa - *Que desafios as formadoras vivenciam ao desenvolver seu trabalho educacional no contexto investigado?* De acordo com o que foi explicitado anteriormente, em virtude do demasiado número de segmentações, optei por categorizar os STT do SOT 4 em grupos e subgrupos para facilitar a identificação de similaridades e heterogeneidades na forma como as formadoras perceberam e apresentaram as dificuldades/desafios enfrentados em sua experiência de trabalho na turma investigada, conforme quadro 42 a seguir.

Quadro 42 - Categorização de STT do SOT 4 em grupos e subgrupos, respectivas codificações, quantidades totais e percentuais coletivo de menções

SOT 4- DESAFIOS ENFRENTADOS NO DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO EDUCACIONAL							
STT	4 Grupos						Total de STT e percentual geral de formadoras que mencionaram o SOT 4
	Alunos		Formadora		Fatores externos	Coletivo formadores	
6 Subgrupos	Atitudes Negativas/ objetivos diversificados	Deficiência Saberes mínimos	Formação Acadêmica	Ações	Prescrições	Falta de Coerência Coesão	
Códigos	A	Aa	B	C	D	E	
Subdivisão códigos	A1,A2,A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9	Aa1, Aa2, Aa3, Aa4, Aa5	B1	C1, C4, C5, C6, C7	D1, D2, D3, D4	E1	
Total de STT	9	5	1	5	4	1	25
% coletivo de menções	57,14 %	28,57 %	42,85 %	28,57 %	57,14 %	14,28 %	85,71 %

Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados pelos relatos de experiência reflexivos.

²⁰⁶ Retomar gráfico 10 - Percentual de incidências coletivas de SOT mobilizados nos sete relatos de experiência reflexivos e/ou quadro 40 - Percentuais de incidências coletivas de SOT mobilizados nos sete relatos de experiência reflexivos).

Conforme pode ser observado no quadro 42, os 25 STT do SOT 4 foram por mim categorizados em quatro (4) grupos, conforme a origem dos desafios enfrentados pelas formadoras, quais sejam: alunos, formadora, fatores externos, coletivo de formadores.

O grupo 1, portanto, é constituído por desafios provenientes de fatos relacionados aos alunos e foi subdividido em dois subgrupos. No primeiro subgrupo do grupo 1, inseri o código 4A para os STT que se referem à atitudes negativas ou objetivos diversificados dos alunos totalizando 9 STT tendo um percentual coletivo de 57,14% de menções, e, no segundo subgrupo, inseri o código 4Aa para os STT relativos a deficiência de saberes mínimos por parte dos alunos totalizando 5 STT que, por sua vez, teve um total coletivo de 28,57% de alusões²⁰⁷.

O grupo 2 foi subdividido também em dois subgrupos revelando dificuldades que têm como fonte a própria formadora. Neste caso, para o primeiro subgrupo do grupo 2, inseri o código 4B contemplando as *deficiências na formação acadêmica* da(s) formadora(s) que totaliza apenas 1 STT mobilizado por 42,85% das participantes, e, no segundo subgrupo, inseri o código 4C para referenciar desafios vivenciados pela(s) formadora(s) para encontrar meios para desenvolver determinadas *ações* totalizando 5 STT. Os STT desse último grupo foram referenciados coletivamente por apenas 28,57% das participantes²⁰⁸.

O grupo 3 relaciona-se a desafios provenientes de fatores externos e seus 4STT foram situados no subgrupo denominado *prescrições* codificados pela sigla 4D e foram mobilizados por 57,14% das participantes²⁰⁹.

E, finalmente, o grupo 4 revela desafios avaliados pelas formadoras como tendo sua origem no trabalho do *coletivo* de formadoras e, o único STT ali descrito foi situado no subgrupo codificado pela sigla 4E- falta de coerência e coesão (E1)²¹⁰.

A partir desse levantamento foi possível compreender que esses 25 STT evidenciam barreiras no desenvolvimento do trabalho educacional das formadoras configurando o real de sua atividade (CLOT, 1999/2006), ou seja, aquilo que foi possível de ser realizado independentemente do que, a princípio, foi prescrito ou planejado.

Ressalto que dentre os 25 STT mobilizados no SOT 4, 14 STT são relativos a desafios provenientes dos alunos-professores e encontram-se agrupados no grupo 1 enquanto os outros 11 STT são distribuídos entre os três outros grupos, conforme pode ser constatado no quadro

²⁰⁷ Ver descrição desses STT do grupo 1 do SOT 4 e respectivo subgrupo A no quadro 43.

²⁰⁸ Ver descrições dos STT do grupo 2 do SOT 4 e respectivos subgrupos 4B e 4C no quadro 46.

²⁰⁹ Ver descrições dos STT do grupo 3 do SOT 4 e respectivo subgrupo D no quadro 47.

²¹⁰ Ver descrição do STT do grupo 4 do SOT 4 e respectivo subgrupo E no quadro 48.

42. Diante disso, fica evidente, na maioria dos relatos de experiência produzidos, que as atitudes negativas ou deficiências de saberes mínimos dos alunos-professores é que ocasionam a maior parte dos desafios com os quais se deparam as formadoras nesse contexto de formação inicial investigado.

Intencionando elucidar essa síntese de categorizações e codificações desses desafios por mim elaboradas e expostas no quadro 42, assim como as respectivas incidências e recorrências de STT tanto individuais quanto do coletivo mobilizadas nos relatos das formadoras, apresento quadros distintos para cada um dos quatro grupos do SOT 4 com as respectivas descrições dos STT neles inseridos e codificados.

Assim, no quadro 43, a seguir, apresento a descrição dos STT do grupo 1 referente a desafios enfrentados no desenvolvimento do trabalho educacional diretamente relacionados a impedimentos do agir que têm como fonte os alunos-professores e que foram categorizadas em dois subgrupos, quais sejam: Subgrupo 4A) *Atitudes negativas ou objetivos diversificados em relação ao processo de ensino aprendizagem* e, Subgrupo 4Aa) *Deficiências de saberes mínimos necessários para o alcance dos objetivos do processo de ensino/aprendizagem*.

Quadro 43 - Descrição de STT do SOT 4 do grupo 1, respectivos subgrupos, quantidades totais e percentuais individuais e coletivo de menções

SOT 4: DESAFIOS ENFRENTADOS NO DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO EDUCACIONAL								85,71 %			
GRUPO 1: 14 STT				Quantidade geral e percentual de formadoras a mencionar				4 (57,14%)			
4A) Dificuldades ocasionadas pelas atitudes negativas e/ou objetivos diversificados dos alunos: 9 STT				Quantidade geral e percentual de formadoras a mencionar				4 (57,14%)			
STT				Omissões e quantidade de menções individuais							
				FORMADORAS							
				A	B	C	D	F	G	H	Nº de form.
4A1) Resistência/incompreensão dos alunos quanto aos procedimentos/instrumentos didáticos-pedagógicos adotados pela formadora				1x	3x	2x	-	-	1x	-	4
4A2) Imaturidade				-	2x	-	-	-	-	-	1
4A3) Falta de comprometimento dos alunos				2x	3x	-	-	-	-	-	2
5A4) Baixa auto estima				-	1x	-	-	-	-	-	1
4A5) Falta de confiança dos alunos na formadora				-	1x	-	-	-	-	-	1
4A6) Reclamações dos alunos sobre o curso como um todo				1x	-	-	-	-	-	-	1
4A7) Heterogeneidade da turma em termos de objetivos ao frequentar o curso				1x	-	-	-	-	-	-	1
4A8) Cobrança dos alunos de resultados imediatos				1x	-	-	-	-	-	-	1
4A9) Pouco reconhecimento por parte dos alunos quanto aos resultados do processo de ensino/aprendizagem				1x	-	-	-	-	-	-	1

Aa) Dificuldades ocasionadas por deficiências de saberes mínimos por parte dos alunos: 5 STT	Quantidade geral e percentual de formadoras a mencionar							2 (28,57%)
	Omissões e quantidade de menções individuais							
STT	FORMADORAS							Nº de form.
	A	B	C	D	F	G	H	
4Aa1) falta de habilidades/competências para fazer leituras críticas (LE e LM)	1x	-	-	-	-	-	-	1
4Aa2) falta de habilidades/ competências linguísticas/discursivas/gramaticais para produção de textos/ gêneros acadêmicos	8x	-	-	-	-	-	-	1
4Aa3) heterogeneidade da turma em termos de proficiência linguística em LE	1x	-	-	-	-	-	-	1
4Aa4) falta de habilidades/competências linguísticas (compreensão oral em LE)	-	-	-	-	-	3x	-	1
4Aa5) falta de saberes quanto à poesia (figuras de linguagem, aliteração, etc.)	-	-	-	-	-	2x	-	1

Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados pelos relatos de experiência reflexivos.

Portanto, no grupo 1, há um total de 14 STT distribuídos nos dois subgrupos, sendo que o subgrupo 4A apresenta 9STT (STT 4A1; 4A2; 4A3; 4A4; 4A5; 4A6; 4A7; 4A8; 4A9) e o subgrupo 4Aa contabiliza 5 STT (STT 4Aa1; 4Aa2; 4Aa3; 4Aa4; Aa5). Na última coluna do quadro 43, pontuo também o número de formadoras com o respectivo percentual coletivo de menções tanto dos 14 STT do grupo 1 como um todo (4 formadoras ou 57,14% do coletivo), como também apresento as mesmas informações em relação aos subgrupos (4 formadoras mencionaram os STT descritos no subgrupo 4A, ou seja 57,14%, e, 2 formadoras – 28,57% - mencionaram os STT descritos no subgrupo 4Aa).

A reincidência mais acirrada do STT 4A1 assim como a menção dos demais STT que compuseram o grupo 1 do SOT 4, conferiu aos alunos-professores uma imagem negativa que se concretizou em quase todos os relatos de experiência reflexivos, por meio de escolhas lexicais que as formadoras fazem para referenciá-los em seus textos, conforme ilustro por meio de alguns excertos dos relatos de experiência reflexivos, a seguir:

- A1: *Most of them **were not able** to group information into paragraphs consistently. Some did not use paragraphs at all, others wrote a sentence per paragraph and others, still, grouped information at random and **unaware** of any kind of previously planned structure (more frequently).* (Linhas 225-228 – relatos originais/ APÊNDICE C1).
- A2: **Different levels of students** in the same group have caused some frustration both in **higher level students and in very low level ones**; [...] (Linhas 260-261 – relatos originais/ APÊNDICE C1).
- A3: Students have different goals for learning English (**not all of them wish to become an English teacher**) (Linhas 262-263 – relatos originais/ APÊNDICE C1).

- A4: *As a general feedback, including exam data and their productions I could verify the group's low experience with reading, both in their own language and, even worse, in what comes to English).*(Linhas -137-139 – relatos originais/ APÊNDICE C1).
- B: *A grande minoria dos alunos **continuava a não realizar** as tarefas em sala, **fingiam** que estavam fazendo, ou **copiavam do colega**, e também **não faziam** as tarefas que eram pedidas para casa.* (Linhas 16-18 – relatos originais/ APÊNDICE C1).
- C: *[...] já que eles **ofereciam muitas resistências** à Linguística.* (Linha 26 - relatos originais/ APÊNDICE C1).
- G: *Fui orientada a utilizar o máximo de inglês em sala e os próprios alunos pediram por essa pratica, mas foi algo frustrante para mim, **uma vez que o nível de inglês dos alunos é muito baixo** e depois de 2 semanas de aula tive que retomar todo conteúdo que já havia sido ministrado em inglês e explicar em português.* (Linhas 18-21 - relatos originais/ APÊNDICE C1).

Dessa forma, a *representação* negativa dos alunos se concretiza nos textos seja especificamente pela resistência dos alunos (excerto C), seja por suas atitudes negativas (excerto B), ou por não terem objetivos bem definidos ao optar pelo curso (excerto A3), ou ainda, pela deficiência de saberes mínimos (excertos A2, A4, G), ou por todos esses fatos.

Saliento que os excertos acima transcritos dos relatos de experiência reflexivos apresentam apenas algumas dessas escolhas lexicais realizadas pelas formadoras A, B, C e G para expressarem suas dificuldades em relação as atitudes negativas e/ou deficiências de habilidades no desenvolvimento de seu trabalho educacional no contexto investigado e que, paralelamente, foram construindo essa *representação* negativa dos alunos-professores revelando que as formadoras atribuíram, a esse fato, a principal barreira para que seu agir se efetivasse tal como elas previamente planejaram e/ou se autoprescreveram.

No que concerne à geração de dados por meio da entrevista semiestruturada em relação à identificação dos *desafios que as formadoras vivenciam ao desenvolver sua docência no contexto investigado*, os dados ali obtidos reiteraram a grande maioria dos 25 STT mobilizados no SOT 4 por meio do relato de experiência reflexivo, principalmente, esses, ora apresentados, referentes ao grupo 1, dentre os quais destaco alguns por meio dos excertos que transcrevo a seguir²¹¹:

- A1: *todas as questões de sala de aula que a gente tem assim relacionados **há diferentes nível entre os alunos né** alguns alunos já vem com uma bagagem maior outros vem sem nada [...]* (Linhas 180-182 – APÊNDICE E).

²¹¹Saliento que por uma questão de espaço não inseri aqui excertos da entrevista de todas as formadoras nem excertos que reiteram outros STT do SOT 4 do grupo 1, restringindo-me a ilustrar apenas com alguns para não sobrecarregar o leitor.

- [...] né porque como o nível é elementar então eu achei isso um pouco difícil de atingir com alguns sim né tem uma aluna que já é professora tem outra que já morou fora tem um conhecimento muito bom já da língua já tá lá nos níveis avançados né [...] (Linhas 196-201 – APÊNDICE E).
- B1: é um dilema muito grande inclusive foi um problema que eu tive não sei se foi um problema, mas eu vi como uma dificuldade que foi o fato de ter **vários alunos com vários níveis de inglês nível básico, nível intermediário e avançado na mesma sala**, uma dificuldade em trabalhar com essas diferenças [...] (Linhas 191- 194– APÊNDICE E).
- B2: eu acho que é natural para o 1º ano essas experiências que **eles estão tendo dúvidas de continuar ou não no curso, de ser ou não ser professor as angústias** eu acho que a grande maioria dos alunos ainda tem essas angústias[...] (Linhas 308 - 310 - APÊNDICE E).
- C: bem acho que eles ainda não têm vivenciado a formação **eu acho que no primeiro ano eles ainda estão meio sem saber o que eles querem eu acho que é tudo muito novo pra eles** especialmente com relação à linguística é uma coisa assim **parece que cai de paraquedas** [...] eu pergunto para eles o que eles esperam do curso e porque que eles escolheram aquele curso e **daí alguns dizem que escolheram, porque ah eu gosto de ler então escolhi fazer letras** fico pensando gostar de ler não é suficiente porque então podia fazer direito podia fazer psicologia são matérias que necessitam de tanta leitura, [...] (Linhas 374-381 – APÊNDICE E).
- [...] eles terminaram o ensino médio e **caíram no curso então assim muito deles ainda não sabem** eu não acredito que a maioria, não, eu acredito que **a maioria não vivencia essa experiência de eu to fazendo um curso de licenciatura** eu às vezes **me pergunto se eles sabem o que significa fazer um curso de licenciatura** o que isso implica qual a implicação de eu fazer um curso de licenciatura eu às vezes fico me perguntando isso eu acho que eles não sabem. (Linhas 393-398 – APÊNDICE E).
- D: Então assim na minha disciplina especialmente eh:: já ocorreu duas ou três vezes de eu ter que ser bastante assim ... **é pontual no quesito disciplina** e inclusive como eu já disse pra você anteriormente **alertá-los lembrá-los de que eles serão professores e que de certa forma já o são** [...] (Linhas 463-466 – APÊNDICE E).
- A2: [...] **não consegui ainda** achar um meio termo uma solução pra isso aí né então a gente trabalhou, por exemplo, **atividades que tentavam tirar deles um pouco de reflexão da língua** to falando da disciplina de leitura e produção escrita, por exemplo, a gente trabalhou gênero biografia no final e eles passaram por várias reescritas e inclusive a de pegar escritas anteriores deles e escrever é uma análise fazer uma análise então conforme a gente ia vendo a características de uma biografia né e avançando no conhecimento do gênero eu ia pedindo pra que eles voltassem às produções anteriores deles e **analisassem o texto deles e enxergassem onde estavam os problemas né então mesmo aqueles que tinham o conhecimento melhor eles tinham dificuldade de refletir mesmo sobre a língua né os conhecimentos que eles têm então acho que se a gente não conseguiu isso aí mesmo na língua materna deles essa é uma dificuldade geral eu acho** [...] (Linhas 205-215 – APÊNDICE E).
- F: Eu percebi assim do início de turma né (+) Quando começou a disciplina assim até no final (+) Primeiro **parecia assim que eles não tinham muito interesse**. (Linhas 311-313 – APÊNDICE E).
- G: [...] agora já tem uns que você vê que **ta assim meio estão assim perdidos não acompanha as aulas quando você começa falar inglês porque tem competência no mesmo grau {aham} pra acompanhar acabam fazendo os trabalhos mais sempre com escoro de um outro amigo** então fica sempre (+) daquele aluno. (Linhas 212-217 – APÊNDICE E).

Observando esses excertos transcritos das entrevistas semiestruturadas percebi, portanto, a reiteração dos seguintes STT do grupo 1 do SOT 4:

Quadro 44 - Reiteração de STT do grupo 1 do SOT 4

STT do SOT 4 reiterados na entrevista semiestruturada	Proveniência dos excertos da entrevista semiestruturada
4A2) Imaturidade	Excertos das formadoras B, C, D
4A3) Falta de comprometimento dos alunos	Excertos das formadoras C, D, F, G
4A7) Turma heterogênea em termos de objetivos ao frequentar o curso	Excerto da formadora C
4Aa1) de habilidades/competências para fazer leituras críticas (LM e LI)	Excerto 2 da formadora A
4Aa3) Turma heterogênea em termos de proficiência linguística em LE	Excerto 1 das formadoras A e B
4Aa2) de habilidades/competências linguísticas/discursivas/gramaticais para produção de textos/ gêneros acadêmicos	Excerto 2 da formadora A
4Aa4) de habilidades/competências linguísticas (compreensão oral em LE)	Excerto da formadora G

Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados pelos relatos de experiência reflexivos.

Parece-me, portanto, que se o principal desafio mobilizado pelas formadoras em relação ao desenvolvimento de seu trabalho educacional foi a resistência e/ou incompreensão dos alunos quanto aos procedimentos e instrumentos didáticos-pedagógicos adotados pelas formadoras, essa recusa ou insipiência, por sua vez, parece ter como causa justamente os demais STT mobilizados pelas formadoras no grupo 1. Ou seja, enquanto aluno, se resisto ou não compreendo o agir das formadoras é porque ou sou imaturo (4A1), ou não tenho os objetivos adequados para ter optado pelo curso (4A7), ou não tenho interesse em aprender (4A3), ou ainda, não tenho as habilidades/competências/conhecimentos mínimos para compreender aquilo que me é proposto (4Aa1, 4Aa2, 4Aa4), ou, por outro lado, acredito que o que está sendo proposto está aquém daquilo que posso desenvolver (4Aa3).

As atitudes negativas dos alunos acabam por serem causa de frustração na experiência de algumas formadoras. Esta frustração proveniente da distância entre o trabalho planejado/desejado e os resultados do real da atividade (AMIGUES, 2004) é bastante marcada nos relatos de experiência reflexivos das formadoras B e G.

G: *No plano de ensino descrevi uma avaliação gradativa, somativa e formadora, dessa forma, os alunos iriam apresentar trabalhos orais (a partir de leituras) em duplas, organizar um portfólio, participação de sala de aula, além da prova ao final do bimestre.*

Ao propor essa avaliação para o grupo tive um retorno muito negativo, principalmente no que tange a organização do portfólio. A reclamação do grupo foi que esse instrumento de avaliação era muito desgastante, difícil e um “saco” para fazer e que já haviam tido experiências anteriores que não deram sucesso.

Apesar de argumentar com os alunos sobre a importância do processo reflexivo no processo de ensino-aprendizagem e sobre as diversas formas de avaliar os alunos (sendo eles futuros docentes) não tive sucesso e o portfólio acabou se transformando em um arquivo de textos. (Linhas 38 a 49, relatos originais/ APÊNDICE C1).

O trabalho planejado/almejado revela-se no excerto G quando a formadora descreve as ações previstas/autoprescritas no plano de ensino. A frustração se revela por meio da conjunção subordinativa adverbial concessiva – *apesar de* - seguida da modalização pragmática na forma negativa – *não tive sucesso*.

Ainda que a formadora G tenha revelado sua frustração entre o trabalho almejado e o realizado, esse sentimento de insatisfação quanto às atitudes dos alunos fica muito mais evidente no relato da formadora B. O texto dessa formadora é marcado linguisticamente por sentenças negativas ou verbos que denotam ações e/ou atitudes negativas, ora restringindo essa negatividade a alguns alunos-professores, por meio de sintagmas nominais (*muitos, a grande minoria, alguns, uns, outros*) ora englobando toda a turma nessas avaliações apreciativas/subjetivas por meio de modalizações (em negrito), como pode ser observado no quadro 45²¹².

Quadro 45 - Representação negativa dos alunos no texto produzido pela formadora B

Voz/avaliação da autora empírica sobre os Alunos-professores VERBOS NA FORMA NEGATIVA	Voz/avaliação da autora empírica sobre os alunos- professores ATTITUDES NEGATIVAS
Generalizando	
[...] não tinham muita auto-estima (Linha 19) Decidiram que não se separariam... (Linha 38)	Eles <u>alegavam</u> dificuldade em tudo [...] (Linha 19)
Restringindo	
(a grande minoria) continuava a não realizar as tarefas [...] não faziam as tarefas; (Linhas 16-17)	Pelas <u>caretas</u> que cada uma <u>fazia</u> , uns mais outros menos ; [...] (Linhas 3-4)
[...] muitos nem tentavam e já falavam que não conseguiam; (Linha 20)	(a grande minoria) <u> fingiam </u> que estavam fazendo[...] <u>copiavam</u> do colega; [...] (Linhas 16-17)
Um aluno falou que não gostava (Linha 50)	* o outro <u>disse que o conteúdo era repetitivo</u> . (Linha 51)
	* Alguns <u>costumavam chegar</u> (atrasados) às 21:30; (Linha 48)
	* Muitos <u>saíam</u> (antes do término) às 21:20... (Linha 49)

Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados por meio do relato de experiência reflexivo da formadora B.

Todas as ocorrências acima apresentadas e, particularmente, a escolha dos verbos ‘alegar’, ‘fingir’ cuja agentividade é atribuída aos alunos-professores, denotam que a formadora interpreta que não havia dificuldades reais de aprendizagem que pudesse ser

²¹² O relato de experiência reflexivo da formadora B encontra-se no APÊNDICE C1.

atribuída à forma como ela conduzia as aulas, mas, sim, às dificuldades geradas por falta de atitudes socialmente adequadas dos alunos-professores enquanto estudantes.

Além de construir essa *representação* desfavorável dos alunos-professores por meio de modalizações apreciativas e por meio de sentenças e verbos que denotam negatividade, a enunciadora (formadora B), na voz da autora empírica, também faz escolhas lexicais de predicativos atribuídos aos alunos que reforçam esses aspectos negativos em nível de desenvolvimento emocional: *Não tinham muita **auto-estima**; **Insegurança** que tiveram; Por serem alunos do 1º. ano **ainda estão com muitas dúvidas e inseguros**; Percebo que são um pouco **inseguros** e um pouco **imaturos**.*

Apesar de a entrevista semiestruturada reiterar desafios no desenvolvimento do trabalho educacional das formadoras em relação à atitudes negativas e/ou suas deficiências de saberes mínimos mobilizadas particularmente ao longo do relato reflexivo da formadora B e categorizados e codificados nos STT do SOT 5 pertencentes ao grupo 1, o fechamento da maioria dos relatos assim como SOT desenvolvidos na entrevista semiestruturada também possibilitaram verificar que as formadoras, de forma geral, têm percebido que suas ações têm contribuído para o amadurecimento desses alunos-professores. Constatei esse fato, principalmente, quando estabeleci relações entre as avaliações que a maioria das formadoras teceu com relação aos alunos-professores no início do período de atuação na turma e em seu término. Apesar de essa transição de representações negativas para positivas ter sido expressa por todas as formadoras, restrinjo-me a apresentar dois excertos extraídos das entrevistas semiestruturadas realizadas com as formadoras F e H que parece sintetizar as avaliações das formadoras acerca dessa transformação na postura dos alunos-professores:

- F: *Eu percebi assim do início de turma né... Quando começou a disciplina assim até no final... Primeiro parecia assim que eles não tinham muito interesse. [...] (Linhas 311 a 313 – APÊNDICE E).
Eu percebi nessa turma isto, este crescimento assim, um crescimento assim surpreendente em relação assim de querer buscar mais [...]. (Linhas 318 a 320 – APÊNDICE E).*
- H: *eles estão amadurecendo eles já estão num processo assim já saíram daquela fase do 1º ano que é uma questão mais oba já estou na faculdade não agora eles já tem uma visão não tá no 3º ano mas já assim no período de transição mesmo já estão entendendo que os processos tem que estudar mais tem que discutir mais tem que fazer as coisas então já tem esse processo de amadurecimento dentro da questão de você enquanto aluno enquanto trabalho e responsabilidade. (Linhas 129 a 134 – APÊNDICE E).*

Essas alterações de avaliações contraproducentes para edificadoras serão melhores detalhadas quando da apresentação dos STT do SOT 2 (Avaliações da formadora).

Encerradas as considerações acerca dos STT do SOT 4 referentes ao grupo 1, na qual discorri sobre os desafios no desenvolvimento do trabalho educacional ocasionados pelas

atitudes negativas e pela deficiência de saberes mínimos por parte dos alunos-professores, passo a explorar os STT do SOT 4 pertencentes ao grupo 2. Nesse grupo, estão elencados, nos subgrupos 4B e 4C, dois fatores que ocasionam dificuldades no processo de formação inicial que são provenientes das próprias formadoras, a saber:

- i) suas lacunas no que se refere à formação específica acadêmica para ministrar a disciplina em questão (codificada no grupo 2, subgrupo 4B - STT 4B1);
- ii) suas dificuldades em agir no sentido de encontrar meios de concretizar os objetivos estabelecidos/prefigurados para o seu trabalho (STT codificados no grupo 2 e subgrupo 4C - STT 4C1, 4C5, 4C6, 4C7), conforme apresento no quadro 46.

Quadro 46 - Descrição de STT do SOT 4 do grupo 2, respectivos subgrupos, quantidades totais e percentuais individuais e coletivo de menções

SOT 4: DESAFIOS ENFRENTADOS NO DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO EDUCACIONAL								85,71 %			
GRUPO 2: 6 STT – Restrições da formadora				Quantidade geral e percentual de formadoras a mencionar				4 (57,14%)			
4B) Dificuldades ocasionadas pela falta de formação específica das formadoras: 1 STT				Quantidade geral e percentual de formadoras a mencionar				3 (42,85%)			
STT				Omissões e quantidade de menções individuais							
				FORMADORAS							
				A	B	C	D	F	G	H	Nº de form.
4B1) Falta de especialização específica na área				-	-	1x	1x	-	2x	-	3
4C) Dificuldades ocasionadas pela necessidade de ações pontuais da formadora: 5 STT				Quantidade geral e percentual de formadoras a mencionar				2 (28,57%)			
STT				Omissões e quantidade de menções individuais							
				FORMADORAS							
				A	B	C	D	F	G	H	Nº de Form.
4C1) Encontrar formas de avaliar o progresso real dos alunos				1x	-	-	-	-	1x	-	2
4C4) Desenvolver atividades que tornem o ensino específico para professores				1x	-	-	-	-	-	-	1
4C5) Compatibilizar as determinações das APCC cf. Resolução CNE/CP nº 2/2002 com os conceitos/conhecimentos/conteúdos pedagógicos e teóricos (a serem) abordados				1x	-	-	-	-	-	-	1
4C6) Compatibilizar o micro ensino com os conteúdos da disciplina no primeiro ano do curso				1x	-	-	-	-	-	-	1
4C7) Compatibilizar o conteúdo da disciplina com à expectativa dos alunos em relação ao desenvolvimento de fluência em LI				-	-	-	-	-	1x	-	1

Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados pelos relatos de experiência reflexivos.

Conforme exposto no quadro 46, no grupo 2 houve a menção de 6 STT mobilizados por 4 formadoras (57,14%) quanto às suas próprias restrições ao desenvolver seu trabalho docente. No subgrupo 4B, desse grupo 2, somente um STT foi mobilizado - o STT 4B1 (*dificuldades ocasionadas pela falta de formação específica das formadoras*) - sendo esse mencionado por 3 formadoras (42,85%). Os demais 5 STT do grupo 2 foram descritos no subgrupo 4C – *dificuldades ocasionadas pela necessidade de ações pontuais da formadora* – e foram mobilizados apenas por 28,57% do corpo docente (2 formadoras). Diferentemente dos STT que constituem os grupos 1, 3 e 4²¹³ do SOT 4, os STT apresentados no grupo 2, revelam que as formadoras (pelo menos 57,14%) reconhecem que o trabalho educacional poderia ser melhor direcionado caso elas mesmas pudessem transpor suas próprias deficiências de formação (subgrupo 4C) e/ou pudessem encontrar caminhos para concretizar as autoprescrições que elas mesmas se impõem no desenvolvimento de seu trabalho educacional.

Quanto às dificuldades do primeiro subgrupo (4B - dificuldades relativas à falta de formação específica para ministrar a disciplina voltada para formação de professores em Letras/Inglês), saliento que tal desafio se manifestou independentemente do nível de formação das professoras, considerando-se que dentre as três formadoras a mencionar o STT 4B1, uma estava em fase de finalização do curso de doutorado (formadora C), outra havia recentemente concluído o seu mestrado (formadora D) e a outra estava encerrando a sua pós-graduação (formadora G).

Esses dados, portanto, confirmam, primeiramente, que o processo de aprendizagem profissional da docência não tem um fim estabelecido *a priori*. “Independentemente do tempo de profissão que se tenha”, e acrescento aqui, da formação acadêmica que se tenha, “todos os dias o professor é submetido a aprendizagens intensas, o que torna sua profissão um verdadeiro e constante processo de aprender para ensinar e aprender a ensinar” (MIZUKAMI et al., 2003). E, em segundo lugar, estes dados também atestam que “embora a capacitação docente por meio da pós-graduação possa contribuir para seu desenvolvimento, é na reconstrução de sua prática, na ponderação sobre os dilemas daí emergentes, na resolução de tensões, na reorganização de seu trabalho que reside o potencial de aprendizagem e desenvolvimento do formador e da atividade de formação de professores como um todo” (ORTENZI, 2007, p. 19).

²¹³ Observar os STT do SOT 4 desses grupos nos quadros 43, 47 e 48, respectivamente.

Ressalto que, apesar das formadoras C, D e G terem mencionado desafios vivenciados no desenvolvimento de seu trabalho educacional ocasionados pela falta de especialização específica para ministrar suas respectivas disciplinas no contexto investigado, o tipo de dificuldade mobilizado pela formadora C difere do tipo de dificuldade mobilizada pelas formadoras D e G. Até mesmo porque a formadora C utiliza o termo “desafio” para referenciar-se à imprescindibilidade de adaptar os conteúdos da disciplina (Linguística) especificamente para a área de LE enquanto que sua formação é em LP²¹⁴. Já a dificuldade das formadoras D e G parece ocorrer em nível de domínio de conteúdos a serem ministrados.

Dessa forma, a despeito de concordar que qualquer formação acadêmica por si só não pode nem deve ser a única fonte de desenvolvimento profissional de qualquer professor, percebi que atenção especial deve ser dispensada aos cursos tanto de graduação quanto de pós graduação na área de Letras no que se refere à melhor preparação daqueles que atuam ou pretendem atuar especificamente com a disciplina de Literatura de Língua Inglesa, particularmente pelas colocações das formadoras D e G que atuaram ministrando essas disciplinas no contexto investigado, conforme excertos da entrevista semiestruturada que transcrevo a seguir:

- D: [...] Até porque como eu não tenho conhecimento aprofundado da literatura, certo, eu não tinha como por exemplo, trabalhar, pega o realismo, porque daí, a partir de quando eu entrei, eu ia trabalhar a partir do realismo, ...com as narrativas, né. Então eu não tinha um conhecimento aprofundado, principalmente no quesito, análise literária, prá por exemplo, ficar um bimestre inteiro, trabalhando com a narrativa literária o período do realismo trabalhando somente com uma obra por exemplo, ou duas no máximo, e me aprofundando ao máximo naquela obra, destrinchar o máximo, fazer análises profundas. [...] (Linhas 374 a 381 - APÊNDICE E).
- P: [...] e quando você falou que fez cursos de formação para atuar como formadora, isto se restringiu a área de língua inglesa, é isto? (Linhas 408 a 409 - APÊNDICE E).
- D: é claro, na graduação, a gente tem a formação dupla, tanto para o português quanto para o inglês, mas onde eu me especializei, mesmo, digamos, as minhas leituras, tanto no mestrado, né, que o ano passado eu concluí o mestrado, né, e foi na área de linguagem e educação, na linha de formação de professores de Língua estrangeira, especificamente, inglês, né, [...]. (Linhas 410 a 414 - APÊNDICE E).
- P: No momento, o que você considera que precisa aprender para melhor ensinar? (Linha 415 - APÊNDICE E).
- D: Muita coisa, né.... Como eu disse àquela hora, assim, a minha formação não tá completa. Embora eu julgue assim que eu, tenha até uma boa bagagem, eu acho que todo profissional, qualquer área, assim, pode melhorar. Prá isso assim que eu estou lendo, como eu te disse, até comprei dois livros novos, [...] (Linhas 416 a 419- APÊNDICE E).
- G: a experiência que eu tenho em literatura foi a que eu tive na minha graduação daí eu fui adaptando com as coisas que eu fui vendo fui estudando então é uma coisa assim não é nada orientado não tem

²¹⁴ A formadora C novamente preocupa-se com essa assertiva por meio de comentários inseridos no texto enviado para posicionamento das participantes: “Novamente friso: para ministrar a minha disciplina de Linguística eu tenho (formação específica). Talvez isso pudesse ser mais explicitado [...]” A primeira manifestação da formadora com relação a esta formação específica ocorreu mediante as minhas análises desenvolvidas à partir do quadro 27 - Plano textual global dos relatos de experiência reflexivos.

[...] especialização ou doutorado ou mestrado nessa área de literatura então isso as vezes me falta bastante que daí eu acabo buscando um monte de material várias análises critica pela internet junto tudo e vou estudar pra ver qual é melhor então as vezes eu tô estudando junto com eles (pra manter tudo aquilo então pra essa disciplina no meu caso faltou isso. (Linhas 170 a 177- APÊNDICE E).

Portanto, as formadoras que atuaram com as disciplinas de Literatura de Língua Inglesa I (D) e Literatura de Língua Inglesa II (G), independentemente do nível de formação acadêmica, evidenciaram tanto em seus relatos de experiência reflexivos (STT 4B1) quanto nas entrevistas semiestruturadas (excertos acima transcritos) que a falta de especialização específica gera dificuldades quanto ao domínio dos conteúdos a serem ministrados apesar de sua formação se situar na área de Letras.

Em virtude da grande maioria dos STT (4 dentre 5) do SOT 4 que constituíram o grupo 2, subgrupo 4C - *Dificuldades ocasionadas pela necessidade de ações pontuais da formadora* – terem sido mobilizados por uma única formadora dentre o coletivo (formadora A), chamo a atenção novamente para o contexto sociossubjetivo/socioprofissional como fator determinante nas representações sobre o trabalho educacional, conforme excerto a seguir:

A: *Firstly, I needed to be objective; I am to teach reading and written production in English – level I – to a 16-student-teacher class. Secondly, I had to do it in a way as to allow students to not only access the knowledge, but also have them reflect upon issues such as concepts of teaching and learning, such as aims and method – “what was taught/learned” and “how” – particularly regarding this discipline. [...]. (Linhas 14 a 19, relatos originais/APÊNDICE C1).*

[...] I have pinpointed some issues plus actions for the next term, which, from my view, seem necessary to continue the work expecting some improvements:

-Reading experience in at least a few widely used genres. Action: increase their amount of readings.

- Some objective and simply put writing rules to get them started into the writing system. Action: at an elementary level, the book seems to suffice that, with sporadic complementary information needed. [...]. (Linhas 139 a 145, relatos originais/APÊNDICE C1).

Percebi, portanto que a formadora A, coordenadora do curso e líder da comissão que organizou o PP do curso investigado, mais do que as demais formadoras que constituem o coletivo que atua na turma investigada, emprega ou modalizações deônticas ou verbos no imperativo ao longo da produção de seu relato de experiência reflexivo (sublinhados nos excertos ora transcritos) autoprescrevendo posturas e ações a serem realizadas no decorrer de seu trabalho educacional.

Se por um lado nos STT do grupo 1 do SOT 4 há menção de dificuldades provenientes dos alunos e, no grupo 2 estas são resultantes ou de restrições ou da necessidade de ações pontuais das próprias formadoras, por outro lado, no grupo 3, as dificuldades não são

resultantes daqueles unicamente envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, pois procedem também de fatores externos, conforme apresento no quadro 47 a seguir:

Quadro 47 - Descrição de STT do SOT 4 do grupo 3, respectivo subgrupo, quantidades totais e percentuais individuais e coletivo de menções

SOT 4: DESAFIOS ENFRENTADOS NO DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO EDUCACIONAL								85,71 %			
GRUPO 3: 4 STT Subgrupo 4D: Fatores externos				Quantidade geral e percentual de formadoras a mencionar				4 (57,14%)			
STT				Omissões e quantidade de menções individuais							
				FORMADORAS							
				A	B	C	D	F	G	H	Nº de form.
4D1) Baixa carga horária para aprofundamento de conteúdos				-	-	-	-	1x	-	-	1
4D2) Formação generalista				-	-	-	-	1x	-	-	1
4D3) Falta de conhecimento/interação prévios com os alunos-professores para preparação das aulas				-	-	-	-		1x	-	1
4D4) Necessidade de muito tempo para estudo e elaboração conjunta (formadora/monitor) de atividades de reforço.				1x	-	-	-	-	-	-	1

Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados pelos relatos de experiência reflexivos.

Como pode ser observado no quadro 47, no grupo 3, metade do corpo docente elenca desafios ou que afetam, de forma geral, o processo de formação inicial de professores independente do contexto de atuação específico (STT 4D2) ou que se relacionam a formas de trabalho institucionalizadas (4D1, 4D3, 4D4) que elas consideram determinantes e, até mesmo, limitadoras do desenvolvimento de uma docência que consideram adequada. Neste último caso, pareceu-me que o tempo tanto para preparação (4D3- Falta de conhecimento/interação prévios com os alunos-professores para preparação das aulas), desenvolvimento (4D1- Baixa carga horária para aprofundamento de conteúdos) ou aprimoramento (4D4 - Necessidade de muito tempo para estudo e elaboração conjunta ((formadora/monitor)) de atividades de reforço) para a efetivação do trabalho educacional necessita ser melhor planejado/distribuído pelo corpo docente e assegurado por novas regulamentações para superação de tais desafios.

E, finalmente, o único STT do SOT 4 que constitui o grupo 4, subgrupo E, faz referência a dificuldades provenientes da falta de coesão/coerência nas atitudes/ações do coletivo de formadores (STT 4E1) no processo de formação inicial de professores em Letras/Inglês. Conforme apresento no quadro 48, a seguir, saliento que esse problema é pontuado por apenas uma das formadoras participantes:

Quadro 48 - Descrição de STT do SOT 4 do grupo 4, respectivo subgrupo, quantidades totais e percentuais individuais e coletivo de menções

SOT 4: DESAFIOS ENFRENTADOS NO DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO EDUCACIONAL								85,71 %				
GRUPO 4: 1 STT												
4E) Relacionados às atitudes/ações do coletivo de formadores					Quantidade geral e percentual de formadoras a mencionar			1 (14,28%)				
STT					Omissões e quantidade de menções individuais			Nº de form.				
					FORMADORAS							
					A	B	C		D	F	G	H
4E1) Falta de coesão/coerência nas formas de avaliação propostas					-	-	-	-	-	x	-	1

Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados pelos relatos de experiência reflexivos.

Observei que a menção desta dificuldade pela formadora G está diretamente relacionada ao seu contexto socio subjetivo/socioprofissional uma vez que essa formadora, no momento de geração dos dados, e, conseqüentemente, de produção de seu relato de experiência reflexivo, estava em fase de finalização de uma disciplina em sua pós-graduação voltada para as questões de avaliação do processo de ensino/aprendizagem, conforme excerto que transcrevo da entrevista semiestruturada:

G: [...] eu tô terminando agora a disciplina de avaliação uma disciplina bem interessante [...] (Linhas 50 e 51 –APÊNDICE E).

[...]

P: você tá fazendo mestrado profissional é isso?

G: não eu tô fazendo uma disciplina agora especial do (+) profissional mas tô passando por uma espécie de seleção pra tentar o acadêmico. [...] (Linhas 57 a 59 - APÊNDICE E).

Apreendi, portanto, que a formadora G procurou colocar em prática aquilo que teoricamente estava vivenciando na disciplina cursada na pós graduação em relação à avaliação do processo de ensino/aprendizagem. No entanto, aparentemente, a prática do coletivo de formadoras divergia dessas propostas avaliativas e, por consequência, de certa forma, dificultou e/ou exerceu força antagônica no desenvolvimento de seu próprio trabalho conforme planejado/desejado. Assim como explica Saujat (2002) acerca da análise da prática profissional, a formadora G, na busca para regular a distância entre aquilo que foi planejado (autoprescrições da formadora G quanto as formas de avaliar os alunos) e o trabalho realizado (forma como a formadora realmente avaliou), apresenta uma proposta de ações futuras para tentar resolver esse conflito gerado pelo confronto entre suas ações e a do coletivo de formadoras, conforme retomarei quando da apresentação dos STT do SOT 5 (Soluções/ações frente aos desafios no desenvolvimento do trabalho educacional).

Apresentados esse levantamento e considerações acerca dos STT do SOT 4 categorizados e descritos nesses quatro grupos, chamo a atenção para o fato de que, os fatores que ocasionam dificuldades (segmentados em 25 STT apresentados nos quadros 43, 46, 47 e 48) parecem afetar diferentemente cada uma das formadoras participantes aparentando ser causa de frustração para algumas e/ou de estímulo para busca soluções para outras. Entendo que parte dessas distinções possa ser ocasionada pela especificidade de cada disciplina e, além disso, dado o contexto socio-subjetivo/socioprofissional das participantes no que concerne às suas condições díspares de atuação (efetiva, colaboradora, substituta), bem como as diferentes formações e/ou experiências profissionais para docência na disciplina ministrada. Todavia, consoante com as considerações acerca dos STT do grupo 1, independentemente desse contexto, a maior parte das formadoras, (57,14%) aponta para a *resistência/incompreensão dos alunos quanto aos procedimentos/instrumentos didáticos-pedagógicos por elas adotados* (grupo 1 – subgrupo 4A, STT 4A1) indicando que essa é a causa que mais dificulta o trabalho do coletivo de formadoras no processo de formação inicial dos futuros professores. Por consequência, parece ser esse um dos principais fatos que marcam a experiência do corpo docente e desencadeia reflexões e ações visando à transposição desta barreira, conforme discorrerei quando da abordagem do SOT 5 (Soluções/ações frente aos desafios no desenvolvimento do trabalho educacional).

Ainda quanto às considerações acerca dos 25 STT do SOT 4 mobilizados no conjunto dos relatos de experiência reflexivos produzidos pelas 7 (sete) formadoras participantes, saliento que, além de reiterar alguns dos dados obtidos por meio desse instrumento, os dados gerados por meio da entrevista semiestruturada também proporcionaram acessar outros, dentre os quais destaco: a dificuldade que as formadoras iniciantes podem enfrentar por não compreender determinadas prescrições internas em relação ao desenvolvimento de seu trabalho educacional. Essa circunstância pode ser constatada por meio de excertos da entrevista da formadora B que transcrevo a seguir:

P: [...] e com relação ao projeto pedagógico do curso você chegou a conhecer o documento ou não?

B: {Não (++)}

P: {Pode falar}

B: Inclusive eu não sabia que existia no ensino superior, eu descobri isso na pedagogia. [...] (Linhas 208 a 212 - APÊNDICE E).

B: [...] muitas vezes fala: ((o aluno)) - “a professora tirei 69 arredonda pra 7” - arredondo ou não arredondo? o que eu faço, devo ou não devo? Tem algum regulamento, tem alguma coisa que fale sobre eu fazer ou não às vezes eu tenho muito medo de errar em relação a isso [...] (Linhas 403 a 406 - APÊNDICE E).

Esse desconhecimento, portanto, tanto do projeto pedagógico quanto de regulamentos internos mais específicos, indubitavelmente dificultou o trabalho dessa formadora. Assim, é preciso atentar que todas as formadoras iniciantes em um novo contexto de trabalho, independentemente de suas experiências anteriores em outros contextos, tenham acesso ao “subentendido da atividade, pois, assim como quando falamos nos apoiamos num gênero de texto relativamente estável, o trabalhador busca nos gêneros da atividade a existência de tipos relativamente estáveis de atividades socialmente organizadas por um *métier* profissional. Em outras palavras, o gênero de atividade é o ponto de vista, o como fazer, a memória coletiva que dispõe modos *de fazer* e *de dizer* um trabalho” (GOMES, 2011, p. 148-149). Os gêneros de atividade marcam a “pertinência a um grupo e orientam a ação, uma forma social que a representa, precede-a, prefigura-a e, por isso, a significa.” (CLOT, 1999/2006, p. 47).

Em relação ao PPC destaco ainda, que se a entrevista semiestruturada revelou que a formadora B desconhecia a existência desse documento nos cursos superiores, as demais formadoras participantes, com exceção daquelas que estiveram envolvidas na elaboração de tal documento (formadoras A, D, E), apesar de saberem da sua existência desconheciam o seu conteúdo, conforme excertos dos textos gerados por meio desse instrumento pelas formadoras C, F, G e H que transcrevo a seguir:

Excerto da entrevista semiestruturada com a formadora C:

- P: ok você conhece o projeto pedagógico do curso de Letras/Inglês?
C: olha não eu não conheço o projeto do curso de Letras/Inglês. (Linhas 288-289 - APÊNDICE E).

Excerto da entrevista semiestruturada com a formadora F:

- P: ok. Mudando um pouquinho, passando para o projeto pedagógico do curso
F: Ahn, hum
Pq: você o conhecia?
F: não, não o conhecia
Pq: tá (++)
F: só recebi a ementa da... disciplina! (Linhas 254 a 259 – APÊNDICE E).

Excerto da entrevista semiestruturada com a formadora G:

- P: tá eh: você conhece o projeto pedagógico do curso ou não?
G: só do plano de ensino voltado pra literatura eu tenho (+) acesso e sei como funciona, agora das outras eu não conheço (Linhas 124 a 126 - APÊNDICE E).

Excerto da entrevista semiestruturada com a formadora H:

- H: eu recebi a ementa
P: {certo}
H: com a referência básica e complementar e a partir daí eu elaborei o que tenho já de construção de formação em Letras que já dá dez anos de carreira (Linhas 73 a 76 - APÊNDICE E).

Conforme os excertos acima transcritos, em virtude desse desconhecimento do PPC por parte da maioria das formadoras (B, C, F e G), penso que, se não for dispensada atenção especial aqueles trabalhadores/professores/formadores novatos em um determinado contexto de ensino, independentemente de suas experiências anteriores em outros contextos, estes podem alicerçar seu trabalho “em gêneros de atividade não pertencentes” ao novo contexto coletivo de trabalho, “encontrando-se limitado a sua maneira, isolado, sozinho quanto ao modo de agir.” (GOMES, 2011, p. 149) e, acrescento aqui, até mesmo perdidos nesse novo contexto, como parece ter ocorrido, em certos aspectos, com a formadora B.

Dessa forma, além dos 25 STT do SOT 4 mobilizados pelas formadoras no conjunto dos relatos de experiência reflexivos, observei ainda um 26º. (vigésimo sexto) STT relativo à dificuldades ocasionadas pela falta de conhecimento por parte de formadoras quanto a algumas das prescrições internas/institucionais quanto ao trabalho educacional no contexto de formação inicial de professores em Letras/Inglês.

7.1.5.1.1 Explicitando capacidades docentes das formadoras em exercício a partir dos desafios relatados na experiência vivenciada

E, finalmente, encerrando as considerações acerca dos STT do SOT 4²¹⁵, saliento que apesar de as formadoras não terem diretamente apontado na produção de seus relatos de experiência reflexivos quais seriam as capacidades docentes necessárias para que atuassem enquanto formadoras, inferi, a partir da análise do SOT 4 e seus respectivos STT que, ao expressarem-se quanto aos desafios enfrentados no desenvolvimento de seu trabalho educacional, elas se autoavaliaram (ZIRONDI, 2013) revelando capacidades docentes de identificar e refletir sobre: i) problemas pedagógicos e didáticos dos alunos e do ensino (STT de 4Aa1 até 4Aa5 elencados no grupo 1) (STUTZ, 2012) ; ii) dificuldades em relação ao manejo da turma e a problemas gerados por conflitos (ZIRONDI, 2013); iii) restrições pessoais devido a lacunas na própria formação para o desenvolvimento do trabalho educacional (STT 4B1 do grupo 2) no que concerne ao domínio dos conteúdos teóricos e seu desenvolvimento na prática (ZIRONDI, 2013); iv) mudanças na própria prática necessárias para condução do processo de formação inicial de professores em Letras/Inglês (todos os demais 7 STT apresentados no grupo 2- de 4C1 a 4C7).

²¹⁵ Retomar quadros 43, 46, 47 e 48 nos quais apresento os códigos e os agrupamentos assim com as respectivas descrições dos STT do SOT 4.

No que concerne à capacidade de autoavaliar-se e, em vista disso, identificar mudanças necessárias a serem realizadas, chamo a atenção para os STT 4C4, 4C5 e 4C6 mencionadas no grupo 2 subgrupo 4C (respectivamente, desenvolver atividades que tornem o ensino específico para professores; compatibilizar as determinações das APCC cf. Resolução CNE/CP nº 2/2002 com os conceitos/conhecimentos/conteúdos pedagógicos e teóricos a serem abordados; compatibilizar o micro ensino com os conteúdos da disciplina no primeiro ano do curso) mobilizados exclusivamente pela formadora A (coordenadora do curso), aponta novamente para a influência do contexto sociointeracional nas representações acerca do desenvolvimento de seu trabalho educacional. A menção desses três (3) STT, especificamente, revelam a preocupação e, ao mesmo tempo, a conscientização (da coordenadora do curso) da necessidade de encontrar caminhos para colocar em prática suas próprias autoprescrições que, por sua vez, estão alicerçadas nas prescrições quanto ao trabalho educacional determinadas tanto pelo contexto sócio-histórico geral (Resolução CNE/CP nº 2/2002) quanto pelo contexto sócio-histórico imediato (Projeto Pedagógico do curso investigado).

Se de um lado, a partir dos STT do SOT 4 mobilizados no grupo 1 e 2, a capacidade docente de autoavaliar-se é perceptível no apontamento dos desafios no exercício da docência no contexto investigado, de outro lado, a capacidade de ação docente (QUEVEDO-CAMARGO, 2011) de compreender o contexto sociointeracional em que se desenvolve o trabalho também fica evidente a partir dos STT mobilizados nos grupos 3 e 4.

No grupo 3, especificamente, os STT evidenciam a capacidade das formadoras de compreender restrições que se fazem presentes na instituição/sistema de ensino (STUTZ, 2012). Já no grupo 4, constatei a capacidade docente das formadoras de avaliar aspectos relacionados ao trabalho de outras colegas apresentando, posteriormente, por meio dos STT do SOT 5, críticas construtivas e/ou propostas de soluções/ações para reverter possíveis inadequações (STUTZ, 2012) em prol de uma trabalho coletivo mais coeso e coerente, conforme retomarei quando da apresentação e discussão das análises referentes ao SOT 5.

7.1.5.2 Avaliações sobre o trabalho educacional na voz das formadoras: enfocando os STT do SOT 2

Em número mais reduzido de segmentações, se comparado aos demais STT dos demais SOT a que me propus analisar²¹⁶, no SOT 2 foram mobilizadas 7 STT relativos à avaliações tecidas pelas formadoras sobre o desenvolvimento de seu próprio trabalho educacional, conforme sintetizo no quadro 49 a seguir:

Quadro 49 - Categorização de STT do SOT 2 em grupos e subgrupos, respectivas codificações, quantidades totais e percentuais coletivo de menções

SOT 2: Avaliações da formadora				
STT	2 Grupos			9
	NEGATIVAS	POSITIVAS		
3 subgrupos	Atuação, procedimentos/ instrumentos		Desenvolvimento/participação dos alunos- professores	
Códigos	A	A	B	
Subdivisão em códigos	2A1, 2A2	2A3, 2A4	2B2, 2B5,2B6	
Total de STT	2	2	3	
Percentual coletivo de menções	42,85%	71,42%	42, 85%	

Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados pelos relatos de experiência reflexivos.

Como pode ser observado no quadro 49, as avaliações das formadoras foram segmentadas em sete (7) STT e por mim distribuídas em dois grupos maiores: avaliações negativas e avaliações positivas. Dentre as avaliações de cunho ora negativo (STT 2A1, 2A2) ora positivo (STT 2A3, 2A4), encontram-se aquelas relacionadas no subgrupo A, ou seja, aquelas associadas aos resultados dos procedimentos e/ou instrumentos utilizados pelas formadoras no desenvolvimento de seu trabalho educacional. Já as avaliações exclusivamente de cunho positivo referem-se aos subgrupos B, ou seja, ao trabalho da(s) formadora(s) de forma geral.

Chamo a atenção do leitor para linha final horizontal que compõe o quadro 49 no que concerne ao maior número de avaliações positivas (duas do subgrupo A adicionada a três do subgrupo B) em relação às negativas (apenas duas do subgrupo A). Nesse sentido, enfatizo que as avaliações negativas, a princípio, ocorreram somente no grupo A, ou seja, houve avaliações negativas apenas em relação aos resultados dos procedimentos e/ou instrumentos

²¹⁶ 16 STT do SOT 3, 34 STT do SOT 5, 25 do SOT 4, 21 do SOT 11 e 10 do SOT 12. Retomar quadro 38 no qual apresento o número total de STT referente a cada SOT identificado no conjunto dos relatos de experiência reflexivos produzidos por cada uma das formadoras participantes.

utilizados pelas formadoras. No entanto, no que se refere ao desenvolvimento ou participação dos alunos-professores, se contrastarmos tais dados positivos expostos por meio dos STT do SOT 2 com o levantamento dos desafios mobilizados nos STT do SOT 4, conforme explicitarei no tópico anterior, veremos que esta positividade (constatada por meio dos STT do SOT 2) é proveniente das avaliações finais das formadoras (STT do SOT 2 grupo B) mediante o trabalho desenvolvido ao longo da experiência.

No quadro 50, a seguir, retomo os STT e códigos²¹⁷ do SOT 4, previamente discutidos, para melhor compreensão desse comparativo:

Quadro 50 - STT pertencentes ao Grupo A do SOT 4

SOT 4 Desafios enfrentados no desenvolvimento do trabalho educacional	
Grupo A: Provenientes dos próprios alunos	
4A) Atitudes negativas ou objetivos diversificados:	4Aa) deficiências de saberes mínimos
4A1,4A2,4A3, 4A4,4A5,4A6,4A7,4A8,4A9	4Aa1, 4Aa2, 4Aa3, 4Aa4,4 Aa5
Total de STT: 9	Total de STT: 5

Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados pelos relatos de experiência reflexivos.

Se considerarmos que os desafios e/ou dificuldades foram provenientes de “avaliações implícitas das formadoras” quanto às atitudes negativas dos alunos-professores (totalizando 9 STT - 4A1, 4A2, 4A3, 4A4, 4A5, 4A6, 4A7,4A8, 4A9) ou ainda de deficiências de saberes mínimos por parte desses (totalizando 5 STT - 4Aa1, 4Aa2, 4Aa3, 4Aa4,4 Aa5), podemos contabilizar mais avaliações negativas do que positivas com relação aos STT dos grupos B mobilizados no SOT 2 (totalizando 3 STT - 2B2, 2B5, 2B6).

Assim, embora explicitamente as formadoras tenham mobilizado avaliações positivas sobre o coletivo de alunos-professores nos STT do SOT 2, implicitamente, ao refletir sobre os desafios de sua experiência e mobilizá-los nos STT do SOT 4, observei pelo menos 14 aspectos negativos com relação a esse mesmo coletivo de alunos-professores que foram enunciados/avaliados como fatores complicadores no desenvolvimento do trabalho educacional das formadoras, conforme já discorri quando tratei desses STT do SOT 4. Dessa forma, à medida que elucidarei quando das análises dos STT do SOT 5, são as soluções/ações das formadoras que resultaram na mobilização destas avaliações positivas dos alunos-professores nos STT do SOT 2.

²¹⁷ Não insiro aqui novamente as descrições dos códigos uma vez que eles podem ser consultados pelo leitor ou no APÊNDICE C2 (relatos com demarcação de MOV, SOT e STT) ou retomando as discussões sobre estes STT do SOT 4 a partir do quadro 43.

Retomando o levantamento apresentado no quadro 49, ressalto que, embora 100% das formadoras tenha desenvolvido o SOT 2, os STT que o constituem pertencentes ao grupo A–*Atuação/procedimentos/instrumentos* (considerando-se avaliações negativas e positivas) são os únicos explorados pelo coletivo das formadoras²¹⁸, ficando o grupo B com apenas 42,85% (grupo B -*Desenvolvimento/participação dos alunos-professores*) de menções pelo corpo docente²¹⁹).

Para facilitar o acompanhamento desses números totais e respectivos percentuais e para possibilitar o acesso as codificações e categorizações dos STT por mim elaboradas, assim como às respectivas incidências e recorrências de STT tanto em nível individual quanto do coletivo mobilizadas nos relatos das formadoras, apresento, em três quadros distintos, um melhor detalhamento do SOT 2 e seus 7 (sete) STT correspondentes.

Assim, nesse primeiro momento, inicio a apresentação dos STT que constituem o grupo 1 (avaliações positivas) e o grupo 2, subgrupo 2A (avaliações negativas) ambos referentes aos resultados da *atuação/procedimentos/ instrumentos utilizados* pelas formadoras, conforme quadro 51, a seguir:

Quadro 51 - Descrição de STT do SOT 2 dos grupos 1 e 2, subgrupo 2A, respectivas codificações, quantidades totais e percentuais coletivo de menções

SOT 2: AVALIAÇÕES DA FORMADORA								100%
Grupo 1: NEGATIVAS								3 (42,85%)
Subgrupo 2A Resultados de sua atuação/procedimentos/ instrumentos utilizados: 2 STT				Quantidade geral e percentual de formadoras a mencioná-los				3 (42,85%)
STT				Omissões e quantidade de menções individuais				
				FORMADORAS				
				A	B	C	D	N. de form.
2A1) Totalmente negativa				2x	-	-	-	2
2A2) Parcialmente negativa				-	1x	-	-	2
Grupo 2: POSITIVAS								5 (71,42%)
Subgrupo 2 ^a Resultados de sua atuação/procedimentos/ instrumentos utilizados: 2 STT				Quantidade geral e percentual de formadoras a mencioná-los				5 (71,42%)
STT				Omissões e quantidade de menções individuais				
				FORMADORAS				N. de form.
				A	B	C	D	
2A3) Totalmente positiva				2x	-	1x	2x	5

²¹⁸ Ver omissões e quantidade de menções individuais quanto a estes STT do SOT 2 nos grupos 1 e 2 apresentadas no quadro 51.

²¹⁹ Ver omissões e quantidade de menções individuais quanto a estes STT do SOT 2 que serão apresentados no quadro 52.

2A4) Parcialmente ²²⁰ positiva	5x	-	-	-	-	-	-	1
Total geral e percentual de formadoras a mencionar avaliações positivas e/ou negativas quanto à sua atuação/procedimentos/ instrumentos utilizados								6 (85, 71%)

Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados pelos relatos de experiência reflexivos.

Com base no levantamento exposto no quadro 51, foi possível constatar com relação aos STT mobilizados no grupo 1 (avaliações de cunho negativo) e no grupo 2 (avaliações de cunho positivo) referentes ao subgrupo 2A - avaliação de resultados de procedimentos e/ou instrumentos adotados pelas formadoras em sua experiência na turma em questão - que 28,57%, ou duas (2) formadoras (B e G), restringiram-se a esboçar apenas avaliações negativas ou parcialmente negativas e, por outro lado, mais da metade (4, ou 57,14%) das formadoras esboçou apenas avaliações totalmente positivas (formadoras C, D, F, H). E, finalmente, a única formadora participante a mobilizar tanto avaliações de cunho negativo quanto positivo foi a formadora A (14,28%).

Assim, em relação a esses dados, saliento que avaliações negativas foram mobilizadas pelas formadoras A, B, G que atuam em disciplinas cujo enfoque principal está no desenvolvimento de competências/habilidades linguísticas em LI (Oficina de Leitura e Produção Escrita em LI, Gramática e Léxico de LI e Literaturas de LI – II, respectivamente). Esse fato reforça ainda mais o que já mencionei em relação aos STT mobilizados no SOT 4 e que também serão reforçadas nos STT do SOT 5, qual seja - a preocupação/desafio em encontrar procedimentos e/ou instrumentos que auxiliem as formadoras a sanar as dificuldades/deficiências dos alunos professores no que concerne às suas habilidades linguísticas tanto na língua alvo (LI) quanto em LM, conforme excertos dos relatos de experiência reflexivos que transcrevo a seguir:

- A:** *As a general feedback, including exam data and their productions I could verify the group's low experience with reading, both in their own language and, even worse, in what comes to English.* (Linhas 137 a 139- relatos originais/APÊNDICE C1).
- B:** *E aí começaram as reclamações: você está falando tudo em inglês e não entendemos, você está explicando de um jeito que não entendemos [...]* (Linhas 5-6 - relatos originais/APÊNDICE C1).
- G:** *Além do nível linguístico do grupo ser muito baixo, o background em relação a poesia, a versificação e a análise poética é praticamente inexistente.* (Linhas 22 a 23 - relatos originais/APÊNDICE C1).

²²⁰ Atribuí para avaliação 'parcialmente positiva' quando a formadora contrapunha pelo menos um ponto positivo com um negativo, ou mais positivos em relação aos negativos.

Esses excertos provenientes dos relatos de experiência reflexivos das formadoras A, B, G enfatizam esta preocupação que desencadeou a busca de procedimentos e/ou instrumentos e, muitas vezes, a avaliação negativa de alguns dos resultados alcançados por meio das iniciativas desencadeadas.

Ainda contemplando os dados apresentados no quadro 51, chamo a atenção também para o fato de que dentre as 7 (sete) formadoras participantes, mais da metade (57,14%) avalia o seu próprio trabalho com um saldo totalmente positivo – as formadoras C, D, F, H – responsáveis respectivamente por ministrar as disciplinas de Introdução à Linguística, Literaturas de LI-I, Inclusão na Educação e Psicologia da Educação. Ou seja, se as avaliações negativas (grupo 2A) são esboçadas por formadoras que em quase sua totalidade ministram disciplinas voltadas para o desenvolvimento de competências linguísticas, as avaliações totalmente positivas, por outro lado, são evidenciadas por formadoras que atuam majoritariamente em disciplinas que enfatizam os saberes pedagógicos e/ou conceitos teóricos necessários à atividade docente (formadoras C, F e H, com exceção da formadora D). Nesse caso, defendo que essa exceção (formadora D) pode ser atribuída ao contexto sociointeracional de produção dos textos, devido a formadora D ser a única que, explicitamente, por meio do SOT 10 (Expectativas Pessoais²²¹), expõe a sua expectativa em compor futuramente o quadro de professoras efetivas que atuam no contexto investigado²²². É fundamental considerar, quanto ao contexto sociointeracional, que todas as outras formadoras a esboçar avaliações totalmente positivas referentes ao grupo 2, subgrupo 2A, são formadoras que estavam em seu primeiro ano de atuação na IES/I no momento de geração de dados, seja como colaboradoras (formadora H) ou como efetivas (formadoras C e F).

Estabelecendo ainda uma confrontação entre tais avaliações mobilizadas pelos STT do SOT 2 e as aquelas mobilizadas pelas formadoras F (no SOT 5/STT E1²²³) e pela formadora D (no SOT 10, STT B), constatei que ambas além de avaliarem positivamente seu trabalho também apontam que as melhorias/soluções para os desafios na formação inicial dos alunos-professores seriam resultado de atos externos e /ou institucionais, isto é, suas ações em prol da melhoria são diretamente dependentes de ações externas anteriores ao desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula.

²²¹ Ver STT mobilizados no SOT 10 no APÊNDICE C3 – SOT e STT de menor ocorrência.

²²² Saliento que a formadora D, quando da realização do grupo focal, expressou a sua discordância quanto a hipótese de que, devido a condição de colaboradoras e a intenção de futura efetivação, as formadoras poderiam esboçar fatos marcantes somente positivos em seus relatos de experiência reflexivos.

²²³ Os STT do SOT 5 serão posteriormente apresentados e discutidos. Caso o leitor queira acessar essas informações de imediato, consultar as discussões desenvolvidas entre os quadros 57 a 63.

A formadora F, em particular, parece evidenciar esse aspecto pela menção explícita mobilizada no STT 5E1 (*Aumento da carga horária da disciplina para maior e melhor aprofundamento das questões práticas*), ou melhor, seu trabalho como formadora poderia ser melhor efetuado se houvesse um aumento da carga horária da disciplina para que ela pudesse desenvolver outras ações necessárias que não as já desenvolvidas na experiência relatada, conforme detalharei quando da apresentação dos STT dos SOT 5 (*Soluções/ações frente aos desafios no desenvolvimento do trabalho educacional*).

Já a formadora D, implicitamente, também relaciona sua melhor atuação como formadora pela menção do STT 10B (SOT 10) no que se refere à expectativa da formadora em atuar em cursos de licenciatura em disciplina diretamente relacionadas à experiência e formação específicas. Portanto, para essa formadora, aparentemente, caberia aos gestores do curso atribuir aulas conforme a formação e experiência dos professores para que uma formação inicial mais adequada fosse propiciada aos alunos-professores.

Saliento que não questiono aqui o fato destas questões quanto a matriz curricular (levantadas pela formadora F) ou institucionais (evidenciadas pela formadora D), no que se refere à distribuição das aulas a professores que possuem formação específica para atuarem na disciplina, não serem pontos que necessitem ser debatidos pelo coletivo de formadores em prol de uma formação inicial de professores mais compatível. Apenas deduzo que as formadoras não atribuíram, à suas próprias ações, avaliações negativas devido a esse posicionamento preliminar. Assim, as formadoras D e F, revelaram, por meio do STT 2A3 do SOT 2, estarem bastante satisfeitas com o resultado final dos procedimentos e/ou instrumentos por elas utilizados no processo de formação inicial dos alunos-professores mediante as circunstâncias impostas para o desenvolvimento de seu trabalho.

Quanto à formadora C, é importante ressaltar que embora ela tenha esboçado uma avaliação final totalmente positiva de seus procedimentos tal qual as formadoras D, F e H, em contrapartida, essa formadora (C) também revela ter enfrentado, tanto quanto as formadoras A, B, E e G, a resistência dos alunos a seus procedimentos, conforme análises anteriormente apresentadas em relação ao SOT 4 – STT 4A1²²⁴. Assim, entendo que talvez, um momento para o compartilhamento de dificuldades/desafios e as respectivas ‘soluções’ encontradas pudessem auxiliar o corpo docente a traçar caminhos que facilitassem e/ou aprimorassem as ações já postas em prática ou as ações ainda a serem desenvolvidas, conforme discorrerei

²²⁴ Retomar STT mobilizados no SOT 4 no quadro 43.

quando da apresentação das tarefas que compõem o trabalho educacional dos professores (SAUJAT, 2002) ao desenvolver as discussões quanto à análise dos STT do SOT 5.

Realizados os comentários sobre os STT pertencentes aos grupos 1 e 2 subgrupo 2A do SOT 2, passo a abordar as avaliações tecidas pelas formadoras quanto ao grupo 2, subgrupo 2B, ou seja, sobre as *avaliações positivas das formadoras sobre o seu trabalho frente ao desenvolvimento dos alunos-professores facilitado pela participação/interação*.

Quadro 52 - Descrição de STT do SOT 2 do grupo 2, subgrupo 2B, respectivas codificações, quantidades totais e percentuais coletivo de menções

SOT 2: AVALIAÇÕES DA FORMADORA								100%
Grupo 2								
Subgrupo 2B: 3 STT Desenvolvimento/interação dos alunos, POSITIVA DEVIDO:	Quantidade geral e percentual de formadoras a mencioná-los							3 (42,85%)
STT	Omissões e quantidade de menções individuais							Nº de form.
	FORMADORAS							
	A	B	C	D	F	G	H	
2B2) interação ocorrida entre os próprios alunos	-	1x	-	-	1x	-	-	2
2B5) interação ocorrida entre os próprios alunos e entre os alunos e a formadora	-	-	-	-	-	-	1x	1
2B6) desenvolvimento alcançado pelos alunos ao estabelecer conexões entre a teoria e a prática	-	-	-	-	-	-	1x	1

Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados pelos relatos de experiência reflexivos.

Nesse grupo, conforme exposto no quadro 52, apenas 42,85% (as formadoras B, F e H) mencionou suas avaliações positivas. Percebi, portanto, que essas três formadoras vinculam a avaliação positiva de seu trabalho ao grau de participação/interação dos alunos-professores (STT 2B2) enquanto que somente uma delas (formadora H) também reforça esta avaliação por meio da interação tanto entre ela e os alunos-professores quanto entre os próprios alunos (STT 2B5) e, ainda, pelo fato dos alunos terem conseguido estabelecer relações entre os conhecimentos teóricos abordados na disciplina e a prática (STT 2B6) ao realizar as atividades delineadas para o desenvolvimento de capacidades docentes. Ressalto que estas mesmas formadoras (exceto a formadora B) não mobilizaram o STT 4A1 (*Resistência/incompreensão dos alunos quanto aos procedimentos/instrumentos didáticos-pedagógicos adotados pela formadora*) referente aos desafios enfrentados no desenvolvimento do trabalho educacional (SOT 4). Ou seja, parece que quando não houve resistências dos alunos-professores em relação aos procedimentos/atividades propostas pelas formadoras, a avaliação final do trabalho educacional é positiva, pelo menos no que se refere

a aspectos relativos ao desenvolvimento propiciado pela participação/interação em sala de aula. Consequentemente, concluo que a resistência foi um fator impeditivo da maior participação/interação dos alunos.

Além disso, destaco que exatamente a formadora B, que por um lado expressou avaliações positivas quanto aos procedimentos utilizados em virtude da participação/interesse dos alunos (STT 2B2) por outro também mobilizou o STT 4A1 (*Resistência/incompreensão dos alunos quanto aos procedimentos/instrumentos didáticos-pedagógicos adotados pela formadora*) no relato de experiência reflexivo neutralizando, de certa forma, estas avaliações favoráveis. Aliás, os dados gerados por meio de sua entrevista semiestrutura corroboram ainda mais para refutar as avaliações positivas dessa formadora:

B: [...] *fico um pouco frustrada porque eu não sei se às vezes sou eu ou se às vezes é o aluno se a minha aula tá muito monótona sempre querem ir embora mais cedo, sempre quer ir embora sempre cansada então às vezes não sei não consegui perceber se são eles que às vezes estão muito cansados ou não querem mais ou se a aula tá monótona [...].* (Linhas 382-386 - APÊNDICE E).

Apesar da construção da imagem negativa dos alunos-professores ser mais marcada nos textos produzidos pela formadora B, ela é perceptível também em quase todos os relatos de experiência reflexivos por meio de escolhas lexicais que as formadoras fazem para referenciá-los, seja pelas atitudes negativas de parte ou da maioria da turma, seja pela deficiência de saberes mínimos, ou por ambos os fatos, conforme já discorri quando das análises dos STT 4A1, 4Aa1 e 4Aa2 referentes ao SOT 4²²⁵ e illustrei por meio dos excertos que ilustraram os quadros 43 e 44 .

Assim, as formadoras parecem procurar evidenciar aos receptores destinatários, que à primeira vista, o trabalho educacional seria relativamente “fácil” de ser desenvolvido, mas à medida que se colocam em prática as prescrições é que verdadeiramente se conhecem os entraves do fazer educacional (STT do grupo A do SOT 4).

²²⁵ Esses STT correspondem respectivamente à dificuldades ocasionadas pela resistência/incompreensão dos alunos quanto aos procedimentos/instrumentos didáticos-pedagógicos adotados pela formadora e pelas deficiências dos alunos professores no que concerne à habilidades/competências para fazer leituras críticas (LE e LM), e habilidades/competências linguísticas/discursivas/gramaticais para produção de textos/ gêneros acadêmicos.

7.1.5.3 Reiterando capacidades docentes das formadoras em exercício a partir dos STT do SOT 2 e 3²²⁶

Se as capacidades docentes das formadoras em exercício de autoavaliar-se e de avaliar seu contexto de atuação (ZIRONDI, 2013) já pontuadas quando das análises dos STT do SOT 4²²⁷ foram reiteradas na mobilização de todos os STT do SOT 2 ora analisados, a capacidade de ação docente referente à postura profissional foi evidenciada no SOT 3 quando as formadoras demonstraram respeito para com os alunos-professores e para com a coordenação do curso considerando as avaliações desses quanto ao trabalho educacional para tomada de decisões no processo de formação inicial.

No entanto, se por um lado, a mobilização dos STT do SOT 3 evidenciam essa postura profissional, por outro lado, eles também minimizam o caráter subjetivo das avaliações e/ou representações tecidas sobre os alunos-professores ou até mesmo sobre o próprio trabalho desenvolvido pelas formadoras uma vez que tais avaliações foram predominantemente realizadas pela utilização do tipo de discurso relato interativo e por vozes das autoras empíricas.

Dessa forma, a mobilização *de avaliações de outrem sobre o trabalho educacional* concretizadas nos STT do SOT 3, tal qual a utilização do discurso teórico, parece ter sido empregada pelas formadoras para produzir um efeito de veracidade nas avaliações por meio da inserção de vozes de personagens. Ou seja, os STT do SOT 3, parecem ter sido mobilizados procurando também deixar claro para os destinatários que não exclusivamente elas enquanto formadoras/enunciadoras avaliam desfavoravelmente alguns aspectos referentes aos alunos-professores (STT dos SOT 4) ou, por vezes, favoravelmente o seu próprio trabalho (STT do SOT 2), mas igualmente outros personagens envolvidos no trabalho educacional os avaliam da mesma forma (STT do SOT 3), conforme elucidarei no tópico a seguir.

7.1.5.3.1 Avaliações sobre o trabalho educacional na voz de personagens: enfocando os STT do SOT 3

O SOT 3, mobilizado por 71,42% das formadoras (5 dentre as 8 participantes), apresenta as avaliações tanto dos alunos-professores quanto da coordenadora do curso acerca

²²⁶ SOT 2 refere-se à mobilização do tema ‘avaliações das próprias formadoras’ quanto ao contexto e ao trabalho educacional desenvolvido enquanto que o SOT 3 refere-se à ‘avaliações sobre o trabalho educacional na voz de personagens’.

²²⁷ SOT 4 refere-se à mobilização do tema ‘desafios enfrentados no desenvolvimento do trabalho educacional’.

do trabalho educacional desenvolvido no contexto investigado tendo sido segmentado em 16 STT, conforme anteriormente exposto. Analisando esses STT, eu os distribuí em 2 grupos e os subdividi em 3 subgrupos, conforme as avaliações mobilizadas quanto à instituição, quanto à turma e quanto à atuação da formadora.

Para que o leitor compreenda melhor essas divisões e subdivisões efetuadas para apresentar os 16 STT do SOT 3, apresento no quadro 53, a seguir, os agrupamentos codificações/categorizações, assim como às respectivas incidências e recorrências dos 16 STT mobilizadas tanto individualmente quanto no conjunto dos relatos das formadoras.

Quadro 53 - Categorização de STT do SOT 3 em grupos e subgrupos, respectivas codificações, quantidades totais e percentuais coletivo de menções

SOT 3: AVALIAÇÕES DE OUTREM SOBRE O TRABALHO EDUCACIONAL						
2 grupos	Grupo 1 Avaliações dos alunos-professores			Grupo 2 Avaliações da coordenação		
	Negativas		Positivas			
3 Subgrupos	Instituição	Turma	Atuação da formadora			
Códigos	A	C	B	B	B	
Subdivisão de códigos	3A1	3C1	3B1,3B2 3B3,3B4, 3B5,3B6, 3B7,3B12	3B8, 3B9, 3B10, 3B11, 3B13	3B14	16
Total de STT	1	1	8	5	1	
	10			6		71,42%
Percentual coletivo de menções	14,28%	14,28%	57,14%	37,5%	14,28%	
	57.14%			42.85%		

Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados pelos relatos de experiência reflexivos.

O que chama a atenção logo de início é que as mobilizações das avaliações nas vozes de personagens (alunos-professores – grupo 1; e, coordenação – grupo 2) são em maior número do que aquelas expostas pela voz das autoras empíricas dos textos (as próprias formadoras), considerando-se que o SOT 2 (Avaliações da formadora) foi segmentado em 9 STT e, em contrapartida, o SOT 3 (Avaliações de outrem sobre o trabalho educacional) apresenta 16 STT.

Conforme pode ser visualizado no quadro 53, as formadoras, pela inserção das vozes dos alunos-professores (grupo 1) assim como da coordenação do curso (grupo 2), na produção de seus relatos de experiência reflexivos, enfocam tanto avaliações negativas quanto positivas em relação ao processo de formação inicial de professores em Letras/Inglês provenientes de três fatores relacionados: à *instituição* (subgrupo *Instituição* com um (1) STT codificado pela letra A); à *própria turma* (subgrupo *Turma* com um (1) STT codificado pela letra C); e, com

maior ênfase, mobilizam aspectos relacionados à *atuação das próprias formadoras* (subgrupo *Atuação da formadora*) com quatorze (14) STT codificados pela letra B.

O levantamento dos STT do SOT 3 também possibilitou a percepção de que há mais avaliações negativas na voz de outrem (10) do que positivas (6) com relação ao trabalho educacional desenvolvido pelas formadoras.

Destaco ainda, com base nas informações apresentadas no quadro 53, que são mobilizadas STT exclusivamente com avaliações negativas na voz de personagens com relação à instituição (subgrupo A- 1 STT) e à turma (subgrupo C- 1 STT). Já com relação à atuação das formadoras (subgrupo B), há menções de metade do corpo docente participante da pesquisa tanto de STT com valor de aprovação (6 STT) quanto de desaprovação (8 STT) quanto à atuação das formadoras²²⁸.

Para maiores especificações destes 16 STT que constituem o SOT 3, inicio a exposição com relação ao levantamento dos STT do grupo 1, com a apresentação do quadro 54 que revela avaliações negativas por meio da mobilização da voz dos alunos-professores sobre fatores institucionais (subgrupo B) e sobre as atitudes da própria turma (subgrupo C). Tanto um quanto outro fator aparentam ter dificultado o processo de formação inicial de professores em Letras/Inglês no contexto investigado, embora não tenham sido mobilizados pela voz empírica das autoras do texto, como foi o caso dos STT do SOT 4 (Desafios enfrentados no desenvolvimento do trabalho educacional).

Quadro 54 - Descrição de STT do SOT 3 do grupo 2, subgrupos 3A e 3C, respectivas codificações, quantidades totais e percentuais coletivo de menções

SOT 3: AVALIAÇÃO DE OUTREM SOBRE O TRABALHO EDUCACIONAL								71,42%
Grupo 1: Avaliações na voz dos alunos-professores								
Subgrupo 3A Fatores NEGATIVOS relacionados à instituição (1STT)				Quantidade geral e percentual de formadoras a mencionar :Subgrupo 3A				
				Omissões e quantidade de menções individuais				
				FORMADORAS				
STT				A	B	C	D	Nº de form.
3A1) troca de professores				-	2x	-	-	1
Subgrupo 3C Fatores NEGATIVOS relacionados à própria turma (1STT)				Quantidade geral e percentual de formadoras a mencionar: Subgrupo 3C				
				Omissões e quantidade de menções individuais				
				FORMADORAS				
STT				A	B	C	D	
3C1)) Falta de comprometimento de alunos				-	1x	-	-	1

Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados pelos relatos de experiência reflexivos.

²²⁸ Ver quadros 54, 55 e 56 para acessar o número de formadoras a mobilizar os referidos STT.

Conforme especificações, que apresento no quadro 54, em relação aos STT do grupo 1 do SOT 3 pertencentes aos subgrupos 3A e 3C, deduzi, que as avaliações negativas acionadas na produção do texto unicamente pela formadora B, por meio de vozes dos alunos-professores, foram empregadas no sentido de fazer com que o destinatário compreendesse que a troca de professores (STT 3A1) e a falta de comprometimento de alunos (STT 3C1) foram fatores que prejudicaram “sua performance” não exclusivamente sob o ponto de vista da formadora, conforme já colocado quando da apresentação dos STT do SOT 4 (Desafios enfrentados no desenvolvimento do trabalho educacional) mas, igualmente, sob o ponto de vista dos alunos-professores.

Estabelecidas essas colocações sobre os subgrupos 3A e 3C, e, partindo para os STT do subgrupo 3B, retomando o quadro 53, saliento que embora as avaliações positivas (grupo 2) abranjam exclusivamente a atuação das formadoras (subgrupo 3B – 6 STT), o número de menção de avaliações negativas (grupo 1) quanto a sua atuação (subgrupo 3B- 8 STT) é um pouco maior e foi mobilizado por pouco mais da metade do corpo docente participante da pesquisa (57,14%).

Vejam os primeiramente quais foram esses 8 STT do SOT 3 mobilizados e expressos na voz dos alunos-professores (grupo 1) referenciando esse maior número de avaliações negativas quanto à atuação das formadoras (subgrupo 3B). Para que o leitor possa acompanhar melhor o percentual total e menções individuais das formadoras, eu o exponho no quadro 55, a seguir:

Quadro 55 - Descrição de STT do SOT 3 do grupo 1, subgrupo 3B, respectivas codificações, quantidades totais e percentuais coletivo de menções

SOT 3: AVALIAÇÃO DE OUTREM SOBRE O TRABALHO EDUCACIONAL								71,42%
Grupo 1: Avaliações na voz dos alunos-professores								
Subgrupo 3B Fatores NEGATIVOS relacionados à atuação da formadora (8 STT)	Quantidade geral e percentual de formadoras a mencionar							4 (57,14%)
STT	Omissões e quantidade de menções individuais							
	A	B	C	D	F	G	H	Nº de form.
3B1) Utilização somente da língua alvo	1x	2x	-	-	-	-	-	2
3B2) Falta de atividades dinâmicas	1x	1x	-	-	-	-	-	2
3B3) Agrupamento por competência linguística	-	1x	-	-	-	-	-	1
3B4) Falta de aulas expositivas	-	1x	-	-	-	-	-	1
3B5) Falta de exercícios de fixação	-	1x	-	-	-	-	-	1
3B6) Falta de conexão entre os conceitos teóricos e a prática	-	-	1x	-	-	-	-	1
3B7) Prazo insuficiente para realização e entrega de atividades	1x	-	-	-	-	-	-	1
3B12) Proposta de avaliação (portfólio) muito desgastante, difícil	-	-	-	-	-	1x	-	1

Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados pelos relatos de experiência reflexivos.

Alicerçada nas informações apresentadas no quadro 55, ressalto que as menções dos STT 3B1, 3B3, 3B12, embora exponham avaliações negativas na voz dos alunos-professores quanto à atuação das formadoras, servem para corroborar os STT do grupo 1 do SOT 4, já explicitados, que se referem a resistência dos alunos e/ou a falta de objetivos claros por parte desses para frequentarem o curso. Isto porque, a utilização somente da língua alvo (STT 3B1), o agrupamento por competência linguística (STT 3B3), e a proposta de avaliação (portfólio) (STT 3B12) são defendidos pelas formadoras como ações em prol do desenvolvimento de capacidades docentes necessárias ao exercício profissional, conforme será detalhado quando da apresentação dos STT do SOT 5 (Soluções/ações frente aos desafios no desenvolvimento do trabalho educacional). De certa forma, portanto, as avaliações negativas na voz de alunos-professores quanto ao trabalho educacional desenvolvido, evidenciadas pela menção desses três STT (3B1, 3B3, 3B12) são neutralizadas e, ao mesmo tempo, reforçam a questão da resistência dos alunos.

Os demais 5 STT mobilizados no subgrupo 3B do SOT 3, referentes às avaliações negativas dos alunos-professores sobre o trabalho educacional desenvolvido (3B2, 3B4, 3B5, 3B6, 3B7), por outro lado, parecem ter sido mobilizados para evidenciar a postura profissional das formadoras em respeitar as colocações dos alunos-professores à medida que as avaliações ali expostas, foram consideradas nas propostas de soluções para superação dos desafios/dificuldades, conforme discussões a serem apresentadas quanto aos STT referentes a esse tema (SOT 5).

E, se exclusivamente a voz dos alunos-professores é mobilizada para referenciar avaliações negativas sobre o trabalho das formadoras (STT do SOT 3, grupo 1, subgrupo B), como acabo de pontuar, as avaliações positivas (STT do SOT 3, grupo 2), no que concerne a essa atuação (subgrupo 3B), são mobilizadas tanto pela inserção da voz dos alunos-professores quanto da voz de gestores do curso, embora essa última tenha sido empregada apenas por uma das formadoras participantes na produção de seu relato de experiência reflexivo.

Para maiores especificações quanto a essas vozes de personagens utilizadas pelas formadoras para introduzir avaliações positivas quanto ao trabalho educacional no contexto de formação inicial de professores em Letras/Inglês, apresento o quadro 56:

Quadro 56 - Descrição de STT do SOT 3 do grupo 1 e 2, subgrupo 3B, respectivas codificações, quantidades totais e percentuais coletivo de menções

SOT 3: AVALIAÇÃO DE OUTREM SOBRE O TRABALHO EDUCACIONAL								71,42%
Grupo 1: Avaliações na voz dos alunos-professores								
Subgrupo 3B Fatores POSITIVOS relacionados à atuação da formadora (5 STT)				Quantidade geral e percentual de formadoras a mencionar				3 (42,85%)
STT				Omissões e quantidade de menções individuais				
				FORMADORAS				
				A	B	C	D	F G H N° de form.
3B8) Contextualização para introdução de conteúdos (<i>warm up</i>)				-	1x	-	-	- - - 1
3B9) Realização das atividades em grupo				-	1x	-	-	- - - 1
3B10) Estabelecimento de conexão entre os conceitos teóricos e a prática				1x	-	-	-	- - - 1
3B11) Atividades propostas para desenvolvimento online/meio digital				1x	-	-	-	- - - 1
3B13) Trabalho geral desenvolvido				-	-	-	1x	- - - 1
Grupo 2: Avaliações na voz da Coordenação								
Subgrupo 3B Fatores POSITIVOS relacionados à atuação da formadora (1STT)				Quantidade geral e percentual de formadoras a mencionar				1 (14,28%)
				Omissões e quantidade de menções individuais				
3B14) Trabalho geral desenvolvido				-	-	-	1x	- - - 1

Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados pelos relatos de experiência reflexivos.

Primeiramente é possível observar no quadro 56 que 6 (seis) STT são mobilizados para tecer avaliações positivas de outrem sobre a atuação das formadoras, sendo que 5 (cinco) deles correspondem às avaliações favoráveis nas vozes dos alunos-professores (grupo 1) e, apenas um deles relaciona-se a voz da coordenação (grupo 2).

Novamente, resalto que as avaliações na voz da coordenação do curso (grupo 2, STT 3B14) foi mobilizada por apenas uma formadora (formadora D), única portanto que aparenta ter uma certa preocupação, ao desenvolver o seu trabalho educacional, em atender as expectativas institucionais representadas na pessoa da coordenadora do curso. Possivelmente, essa manifestação da formadora D, esteja relacionada ao contexto sociossubjetivo/socioprofissional de produção dos textos, uma vez que ela, juntamente com a coordenadora, participou da elaboração do Projeto Pedagógico do curso investigado. Dessa forma, ao evidenciar o parecer da coordenadora quanto ao seu trabalho educacional, a formadora D aparenta visar a demonstrar a sua capacidade de ação docente no que se refere ao comprometimento profissional (QUEVEDO-CAMARGO, 2011, p. 300).

Já a maioria das demais formadoras parecem evidenciar, no momento da produção do relato de experiência reflexivo, que as avaliações dos alunos-professores é que marcaram e

orientaram de forma mais contundente suas ações no desenvolvimento do trabalho educacional, haja vista a menção de 8 STT (3B1, 3B2, 3B3, 3B4, 3B5, 3B6, 3B7 e 3B12) que exprimem avaliações negativas na voz dos alunos-professores quanto à atuação das formadoras (conforme apresentado no quadro 55) e de 5 STT que exprimem avaliações positivas (3B8, 3B9, 3B10, 3B11, 3B13 relacionados no quadro 56, grupo 1).

Reforçando essa questão da relevância de evidenciar a opinião dos alunos acerca do trabalho educacional, assinalo ainda que apenas 1 (um) dentre os 16 STT que segmentaram o SOT 3, (conforme síntese apresentada no quadro 53) foi exposto na voz de outro personagem que não a dos alunos-professores.

Especificamente quanto às avaliações dos alunos-professores quanto à atuação das formadoras, ressalto que houve duas formadoras (A e B) que propuseram atividades e as expuseram em seu relato de experiência reflexivos justamente para demonstrar ter procurado obter de forma sistemática a opinião/avaliação desses quanto aos fatores que eles consideravam positivos e/ou negativos no desenvolvimento do trabalho educacional. A finalidade dessa ação parece ter sido a de encontrar soluções para as dificuldades pontuadas²²⁹ pelas próprias formadoras no desenvolvimento de seu trabalho educacional no processo de formação inicial dos alunos-professores, e além disso, propiciar que os alunos-professores refletissem acerca do processo de ensino/aprendizagem, conforme discorro no tópico a seguir por meio de análises referentes aos STT do SOT 5 (Soluções/ações frente aos desafios no desenvolvimento do trabalho educacional).

7.1.5.4 Soluções/ações frente aos desafios no desenvolvimento do trabalho educacional: enfocando os STT do SOT 5

Conforme exposto anteriormente os SOT 2, 4 e 3 figuram dentre aqueles mais recorrentes nos relatos das formadoras (100%, 85,71% e 71,42% de menções no coletivo dos textos respectivamente²³⁰) parecendo indicar que as formadoras tecem tanto autoavaliações (SOT 2) quanto consideram também as avaliações de outrem sobre o trabalho educacional (SOT 3) e, na ocorrência de desafios/dificuldades (SOT 4), para efetivação de tal trabalho,

²²⁹ Ver comentários quanto aos dados apresentados no quadro 58 com relação ao STT 5A6 (*Aplicação de atividades de autoavaliação e avaliação do trabalho da formadora em busca da conscientização dos alunos quanto ao papel dos alunos e do professor*) mobilizadas no SOT 5, grupo 5A.

²³⁰ Retomar quadro 40 (Percentuais de incidências coletivas de SOT mobilizados nos 7 (sete) relatos de experiência reflexivos) e/ou Gráfico 10 (Percentual de incidências coletivas de SOT mobilizados nos 7 (sete) relatos de experiência reflexivos).

realizam ou propõem várias soluções (SOT 5 segmentado em 34 STT) indicando, por vezes, determinadas atividades (SOT 11) que são facilitadas pela escolha/utilização de determinados instrumentos didáticos-pedagógicos (SOT 12) que viriam a propiciar o crescimento e/ou amadurecimento dos alunos-professores enquanto profissionais.

Dessa forma, à medida que já foram apresentadas as análises referentes aos STT dos SOT 4, 2 e 3, nessa ordem, passo agora a explorar os STT do SOT 5 (mobilizados por 100%, considerando o coletivo dos textos produzidos) que parecem refletir o empenho das formadoras em minimizar as suas autoavaliações negativas tanto quanto às avaliações desfavoráveis dos alunos-professores quanto à sua atuação e, concomitantemente, superar as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento de seu trabalho educacional.

Tal qual nas discussões sobre os demais STT dos SOT apresentados até o momento, faço uma síntese dos STT do SOT 5, apresentando no quadro 57, a seguir, os 34 STT que o compõe, suas respectivas classificações, codificações, percentuais coletivos e número de menções individuais do grupo de formadoras nos relatos de experiência reflexivos.

Quadro 57 - Categorização de STT do SOT 5 em grupos e subgrupos, respectivas codificações, quantidades totais e percentuais coletivo de menções

SOT 5: SOLUÇÕES/AÇÕES FRENTE AOS DESAFIOS NO DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO EDUCACIONAL								
STT	2 Grupos							
	REALIZADAS		FUTURAS					
7 subgrupos	Form./alunos	Form.	Alunos	Form./alunos	Matriz curricular	Coletivo Form.	Institucionais	
Códigos	5ª	5B	5C	5D	5E	5F	5G	
Subdivisão códigos	5A1, 5A2, 5A3, 5A4, 5A5, 5A6, 5A7, 5A8, 5A9, 5A10, 5A11	5B1, 5B2, 5B3, 5B4, 5B5, 5B6, 5B8, 5B9, 5B10, 5B11, 5B12	5C1, 5C2	5D1	5E1, 5E2	F1, 5F2, 5F4, 5F5,	5G1, 5G2	
Total de STT	11	12	2	1	2	4	2	34
Percentual coletivo de menções	57,14%	85,71%	28,57%	14,28%	28,57%	42,85%	14,28%	100%

Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados pelos relatos de experiência reflexivos.

Destaco, novamente, que o SOT 5 foi aquele que apresentou maior número de segmentações, como pode ser ratificado no quadro 41. Assim, em número total de 34, os STT do SOT 5 foram distribuídos em 2 grupos e 7 subgrupos conforme menções contabilizadas no coletivo dos 7 (sete) textos produzidos. Dessa forma, de acordo com o levantamento apresentado no quadro 57, as soluções/ações frente aos desafios no desenvolvimento do

trabalho educacional no processo de formação inicial de alunos-professores pontuadas pelas formadoras foram por mim divididas e apresentadas em dois grupos:

Grupo 1 - *ações realizadas* no percurso da experiência docente relatada, distribuídas em dois subgrupos: *ações realizadas pela formadora juntamente com os alunos* e *aquelas realizadas somente pela formadora* (respectivamente codificadas 5A e 5B);

Grupo 2 - propostas de *ações/attitudes futuras* em prol da superação das adversidades, que, por sua vez, foram distribuídas em cinco subgrupos que englobam: *os alunos, a formadora e os alunos*, reflexões/ ações propostas para o *coletivo de formadoras*, sugestões de mudanças na *matriz curricular*, e, finalmente, sugestões de mudanças em aspectos organizacionais *institucionais* (codificadas 5C, 5D, 5E, 5F, 5G, respectivamente).

Para que o leitor possa compreender melhor as ações realizadas (grupo 1), bem como as propostas de ações futuras (grupo 2) semiotizadas nos relatos de experiência reflexivos, do mesmo modo que procedi em relação aos demais STT relativos ao SOT 4, 2 e 3, apresento um quadro distinto para cada um desses dois grupos dos STT do SOT 5 com as descrições de suas respectivas segmentações, incidências e recorrências tanto em nível individual quanto no coletivo dos textos produzidos pelas formadoras. Isto posto, inicio a apresentação pelos 23 STT do SOT 5 situados no grupo 1 – Ações realizadas, conforme quadro 58, a seguir:

Quadro 58 – Categorização, descrição e percentual de ocorrência de STT do SOT 5 situados no grupo 1 - Ações realizadas

SOT 5: SOLUÇÕES/AÇÕES FRENTE AOS DESAFIOS NO DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO EDUCACIONAL								100%			
Grupo 1 - ações realizadas: 23 STT				Quantidade geral e percentual de formadoras a mencionar				6 (85,71%)			
5A) Soluções/ações realizadas/criadas de forma conjunta envolvendo formadora e alunos-professores: 11 STT				Quantidade geral e percentual de formadoras a mencionar				4 (57,14%)			
				Omissões e quantidade de menções individuais							
STT				FORMADORAS				No. Form.			
				A	B	C	D		F	G	H
5A1) Dialogar/ouvir alunos				-	1x	-	-	-	-	1	
5A2) Escolher democraticamente (conscientemente) procedimentos metodológicos e/ou instrumentos didáticos-pedagógicos				-	4x	-	-	-	-	1	
5A3) Discutir e/ou debater (em busca da conscientização dos alunos) sobre a importância e/ou motivos para adoção de determinados procedimentos metodológicos e/ou instrumentos didáticos pedagógicos				1x	3x	1x	-	-	1x	-	4
5A4) Realizar estudo (formador e monitor) com a finalidade de elaboração de atividades de reforço				1x	-	-	-	-	-	-	1
5A5) Aplicar de teste de proficiência para agrupamento por competência linguística				-	1x	-	-	-	-	-	1
5A6) Aplicar atividades (questionário) de autoavaliação e avaliação do trabalho da formadora (em busca da conscientização dos alunos) quanto ao papel dos alunos e do professor				1x	1x	-	-	-	-	-	2

5A7) Fazer correções /Avaliar/ Apresentar sugestões/comentários sobre atividades desenvolvidas pelos alunos	7x	-	-	-	-	-	-	1
5A8) Realizar e corrigir conjuntamente atividades com os alunos	2x	-	-	-	-	-	-	1
5A9) Incitar os alunos a fazer correções nos próprios textos produzidos	2x	-	-	-	-	-	-	1
5A10) Incitar os alunos a fazer correções em atividades gramaticais de colegas de turma	1x	-	-	-	-	-	-	1
5A11) Incitar os alunos a refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem	2x	-	-	-	-	1x	-	1
5B) Soluções/ações dependentes da ação/conhecimento individual da formadora: 12 STT	Quantidade geral e percentual de formadoras a mencionar							6 (85,71%)
	Omissões e quantidade de menções individuais							
STT	FORMADORAS							No. Form.
	A	B	C	D	F	G	H	
5B1) Revisar/retomar tópicos de dificuldades dispensando atenção individual e/ou a pequenos grupos de alunos	4x	1x	-	-	-	1x	-	3
5B2) Mudar de procedimentos/instrumentos didáticos-pedagógicos e/ou escolher/elaborar atividades complementares	1x	1x	1x	-	-	2x	-	4
5B3) Ministras aulas expositivas sobre estratégias de leitura.	2x	-	-	-	-	-	-	1
5B4) Fornecer exemplos de como desenvolver as atividades propostas	2x	-	-	-	-	-	-	1
5B5) Estabelecer conexão entre os conceitos teóricos e a prática	-	-	2x	-	-	-	-	1
5B6) Planejar as aulas	-	-	-	1x	-	-	-	1
5B7) Realizar atividades de <i>warm up</i>	1x	-	-	-	-	-	-	1
5B8) Ter experiência anterior com a disciplina	-	-	-	1x	-	-	-	1
5B9) Conhecer bem os alunos	-	-	-	1x	-	-	-	1
5B10) Explorar bem os conteúdos e atividades propostos	-	-	-	1x	-	-	-	1
5B11) Utilizar a LM para explanar conteúdos	-	-	-	-	-	1x	-	1
5B12) Orientar grupos de alunos no desenvolvimento de atividades propostas	-	-	-	-	-	-	1x	1

Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados pelos relatos de experiência reflexivos.

Quanto ao grupo 1, portanto, conforme quadro 58, percebi que as ações já realizadas foram exercidas envolvendo ou a interação entre formadora e a turma (código 5A) ou envolvendo a ação individual da formadora (código 5B) no planejamento e na adoção de procedimentos que viriam a aproximar-se, conforme suas próprias expectativas, de um processo de formação inicial considerado (por elas) apropriado. Diante disso, o percentual de formadoras a mobilizar STT relativos ao código 5B (85,71%), parece demonstrar que a prioridade das ações para resolução de problemas/dificuldades, centra-se nas ações individuais das próprias formadoras em contraposição às ações dependentes da ação da formadora em interação com os alunos-professores (57,14%, código 5A).

Considerando cada um dos vinte e três (23) STT do SOT 5 categorizados no grupo 1 e seus respectivos subgrupos (5A e 5B) apresentados no quadro 58, independentemente de seu maior ou menor percentual de menção pelo coletivo de formadoras, foi possível, primeiramente, inferir que desse total, exceto os STT 5B6, 5B8 e 5B9 (respectivamente *planejar as aulas; ter experiência anterior com a disciplina; conhecer bem os alunos*) que refletem características intrínsecas às formadoras e/ou ao trabalho docente, todos os demais

vinte (20) STT refletem procedimentos/atividades que as formadoras utilizaram para que os alunos-professores desenvolvessem capacidade(s) docente(s) necessária(s) para o exercício da docência possibilitando acessar informações para responder a seguinte pergunta de pesquisa: *que atividades as formadoras evidenciam utilizar/designar para que os alunos-professores em Letras/Inglês desenvolvam capacidade(s) docente(s) necessária(s) para o exercício da docência?*

Paralelamente, a análise de todos os 23 STT do grupo 1 e seus respectivos subgrupos (5A e 5B) do SOT 5 também possibilitou pressupor que essas ações (procedimentos/atividades) realizadas estão diretamente relacionadas a algumas capacidades docentes das formadoras em exercício, ampliando, por conseguinte, o rol de capacidades já elencadas por meio das análises dos STT dos SOT 2, 3 e 4 que contribuem acrescentar informações quanto a outra pergunta de pesquisa: *que capacidade(s) docente(s) as formadoras evidenciam acionar no desenvolvimento de seu trabalho educacional no contexto de formação inicial?*

7.1.5.5 Explicitando capacidades docentes a partir de propostas de soluções/ações frente aos desafios no desenvolvimento do trabalho educacional

Conforme cada um dos 23 STT mobilizados no grupo 1 do SOT 5 – ações realizadas, subgrupos 5A (Soluções/ações realizadas/criadas de forma conjunta envolvendo formadora e os alunos-professores) e 5B (Soluções/ações dependentes da ação/conhecimento individual da formadora), apresento no quadro 59 um levantamento dessas capacidades das formadoras em exercício relacionando-as aos respectivos STT:

Quadro 59 - Capacidades docentes das formadoras em exercício evidenciadas/inferidas a partir dos 23 STT do SOT 5 mobilizados no grupo 1, subgrupos 5A e 5B

Capacidades docentes	STT
Capacidades de ação docente	
i) de contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos-professores em seu processo de formação profissional envolvendo-os em atividades próprias do ofício; (Saberes referentes a aprendizagem autônoma – STUTZ, 2012)	5A9, 5A10
ii) de envolver alunos-professores na busca conjunta por soluções didático/ pedagógicas para as dificuldades que se colocam no próprio contexto de sala de aula da turma	5A4
iii) de adequar a planificação visando grupos específicos ou individualidades e, ao mesmo tempo, iv) de organizar a classe de modo a favorecer a ajuda mútua (ZIRONDI, 2013)	5A5
v) de adequar a ajuda às necessidade e demandas individuais ou (adequar a planificação visando grupos específicos ou individualidades (ZIRONDI, 2013),	5B1

vi) de preparar, organizar e coordenar atividades que incorporem a combinação de metodologias adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos, dos propósitos da área e os conteúdos selecionados (ZIRONDI, 2013).	5B2
vii) de organizar o conteúdo estabelecendo relações entre a teoria e a prática.	5B5
viii) de adequar a planificação visando grupos específicos ou individualidades	5B11
Capacidade discursiva docente	
ix) de analisar/avaliar as atividades realizadas (processo de ensino/aprendizagem) pelos alunos fornecendo feedback e redirecionando o trabalho em classe (QUEVEDO-CAMARGO, 2011, p. 304)	5A7, 5A8
x) de favorecer a comunicação refletindo sobre atitudes e ações (ZIRONDI, 2003)	5A1
xi) de promover discussões que levem os alunos-professores a refletir sobre as práticas dos próprios formadores no que concerne aos motivos (fundamentados teoricamente) que determinam suas escolhas	5A2, 5A3, 5A6
xii) de incitar a reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem.	5A11
xiii) de realizar exposições teóricas sobre temas distintos (ZIRONDI, 2013)	5B3
xiv) de desenvolver atividades mediante demonstração (modelo para ação) (ZIRONDI, 2013)	5B4
xv) de utilizar-se de técnicas lúdicas no desenvolvimento de seu trabalho educacional.	5B7
Capacidade linguístico-discursiva docente	
xvi) de utilizar-se da língua alvo (LI)	5B7
xvii) de guiar atividades baseadas na formulação e resolução de problemas (ZIRONDI, 2013)	5B12
Capacidade autoavaliativa docente (ZIRONDI, 2013)	
Capacidade de autogestão profissional (QUEVEDO-CAMARGO, 2011)	
xviii) Refletir sobre sua atuação profissional (QUEVEDO-CAMARGO)	Todos os STT elencados no SOT 5
xix) Buscar informações na literatura especializada	
xx) Refletir sobre os próprios conhecimentos	

Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados pelos relatos de experiência reflexivos.

Desse modo, o levantamento dos 23 STT categorizados no grupo 1 subgrupos 5A e 5B do SOT 5, levaram-me a perceber pelo menos 20 capacidades docentes que as formadoras evidenciaram acionar do desenvolvimento de seu trabalho educacional no contexto de formação inicial de professores em Letras/Inglês na produção de seus relatos de experiência reflexivos. Dentre essas 20 capacidades, 7 (sete) estão relacionadas à capacidade de ação docente, 7 (sete) são relativas à capacidade discursiva docente, 2 (duas) são capacidades linguístico-discursiva (QUEVEDO-CAMARGO, 2011) e 3 (três) estão voltadas para a capacidade de autogestão profissional (QUEVEDO-CAMARGO, 2011) ou para capacidade autoavaliativa docente (ZIRONDI, 2013).

Parece haver, portanto, pelo menos quando da menção das soluções/ações frente aos desafios enfrentados no desenvolvimento do trabalho educacional, uma preponderância do acionamento de capacidades de ação docente das formadoras em exercício sobre as demais capacidades docentes. Isto possivelmente ocorreu nos relatos de experiência reflexivos porque as formadoras almejaram elucidar para os destinatários “como” elas agiram mediante os desafios enfrentados. No entanto, conforme ilustro com alguns excertos dos textos produzidos pelas participantes, é a capacidade de autogestão profissional ou a capacidade autoavaliativa

docente que se destaca no acionamento das demais capacidades elencadas no quadro 59, pois o trabalho educacional dessas formadoras parece concretizar-se:

- ao refletir sobre sua atuação e/ou sobre os seus próprios conhecimentos:

A: *Students did not mention anything about the constitutive elements of a classroom in general, neither did they about those regarding our discipline. For this reason, I failed to have a clear picture on their beliefs about the concept of a classroom; [...]* (Relato de experiência reflexivo, linhas 123 a 125- relatos originais/APÊNDICE C1).

- ao buscar informações na literatura especializada:

D: *[...] eu comprei dois livros novos , que eu já tenho milhares , tenho um monte, mas eu já comprei mais dois livros e já tô me preparando a partir de agora para algo que pode vir a acontecer, então assim, eu gosto de planejar, de me preparar, de ver como outras pessoas estão fazendo, e tentar ver se aquelas práticas podem ser de certa forma aproveitadas também, no meu contexto, na minha realidade, Então esta é a forma que eu me preparo de certa forma [...]* (Entrevista semiestruturada, linhas 155 a 160 - APÊNDICE E).

- ou, ainda, ao utilizar-se de experiências anteriores ou ainda do aconselhamento de colegas:

C: *[...] eu me lembro das professoras do magistério especificamente falando isso e outra coisa é quando você vai passar pro teu aluno, então sempre fico me perguntando, será que isso aqui não é teórico demais como é que vou conduzir a compreensão desse aluno pra esse ponto e daí sempre penso nisso quando estou preparando as minhas aulas.* (Entrevista semiestruturada, linhas 170 a 174 - APÊNDICE E).

B: *Conversando com alguns colegas de outra Universidade em como melhorar o ambiente de sala de aula, resolvi então [...]* (Relato de experiência reflexivo, linhas 11 a 12 - relatos originais/APÊNDICE C1).

Se, por um lado, os 23 STT categorizados no grupo 1 subgrupos 5A e 5B do SOT 5 possibilitaram o levantamento dessas capacidades docentes específicas ao desenvolvimento do trabalho educacional das formadoras em exercício, elencadas no quadro 59, por outro lado, pelo menos 7 (sete) deles (STT 5A3, 5A6, 5A9, 5A10, 5A11; 5B3, 5B5²³¹) propiciaram também estabelecer relações entre essas e as capacidades docente(s) que as formadoras evidenciam como necessárias para que seus alunos-professores desenvolvam na formação inicial. Assim, essas correlações possibilitaram acessar dados que propiciaram responder essa outra pergunta a que esta pesquisa se propôs. No quadro 60, a seguir, exponho quais seriam

²³¹ 5A3) Discutir e/ou debater (em busca da conscientização dos alunos) sobre a importância e/ou motivos para adoção de determinados procedimentos metodológicos e/ou instrumentos didáticos-pedagógicos 5A6) Aplicar atividades (questionário) de autoavaliação e avaliação do trabalho da formadora (em busca da conscientização dos alunos) quanto ao papel dos alunos e do professor; 5A9) Incitar os alunos a fazer correções nos próprios textos produzidos; 5A10) Incitar os alunos a fazer correções em atividades gramaticais de colegas de turma; 5A11) Incitar os alunos a refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem; 5B3) Ministras aulas expositivas (sobre estratégias de leitura/apresentação oral); 5B5) Estabelecer conexão entre os conceitos teóricos e a prática. Retomar quadro 58, a descrição dos demais STT do grupo 1 mobilizados para tratar o SOT 5.

estas capacidades que podem ser inferidas a partir das atividades designadas aos alunos-professores relacionando-as aos 7 (sete) STT ora elencados.

Quadro 60 - Capacidades docentes evidenciadas como necessárias para que alunos-professores desenvolvam em sua formação inicial em Letras/inglês inferidas a partir dos STT do SOT 5 do grupo 1, subgrupos A e B

Capacidades docentes cuja necessidade de desenvolvimento foi enfatizada nos relatos de experiência reflexivos	STT
Capacidade de ação docente	
- relativa aos saberes quanto ao ato de ensinar especificamente no que concerne às teorias de ensino e aprendizagem, aos estilos de ensino e aprendizagem aos métodos e técnicas de ensino de línguas, aos materiais e recursos (QUEVEDO-CAMARGO, 2011, p. 302).	5A3, 5A11, 5B5
Capacidade de autogestão profissional ou autoavaliativa docente	
- quanto à postura profissional (QUEVEDO-CAMARGO, 2011, p. 300; ZIRONDI, 2013).	5A6
Capacidade linguístico-discursiva docente	
- relativa a conhecimentos pessoais especificamente no que se refere a produção e compreensão oral, a produção e compreensão escrita. (QUEVEDO-CAMARGO, 2011, p. 306)	5B3
- relativa conhecimentos profissionais especificamente no que se refere a sintaxe, semântica e ortografia (QUEVEDO-CAMARGO, 2011, p. 306).	5A9, 5A10

Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados pelos relatos de experiência reflexivos.

Os STT do SOT 5, mobilizados no grupo 1 (ações realizadas)²³², portanto, evidenciam, que no coletivo dos relatos, as formadoras priorizam de forma relativamente equilibrada que os alunos-professores desenvolvessem tanto capacidades de ação docente (3 STT- 5A3, 5A11, 5B5) quanto capacidades linguístico-discursivas docentes (3 STT – 5B3, 5A9, 5A10), sendo que a capacidade de autogestão profissional ou autoavaliativa docente foi menos enfatizada, pelo menos a partir das ações realizadas frente aos desafios no desenvolvimento do trabalho educacional.

Realizadas essas considerações iniciais sobre os STT do SOT 5 pertencentes ao grupo 1, subgrupos 5A e 5B (soluções/ações realizadas pela interação entre formadora e a turma ou unicamente pela formadora), passo a explorar aqueles STT acionados pelas formadoras em seus relatos de experiência reflexivos e por mim categorizados e descritos no grupo 2 (ações futuras), conforme quadro 61, a seguir:

Quadro 61 - Descrição de STT do SOT 5 conforme grupos 2, subgrupos 5C, 5D, 5E, 5F, 5G com respectivas quantidades totais e percentuais coletivo de menções

SOT 5: SOLUÇÕES/AÇÕES FRENTE AOS DESAFIOS NO DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO EDUCACIONAL		100%
Grupo 2- Ações futuras: 12 STT	Quantidade geral e percentual de formadoras a mencionar	57,14%
5C) Propostas de resoluções/ações futuras dependentes dos alunos-professores:	Quantidade geral e percentual de formadoras a mencionar	2 (28,57%)

²³² Retomar quadro 58 para acesso a descrição dos STT mobilizados para tratar o SOT 5 no grupo 1.

2 STT	Omissões e quantidade de menções individuais							
STT	FORMADORAS							Nº Form.
	A	B	C	D	F	G	H	
5C1) Amadurecimento possibilitado pelo tempo de vivência na universidade e/ou acesso às disciplinas do curso	-	1x	-	-	-	-	-	1
5C2) Formação <i>lato sensu</i>	-	-	-	-	1x	-	-	1
5D) Propostas de resoluções futuras dependentes da ação/atitude conjunta formadora e alunos-professores: 1 STT	Quantidade geral e percentual de formadoras a mencionar							1 (14,28%)
	Omissões e quantidade de menções individuais							
STT	FORMADORAS							Nº Form.
	A	B	C	D	F	G	H	
5D1) Comprometimento tanto do aluno quanto do professor com o processo de formação	1x	-	-	-	-	-	-	1
5E) Propostas de resoluções/ações futuras dependentes de mudanças na matriz curricular: 2 STT	Quantidade geral e percentual de formadoras a mencionar							2 (28,57%)
	Omissões e quantidade de menções individuais							
STT	FORMADORAS							Nº Form.
	A	B	C	D	F	G	H	
5E1) Aumento da carga horária da disciplina para maior e melhor aprofundamento das questões práticas (estabelecimento de conexão entre teoria e prática pedagógica)	-	-	-	-	1x	-	-	1
5E2) Remanejamento de disciplinas posteriores para anos iniciais (fonética e fonologia; teoria literária; escrita acadêmica)	-	-	-	-	-	1x	-	1
5F) Propostas de resoluções futuras dependentes da reflexão/atos/attitudes conjuntos do corpo docente: 4 STT	Quantidade geral e percentual de formadoras a mencionar							3 (42,85%)
	Omissões e quantidade de menções individuais							Nº Form.
STT	FORMADORAS							
	A	B	C	D	F	G	H	
5F1) Reflexão sobre como trabalhar para tornar o ensino específico para formar professores	1x	-	-	-	-	-	-	1
5F2) Reflexão sobre como trabalhar melhor com turmas heterogêneas em termos de proficiência linguística (futuro)	1x	-	-	-	-	-	-	1
5F4) Incitação nos alunos do desejo de aprofundamento dos estudos em cursos <i>lato sensu</i>	-	-	-	-	1x	-	-	1
5F5) Discussão sobre formas de avaliação coerentes para formação de professores	-	-	-	-	-	1x	-	1
5G) Propostas de resoluções futuras dependentes de fatores externos (institucionais): 2 STT	Quantidade geral e percentual de formadoras a mencionar							1 (14,28%)
	Omissões e quantidade de menções individuais							
STT	FORMADORAS							Nº Form.
	A	B	C	D	F	G	H	
5G1) Exigência de nível básico em LI (nas 4 habilidades) para ingresso no curso	-	-	-	-	-	1x	-	1
5G2) Oferta de aulas extras de LI em laboratório de línguas	-	-	-	-	-	1x	-	1

Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados pelos relatos de experiência reflexivos.

Nesse grupo 2, as ações em prol da superação de desafios foram elencadas, com a mobilização de 11 propostas de ações futuras (STT codificados 5C, 5D, 5E, 5F, 5G) – 2

(duas) delas dependentes de atitudes e/ou iniciativas dos alunos-professores (código 5C), e 1 (uma) é dependente de ações da formadora e dos alunos-professores conjuntamente (código 5D). Também há, nesse grupo 2, 8 (oito) menções de sugestões que não dependem exclusivamente da ação individual de cada formadora, mas são dependentes de reflexões/debates e/ou ações do coletivo de formadoras (corpo docente) quanto às suas próprias concepções de formação e as necessidades ou não de alteração na matriz curricular ou ainda do estabelecimento de critérios mais rígidos de ingresso de alunos-professores no curso investigado (STT com os códigos 5E, 5F, 5G, respectivamente).

Assim, analisando cada uma dessas propostas, apresentadas nos 11 STT do grupo 2, relativas à ações/atitudes futuras em prol da superação das adversidades (expostas no quadro 61), constatei que, de forma geral, ratificou-se a capacidade docente das formadoras de compreender e refletir sobre seu contexto de atuação pela identificação tanto de suas restrições pessoais quanto daquelas oriundas do contexto imediato de atuação (relativas às atitudes dos alunos e às prescrições do trabalho educacional provenientes da própria instituição de ensino) anteriormente elencadas quando das análises dos STT referentes ao SOT 4 (Desafios enfrentados no desenvolvimento do trabalho educacional).

Considerando ainda cada um dos 11 STT do SOT 5 categorizados no grupo 2 e seus respectivos subgrupos (5C, 5D, 5E, 5F, 5G), independentemente de seu maior ou menor percentual de menção pelo coletivo de formadoras, foi possível inferir ainda que as ações/atitudes futuras propostas para superação das adversidades/desafios (SOT 4) estão também diretamente relacionadas a determinadas capacidades específicas relativas a essa capacidade docente de compreensão e reflexão do contexto mais amplo, conforme apresento no quadro 62:

Quadro 62 - Capacidades docentes das formadoras em exercício evidenciadas/inferidas a partir da mobilização de STT do SOT 5 mobilizados no grupo 2

Capacidades docentes das formadoras em exercício	STT
Capacidade autoavaliativa docente relacionada às restrições provenientes do contexto imediato de atuação	5C1, 5C2, 5D1, 5E1,
Capacidade de autogestão profissional ou autoavaliativa/avaliativa de avaliar/refletir sobre aspectos relacionados ao trabalho coletivo fazendo críticas construtivas para reverter possíveis inadequações no processo de formação inicial de professores em Letras/Inglês	5E2, 5F1, 5F2, 5F5, 5G1, 5G2
Capacidade de ação docente de contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos-professores em seu processo de formação profissional (Saberes referentes a aprendizagem autônoma (STUTZ, 2012).	F4

Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados pelos relatos de experiência reflexivos.

Assim, por meio dessa articulação entre capacidades docentes e STT mobilizados, observei que 63,63% dos STT (7 dentre o total de 11), contemplados no grupo 2, reiteram a capacidade de autogestão profissional ou autoavaliativa docente das formadoras de avaliar o trabalho coletivo e contribuir por meio de críticas construtivas (STUTZ, 2012) para a melhoria do processo de formação dos alunos-professores, capacidade esta já pontuada quando da análise dos STT do SOT 4²³³.

E, apesar de ter sido mobilizado por apenas uma formadora, destaco a ação pontuada pela formadora F – qual seja, o STT 5F4 (Incitar nos alunos o desejo de aprofundamento dos estudos em cursos *lato sensu*) pelo fato desse apontar para uma das prescrições do trabalho dos professores formadores na qual se estabelece que o formador deva propiciar o desenvolvimento do “senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional.” (BRASIL/CNE/CES 492/2001, p. 30-31). Pude perceber, especificamente na mobilização desse STT, que a sugestão dessa ação futura implicitamente revela a capacidade da formadora de compreender as exigências estabelecidas nas prescrições nacionais (STUTZ, 2012) e, concomitantemente, a influência do contexto sociointeracional ou sócio-histórico, quanto ao trabalho prescrito (AMIGUES, 2002; 2004) na determinação do trabalho do professor formador. Se, por um lado, evidencia-se por meio desse STT essa capacidade docente da formadora em exercício, por outro lado, tal menção evidencia a capacidade docente da formadora de contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos-professores em seu processo de formação (STUTZ, 2012).

Estabelecidas estas análises quanto às propostas de ações futuras detectadas (STT do SOT 5 pertencentes ao grupo 2) por meio dos relatos de experiência, retomo as considerações acerca do levantamento geral dos 34 STT totais do SOT 5, (considerando tanto os 23 STT do grupo 1 quanto os 11 do grupo 2). Dentre outras análises ora apresentadas quanto a esses STT, pude identificar também dentre eles, que apenas 4 (quatro) foram elencados por mais de uma formadora (5A3, 5A6, 5B1, 5B2). Constatei também que todos esses quatro (4) STT estavam categorizados no grupo 1 (ações realizadas), sendo que, os STT 5B2 e 5A3 foram pontuados pelo maior número de formadoras (57,14% das participantes ou 4 formadoras), conforme apresento no quadro 63 a seguir:

²³³ Retomar considerações tecidas em relação a essa capacidade no tópico 7.1.5.1.1 *Explicitando capacidades docentes das formadoras em exercício a partir dos desafios relatados na experiência vivenciada*.

Quadro 63 - STT do SOT 5 de maior menção

SOT 5: SOLUÇÕES/AÇÕES FRENTE AOS DESAFIOS NO DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO EDUCACIONAL								100%
STT MENCIONADOS POR MAIOR NÚMERO DE FORMADORAS 4 STT	Omissões e quantidade de menções individuais							Quantidade geral e percentual de formadoras a mencionar
STT	FORMADORAS							
	A	B	C	D	F	G	H	
5B2) Mudar de procedimentos/instrumentos didáticos-pedagógicos e/ou escolha/elaboração de atividades complementares	11x	1x	1x	-	-	2x	-	4 (57,14%)
5A3) Discutir e/ou debater (em busca da conscientização dos alunos) sobre a importância e/ou motivos para adoção de determinados procedimentos metodológicos e/ou instrumentos didáticos-pedagógicos	1x	3x	1x	-	-	1x	-	4 (57,14%)
5B1) Revisar/retomar tópicos de dificuldades dispensando atenção individual e/ou a pequenos grupos de alunos	4x	1x	-	-	-	1x	-	3 (42,85%)
5A6) Aplicar atividades (questionário) de autoavaliação e avaliação do trabalho da formadora quanto ao papel dos alunos e do professor	1x	1x	-	-	-	-	-	2 (28,57%)

Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados pelos relatos de experiência reflexivos.

Ao fazer este levantamento apresentado no quadro 63, constatei que os STT do SOT 5 mobilizados no grupo 1, além de terem se destacado por seu maior número (23 STT²³⁴) em relação aos do grupo 2 (11 STT²³⁵), também se destacaram pelo maior número de formadoras a mencioná-los. Consequentemente, foram as capacidades docentes das formadoras em exercício evidenciadas/inferidas a partir desses STT que se manifestaram de forma mais contundentes nos relatos produzidos pelas formadoras participantes. Assim, confrontando as capacidades docentes das formadoras em exercício elencadas no quadro 59 com o levantamento dos STT já apresentados no quadro 62, observei, particularmente, que o STT 5B2 figura dentre os mais mobilizados pela maior parte do coletivo de formadoras (57,14% ou quatro dentre as sete formadoras). Portanto, concluí que uma das ações mais recorrentes face aos desafios relatados na experiência de docência das formadoras na turma em questão é a de mudar de procedimentos ou de instrumentos didáticos-pedagógicos por meio da escolha, ou mesmo da elaboração, de atividades complementares que viriam a contribuir para o desenvolvimento dos alunos-professores em seu processo de formação inicial. Esse STT (5B2), em particular, revelou a capacidade de ação docente das formadoras em exercício de preparar, organizar e coordenar atividades que incorporem a combinação de metodologias

²³⁴ Retomar levantamento e descrição de STT do SOT 5 deste grupo apresentados no quadro 58.

²³⁵ Retomar levantamento e descrição de STT do SOT 5 deste grupo apresentados no quadro 61.

adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos, dos propósitos da área e os conteúdos selecionados (ZIRONDI, 2013), conforme anteriormente exposto²³⁶.

Por outro lado, se alteração da prática, seja pela mudança de procedimentos ou pela escolha de determinados instrumentos pedagógicos no processo de ensino/aprendizagem é um fato comum no relato da maioria das formadoras, outra ação (STT) destacada também por pouco mais da metade (57,14% ou 4 formadoras) do grupo de formadoras é justamente a tentativa de conscientizar os alunos-professores de que embora eles discordem, ou resistam, determinados procedimentos metodológicos e/ou a utilização de certos instrumentos didáticos-pedagógicos são necessários para o seu desenvolvimento enquanto futuros professores (STT 5A3). Esse STT reflete uma capacidade docente aparentemente específica daqueles que atuam no contexto investigado - a de ser capaz de promover discussões que levem os alunos-professores a refletirem sobre as práticas dos próprios formadores no que concerne aos motivos (fundamentados teoricamente) que determinam suas escolhas bem como a reflexão sobre as consequências e/ou benefícios dessas ou daquelas opções metodológicas para o processo de ensino/aprendizagem. Corroborando essa tentativa de conscientização explicitada no STT 5A3, embora mencionado apenas por 2 formadoras (28,57%), está o STT 5A6 - *Aplicar atividades (questionário) de autoavaliação e avaliação do trabalho da formadora* - quanto ao processo de ensino/aprendizagem no que diz respeito ao papel dos alunos e do professor. Este último STT, paralelamente, também aponta para a capacidade das formadoras em exercício de promover a autoavaliação dos alunos (STUTZ, 2012)²³⁷.

Já a menção do STT 5B1 - *Revisar/retomar tópicos de dificuldades dispensando atenção individual e/ou a pequenos grupos de alunos* de forma particular, evidencia a capacidade das formadoras em exercício de adequar a ajuda às necessidades e demandas individuais assim como a de adequar a planificação visando grupos específicos ou individualidades (ZIRONDI, 2013), conforme exposto no quadro 59. Além disso, compreendo também, pela menção desse STT, que esta é uma das ações realizadas características das formadoras que ministram disciplinas diretamente ligadas ao desenvolvimento das capacidades linguísticas em LI no contexto investigado, já que o STT 5B1 foi mobilizado pelas formadoras A, B e G (42,85% do corpo docente), responsáveis

²³⁶ Retomar levantamento das capacidades docentes das formadoras em exercício apresentadas no quadro 59.

²³⁷ Retomar levantamento das capacidades docentes das formadoras em exercício apresentadas no quadro 59.

respectivamente pelas disciplinas de Oficina de Leitura e Produção Escrita, Gramática e Léxico de LI e Literaturas de LI.

Saliento que embora o STT 5B3 - *Ministrar aulas expositivas sobre estratégias de leitura* - não figure dentre os mais mencionados pelas formadoras, a sua menção por parte da formadora A²³⁸, reforça essa preocupação em desenvolver ações que levem a sanar as dificuldades/deficiências dos alunos-professores em relação às suas habilidades linguísticas.

De forma geral, levando em consideração não apenas os STT 5B1 e 5B3, mas traçando, do mesmo modo, um paralelo entre os STT do SOT 4 (STT 4Aa1, 4Aa2, 4Aa3, 4Aa4, 4Aa5, 4C5, 4C6, 4C7), anteriormente apresentados e discutidos, e alguns outros STT do SOT 5 (STT 5A3, 5A5, 5B11, 5F2, 5F3, 5G1, 5G2), constatei que há uma preocupação do coletivo de formadoras com as deficiências dos alunos-professores de cunho linguístico tanto em LM quanto em LI. Conforme exposto no referencial teórico desta pesquisa (capítulo 5), principalmente alicerçado em Paiva (2005), críticas compartilhadas por muitos formadores sobre a dupla habilitação em Letras, devido à dificuldade de se formar, com qualidade, futuros professores com capacidades docentes tanto em LM como em uma LE, desencadearam debates culminando, no início deste segundo milênio, em se privilegiar, nas novas propostas de implantação de cursos de Letras, a habilitação única, contexto este em que atuam as formadoras participantes desta pesquisa.

Assim, o que saliento em relação especificamente a esses STT mobilizados pelas formadoras no SOT 5 e no SOT 4 é a necessidade de em longo prazo, observar se tais deficiências dos alunos-professores referentes à leitura e produção escrita tanto em LM quanto em LI são amenizadas ao longo deste curso de licenciatura única, foco desta pesquisa, ou se serão necessárias intervenções pontuais do coletivo de formadoras neste aspecto para sanar essas limitações.

Considerando não exclusivamente os 4 (quatro) STT mencionados pelo maior número de formadoras em seus relatos de experiência reflexivos (STT 5B2, 5A3, 5B1 e 5A6), mas todos os demais (21) categorizados no grupo 1 (expostos no quadro 58), constatei que tais STT evidenciaram pelo menos 4 (quatro) capacidades de ação docente que parecem ser específicas das formadoras em exercício no contexto investigado, quais sejam: i) capacidade de organizar o conteúdo estabelecendo relações entre a teoria e a prática; ii) capacidade de incitar a reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem; iii) capacidade de envolver alunos-professores na busca conjunta por soluções didático/ pedagógicas para as dificuldades

²³⁸ Retomar quadro 58.

que se colocam no próprio contexto de sala de aula da turma; iv) capacidade de contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos-professores em seu processo de formação profissional envolvendo-os em atividades próprias do ofício.

Estabelecendo conexões entre os modelos de formação (ZEICHNER, 1993a; DEMAILLY, 1992; NÓVOA, 1992 e 2002) que percorrem os cursos de formação de professores, e essas três últimas capacidades de ação docente (ii, iii e iv) apreendidas a partir dos STT de maior percentual de menções que segmentaram o SOT 5, deduzi que parece haver, por parte da maioria do corpo docente investigado, uma preocupação em desenvolver “um ensino reflexivo alicerçado em uma ‘relação educativa’”, que “se constrói na dialética entre as convicções pedagógicas e as possibilidades de realizá-las, de transformá-las nos eixos reais do transcurso e da relação de ensino” tal como proposto por Zeichner (1993a), Contreras (2002) Ghedin, Almeida e Leite (2008) e Giroux (1997).

E, assim como mencionei, ao apresentar os dados referentes ao SOT 4, que as dificuldades/desafios aparentam afetar de modo particular cada uma das formadoras participantes desta pesquisa, as ações realizadas ou propostas para a superação destas também aparentam refletir as especificidades tanto relativas à disciplina quanto relativas às condições díspares de atuação, formação e/ou experiência profissional para o exercício do trabalho de cada formadora ao ministrar suas aulas. Isto, de alguma forma, pode explicar o número tão elevado de segmentações do SOT (5) mobilizados de forma individualizada (incluindo os STT do grupo 1 e do grupo 2, observei que 29 dentre os 34 STT foram mencionados apenas por uma formadora). Ainda dentro dessas menções individualizadas, destaco o número de STT mobilizados pela formadora A. Essa formadora foi responsável pela apresentação do maior número de propostas/realizações de ações em prol de soluções frente aos desafios elencados em seu relato, como sintetizo no quadro 64, a seguir:

Quadro 64 - Síntese de STT do SOT 5 abordados pela formadora A

Formadora A: SOT 5, respectivos STT e recorrências																
Grupos	Grupo 1: ações realizadas													Grupo 2: ações futuras		
STT	5A3	5A4	5A6	5A7	5A8	5A9	5 A10	5 A11	5B1	5B2	5B3	5B4	5B7	5D1	5F1	5F2
R	1	1	1	7	2	2	1	2	4	11	2	2	1	1	1	1

Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados por meio do relato de experiência reflexivo da formadora A.

Contemplando mais da metade dos STT relativos ao grupo de ações realizadas (códigos 5A e 5B) – a formadora A apresenta 13 ações dentre as 22 elencadas pelo coletivo de

formadoras no grupo 1 e 3 (três) ações dentre as 11 mobilizadas coletivamente no grupo 2 (códigos 5C, 5D, 5E, 5F). Importante ainda se faz a observação do número de reincidências (R) de ações realizadas em seu relato observando-se os STT 5A7 e 5B2²³⁹, respectivamente descritos como: *Fazer correções /Avaliar/ Apresentar sugestões/ comentários sobre atividades desenvolvidas pelos alunos;* e, *Mudar de procedimentos/instrumentos didáticos/pedagógicos e/ou escolher/elaborar atividades complementares.*

Particularmente, a retomada do STT 5A7 por 7 (sete) vezes aponta para uma capacidade (que deveria ser) intrínseca aos formadores que atuam com disciplinas voltadas para o desenvolvimento de capacidades linguísticas discursivas – a capacidade de analisar/avaliar a produção e interação oral, escrita, a gramática e o vocabulário (STUTZ, 2012). Mas, além da reincidência do STT 5A7 e do STT 5B2, esse último, conforme já abordado anteriormente pela menção no coletivo dos textos, a formadora A não se restringiu a comentar sobre as ações realizadas no decorrer de sua experiência. Ela ainda mencionou três (3) ações pertencentes ao segundo grupo de STT, isto é, 3 (três) ações futuras para superação de desafios que se fizeram presentes em sua experiência como formadora de professores (códigos 5D1, 5F1 e 5 F2²⁴⁰). Aliás, como já fiz alusão anteriormente quando da apresentação do quadro 38 que apresenta o número de movimentos, SOT e STT contabilizados em cada um dos relatos de experiência reflexivos, o relato da formadora A destaca-se pela preponderância de informações e reflexões quanto à experiência vivenciada. Isto, provavelmente, foi ocasionado pelo contexto sociointeracional/socioprofissional de produção do texto – ou seja, devido ao cargo que ela exerce no curso em questão (coordenadora), assim como por esta ser a sua primeira experiência profissional em termos de gestão de um curso de Letras/Inglês.

Voltando a tecer considerações gerais quanto à mobilização pelo coletivo de formadoras dos STT do SOT 5 de ambos os grupos (1 e 2)²⁴¹ e de seus respectivos subgrupos, saliento que somando-se as ações propostas para superação dos desafios/dificuldades, *as ações realizadas* (11 +12), expostas no quadro 58 (relativas ao grupo 1), apresentam-se mais do dobro do número (23) em relação as *ações futuras* (2+1+2+4+2), expostas no quadro 61 (relativas ao grupo 2), que totalizam 11 (onze) segmentações. Assim, aparentemente, cada

²³⁹ Retomar quadro 58 para descrição destes STT.

²⁴⁰ Códigos descritos no quadro 61, a saber: 5D1) Comprometimento tanto do aluno quanto do professor com o processo de formação; 5F1) Reflexão sobre como trabalhar para tornar o ensino específico para formar professores; 5F2) Reflexão sobre como trabalhar melhor com turmas heterogêneas em termos de proficiência linguística.

²⁴¹ Retomar quadro 57 no qual menciono as quantidades totais e percentuais coletivo de menções de cada um dos grupos de STT relativos ao SOT 5.

formadora individualmente esteve engajada na busca pela solução de problemas ou pela superação de desafios que se impuseram ao desenvolver seu trabalho educacional ao reconhecer que determinadas ações/soluções são dependentes de sua atuação e de seu conhecimento individual enquanto responsáveis por determinadas disciplinas (STT mobilizados no grupo 1).

No entanto, apesar da grande maioria das formadoras (percentual de 85,71% de mobilização no grupo 1²⁴²) tenha pontuado alguma ação por elas *realizadas*²⁴³, aparentemente, a superação das dificuldades parece sobrepor-se a essas iniciativas individuais realizadas, dado o percentual de 57,14% das formadoras (contabilizado no grupo 2²⁴⁴) sinalizando ações a serem desenvolvidas (grupo 2) nesse sentido. Assim sendo, parece haver um entendimento, evidenciado pela maior parte deste coletivo de formadoras, de que elas não se consideram autossuficientes para resolver todos os problemas educacionais e, paralelamente, há a compreensão de que os resultados do processo de formação inicial não são uma conquista individual, mas sim dependentes da participação coletiva que se constrói na dialética das interrelações sociais (AGOSTINI, 2008). Isto parece ser evidenciado pelas formadoras, particularmente, pela menção dos STT pertencentes ao grupo 2 (ações futuras) que estabelecem uma dependência entre as “adversidades no contexto sócio político histórico em que (elas) atua(m) que pode(m) impossibilitá(las) de atingir suas metas educacionais” (AGOSTINI, 2008, p. 17). Assim, embora em menor número, tanto de segmentações quanto de percentual coletivo de menções, o resultado do levantamento dos STT do grupo 2 mostra-se de grande importância para esta pesquisa, pois aponta para a necessidade de debate por parte do corpo docente, sinalizando ações futuras para o coletivo de formadoras visando a superação de dificuldades no processo de formação inicial no contexto investigado.

E, se há a eminência desse debate, os dados gerados por meio da entrevista semiestruturada parecem revelar estar havendo, por parte do coletivo de formadoras, momentos para que estas reflexões sejam realizadas, conforme excertos que transcrevo a seguir:

²⁴² Ver total e percentual de formadoras a mobilizar os STT do grupo 1 expostos no quadro 58.

²⁴³ Apesar da formadora F ser única a não pontuar ações realizadas para superação de desafios, em seu relato de experiência reflexivo, essa formadora coloca como foco de sua disciplina, por meio da mobilização do SOT 9 e dos STT 9D e 9E (ver APÊNDICE C2 – relatos com marcação de movimentos, SOT e STT), os conceitos/conhecimentos teóricos paralelamente aos conhecimentos pedagógicos, corroborando o STT 5 B5 que prioriza o estabelecimento de conexão entre conceitos teóricos e a prática abordados pelas demais formadoras.

²⁴⁴ Ver total e percentual de formadoras a mobilizar os STT do grupo 2 expostos no quadro 61.

- P: *e considerando o ambiente de trabalho aqui da IES/I, como tem sido sua interação entre os professores do curso de Letras? (Questionamento realizado em diferentes momentos conforme a participante da entrevista semiestruturada).*
- C: *[...] bem eu acredito que é uma interação boa à gente tem liberdade pra trocar material, a gente tem liberdade pra conversar não tem problemas aqui. (Linhas 352 a 353 – APÊNDICE E).*
- D: *Ah, o relacionamento aqui é ótimo, né. @@@ é bem a verdade mesmo, não é? Professores de todas as áreas, né, mas especificamente de inglês, a professora (A) (coordenadora) eu, a professora X (professora de Literatura até junho), quando estava aqui você, né (referindo-se a pesquisadora) ... professora....Professora (B), então assim, a gente, sempre que possível a gente sempre tá conversando, trocando ideias mais especificamente no momento eu converso muito tanto sobre teoria como sobre prática né com a professora (A) a gente assim conversa muito {a professora A coordenadora do curso} (A) coordenadora do curso que ela é muito aberta então ela sempre assim está muito aberta pra novas ideias pra opiniões pra sugestões as críticas também então assim com ela eu tenho não só com ela mais como eu tenho tido contato maior com ela sempre assim a gente discute questões de formação de ensino é muito bom [...]. (Linhas 429 a 439 - APÊNDICE E).*
- G: *você tem motivação pra vir trabalhar você tem respaldo se você não sabe fazer alguma coisa a coordenadora sempre tá disponível se não ela se dispõe rapidamente se tem alguma dúvida sempre tem um ou outro professor principalmente professor (++) que mistura um pouco os de português que lecionam no segundo então o meu contato mais próximo é com os professores de língua inglesa com a X, a D (formadora) a gente tá sempre tentando trabalhar junto e perguntando como é que está o aluno se tá faltando demais se o desempenho está sendo bom se não tá então essa questão (++)*
- P: *ok então há momentos dentro do próprio ambiente de trabalho que é possível você discutir refletir sobre o trabalho?*
- G: *Sim (Linhas 192 a 201 - APÊNDICE E).*

Embora esses acertos indiquem que haja abertura, ainda assim, pelo menos sob o ponto de vista da coordenadora do curso (formadora A), o tempo despendido para esta interação ou a organização desses debates parece não estar sendo suficiente ou adequado para discutir questões mais específicas quanto às dificuldades/dúvidas na efetivação das propostas estabelecidas no curso para formação inicial de professores em Letras/Inglês, conforme excerto que transcrevo a seguir:

- Pq: *{você não costuma discutir com eles sobre o trabalho (+)}*
- A: *essas conversas a gente ainda não teve ainda a gente não agendou eu acho até que ainda é tá muito atribulado é quando eu tô na coordenação e na sala de aula eu tô (+++)*
- Pq: *bom à gente tava falando desta questão da interação você tava falando por você estar em sala de aula qual que é sua carga horária?*
- A: *são oito horas.*
- Pq: *no curso de letras?*
- A: *{é}*
- Pq: *e aí a coordenação?*
- A: *{e a coordenação} isso {aí teve esse projeto do ENEM teve um evento que a gente organizou pro curso de Letras, Letras e pedagogia} (Linhas 357 a 367- APÊNDICE E).*

Dessa forma, apesar de ser possível inferir a partir das falas transcritas da entrevista semiestruturada que os canais estão abertos para o debate entre os membros do corpo docente do curso investigado, ainda no que diz respeito a momentos propícios para a reflexão sobre o

trabalho educacional por meio da interação do coletivo de formadoras, aparentemente, para algumas formadoras (37,50%- B, F, H), tal interação não é nem considerada insuficiente, como pode ser inferido no excerto da formadoras A, mas é praticamente inexistente, conforme excertos das entrevistas semiestruturadas com as formadoras B, F e H, a seguir:

B: o problema é que eu só venho para as aulas sou bem corrido eu chego quase em cima do horário da aula, então é conversa de corredor mesmo oi tudo bem? Eu não consigo sentar e conversar com os professores sobre um aluno como ele está na sua disciplina ou ter esse tipo de diálogo porque é muito corrido realmente. (Linhas 283 a 286- APÊNDICE E).

F: então, eu não conheço, não tenho muitos contatos, assim (+) O curso é novo assim como eu também (+) e eu estou lotada na pedagogia, então assim, o meu contato maior é com os professores do meu curso, então não tenho assim muitos momentos. Houve uma reunião de colegiado né, mas, que eu poderia ter interagido um pouco mais, mas que eu não estive presente... Então não tenho assim, não por (+) a faculdade como um todo ela é um ambiente muito agradável de trabalho, mas a questão das interações que a gente acaba não tendo [...] (Linhas 293 a 299- APÊNDICE E).

H: oh com os professores eu tenho sim algum contato eu converso eu troco de alguma informação isso é pouco eu não tenho assim se você for falar {não tem um itinerário específico pra que haja essas interações?} eu não tenho contatos interdisciplinar se é isso?

Pq: {hurum}

H: então eu não tenho isso então seria interessante aprofundar isso com outra disciplina que a gente conhece tal e aí você vai trocando né mas isso ainda não. (Linhas 109 a 115 - APÊNDICE E).

Ressalto que os dados provenientes da entrevista semiestruturada revelaram que 28,57% de formadoras não estão interagindo com o corpo docente para refletir sobre o trabalho coletivo que está sendo desenvolvido no contexto investigado. Esse percentual é constituído por 2 (duas) formadoras que atuam como colaboradoras - formadoras B e H. Em síntese, portanto, apesar de algumas ações futuras em prol da resolução de problemas no desenvolvimento do trabalho educacional mencionadas nos relatos de experiência reflexivos pelas formadoras por meio dos STT do SOT 5, especificamente os do grupo 2, apontarem para necessidade de reflexão do coletivo de formadoras que pode ser propiciada pela interação do corpo docente, esta parece não estar ocorrendo satisfatoriamente. Em virtude desses dados, primeiramente, penso que atenção especial deve ser dispensada à necessidade de se garantir às formadoras a condição de efetivas para que elas não tenham que se desdobrar em diversos contextos de trabalho, como é o caso da formadora B, sem dispor do tempo necessário para desenvolver seu trabalho educacional de forma apropriada, conforme pode ser constatado nesse trecho de sua entrevista semiestruturada:

Pq: e no momento o que você considera que você precisa aprender para melhor ensinar?

- B: *nossa preciso aprender muita coisa eu preciso trabalhar menos e estudar mais, estudo muito, mas eu preciso estudar muito mais eu acho, que até pela inexperiência, acho que no primeiro ano eles ainda estão meio sem saber o que eles querem eu acho que é tudo muito novo pra eles especialmente com relação à linguística é uma coisa assim parece que cai de paraquedas*
- Pq: *você fala precisa trabalhar menos para ter tempo de estudar mais, qual que está sendo tua carga horária sala de aula atualmente aqui na X, é oito horas?*
- B: *é oito horas isso, aí tem mais dez horas na outra universidade e mais oito em outra universidade.*
- Pq: *e você faz o curso de pedagogia pela manhã?*
- B: *curso de pedagogia pela manhã isso.*
- Pq: *e sobram quantas horas?*
- B: *sobra algumas, eu costumo preparar aulas geralmente de domingo, de sábado eu trabalho também então eu costumo preparar aos domingos.*
- Pq: *desculpe, mas onde você trabalha de sábado?*
- B: *na X, lá é centro de idiomas e aí sempre que eu tenho um tempo durante a tarde ou durante a noite que eu tenho intervalo de até duas horas eu costumo estudar um pouco, ler um pouco, descansar lendo outras coisas também. (Linhas 314 a 332 - APÊNDICE E).*

Embora longo, esse excerto revela a situação bastante preocupante em que se encontra boa parcela das formadoras com vínculo empregatício temporário – ou seja, numa situação de muito sacrifício pessoal para exercerem a docência, fato que aponta para as condições precárias de trabalho que vivenciam alguns docentes no contexto nacional.

Outra questão a ser considerada, em virtude dos dois últimos excertos apresentados das formadoras F e H, é a necessidade de promover ações que integrem as formadoras das diversas áreas que constituem o curso Letras/Inglês, pois entendo que as contribuições recíprocas dos diferentes campos enriquecem a formação inicial de nossos futuros professores. E, além disso, “um professor não se forma apenas pelas vias acadêmicas”, ou melhor, por meio de cursos de formação inicial e continuada, mas, sobretudo, “se forma pelas inúmeras relações interpessoais e profissionais estabelecidas, pelas experiências cotidianas, pelo ambiente familiar e pela convergência entre a teoria e a prática pedagógica” (MARIANO, DINIZ e TANCREDI, 2007, p. 56). Consequentemente, compreendo que muitas das dificuldades das professoras formadoras do contexto investigado, elencadas nos STT do SOT 4, podem ser reduzidas se houver “assim como se prega aos professores da educação básica, tempo e espaço próprios, em serviço, para analisarem e refletirem suas práticas de forma interdisciplinar estabelecendo uma articulação entre disciplinas, conteúdos e práticas” (MATSUOKA, 2012).

Se a falta de integração do corpo docente para discussões acerca do trabalho coletivo que tem sido desenvolvido no contexto de formação inicial de professores em Letras/Inglês investigado é revelada pelas formadoras B, F e H nas entrevistas semiestruturadas, ela é também pontuada pela formadora G, por meio do STT 5F5 do SOT 5 (Discutir sobre formas

de avaliação coerentes para formação de professores)²⁴⁵ mencionada em seu relato de experiência reflexivo:

G: *acredito importante os professores que atuam nos cursos de licenciaturas conversarem sobre suas formas avaliativas e aproximá-las, uma vez que estamos formando novos professores e devemos ser exemplos de mudanças positivas na educação. Acaba sendo frustrante uma vez que os próprios alunos comentam das práticas avaliativas de outros professores que acabam derrubando por terra algo que precisa ser levado a sério como avaliação. (Linhas 52 a 58 - relatos originais, APÊNDICE C1).*

Esta colocação da formadora G, estabelecida por meio da modalização deôntica acerca do que *deve ser feito* pelo coletivo de formadoras (*devemos ser exemplos de mudanças positivas na educação; algo que precisa ser levado a sério*) adicionadas a análise dos STT do SOT 4²⁴⁶ mobilizados pelas formadoras em seus relatos de experiência reflexivos, levou-me a concluir que a tarefa do corpo docente investigado tem compreendido apenas um dos níveis propostos por Saujat (2002) - *o da organização do trabalho prescrito pela instituição escolar* (a partir dos programas, instruções, recomendações pedagógicas, até as reformulações e interpretações dos formadores e/ou da coordenação pedagógica, passando pelos livros didáticos etc.).

Com relação aos dois outros níveis previstos pelo autor (SAUJAT, 2002), por não estar havendo a interação do corpo docente, eles parecem não estar sendo contemplados, quais sejam: o nível do trabalho de reconcepção e de reorganização operados pelos coletivos de professores em seus meios de trabalho; e, finalmente, o nível do “re-trabalho” desse segundo nível por cada professor quando ele personaliza essas prescrições, isto é, quando o professor se autoprescreve o que fazer em cada situação, com um grupo específico de alunos, conforme demonstro por meio do excerto a seguir:

A: ***já é lei na verdade pra trabalhar com as APCC atividades prática componente curricular só que não tem no projeto não tem nem um direcionamento sobre como realizar isso** até porque eu acredito mesmo que isso seja difícil de pontuar né porque depende do professor eu acho que isso é uma coisa muito nova né ainda não tá muito claro, **eu mesmo achei que fosse uma coisa menos complicada, mas eu tô vendo que não é fácil né falta conhecimento acho que teria que parar assim pra refletir sobre isso né escrever alguma coisa pensar em soluções né em ações diferentes desta que eu tentei ou complementar eu sei lá pra conseguir resultados melhores se bem que eu acho que a questão do nível que os alunos chegam à faculdade no nível de domínio da língua conhecimento da língua que eles chegam à graduação é baixo demais então a gente tem que cair na real mesmo e começar daí.**(Entrevista semiestruturada, linhas 243 a 253 - APÊNDICE E).*

²⁴⁵ Retomar quadro 61 que contém os STT do SOT 5 referentes ao grupo 2 (ações futuras).

²⁴⁶ Retomar quadros 43, 46, 47, 48 que contém a categorização e/ou descrição dos STT do SOT 4

Parece-me que do primeiro nível as formadoras estão passando diretamente para o terceiro. Consequentemente, a reconcepção e reorganização ou personalização das prescrições aparentam estar ocorrendo exclusivamente em nível individual. Isto parece ser confirmado tanto por meio da mobilização do STT4E1 do SOT 4 pela formadora G (falta de coesão/coerência nas formas de avaliação propostas), conforme explicitado quando das análises dos STT referentes ao SOT 4 e, por meio desse excerto da formadora A ora transcrito que evidencia o conhecimento das prescrições (lei) e de sua inserção no PPC e da tentativa de individualmente encontrar soluções para compreender como colocar em prática o que se determina para o desenvolvimento do trabalho educacional frente às dificuldades vivenciadas.

Apresentados os comentários sobre os STT que compuseram o SOT 5 tanto em relação a aspectos que concernem a suas menções coletivas quanto à particularidades individuais, assim como tendo estabelecido articulações entre tais STT e os demais analisados anteriormente (STT dos SOT 4, 2 e 3), passo a explorar os STT do SOT 11.

Conforme anteriormente exposto, o empenho das formadoras em minimizar tanto as suas autoavaliações (STT do SOT 2) quanto as avaliações negativas dos alunos-professores sobre o trabalho educacional em desenvolvimento no contexto investigado (STT do SOT 3), revelou-se nas iniciativas delas (STT do SOT 5) para superação das dificuldades vivenciadas (STT do SOT 4) assim como revelou-se em propostas de variadas *atividades/tarefas designadas/desenvolvidas pelos alunos-professores*. Sendo, assim enfoco, no próximo tópico os STT do SOT 11, que referenciam tais atividades/tarefas.

7.1.5.6 Atividades/tarefas desenvolvidas e/ou designadas aos alunos-professores: enfocando os STT do SOT 11

O levantamento dos STT relativos ao SOT 11, que foi mobilizado por 85.71%²⁴⁷ das formadoras, propiciou acessar informações diretamente relacionadas a três de quatro perguntas específicas desta pesquisa que visavam a ser atingidas por meio da análises dos dados primários gerados pelos relatos de experiência reflexivos. Primeiramente os STT desse SOT revelaram *atividades que as formadoras utilizaram* ou tentaram fazer com que os alunos-professores efetuassem *no intuito de que eles desenvolvessem capacidade(s) docente(s) necessária(s) para o exercício da profissão*²⁴⁸. Assim, explorando esses STT foi

²⁴⁷ Retomar percentual de menção contabilizado para cada um dos SOT mobilizados nos relatos de experiência reflexivos nos quadros 39 e 40 e/ou no gráfico 10.

²⁴⁸ Retomar quadro 11, objetivo específico IV.

possível não só detectar estas atividades como também relacioná-las à capacidades docentes distintas cujo desenvolvimento parece ser visado pelas formadoras, possibilitando responder outra pergunta de pesquisa - *que capacidade(s) docente(s) as formadoras evidenciaram como necessária(s) para que seus alunos-professores desenvolvam na formação inicial?*²⁴⁹ E, ainda, à medida que as formadoras elaboraram/selecionaram e/ou designaram aos alunos-professores tais atividades, foi viável inferir conclusões também quanto a outra questão de pesquisa - *que capacidade(s) docente(s) as formadoras demonstraram acionar no desenvolvimento de seu trabalho educacional no contexto de formação inicial?*²⁵⁰

Para apresentar os STT do SOT 11, que permitiram acessar essas informações, primeiramente, faço uma síntese destes assim como procedi para a apresentação dos demais STT dos SOT já explorados (4, 2, 3 e 5). Dessa maneira, exponho no quadro 65, a seguir, os 18 STT que compõe o SOT 11, suas respectivas categorizações e percentuais coletivos de menções pelo grupo de formadoras nos relatos de experiência reflexivos.

Quadro 65 - Categorização de STT do SOT 11 em grupos e subgrupos, respectivas codificações, quantidades totais e percentuais coletivo de menções

SOT11: Atividades/tarefas desenvolvidas e/ou designadas aos alunos-professores						
6 grupos	Grupo 1 CA docente e CLD docente de compreensão escrita	Grupo 2: CA docente e CLD docente de produção oral	Grupo 3: C. de autogestão profissional docente	Grupo 4: CD docente	Grupo 5: CA docente e CLD docente de produção escrita em LM	Grupo 6: CLD docente de produção escrita em LI
Códigos	11A	11K, 11O 11M, 11N	11 J, 11P	11H, 11L	11D	11E, 11F, 11G
Total de STT	1	4	2	2	1	3
% coletivo de menções dos STT	57,14%	71,42%	28,57%	14,28%	42,85%	14,28%
Subgrupo	FINALIDADES					
Códigos	11B, 11C, 11Q, 11I, 11Y					
% coletivo de menções dos STT	85,71%					
Total de STT	5					
Total geral de STT do SOT 11						18
Percentual coletivo de menções dos STT do SOT 11						85,71%

Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados pelos relatos de experiência reflexivos.

²⁴⁹ Retomar quadro 11, objetivo específico III.

²⁵⁰ Retomar quadro 11, objetivo específico II.

Observando o quadro 65, é possível concluir que as formadoras evidenciaram utilizar 13 atividades que foram por mim distribuídas nos grupos 1, 2, 3, 4, 5, 6. Para realizar esse agrupamento, estabeleci como critério, as capacidades docentes cujo desenvolvimento por parte dos alunos-professores parece ter sido visado pelas formadoras por meio de sua realização, quais sejam: capacidades de ação (doravante CA), capacidades linguístico-discursivas (doravante CLD), capacidade discursiva (CD) e capacidades de autogestão profissional docentes (QUEVEDO-CAMARGO, 2011).

Assim, dentre as 13 atividades/tarefas desenvolvidas e/ou designadas aos alunos-professores²⁵¹, constatei que:

- 1 (uma) delas (leitura) destinou-se ao desenvolvimento de CLD docente de compreensão escrita e paralelamente de CA docente (STT 11A- grupo 1) sendo referenciada por 57,14% das formadoras;
- 4 (quatro) - debates, entrevistas, seminários, exposição oral de conteúdos teóricos por parte de acadêmicos - foram mencionadas por 71,42% das formadoras e aparentam ter sido delineadas visando o desenvolvimento de CLD docente de produção oral assim como de CA docente (STT 11K, 11O, 11M, 11N do grupo 2);
- 2 (duas) (pesquisas; estudos de caso) aparentam ter sido designadas focando o desenvolvimento de capacidades de autogestão profissional docente (STT 11 J, 11P- grupo 3) e foram referenciadas por 28,57% das formadoras;
- 2 (duas) atividades/tarefas (planejar aulas/atividades aplicando-as e realizar correções em atividades voltadas para o desenvolvimento da produção escrita em LI - STT 11H, 11L - grupo 4) parecem ter visado ao desenvolvimento de CD docente e também foi citado por apenas uma das formadoras em seu relato de experiência reflexivo (14,28%);
- 1 (uma) (produção de textos em LM - sínteses/resumos ou portfólios) parece ter objetivado tanto o desenvolvimento de CLD docente de produção escrita em LM quanto de CA docente (STT 11 D - grupo 5) sendo citada por 42,85% do corpo docente participante, e, finalmente;
- 3 (três) (reescrita/revisão dos próprios textos produzidos em LI; exercícios gramaticais, exercícios de léxico, de coesão, coerência; produção de textos em LI, dentre as treze (13) atividades/tarefas designadas aos alunos-professores, direcionaram-se para o desenvolvimento de CLD docente de produção escrita em LI e foram mencionadas por 14,28% das formadoras (apenas uma) - (STT 11E, 11F, 11G - grupo 6).

²⁵¹ Essas 13 atividades distribuídas nos respectivos grupos serão posteriormente apresentadas nos quadros 67 ao 72 com número de menções por cada formadora.

Ainda com base no levantamento exposto no quadro 65, foi possível constatar que a maior parcela das atividades (STT) mencionadas pelas formadoras assim como o maior percentual coletivo de menções em seus relatos de experiência reflexivos reside em atividades que parecem ter se destinado ao desenvolvimento CLD docentes de produção oral e paralelamente de CA docentes, conforme número de STT (4) e percentual coletivo de menções (de 71,42%) contabilizados no grupo 2 em contraposição aos demais grupos. Ressalto também que as atividades categorizadas nesse grupo 2 requisitavam, para sua concretização, o trabalho em equipe e, conseqüentemente, a interação entre seus membros.

Além disso, constatei também que 4 (quatro) dentre as 7 (sete) formadoras (57,14%) enfatizaram CLD docentes de compreensão escrita e concomitantemente de CA docentes (grupo 1) em detrimento das capacidades visadas nos demais quatro grupos (grupo 3, 4, 5, 6). E, ainda percebi que, as atividades para o desenvolvimento de CD docente (grupo 4) e as de CLD docente de produção escrita em LI (grupo 6) encontram-se entre as de menor referência nos relatos de experiência reflexivos das formadoras (14,28%).

Já no subgrupo finalidades, elencados no quadro 66, os 5 STT ali categorizados assinalam cinco (5) objetivos que algumas das formadoras relataram visar a atingir por meio da realização/designação de algumas dessas 13 atividades elencadas nos 6 (seis) grupos apresentados no quadro 65, conforme exponho a seguir:

Quadro 66 - Descrição de STT do SOT 11 conforme subgrupo finalidades com respectivas quantidades totais e percentuais coletivo de menções

SOT 11: ATIVIDADES/TAREFAS DESENVOLVIDAS E/OU DESIGNADAS AOS ALUNOS-PROFESSORES								85,71%
Subgrupo FINALIDADES	Quantidade geral e percentual de formadoras a mencionar							6 85,71%
	Omissões e quantidade de menções individuais							
STT	FORMADORAS DA ÁREA DE LI				FORMADORAS DA ÁREA DE LM E/OU EDUCAÇÃO			Nº Form.
	A	B	D	G	F	C	H	
11Q) Levar os alunos-professores a refletir sobre conceitos e/ou sobre o processo de ensino aprendizagem	2x	1x	-	1x	1x	-	-	4
11I) Levar os alunos-professores a estabelecer conexões entre os conceitos teóricos e a prática	2x	-	-	-	1x	1x	1x	4
11B) Levar os alunos-professores a interpretar/compreender/analisar textos/poemas	3x	-	-	2x	-	1x	-	3
11C) Levar os alunos-professores a produzir textos	7x	-	-	-	-	-	1x	2
11Y) Possibilitar a avaliação do desenvolvimento dos alunos-professores	-	-	-	1x	-	-	-	1

Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados pelos relatos de experiência reflexivos.

Embora o tema - atividades/tarefas desenvolvidas e/ou designadas aos alunos-professores (SOT 11) - não tenha sido mobilizado unanimemente pelo corpo docente (tendo em vista o percentual de 85,71% ali contabilizado) em seus relatos de experiência reflexivos, o demasiado número de STT acionados para tratar esse SOT demonstra que cada formadora a mencioná-lo, dependendo da disciplina ministrada, adota procedimentos metodológicos diferenciados que acredita contribuir para o desenvolvimento de habilidades específicas. Dentre os pontos de convergência nestas particularidades, encontram-se aqueles elencados no subgrupo *finalidades* disposto no quadro 66, destacando-se ali os *STT 11Q (Levar os alunos-professores a refletir sobre conceitos e/ou sobre o processo de ensino/aprendizagem)* e *11I (Estabelecer conexões entre os conceitos teóricos e a prática)*, ambos mencionados por 57,14% do corpo docente.

Estabelecendo uma relação entre as atividades elencadas nos seis grupos (conforme apresentarei nos quadros 67 ao 72) que explicitam as atividades cuja realização foi proposta pelas formadoras e essas finalidades contempladas, expostas no quadro 66, particularmente pela menção do *STT 11I (Levar os alunos-professores a estabelecer conexões entre os conceitos teóricos e a prática)*, presumo que pelo menos metade do coletivo de formadoras esteja engajado em afastar-se de um modelo de formação formalista sem vinculação com a prática (MELLO, 2009) assim como parece estar procurando atender aquilo que se estabelece nas DCL (BRASIL, 1996) , especificamente no que se refere ao seu segundo eixo norteador para o funcionamento dos cursos de licenciatura no Brasil - *coerência entre a formação oferecida pela instituição e a prática esperada do futuro professor*. Há uma das formadoras, inclusive, (formadora A) que, em alguns STT do SOT 4²⁵², conforme apresentado anteriormente, demonstra explicitamente essa preocupação que parece ter sido reforçada nos STT do SOT 11 pelas atividades propostas pela maioria das formadoras.

Além de o corpo docente parecer objetivar suprimir, ou pelo menos minimizar, a dicotomia entre teoria e prática (STT 11I), a mobilização do STT 11Q, que aponta, como uma das finalidades das atividades propostas, propiciar a reflexão sobre conceitos e/ou sobre o processo de ensino aprendizagem, indica que o coletivo de formadoras também está procurando, em contraposição à formação formalista, designar aos alunos-professores atividades que possam possibilitar uma formação reflexiva assim como defendida por

²⁵² Refiro-me aqui aos STT 4C4, 4C5, 4C6 mobilizados pela formadora A no SOT 4 (respectivamente descritos como: desenvolver atividades que tornem o ensino específico para professores; compatibilizar as determinações das APCC cf. Resolução CNE/CP nº 2/2002 com os conceitos/conhecimentos/conteúdos pedagógicos e teóricos (a serem) abordados; compatibilizar o micro ensino com os conteúdos da disciplina no primeiro ano do curso.

Zeichner (1993a), Contreras (2002) Ghedin, Almeida e Leite (2008), conforme também já discorri quando das análises apresentadas sobre os STT do SOT 5 de maior menção pelo coletivo de formadoras²⁵³.

Dessa forma, entendo que a intenção de promover a reflexão por meio das diferentes atividades delineadas, parece refletir e ratificar a necessidade de que os alunos-professores desenvolvam a CA docente relativa ao ato de ensinar (no que se refere ao desenvolvimento de saberes quanto a teorias e estilos de ensino aprendizagem, métodos e técnicas de ensino, materiais e recursos (QUEVEDO-CAMARGO, 2011, p. 302)) já pontuada quando das análises desenvolvidas acerca dos STT 5A3, 5A11, 5B5 do SOT 5.²⁵⁴

Esta finalidade de promover a reflexão parece-me ser viabilizada, por sua vez, por meio do desenvolvimento da CLD de compreensão de textos (STT 11B), dado o percentual de 42,14% de menções pelo coletivo de formadoras. Já a CLD de produção de textos (STT 11C) aparenta ter papel secundário nos objetivos enfatizados no desenvolvimento do trabalho educacional, já que esse propósito foi elencado unicamente por 2 (duas) formadoras (28,57%).

E, finalmente, a finalidade da utilização de atividades para avaliação do processo de ensino/aprendizagem dos alunos-professores (STT 11Y) só foi pontuada pela formadora G, que, como mencionado quando das discussões dos STT do SOT 4, defende a adoção de práticas avaliativas que sejam “*gradativas, somativas e formativas*” em seu relato de experiência reflexivo e esboça, até mesmo como uma das dificuldades no desenvolvimento de seu trabalho educacional, a falta de coesão/coerência nas formas de avaliação propostas pelo corpo docente (STT 4E1 do SOT 4).

Se essas 5 (cinco) finalidades expostas no quadro 66 (11Q, 11I, 11B, 11C, 11Y) foram explicitamente mencionadas pelas formadoras no delineamento das atividades, de forma geral, outras puderam ser inferidas a partir da análise de como elas parecem ter sido exploradas/realizadas no desenvolvimento do trabalho educacional.

Em síntese, dentre as particularidades mobilizadas para tratar o SOT 11, pude perceber que há menção de atividades que visam ao domínio do uso da língua (CLD) e à articulação entre essas habilidades e as capacidades necessárias ao exercício da docência (DC), assim como há aquelas que, muitas vezes, foram direcionadas para o estabelecimento de conexões entre a formação inicial ofertada e as realidades vivenciadas nas escolas da educação básica (tais como as propostas de debates, entrevista, estudos de caso, seminários e até mesmo o

²⁵³ Retomar comentários sobre os STT 5A3 e 5A6 do SOT 5 a partir do quadro 58.

²⁵⁴ Retomar comentários sobre os STT dos STT 5A3, 5A11, 5B5 do SOT 5 a partir do quadro 58.

planejamento de aulas/atividades e a sua aplicação). Ainda há a menção de uma atividade que parece procurar atender especificamente ao que se estabelece como terceiro eixo norteador das DCL (BRASIL, 1996), isto é, a atividade de pesquisa (STT 11J) como elemento essencial na formação profissional do professor.

Devido a essas particularidades na maneira como as 13 atividades mencionadas pelas formadoras em seus relatos de experiência reflexivos parecem ter sido exploradas/realizadas no desenvolvimento do trabalho educacional e, para que o leitor possa compreender melhor as capacidades docentes cujo desenvolvimento aparenta ter sido visado por meio de sua efetivação, apresento um quadro distinto para cada um dos 6 (seis) grupos de atividades, elencados anteriormente no quadro 65, com as descrições de suas respectivas segmentações, incidências e recorrências tanto em nível individual quanto no coletivo dos textos produzidos pelas formadoras.

Antes, porém, de iniciar essa apresentação, saliento algumas questões a serem consideradas quando das discussões das atividades categorizadas nesses grupos. Primeiramente o fato de que mais da metade do grupo de formadoras participantes (4 formadoras ou 57,14%) ministraram disciplinas que enfocam primordialmente saberes relacionados à literatura e/ou língua alvo (LI) e, além disso, apresentavam formação e experiência de atuação na área específica de Letras/Inglês (formadoras A, B, D, G). Em contrapartida, a outra considerável parcela das formadoras participantes (3 ou 42,85%) ministrou disciplinas de cunho mais teórico e possuía formação e experiência de atuação voltadas ou para LM (formadoras C) ou ainda voltadas para a área de Educação (formadoras F e H). Assim, optei, na apresentação dos STT do SOT 11, por agrupar suas menções de atividades em duas classes distintas: a das formadoras A, B, D e G e, a das formadoras C, F e H. Justifico, ainda, esse agrupamento das formadoras, devido a uma mesma atividade, por vezes, aparentar ter sido delineada para atingir objetivos diversificados e/ou cujo enfoque foi o desenvolvimento de diferentes capacidades docentes, de acordo com as disciplinas ministradas, corroborando a influência do contexto sociossubjetivo/ socioprofissional das participantes na escolha e tratamento dos temas mobilizados por meio de seu agir linguageiro acerca de seu trabalho educacional.

Ainda lembro que o levantamento apresentado restringe-se as ocorrências nos relatos de experiência reflexivos das 7 (sete) formadoras quanto à sua atuação no contexto investigado nas disciplinas de Oficina de Leitura e Produção Escrita em LI - I (formadora A), Literatura de LI I, (formadoras D), Gramática e Léxico da Língua Inglesa (formadora B) e nas disciplinas de Introdução à Linguística (formadora C), Inclusão na Educação (formadora F)

ministradas para a turma investigada no primeiro ano do curso; e, finalmente, nas disciplinas de Literatura de LI -II (formadora G) e Psicologia da Educação (formadora H), ambas ministradas no segundo ano letivo dessa mesma turma.

Um outro aspecto que destaco, antes de iniciar as discussões sobre as atividades referenciadas pelas formadoras em seus relatos de experiência reflexivos, é que, com exceção da formadora D, todas as demais formadoras, sejam aquelas responsáveis por disciplinas mais voltadas para o desenvolvimento de CLD em LI, sejam aquelas que ministraram disciplinas de cunho mais teórico, mencionaram pelo menos uma atividade categorizada em um dos (6) seis grupos²⁵⁵ apresentados no quadro 65. Concluo que a exceção ocorreu em virtude do plano textual global do relato de experiência reflexivo da formadora D contemplar somente sua satisfação em conseguir atuar no curso investigado, conforme anteriormente discutido²⁵⁶.

Assim, embora o levantamento de todos os STT do SOT 11 (atividades delineadas) tenha sido realizado a partir dos relatos de experiência reflexivos (dados primários), especialmente para responder a pergunta de pesquisa relacionada às atividades que as formadoras utilizaram ou tentaram fazer com que os alunos-professores efetuassem no intuito de que eles desenvolvessem capacidade(s) docente(s) necessária(s) para o exercício da profissão²⁵⁷, recorri à entrevista semiestruturada (dados secundários), sempre que necessário, buscando essa informação e/ou ainda complementando as demais informações já obtidas por meio da análise dos dados primários, de acordo com o que estabeleci quando da exposição dos critérios para apresentação e discussão dos resultados no início deste capítulo.

Uma última questão que saliento em relação à apresentação das atividades/tarefas desenvolvidas e/ou designadas aos alunos-professores pelas formadoras e referenciadas na produção de seus relatos é que, embora eu os exponha em quadros distintos, muitas vezes, as atividades foram realizadas de forma consecutiva e/ou concomitante e interdependente visando conjuntamente a propiciar o desenvolvimento de múltiplas/variadas capacidades docentes. Portanto, apenas para que o leitor possa acompanhar as diferentes atividades propostas e a opção do coletivo de formadoras em relação a determinadas atividades em detrimento de outras é que eu as apresento separadamente.

²⁵⁵ Conforme apresentado no quadro 65 - Grupo 1: CD docente (formadoras em exercício); Grupo 2: CA docente e CLD docente de compreensão escrita; Grupo 3: CA docente e CLD docente de produção oral; Grupo 4: Capacidade de autogestão profissional; Grupo 5: CA docente e CLD docente de produção escrita em LM; Grupo 6: CA docente e CLD docente de produção escrita em LM; Grupo 7: CLD docente de produção escrita em LI.

²⁵⁶ Retomar discussões acerca do plano textual global da formadora D a partir do quadro 27.

²⁵⁷ Retomar quadro 11, objetivo específico IV.

Estabelecidas estas considerações, inicio a apresentação pelo único STT do SOT 11 que constituiu o grupo 1, conforme quadro 67, a seguir:

Quadro 67 - Descrição de STT do grupo 1 do SOT 11, respectiva quantidade total individual e percentual coletivo de menções

SOT 11: ATIVIDADES/TAREFAS DESENVOLVIDAS E/OU DESIGNADAS AOS ALUNOS-PROFESSORES								85,71%			
GRUPO 1: CLD docente de compreensão escrita e CA docente				Quantidade geral e percentual de formadoras a mencionar				4 (57,14%)			
STT				Omissões e quantidade de menções individuais				Nº Form.			
				FORMADORAS DA ÁREA DE LI					FORMADORAS DA ÁREA DE LM E/OU EDUCAÇÃO		
				A	B	D	G		F	C	H
11A) Leitura e interpretação de textos				4x	-	-	2x	1x	2x	-	4

Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados pelos relatos de experiência reflexivos.

Primeiramente, com relação aos dados apresentados no quadro 67 e comparando-o também com a síntese geral apresentada no quadro 65, ressaltar, que a atividade de leitura (STT 11A), considerando o coletivo das menções em cada uma das 13 atividades contabilizadas nos STT do SOT 11, individualmente, foi a que teve o maior número e o maior percentual de menção nos relatos de experiência reflexivos – 57,14 % – ou seja, 4 (quatro) dentre as 7 (sete) formadoras evidenciaram utilizar essa atividade. Dessa forma, aparentemente, a realização da atividade de leitura (STT 11A), por parte dos alunos-professores, permeou o trabalho das formadoras geralmente precedendo, intermediando, complementando ou finalizando a apresentação de determinados conteúdos. E, ainda, embora a atribuição dessa atividade (STT 11A) não tenha sido explicitamente mencionada pela formadora H em seu relato de experiência reflexivo, subentendo que a atividade *seminário* (STT 11M), por mim codificada no grupo 2 e mencionada por essa formadora, conforme apresentarei no quadro 68, teve como pré-requisito a atividade de leitura para ser concretizada.

Ainda observando o levantamento exposto no quadro 67, constatei que a atividade de leitura foi citada tanto por formadoras pertencentes à área de LI (formadoras A e G) quanto pertencentes à área de LM (formadoras C) ou, ainda, à de Educação (formadora F).

Analisando os relatos de experiência reflexivos, concluí que, no caso das formadoras F e C a atividade de leitura, ao mesmo tempo, visa ao desenvolvimento de CLD pessoais de compreensão escrita (compreender textos sobre diferentes assuntos em LM) assim como

parece destinar-se a fomentar CA docentes. Pela interpretação dos excertos a seguir, ressalto ainda, que nessas atividades de leitura, as formadoras C e F aparentam estar engajadas e/ou preocupadas em possibilitar que os alunos-professores consigam, por meio da exploração dos textos designados para leitura, estabelecer elos especificamente com o contexto e o ato do ensino de LI, e não apenas com o desenvolvimento desses saberes de forma geral:

- C: [...] ao trabalhar com conceitos introdutórios de *Aquisição de Linguagem, Psicolinguística, Sociolinguística*, **inseri textos cujas análises atrelavam tais teorias a alguns aspectos da língua estrangeira**. (Linhas 26 a 29 – relatos originais/APÊNDICE C1).
- C: [...] como **vocês** vão ensinar tal coisa? Porque uma coisa é o conhecimento científico, [...]será que isso aqui não é teórico demais como é que vou conduzir a compreensão desse aluno pra esse ponto e daí sempre penso nisso quando estou preparando as minhas aulas. (Linhas 169 a 174 - APÊNDICE E, entrevista semiestruturada).
- [...] porém, **eu acho que só saber a língua é muito pouco eu acho que é preciso saber então como funciona esse trabalho na sala de aula como que é eu vou chegar lá e vou começar ensinar esse aluno [...]** (Linhas 217 a 219).
- [...] então acho que **saber didatizar** e saber tornar também um pouco menos artificial esse processo ali acho que isso é uma competência é uma habilidade que tem que ter, **o aluno em formação quer dizer tem que ir desenvolvendo essa habilidade pra que ela se torne de fato uma coisa real uma coisa aplicável** e uma coisa que faça sentido pra ele também eu acho que tem que fazer sentido [...] (Linhas 223 a 227).
- [...] mas, sempre o meu intento foi sempre dizer, mas, **quando a gente está na sala de aula pra que isso serve? em que momentos isso é útil? é útil?** sempre tem que ser útil ou esse conhecimento é útil pra você pra tua formação e não necessariamente você vai aplicar? [...]. (Linhas 239 a 242 - APÊNDICE E, entrevista semiestruturada).
- F: Então eles teriam que pensar em um planejamento. Aí eu passei o caso de um aluno (texto para leitura), um aluno que é muito comum dentro da escola regular, um aluno com paralisia cerebral, com comprometimento de fala, então tinham várias, né, várias situações, mas que tinha um cognitivo a preservar. Então eles teriam que para aquele aluno preparar uma aula, inclusiva, Então eles foram, buscaram o material, planejaram, então foi muito interessante este resultado (Linhas 248 a 253 - APÊNDICE E, entrevista semiestruturada).

Conforme excertos da formadora C, observei que ela relata ter procurado propiciar, por meio da atividade de leitura, tanto o desenvolvimento de CLD de compreensão escrita quanto o desenvolvimento de CA docente, uma vez que os textos aparentam ter exposto os alunos-professores a saberes ou quanto ao ato de ensinar (no que concerne a teorias de ensino e aprendizagem, estilos de ensino e aprendizagem, métodos e técnicas de ensino, materiais e recursos) e/ou quanto ao contexto de atuação (no que diz respeito a contexto de ensino, alunos) (QUEVEDO-CAMARGO, 2011). Essa tentativa pode ser comprovada por pelo menos três marcas linguísticas presentes em seus excertos ora transcritos:

- i) pela utilização da assertiva por meio tipo de discurso relato interativo “*inseri textos cujas análises atrelavam tais teorias a alguns aspectos da língua estrangeira*” na produção de seu relato de experiência reflexiva;

ii) pelo emprego, na entrevista semiestruturada, da relação predicativa indireta de valor pragmático *“meu intento foi sempre dizer...”* que explicitaram as intenções do agente; e, ainda,

iii) pela reprodução de sua interação com os alunos/ professores por meio de discurso interativo evidenciado pelas sentenças interrogativas e pelo pronome de 2ª. pessoa *“você(s)”* e de 3ª. pessoa *“a gente”* que se referem aos interlocutores intratextuais (os alunos-professores e a formadora).

Quanto à formadora F, percebi, por meio da análise dos excertos de sua entrevista semiestruturada ora transcritos, que não só houve a intenção de desencadear o desenvolvimento de CLD de compreensão escrita e de CA docentes por meio da atividade de leitura, mas, igualmente, a de impulsionar os alunos-professores a estabelecerem elos quanto ao contexto e o ato de ensinar especificamente a LI.

Assim, os textos delineados para leitura por esta formadora parecem ter exposto também os alunos a saberes docentes ou quanto ao ato de ensinar (no que concerne a teorias de ensino e aprendizagem, estilos de ensino e aprendizagem, métodos e técnicas de ensino, materiais e recursos) e/ou quanto ao contexto de atuação (no que diz respeito a políticas educacionais vigentes, contexto de ensino, alunos) (QUEVEDO-CAMARGO, 2011). Linguisticamente isto se efetivou no excerto da entrevista semiestruturada da formadora F da seguinte forma: primeiramente, por meio da utilização da assertiva em tipo de discurso relato interativo *“eu passei o caso de um aluno”*, referindo-se a temática do texto designado como atividade de leitura para os alunos-professores. Em segundo lugar, pelas modalizações deônticas e/ou relações predicativas de valor deôntico *“eles teriam que pensar; eles teriam que [...] preparar uma aula”* que explicitaram os determinantes externos do agir (MACHADO E BRONCKART, 2009), ou seja, *aquilo que cabia aos alunos-professores realizar* para que as intenções da agente (formadora F) se concretizassem. E, finalmente, o emprego da assertiva *“eles foram, buscaram o material, planejaram”* seguidos da relação predicativa indireta de valor apreciativo *“foi muito interessante este resultado”* que comprovam que as intenções da agente de impulsionar os alunos-professores a estabelecerem elos entre os saberes quanto ao contexto e o ato de ensinar LI foram suscitados por meio da atividade inicial e intermediária de leitura (STT 11A) e seus resultados (concretização das intenções) avaliados positivamente pela formadora.

Saliento, ainda, que as demais atividades elencadas que sucederam a atividade de leitura - “estudo de caso” (STT 11P, grupo 3- quadro 69), “realização de pesquisa” (STT 11J, grupo 3 – quadro 69)” e “planejamento de aulas/atividades” (STT 11H, grupo 4 – quadro 70),

mencionadas no excerto da formadora F, ora transcrito, serão retomadas quando da apresentação das atividades categorizadas nos grupos aos quais elas pertencem. No momento, me restrinjo a pontuar que a proposição da atividade de leitura e o encadeamento das atividades subsequentes – *buscar* (no sentido de pesquisar), *planejar* – efetuadas pelos alunos-professores, reforçaram pelo menos 4 (quatro) capacidades docentes da formadora em exercício já mencionadas quando das análises dos STT do SOT 5, quais sejam, as capacidades docentes de: i) organizar a forma de explorar o conteúdo estabelecendo relações entre a teoria e a prática (CA); ii) incitar a reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem (CD); iii) envolver alunos-professores na busca conjunta por soluções didático/ pedagógicas para as dificuldades que se colocam no contexto de sala de aula (CA); iv) contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos-professores em seu processo de formação profissional envolvendo-os em atividades próprias do ofício (CA).

Sendo assim, a proposição da atividade de leitura pela formadora F e as demais atividades desencadeadas (*buscar* e/ou *pesquisar* e *planejar* – objetivando aparentemente o desenvolvimento de CD docentes), sinalizam uma concepção de formação que afasta-se do modelo de formação tecnicista em que o formador é a autoridade e transmissor de conhecimentos científicos determinando o que é correto ou não no exercício da docência. Esse posicionamento demonstra uma tendência ao paradigma da aprendizagem defendido por Masetto (2005) ou a concepção interativo-construtivista de formação sustentada por Nóvoa (1992 e 2002). Isto em virtude da formadora F aparentar assumir o “papel de mediador(a) pedagógico (a) entre o conhecimento e seus alunos” fomentando práticas de aprendizagens que despertam o querer aprender e que se constituem potencialmente como provocadoras da construção do conhecimento profissional, configurando a sala de aula em um espaço-tempo de encontro entre os sujeitos do processo, que, em interação, promovem ações de aprendizagem capazes de transcender o seu espaço físico” (FÁVERO; TONIETO 2010, p. 82).

Desse modo, supostamente, a atividade de leitura, no caso da formadora F, evidencia a descentralização da formadora como fonte do conhecimento afastando-se do modelo de formação tecnicista. Posteriormente, quando da apresentação das demais atividades /tarefas desenvolvidas e/ou designadas aos alunos-professores pelas formadoras, explicitarei que essa tendência assim como as capacidades docentes da formadora em exercício elencadas no parágrafo anterior não se revelam unicamente em relação à formadora F, mas igualmente em relação à maioria do corpo docente que atua no contexto investigado.

Mas, de forma geral, se a atividade de leitura aparenta ser a atividade de maior proposição e de alicerce no processo de formação inicial para as participantes, tal atividade também parece ser fator de preocupação devido à deficiência dos alunos de habilidades mínimas para realizar leituras, conforme já pontuei quando dos comentários em relação ao levantamento dos desafios enfrentados no desenvolvimento do trabalho educacional no processo de formação inicial dos alunos-professores (STT do SOT 4).

A acentuada menção da atividade de leitura e tal preocupação, conforme esse fragmento do relato da formadora A,

A: *Writing experience. They showed problems to the extreme of lack of clarity/coherence. I do not think that is a specific problem of the English learning process, but an issue concerning their lack of familiarity with/use of the writing system. In the most serious cases (which correspond to 10-15 % of the group), students' words are frequently inappropriate, sentences are excessively long, punctuation is misused or not used at all and, ultimately, in 2 cases, ideas were not successfully communicated, with great harm to text coherence. Action: besides the increased amount of readings, they will also (re)write more.* (Linhas 146 a 152 - relatos originais/APÊNDICE C1).

em relação ao domínio do “sistema da escrita” (ou falta deste), seja em LM seja em LI, englobando aí tanto a habilidade de “ler” quanto de “escrever”, levou-me a refletir sobre a relevância do projeto “Iniciativas de Leitura e Escrita no Ensino Superior na América Latina (BAZERMAN et al., 2013) e a necessidade de se pensar na proposição de ação(ões) no sentido de minimizar esse *déficit*.

Quanto às formadoras A e G (formadoras que atuam em disciplinas e têm experiência e formação na área de ensino de LI), a mesma atividade de leitura (STT 11A) aparenta ter sido delineada tanto para o desenvolvimento de CLD docente pessoais de compreensão escrita (compreender e ler textos sobre diferentes assuntos/gêneros em LI) quanto profissionais (conhecer questões relativas à morfologia, sintaxe, no caso da formadora A e de literatura, no caso da formadora G), não sendo priorizadas, a princípio, o desenvolvimento de CA docentes por meio dessa atividade. Digo, a princípio, pois a atividade de leitura, conforme explicitiei no início deste tópico, precedeu, intermediou, complementou e/ou finalizou as demais atividades propostas/desenvolvidas por essas formadoras conforme será possível o leitor acompanhar quando da exploração dos demais STT do SOT 11 elencados nos outros grupos. Isto é, assim como ocorreu com a formadora F, a atividade de leitura desencadeou, na maioria dos casos, outras atividades objetivando propiciar o desenvolvimento de variadas capacidades docentes.

Estabelecidas estas considerações acerca da atividade (STT 11A) elencada no grupo 1 do SOT 11, cuja realização objetivou o desenvolvimento, por parte dos alunos-professores, de

CA docentes e/ou de CLD docentes de compreensão escrita, passo a explorar as atividades que constituem o grupo 2.

No quadro 68, a seguir, exponho a descrição dos STT do grupo 2, respectivas quantidade total individual e percentual coletivo de menções:

Quadro 68 - Descrição de STT do grupo 2 do SOT 11, respectivas quantidade total individual e percentual coletivo de menções

SOT 11: ATIVIDADES/TAREFAS DESENVOLVIDAS E/OU DESIGNADAS AOS ALUNOS-PROFESSORES								85,71%			
GRUPO 2: CLD docente de produção oral e/ou CA docente				Quantidade geral e percentual de formadoras a mencionar				5 71,42%			
STT				Omissões e quantidade de menções individuais				Nº Form.			
				FORMADORAS DA ÁREA DE LI					FORMADORAS DA ÁREA DE LM E/OU EDUCAÇÃO		
A	B	D	G	F	C	H					
11K) Debates (LM)				*	*	-	-	1x	-	-	1
11O) Realização de Entrevista (LM)				-	-	-	-	1x	-	-	1
11M) Seminários (LM)				-	-	-	-	-	1x	1x	2
11N) Exposição oral de conteúdos teóricos por parte de acadêmicos (em LM ou em LI)				2x	-	-	1x	-	-	-	2

Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados pelos relatos de experiência reflexivos.

Quanto às 4 (quatro) atividades expostas no grupo 2 – debates (STT 11K), realização de entrevista (STT 11O), seminários (STT 11M), exposição oral (STT 11N), expostas no quadro 68, mencionadas pelas formadoras que ministraram disciplinas de cunho mais teórico e cuja formação e experiência profissional não está diretamente relacionada à LI (formadoras F, C, H), parecem ter sido designadas intencionando propiciar aos alunos-professores o desenvolvimento tanto de CA docentes quanto de CLD docentes, tal como ocorreu no delineamento da atividade de leitura (STT 11A do grupo 1). As CA docentes almejadas, portanto, seriam as mesmas inferidas a partir do STT 11A já que, como anteriormente exposto, as atividades expostas tanto nesse grupo 2, quanto nos grupos 3, 4, 5 e 6 (expostas posteriormente e respectivamente dos quadros 69 ao 72), são dependentes da atividade de leitura por serem por ela precedidas, intermediadas, complementadas e ou finalizadas.

Assim, a diferença de objetivos visados na atividade proposta no grupo 1 (leitura) e nessas 4 (quatro) atividades elencadas pertencentes ao grupo 2 (STT 11K, 11O, 11M, 11N) ocorre em relação às CLD. Isto porque as atividades do grupo 2, ao invés de enfocarem a compreensão escrita, enfocam o desenvolvimento de CLD tanto pessoais de produção oral

(uso social da LM) quanto de CLD profissionais de uso oral da língua em classe (utilizar a LM para apresentar o conteúdo) (QUEVEDO-CAMARGO, 2011).

Ainda quanto à proposição de atividades do grupo 2, referenciadas por formadoras que são ou da área de LM ou da área de Educação, além do desenvolvimento de CLD de produção oral e das CA docentes referentes ao ato de ensinar²⁵⁸ e ao contexto de atuação,²⁵⁹ parece-me que sua designação e/ou realização também intencionou desenvolver CA docentes diretamente ligadas à postura profissional quanto a ser capaz de trabalhar em equipe, conforme excerto a seguir:

H: *[...] eu sempre procuro trabalhar com grupo seja num grande grupo seja pequenos grupos com trabalho com discussões, com diálogo, **principalmente, com a questão dialógica** em sala, então eu ouço procuro compreender e devolver as informações, então, buscar a construção do conhecimento dos dois lados [...]* (Entrevista semiestruturada, linhas 62 a 65- APÊNDICE E).

Embora o excerto da entrevista semiestruturada com a formadora H se refira somente a proposta da atividade de seminário (STT 11M), tal atividade aparenta representar a finalidade da realização das atividades de debates (STT 11K) desenvolvida pela formadora F que também requisitou, de forma semelhante, a produção e/ou posicionamento oral em LM por parte dos alunos-professores acerca dos conteúdos ministrados, reforçando a questão dialógica na construção do conhecimento.

Portanto, o desenvolvimento dessas atividades que requerem a produção oral e a formação de grupos e, conseqüentemente, o trabalho em equipe, parece reiterar a tendência à adoção de uma concepção de formação que afasta-se do modelo de formação tecnicista, aproximando-se do paradigma da aprendizagem proposto por Masetto (2005) ou ainda da concepção interativo-construtivista de formação conforme defendido por Nóvoa (1992; 2002). Isto porque a proposição dessas atividades evidencia a descentralização das formadoras como fonte do conhecimento e, paralelamente, a tentativa de fazer com que os alunos-professores assumissem um papel ativo na construção do conhecimento.

Observando ainda o levantamento de atividades expostas no quadro 68, constatei, nos relatos de experiência reflexivos, que as formadoras que atuam em disciplinas de cunho mais teórico e não possuem formação e experiência profissional diretamente relacionadas ao ensino da língua alvo (LI) utilizaram-se de pelo menos 1 (uma) dentre as 4 (quatro) atividades (formadoras C e H) elencadas nos STT do grupo 2 que constituem o SOT 11. Já as

²⁵⁸ Neste caso CA docentes referentes à teorias de ensino e aprendizagem, aos estilos de ensino e aprendizagem, aos métodos e técnicas de ensino em LI, aos materiais e recursos.

²⁵⁹ CA docentes reativas às políticas educacionais vigentes, contexto de ensino, alunos.

formadoras que atuam diretamente com o ensino de LI mencionaram utilizar 2 (duas) delas – a atividade de debate (formadoras A e B) e, a atividade de exposição oral de conteúdos teóricos por parte de acadêmicos (em LM – no caso da formadora G, em LM ou em LI- no caso da formadora A).

A utilização da atividade de debates, por parte das formadoras A e B que atuam diretamente nas disciplinas de LI, foi referenciada como atividade essencial na superação das dificuldades em relação às atitudes negativas dos alunos-professores e/ou à sua falta de saberes mínimos para efetivação do trabalho educacional, conforme discutido quando da apresentação dos STT do SOT 5²⁶⁰. Desta forma, a atividade de debate visou, para essas duas últimas formadoras assim como para a formadora F, ao desenvolvimento, por parte dos alunos-professores, de CA docentes relativas aos saberes quanto ao ato de ensinar e quanto ao contexto de atuação (QUEVEDO-CAMARGO, 2011, p. 302) assim como revelou as mesmas capacidades docentes dessas formadoras em exercício já elencadas nas análises apresentadas quanto ao STT 5A3 do SOT 5²⁶¹.

Além disso, concomitantemente, ao desenvolvimento de CLD de produção oral em LM e do uso social da língua, a atividade de exposição oral, por parte de acadêmicos, parece ter também acionado CA docente, à medida que procurou propiciar a reflexão sobre a relevância do conhecimento adquirido (conhecimentos profissionais sobre a literatura, no caso da formadora G, ou, sobre determinados gêneros textuais, ou, ainda, sobre a morfologia, sintaxe, no caso da formadora A) para o seu contexto (QUEVEDO-CAMARGO, 2011), conforme o excerto da entrevista semiestruturada a seguir:

G: [...] pedi pra que eles sempre **apresentem o trabalho oral** mas pensando no que é uma sala de ensino médio **como poderei fazer aquela literatura funcionar numa sala de ensino médio** quando for apresentar a obra tem que apresentar pra turma então ele fala do autor da obra que todo mundo pensa que é o autor que **ele pesquisou** ele conta a história **ele finaliza a apresentação aplicando uma atividade que ele poderia aplicar no ensino médio** [...]. (Entrevista semiestruturada, linhas 90 a 95 - APÊNDICE E).

Ainda quanto a esse excerto da formadora G e as atividades ali pontuadas, saliento que, assim como ocorreu na realização de algumas das atividades categorizadas nos grupos 1 e 2, além da finalidade primordialmente estabelecida para a produção oral, consecutivamente e/ou paralelamente, houve a intenção de propiciar o desenvolvimento de outras capacidades

²⁶⁰ Retomar discussões a partir do quadro 58 a respeito do SOT 5 especificamente em relação ao STT 5A3 (Discussão e/ou debate em busca da conscientização dos alunos sobre a importância e/ou motivos para adoção de determinados procedimentos metodológicos e/ou instrumentos didáticos-pedagógicos).

²⁶¹ Retomar discussões a respeito destas capacidades das formadoras em exercício a partir dos quadros 59 e 62.

docentes, dadas as atividades embutidas nessa apresentação oral. Assim, a exposição oral dos alunos-professores, majoritariamente em LM, foi antecedida pelas atividades de leitura e de pesquisa reforçando os conhecimentos profissionais difundidos nos textos lidos na língua alvo. Por sua vez, essas duas últimas atividades (leitura e pesquisa) alicerçaram a exposição oral. A partir da realização da atividade de pesquisa, houve a proposição da aplicação de uma atividade para o ensino médio que se relacionasse à exposição oral efetivada. Sendo assim, constatei, novamente, a intenção das formadoras de impulsionar os alunos-professores a buscarem conexões (capacidade de autogestão profissional docente) entre os saberes profissionais e a prática, especificamente, no caso deste excerto da formadora G, em relação à disciplina de Literatura de LI, conforme voltarei a explicitar quando da apresentação das atividades categorizadas no grupo 3 (quadro 69).

Saliento ainda com relação à produção oral que, embora atividades para o desenvolvimento de CLD docente de produção oral em LI não tenham sido contempladas nos relatos de experiência reflexivos das formadoras²⁶², por meio da entrevista semiestruturada, pareceu-me que algumas ações/atividades (realização do *Spring Festival*), ainda que de forma sutil, já começaram a ser realizadas nesse sentido, conforme excerto que transcrevo a seguir:

G: [...] *a gente vai fazer a apresentação do Spring Festival eu vi que eles estão engajados que eles usam a aula o tempo todo pra treinar pra pronuncia pra encenar então eles estão assim bem envolvido eu vi que isso foi uma coisa muito de satisfação pra mim ver que eles compraram a ideia que eles gostaram que vai ser aberta pra faculdade toda () gostaram do layout que a gente fez então isso foi uma coisa bem interessante que eu senti feliz por exemplo ver eles engajados nesse (++)* (Entrevista semiestruturada, linhas 332 a 341 - APÊNDICE E).

Assim, a formadora G evidencia que houve a proposição de um projeto que, além de aparentar propiciar o desenvolvimento de CLD docentes referentes a conhecimentos profissionais quanto à Literatura de LI, também tem favorecido o desenvolvimento da CLD de produção oral em LI tanto pessoais quanto profissionais. Adicionado a esse fato, também chamo a atenção para o emprego do pronome “*a gente*” pela enunciadora (formadora G) para se referir aos alunos-professores e a si mesma na realização das atividades, demonstrando mais uma vez o distanciamento do grupo de formadoras do modelo de formação tecnicista e as aproximando da concepção interativo-construtivista de formação.

²⁶² Ressalto novamente que o levantamento de STT ora apresentados restringem-se as análises dos relatos de experiência reflexivos das formadoras que possuem formação e experiência profissionais diretamente em disciplinas relacionadas com o ensino da língua alvo (LI) se restringiram a atuação delas no contexto investigado nas disciplinas de Oficina de leitura e produção escrita em LI, no caso da formadora A e Literatura de LI, no caso da formadora D e G, Gramática e Léxico da Língua Inglesa no caso da formadora B).

Tecidas essas considerações sobre essas quatro atividades (ou 4 STT) mencionadas nos relatos de experiência reflexivos e elencadas no grupo 2 do SOT 11 e as atividades contempladas no projeto “*Spring Festival*”, reveladas por meio de excerto da entrevista semiestruturada com a formadora G, passo a explicitar as finalidades do delineamento de duas atividades categorizadas no grupo 3, conforme quadro 69, a seguir:

Quadro 69 - Descrição de STT do grupo 3 do SOT 11, respectivas quantidade total individual e percentual coletivo de menções

SOT11: ATIVIDADES/TAREFAS DESENVOLVIDAS E/OU DESIGNADAS AOS ALUNOS-PROFESSORES								85,71%			
GRUPO 3: Capacidade de autogestão profissional				Quantidade geral e percentual de formadoras a mencionar				2(28,57%)			
STT				Omissões e quantidade de menções individuais				Nº form.			
				FORMADORAS DA ÁREA DE LI					FORMADORAS DA ÁREA DE LM E/OU EDUCAÇÃO		
				A	B	D	G			F	C
11J) Realização de pesquisas				1x	-	-	-	-	-	1	
11P) Realização de estudos de caso				-	-	-	-	1x	-	-	1

Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados pelos relatos de experiência reflexivos.

A atividade de realização de pesquisa (STT 11J) e de estudos de caso (STT 11P) aparentam ter sido concretizadas por meio da realização da atividade de leitura (STT 11A) reforçando mais uma vez que o alicerce do trabalho das formadoras reside nessa última atividade. No entanto, para além da CLD de compreensão escrita, a realização das duas atividades designadas aos alunos-professores categorizadas no grupo 3, podem resultar no desenvolvimento da capacidade de autogestão profissional que, segundo Quevedo-Camargo (2011), é a principal responsável pelo movimento das demais capacidades docentes.

Ao delimitar a realização de pesquisas (formadoras A) e de estudos de caso (formadora F), portanto, as formadoras possibilitam ou em nível individual ou coletivo, ações por parte dos alunos-professores voltadas para o seu autoaprimoramento e crescimento profissional. Sendo assim, novamente se revela o afastamento do modelo de formação tecnicista e da aproximação com as concepções interativo-construtivista de formação, seja por parte da formadora pertencente à área específica de LI (formadora A) ou pertencente à área de Educação (formadora F).

Além dessas duas formadoras, apesar de não ter sido mencionado nos relatos de experiência reflexivos, na entrevista semiestruturada, as formadoras A e D mencionaram estar envolvendo os alunos-professores em projetos institucionais, já no primeiro ano do curso, em

prol do desenvolvimento dessa capacidade de autogestão profissional no que diz respeito à postura profissional (QUEVEDO-CAMARGO, 2011, p. 309):

D: [...] já tiveram mais de duas experiências com alunos da escola porque primeiro **eles tiveram o projeto do ENEM aqui na instituição** onde a professora Y (referindo-se a formadora A) *encabeçou o projeto, eu participei também de uma pequena parte uma pequena contribuição mas participei também desse processo de certa forma e eles já estavam ali lecionando ensinando né atuando como professores depois alguns deles comigo lá no Y* (nomeando o colégio em que os alunos estiveram) *então quer dizer em certo momentos eles já estão atuando como professores [...]* (Entrevista semiestruturada, linhas 466 a 470 - APÊNDICE E).

Conforme excerto da entrevista semiestruturada com a formadora D, a proposição de projetos institucionais e inserção dos alunos-professores e a colaboração de outras formadoras na execução de tais projetos parece ter sido iniciativa da formadora A “*a professora Y (referindo-se a formadora A) encabeçou o projeto, eu participei também de uma pequena parte uma pequena contribuição*”.

Ainda saliento que no desenvolvimento dos projetos, parece-me que os alunos-professores têm tido a oportunidade de atuar juntamente com as formadoras no ensino básico, planejar aulas e concomitantemente desenvolver a atitude de estar aberto a conselhos, orientações e *feedback*: “*e eles já estavam ali lecionando ensinando né atuando como professores depois alguns deles comigo lá no Y* (nomeando o colégio em que os alunos estiveram) *então quer dizer em certo momentos eles já estão atuando como professores [...]*”

Assim, a participação nesses projetos institucionais por parte dos alunos-professores corrobora a capacidade de autogestão profissional no que se refere à postura profissional, conforme componentes e fontes de evidência delineados por Quevedo-Camargo (2011, p. 308) para orientar o processo avaliação do desenvolvimento, especificamente, desta capacidade.

Aliás, embora não tenha sido enfatizado nos relatos de experiência reflexivos nem mesmo nas entrevistas semiestruturadas, essa participação em projetos institucionais, aparenta estar ocorrendo de forma maciça dado o elevado número de alunos-professores inseridos em projetos (7 dentre os 11 alunos que compunham a turma investigada no ano letivo de 2014). O projeto PIBID, por exemplo, contou com a participação de 5 (cinco) e o PIC com dois (2), dentre os 11 acadêmicos que compunham a turma investigada. Ou seja 63,63%, mais da metade da turma, tem participado das atividades extra sala de aula viabilizadas por meio desses projetos que parecem propiciar o desenvolvimento, dentre outras, da capacidade de autogestão profissional docente (QUEVEDO-CAMARGO, 2011, p. 309).

Já a formadora H menciona, além de outras, como atividade que tem sido proporcionada aos alunos-professores que pode contribuir também para o desenvolvimento de sua capacidade de autogestão profissional, a atividade de participação em eventos, conforme excerto a seguir:

P: [...] que fatores você acredita tem influenciado no desenvolvimento deles [...]?

H: olha as dinâmicas mesmo, o processo das disciplinas, as metodologias utilizadas, as discussões, **as participações em eventos**, então isso vai tá fazendo isso né [...] (Entrevista semiestruturada, linhas 135 a 138 - APÊNDICE E).

Esclareço que a participação em eventos, a qual a formadora H se refere e, nos quais os alunos-professores da turma investigada estiveram envolvidos, são aqueles promovidos pelo CCH-E da instituição onde se desenvolve esta pesquisa, tal como o *Spring Festival*, idealizado pela formadora G e mencionado em sua entrevista semiestruturada. Assim, tanto a proposição e a motivação por parte do corpo docente para que os alunos-professores se envolvam nessas atividades extra sala de aula aparentam estar contribuindo para promover sua autonomia em seu processo de formação e desenvolvimento profissional.

Com relação ao domínio de técnicas (dinâmicas), as próprias formadoras, quando da exposição da avaliação do trabalho educacional na voz dos alunos- professores (discutidas na apresentação dos STT do SOT 3), colocaram a necessidade da realização de dinâmicas (STT 3B2). O excerto da entrevista semiestruturada da formadora H também aponta para a insuficiência da proposição desse tipo de atividade por parte do corpo docente:

P: você sente algum algum desafio alguma dificuldade maior [...] ou alguma coisa nova que você precise se aprimorar pra atuar nesse curso de Letras/Inglês ou não? [...] (Entrevista semiestruturada, linhas 91 a 93 - APÊNDICE E).

H: [...] então isso que eu tenho que estar desenvolvendo **dinâmicas de grupo** e [...] (Entrevista semiestruturada, linha 101 - APÊNDICE E).

Mas, se as formadoras em exercício parecem reconhecer que, por vezes, carecem de ofertar essa atividade, os alunos-professores parecem estar desenvolvendo essa CD docente por meio da criatividade na realização de outras atividades propostas pelas formadoras:

H: eles conseguiram estabelecer relação com a questão teórica e dar exemplos **conseguiram trazer coisas dinâmicas pra sala de aula** e interagir com os outros alunos (Entrevista semiestruturada; [...] (linhas 183 a 184 - APÊNDICE E).

Se no grupo 3, as atividades elencadas aparentam ter visado prioritariamente o desenvolvimento da capacidade de autogestão profissional, as 3 (três) atividades

categorizadas no grupo 4 parecem ter visado primordialmente o desenvolvimento de CD docentes, conforme apresento no quadro 70, a seguir:

Quadro 70 - Descrição de STT do grupo 4 do SOT 11, respectivas quantidade total individual e percentual coletivo de menções

SOT11: ATIVIDADES/TAREFAS DESENVOLVIDAS E/OU DESIGNADAS AOS ALUNOS-PROFESSORES								85,71%
GRUPO 4: CD docentes	Quantidade geral e percentual de formadoras a mencionar							14,28%
	Omissões e quantidade de menções individuais							
	FORMADORAS DA ÁREA DE LI				FORMADORAS DA ÁREA DE LM E/OU EDUCAÇÃO			Nº Form.
STT	A	B	D	G	F	C	H	
11H) Planejamento e aplicação de aulas/atividades (LM ou LI)	1x	-	-	*	*	-	*	1
11L) Realização correções em atividades voltadas para o desenvolvimento da produção escrita em LI	1x	-	-	-	-	-	-	1

Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados pelos relatos de experiência reflexivos.

Com base no levantamento exposto no quadro 70, percebi que apenas a formadora A mencionou, em seu relato de experiência reflexivo, atividades que visaram o desenvolvimento de CD docentes no que se refere ao planejamento e aplicação de aulas/atividades (STT 11H) englobando aí, portanto, tanto o desenvolvimento dos saberes relativos aos materiais e recursos e o como avaliar e quando fornecer *feedback* aos colegas da turma (STT 11L).

No entanto, conforme excertos da entrevista semiestruturada das formadoras G, F e H pude constatar que essas também designaram aos alunos-professores a atividade de planejar aulas/atividades e aplicá-las ou expô-las interagindo com os colegas da turma.

G: [...] *ele finaliza a apresentação aplicando uma atividade que ele poderia aplicar no ensino médio* [...] (Entrevista semiestruturada, linhas 94 a 95 - APÊNDICE E).

F: Então eles *teriam que pensar em um planejamento*. [...] Então *eles teriam que para aquele aluno preparar uma aula*, inclusive, Então *eles foram, buscaram o material, planejaram*, então *foi muito interessante este resultado*. (Entrevista semiestruturada, linhas 248 a 253 - APÊNDICE E).

H: [...] no primeiro semestre quando eles foram apresentar os seminários sobre a teoria da psicologia da aprendizagem *eles conseguiram estabelecer relação com a questão teórica e dar exemplos conseguiram trazer coisas dinâmicas pra sala de aula e interagir com os outros alunos foi muito interessante então a questão de como elaborar isso* [...] (Entrevista semiestruturada, linhas 181 a 185- APÊNDICE E).

Ao analisar esses excertos das formadoras G, F e H, percebi que as atividades de produção oral, já discutidas quando apresentei as atividades elencadas no grupo 2, foram

sempre incrementadas pela busca (leitura e pesquisa), por parte dos alunos-professores, por estabelecer relações entre os conceitos teóricos abordados e a atividade prática passando pelo desenvolvimento da capacidade de planejamento de aulas e pela escolha de materiais e recursos (CD docentes) para concretizar a exposição oral para a própria turma.

Realizadas essas considerações acerca das atividades delineadas pelas formadoras para o desenvolvimento de capacidades discursivas (CD) docentes, passo a explicitar aquelas cuja proposição, majoritariamente, focou o desenvolvimento de CLD docente de produção escrita em LM e, por vezes, paralelamente, de CA docentes.

Quadro 71 - Descrição de STT do grupo 5 do SOT 11, respectiva quantidade total individual e percentual coletivo de menções

SOT 11: ATIVIDADES/TAREFAS DESENVOLVIDAS E/OU DESIGNADAS AOS ALUNOS-PROFESSORES									85,71%		
GRUPO 5: CLD docente de produção escrita em LM e/ou CA docente				Quantidade geral e percentual de formadoras a mencionar					3 (42,85%)		
STT				Omissões e quantidade de menções individuais					Nº Form.		
				FORMADORAS DA ÁREA DE LI				FORMADORAS DA ÁREA DE LM E/OU EDUCAÇÃO			
				A	B	D	G	F		C	H
11D) Produção de textos em LM esquemas/sínteses/resumos ou portfólios				1x	-	-	1x	-	-	1x	3

Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados pelos relatos de experiência reflexivos.

A atividade de produção de textos em LM (STT 11D) incluindo aí a produção de esquemas/sínteses/resumos e/ou portfólios dos conteúdos abordados, desencadeadas a partir da atividade de leitura, foi mencionada pelas formadoras A, G e H, conforme apresentado no quadro 71. Apesar dessa atividade ter sido referenciada por essas três formadoras, sua designação/realização evidencia objetivos distintos quanto ao desenvolvimento de capacidades docentes, conforme excertos dos relatos de experiência reflexivos das formadoras A e H, que transcrevo a seguir:

A: *Then, I had students, in pairs, select one buzzword, **study the article, make a summary in Portuguese** and resolve the comprehension activities about it. Also, each pair of students should prepare to present, by the end of the term, the contents of the article to the class and have their colleagues produce a number of sentences with the word presented (as many sentences as the number of classes the word could possibly belong to. Finally, after each presentation, each pair should hand in to be graded: 1) **The summary of the article in Portuguese**; 2) The comprehension activities resolved [...]* (Linhas 191 a 197- relatos originais/APÊNDICE C1).

H: ***Durante a construção de todo o processo do trabalho (escrito/seminário)**, os grupos mostraram-se participativos entre si e demonstrando motivação e interesse em **procurar informações que pudessem***

dar subsídios teóricos e práticos para o trabalho. (Linhas 12 a 14 - relatos originais/APÊNDICE C1).

Primeiramente, constatei, especificamente quanto à realização/designação das atividades de leitura desencadeando a atividade de produção escrita em LM, que essa última parece ter sido utilizada pela formadora A visando o desenvolvimento de CLD docente relativas a conhecimentos pessoais de compreensão e produção escrita “*study the article, make a summary in Portuguese*”, pelo menos no que concerne à LM.

Já para a formadora H, parece-me que a produção escrita em LM enfocou o desenvolvimento de CA docentes devido à necessidade de “*procurar informações que pudessem dar subsídios teóricos e práticos para o trabalho*”. Sendo assim, somente a partir dessa busca seria possível elaborar o “*trabalho escrito*”.

Consequentemente, o delineamento da atividade de leitura, por essas duas formadoras, alicerçou a produção escrita em LM de forma distinta. A partir dos excertos ora transcritos, constatei que no caso da formadora A (que atua especificamente na área de LI), os textos para leitura eram em LI e seriam utilizados como pré-requisitos para o desenvolvimento de CLD pessoais de produção escrita. Tais textos também foram previamente por ela escolhidos e designados aos alunos-professores.

Já os textos para leitura que alicerçaram a produção escrita, no caso da formadora H (que atua na área de Educação), eram em LM e não necessariamente foram por ela designados, nem sua leitura parece ter sido realizada apenas precedendo o processo de produção escrita, mas ao longo desse, visando o desenvolvimento de CA docentes enfocando a busca pela solução de situações-problema propostos pela formadora em questão. Parece, portanto, que a atividade de produção escrita designada pela formadora H, não visou ao desenvolvimento de CLD sejam elas pessoais ou profissionais mas apenas de CA docentes em relação aos saberes quanto ao ato de ensinar e/ou ao contexto de atuação.

Mesmo aparentando visar apenas ao desenvolvimento de CA docentes, a formadora H reforça o papel de mediador(a) pedagógico (a) entre o conhecimento e seus alunos e sua função de fomentar práticas de aprendizagens que despertem o querer aprender e que sejam potencialmente provocadoras da construção do conhecimento profissional configurando a sala de aula em um espaço-tempo do encontro entre os sujeitos do processo, que, em interação, promovem ações de aprendizagem capazes de transcender o seu espaço físico (FÁVERO; TONIETO, 2010), conforme já exposto. Isto porque essa formadora parece procurar

promover a autonomia dos alunos-professores na busca e/ou procura de “*informações que pudessem dar subsídios teóricos e práticos para o trabalho.*”

No entanto, saliento que, em outros momentos, a partir de evidências constatadas nas verbalizações orais durante a entrevista semiestruturada, essa mesma formadora (H) também assume papéis que podem ser associados a um modelo de formação tecnicista, conforme fato marcante que descreve quanto ao desenvolvimento do trabalho educacional na turma investigada:

H: [...] esse segundo semestre foi uma aula que **eu fui falar sobre o brinquedo na perspectiva de Vygotsky** por exemplo **um silêncio assim o povo tava sabe quando você vê que o pessoal tá absorvendo mesmo** aí você vai você pega o objeto você transforma **você mostra como é que faz** aí você vê que eles começa à ... olhar e realmente tentar procurar entender né (+) [...] (Entrevista semiestruturada, linhas 185 a 189 - APÊNDICE E).

A função de transmissora de conhecimentos assumida pela formadora H se revela, no excerto ora transcrito, por meio de tipo de discurso relato interativo – “*eu fui falar sobre o brinquedo na perspectiva de Vygotsky*” - enquanto que o papel dos alunos-professores como “consumidores” desse conhecimento é revelado pela observação da formadora: “**um silêncio assim o povo tava sabe quando você vê que o pessoal tava absorvendo mesmo**”.

Ainda foi possível inferir, a partir desse excerto da entrevista com a formadora H, o papel por ela assumido de detentora de modelos do agir a partir de sua assertiva em discurso interativo “**você mostra como é que faz**”. Aliás, este “*mostrar como é que faz*” é também salientado pela formadora A em seu relato de experiência reflexivo:

A: [...] **each pair of students should prepare to present**, by the end of the term, the contents of the article to the class and have their colleagues produce a number of sentences with the word presented [...] A week prior to the presentations, **I myself chose a word and presented in class as a model** (Linhas 192 a 198 - relatos originais - APÊNDICE C1).

Assim, se por um lado a formadora A propõe que os alunos-professores assumissem um papel ativo na construção de seu conhecimento ao preparar e planejar a apresentação de determinados conteúdos “*each pair of students should prepare to present*”, por outro lado, ela assumiu a posição de detentora de “modelos de agir” (MACHADO; BRONCKART, 2009) – “*I myself chose a word and presented in class as a model*” – que os alunos deveriam seguir para conseguirem realizar apropriadamente a atividade. Assim, o processo de formação dos alunos-professores seria “facilitado” pela exposição a esse modelo.

A partir dessas colocações, concluo que parece não haver um paradigma de formação, em seu estado puro (ZEICHNER, 1993a; DEMAILLY, 1992; NÓVOA, 2002) no processo de

formação inicial dos alunos-professores no contexto investigado. Ou seja, ora as formadoras revelam características do modelo tecnicista, ora do interativo-construtivista, ora aparentam embasar-se em concepções crítico-reflexivas de ensino. Portanto, tal como estes autores defendem e tal como coloca Santos (2010, p. 36) os “processos e práticas formativas advindos dos modelos de formação são híbridos” desencadeando “uma relação de transitoriedade e permanência no âmbito das práticas de formação docente” (SANTOS, 2010, p. 249).

Retomando especificamente a atividade de produção escrita em LM (STT 11D), se de um lado, o delineamento dessa atividade teve formas diferentes de condução e propósitos diferenciados em relação ao desenvolvimento de capacidades docentes para as formadoras A e H, por outro lado, no caso da formadora G, que também mencionou utilizar essa atividade, sua designação revelou *o real da atividade*, isto é, a distância entre o que a formadora G planejou e o que realmente ocorreu na prática (SAUJAT, 2002), conforme excertos a seguir provenientes do relato de experiência reflexivo e da entrevista semiestruturada com essa formadora:

- G: *Ao propor essa avaliação para o grupo tive um retorno muito negativo, principalmente no que tange a organização do portfólio. A reclamação do grupo foi que esse instrumento de avaliação era muito desgastante, difícil e um “saco” para fazer* (Linhas 42 a 44 - relatos originais/APÊNDICE C1).
- G: *a ideia do portfólio como nós tínhamos eh:: ao final de toda a aula seria interessante eu gostaria que eles diante das discussões fossem anotando os pensamentos deles os materiais e no final da aula eles faziam um resumo de tudo aquilo que tinha ficado daquela aula hoje por exemplo a gente vai falar sobre a figura de linguagem quais são então “anota aí no seu caderno quais são as figuras de linguagem que você lembrou e um exemplo alguma coisa que vá reportar essa figura de linguagem e no final do tópico fechou figura de linguagem então tá entrega agora um texto falando sobre todas as aulas que a gente viu e o que ficou pra você daquilo que é” “ah não” daí começou “ah não porque é muito trabalhoso” [...] (Entrevista semiestruturada, linhas 350 a 358 - APÊNDICE E).*

Ou seja, as atividades/textos propostos para leitura (STT 11A- grupo 1) seguida da atividade de elaboração de texto em LM (STT 11D – grupo 5) (síntese/resumo - no caso da formadora A, ou portfólios - no caso da formadora G) foram delineadas pelas formadoras para o desenvolvimento de CLD docentes e de CA docentes, no entanto, a resistência dos alunos-professores, conforme já explicitado quando da análise dos desafios enfrentados no desenvolvimento do trabalho educacional (STT do SOT 4), impossibilitou que essas atividades fossem desenvolvidas da forma como tais formadoras almejavam.

Realizadas essas observações acerca das atividades delineadas pelas formadoras cuja proposição aparenta ter priorizado o desenvolvimento de CLD docente de produção escrita em LM e, por vezes, paralelamente de CA docentes, chamo a atenção para pelo menos dois

fatos antes de introduzir as 3 (três) atividades mencionadas pelas formadoras em seus relatos de experiência reflexivos categorizadas no grupo 6 (CLD docente de produção escrita em LI).

Em primeiro lugar, quanto ao desenvolvimento das CLD docentes de produção oral e escrita, a expectativa seria que as formadoras que atuam com disciplinas de LI propriamente ditas (A, B, D, G) evidenciassem, atividades que propiciassem, prioritariamente, o desenvolvimento de CLD na língua alvo (LI). Entretanto, parece-me que em virtude das dificuldades elencadas referentes à deficiências de saberes mínimos por parte dos alunos-professores²⁶³, ao invés dessas formadoras priorizarem o uso da língua alvo, elas tenderam a não tornar ‘obrigatórias’ a execução em LI de atividades de produção oral e, até mesmo, de produção escrita, conforme discorri quando da apresentação das atividades elencadas nos grupos 1, 3 e 4 (quadros 67, 69 e 70 respectivamente).

Em segundo lugar, além das deficiências de saberes mínimos para produção oral em LI por parte dos alunos professores, outro fato que parece ter contribuído para ‘não obrigatoriedade’ do uso oral da LI e, paralelamente, de atividades que desenvolvessem essa CLD de produção oral são as disciplinas ministradas por essas formadoras, a saber: Oficina de leitura e produção escrita em LI, no caso da formadora A; Literatura de LI, no caso das formadoras D e G; Gramática e Léxico da Língua Inglesa, no caso da formadora B.

Sendo assim, as CLD docentes predominantemente se alicerçaram no uso oral da LM e, excepcionalmente, no uso oral da LI. Isto evidencia-se, em relação à formadora A, pela menção do STT N do grupo 2²⁶⁴, e, no que diz respeito à formadora G, dada a menção das atividades que compuseram o *Spring Festival* referenciado em sua entrevista semiestruturada.

Com relação à produção escrita em LI, devido à atuação da formadora A também na disciplina de Oficina de Leitura e Produção Escrita em Língua Inglesa, naturalmente, ela elencou atividades voltadas para o desenvolvimento de CLD nessa área, como pode ser observado no quadro 72 a seguir:

²⁶³ Retomar considerações acerca dos cinco (5) STT do grupo 1 do SOT 4 elencados no quadro 43 quais sejam: STT 4Aa1, 4Aa2, 4Aa3, 4Aa4, 4Aa5 que se referem respectivamente a deficiências de saberes mínimos por parte dos alunos/professores de habilidades/competências para fazer leituras críticas (LE e LM); de habilidades/competências linguísticas/discursivas/gramaticais para produção de textos/ gêneros acadêmicos; Turma heterogênea em termos de proficiência linguística em LE; de habilidades/competências linguísticas (compreensão oral em LE); de saberes mínimos quanto à poesia (figuras de linguagem, aliteração, etc.).

²⁶⁴ STT 11N) Exposição oral de conteúdos teóricos por parte de acadêmicos (em LM ou em LI) – STT apresentado no quadro 68.

Quadro 72 - Descrição de STT do grupo 6 do SOT 11, respectivas quantidade total individual e percentual coletivo de menções

SOT 11: ATIVIDADES/TAREFAS DESENVOLVIDAS E/OU DESIGNADAS AOS ALUNOS-PROFESSORES								85,71%
GRUPO 6: CLD docente de produção escrita em LI				Quantidade geral e percentual de formadoras a mencionar				12,50%
STT	Omissões e quantidade de menções individuais				FORMADORA S DA ÁREA DE LM E/OU EDUCAÇÃO			No. de Form.
	FORMADORAS DA ÁREA DE LI							
	A	B	D	G	F	C	H	
11E) Reescrita/Revisão dos próprios textos produzidos em LI	4x	-	-	-	-	-	-	1
11F) Exercícios gramaticais, exercícios com o léxico, de coesão, coerência...	6x	-	-	-	-	-	-	1
11G) Produção de textos em LI (biografias, entrevistas)	8x	-	-			-	-	1

Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados pelos relatos de experiência reflexivos.

Assim, observando o quadro 72, pode-se constatar que somente a formadora A mencionou as 3 (três) atividades categorizadas no grupo 6, quais sejam: a atividade de reescrita/revisão dos próprios textos produzidos em LI (STT 11E); exercícios gramaticais, lexicais, de coesão, de coerência (STT 11 F); e, a produção de textos em LI (biografias, entrevistas) (STT 11G).

Analisando o delineamento dessas 3 (três) atividades, a partir do relato de experiência reflexivo, parece-me que a formadora A, tal como ocorreu com a proposição da atividade de leitura, visou a propiciar o desenvolvimento de CLD em LI tanto relativas a conhecimentos pessoais quanto ao domínio de gêneros escritos e do uso social da língua alvo. Ademais, aparentemente, essa formadora procurou, por meio de tais atividades, oportunizar o desenvolvimento de CLD em LI referentes a conhecimentos profissionais quanto à morfologia, sintaxe e semântica.

Contudo, apesar da reincidência incisiva no relato dessa formadora (observar o elevado número de menções dos STT11E, 11F, 11G no quadro 72) e, apesar da menção, na entrevista semiestruturada com a formadora G (“*Spring Festival*”), de atividades voltadas para o desenvolvimento de CLD em LI, considero que tais atividades ainda sejam muito incipientes frente às dificuldades pontuadas pelas formadoras que atuam diretamente com disciplinas da área de LI. Portanto, teço essas considerações não unicamente a partir do baixo número de atividades/tarefas designadas aos alunos-professores com esta finalidade ou do número de formadoras que as enfatizaram (STT do SOT 11), mas, do mesmo modo, considerando as ações propostas pelo corpo docente (STT do SOT 5) de forma geral, face às

dificuldades vivenciadas no desenvolvimento do trabalho educacional (STT do SOT 4). Assim, volto novamente a ressaltar a necessidade de, em longo prazo, observar se essas deficiências dos alunos-professores referentes à compreensão e produção escrita e oral em LI tanto pessoais quanto profissionais serão suprimidas ou minimizadas no decorrer desse curso de licenciatura única investigado ou se serão necessárias intervenções pontuais do coletivo de formadoras nesse aspecto para sanar tais limitações. Afinal, algumas formadoras que não se referiram à atividades que propiciassem o desenvolvimento de CLD em LI em seus relatos de experiência reflexivos, sejam elas da área específica de LI (caso das formadoras B e D), seja da área de LM (caso das formadoras C) ou da área de Educação (formadoras H), no momento da entrevista semiestruturada, afirmam que essas são imprescindíveis para atuação dos futuros alunos-professores, conforme sinalizam os excertos a seguir:

- P: [...] *“você acha que as atividades que você está desenvolvendo em sala elas estão dando conta de fazer com que eles desenvolvam essas capacidades docentes [...]”*²⁶⁵ (Entrevista semiestruturada, linhas 188 a 190 - APÊNDICE E).
- B: [...] *“acho que no 1º momento eles precisam ser instrumentalizados tem que haver esse paralelo mas no 1º momento acredito que 1º e 2º ano eles precisam ser instrumentalizados na língua... [...]”* (Entrevista semiestruturada, linhas 196 a 198 - APÊNDICE E).
- C: [...] *“mais do que saber a língua claro deve saber a língua nunca vou dizer para um aluno seja professor de inglês se você sabe só um pouquinho da língua eu acho assim deve ter uma competência uma fluência em todas as habilidades ali pra que ele consiga exercer bem [...]”* (Entrevista semiestruturada, linhas 214 a 217, APÊNDICE E).
- H: [...] *“com relação à Letras a questão que é importante lógico além do domínio específico esta [...]”* (Entrevista semiestruturada, linhas 44 a 45, APÊNDICE E).

A formadora B, responsável pela disciplina de Gramática e Léxico de LI, defende, em sua entrevista semiestruturada, o desenvolvimento de CLD em LI enfaticamente por meio da repetição da modalização deôntica - “precisam ser instrumentalizados na língua” - até mesmo precedendo o desenvolvimento de qualquer outra capacidade docente nos primeiros anos do curso, conforme evidencia pelo emprego dos adjuntos adverbiais temporais – “no 1º momento”, durante o “1º e 2º ano”. Porém, parece-me que a forma com que ela procurou “instrumentalizá-los” quando da proposição de atividades que estariam voltadas para o desenvolvimento de CLD em LI desencadeou atitudes de resistência por parte dos alunos-professores, conforme excertos já apresentados e discutidos do relato de experiência reflexivo da formadora B quando da apresentação dos STT do SOT 4:

²⁶⁵ Questionamento realizado em diferentes momentos da entrevista semiestruturada conforme a formadora participante.

B: [...] *você está falando tudo em inglês e não entendemos, você está explicando de um jeito que não entendemos [...]* (Linhas 6 a 7 – relatos originais, APÊNDICE C1).
 [...] *Muitos nem tentavam realizar a tarefa e já falavam que não conseguiam, que era muito difícil [...]* (Linhas 21 a 22- relatos originais, APÊNDICE C1).

Logo, no desenvolvimento de seu trabalho educacional no 1º. ano letivo da turma, aparentemente, a formadora B ‘teve’ que designar aos alunos-professores atividades voltadas para o desenvolvimento de capacidades autoavaliativas docentes (refiro-me aqui as atividades de autoavaliação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem seguidas da atividade de debate alicerçada nos resultados da primeira atividade, conforme disposto respectivamente nos STT 5A3 e 5A6 do SOT 5²⁶⁶) para, a partir desse desenvolvimento, poder retomar o trabalho voltado para o desenvolvimento de CLD em LI.

Se as formadoras C, H e B reconhecem a importância do desenvolvimento de CLD em LI nas entrevistas semiestruturadas, embora não tenham referenciado e/ou priorizado essas capacidades em seus relatos de experiência reflexivo, a formadora F continuou a enfatizar prioritariamente a necessidade do conhecimento de conteúdo teórico vinculado aos objetivos específicos estabelecidos na ementa de sua disciplina e o desenvolvimento de outras capacidades docentes que não a de CLD em LI para atuação profissional dos futuros professores. Essa assertiva pode ser confirmada em análises já apresentadas que relacionaram as atividades delineadas e mencionadas pelas formadoras em seus relatos de experiência reflexivos e os objetivos almejados por meio de sua realização. Além disso, o excerto a seguir, da entrevista semiestruturada com a formadora F, também corrobora essa afirmação:

F: [...] **Domínio do conteúdo, conhecimento realmente do conteúdo, a questão das suas estratégias diversificadas**, né, (+) prá esse trabalho, porque hoje, nesse universo que a gente tem de alunos aí dessa geração, você não consegue ter uma estratégia apenas [...] (Linhas 164 a 167 - APÊNDICE E).
 [...] **eu acho que eu consegui passar o objetivo principal da disciplina prá mim foi atingido, que é sensibilizá-los, que é fazê-los lidar com a pesquisa, a busca mesmo por novos conhecimentos, saber que não esgota aqui dentro na universidade, que eles vão ter que buscar fora, em qualquer dúvida. Mas, eu procurei assim, deixar para eles assim, caminhos, de onde eles poderiam buscar, né, quando eles e [...]** (Linhas 199 a 204 - APÊNDICE E).

Portanto, as unidades linguísticas destacadas em negrito no excerto ora transcrito confirmam essa reiteração da necessidade do conhecimento de conteúdo teórico vinculado aos

²⁶⁶ Retomar comentários a partir do quadro 58 sobre o SOT 5 especificamente sobre os STT 5A6 (*Aplicação de atividades (questionário) de autoavaliação e avaliação do trabalho da formadora (em busca da conscientização dos alunos) quanto ao papel dos alunos e do professor e 5A3 (Discussão e/ou debate em busca da conscientização dos alunos sobre a importância e/ou motivos para adoção de determinados procedimentos metodológicos e/ou instrumentos didáticos-pedagógicos).*

objetivos específicos da disciplina da formadora F (Inclusão na Educação) e o desenvolvimento de capacidades docentes não relacionadas a CLD docente em LI.

Já a formadora D, apesar de não ter mencionado a proposição de realização de quaisquer atividades/tarefas por parte dos alunos-professores em seu relato de experiência reflexivo²⁶⁷, em sua entrevista semiestruturada, defende de forma equiparada o “*conhecimento de teoria, de língua*” (CLD docentes em LI), “*de metodologias*” (CA docente), mas, aparentemente, defende de maneira mais enfática o desenvolvimento CD docentes, conforme excerto de sua entrevista semiestruturada transcrito a seguir:

D: [...] como futuro professor também não basta ter ótimo conhecimento de teoria, de língua, de metodologias, não é, que são muitas coisas que eles vão ter que considerar [...] (Linhas 217 a 219). [...] quando você apresenta a escola pro aluno, mais cedo, e **você tá junto dele, e você planeja com ele, você se expõe junto com ele**, de certa forma, e você também na sua prática, você utiliza outras metodologias e outras estratégias, quando ele tiver lá na frente na disciplina, ele vai falar “Ah, verdade, bem que eu lembro professora que aquele dia lá nós utilizamos assim e deu certo”, ou não. “Nossa, professora, mas é muito difícil isto aí, hein?” “Foi a maior mancada”. Então, assim, eu acho que isto faz parte do processo. (Entrevista semiestruturada, linhas 256 a 262 - APÊNDICE E).

Ressalto que esse posicionamento da formadora D em sua entrevista semiestruturada parece refletir, de forma particular, aspectos relativos à sua formação e experiência profissional (contexto socioprofissional) uma vez que, ao traçar o seu perfil profissional, constatei que quatro, das cinco principais publicações/produções acadêmicas desenvolvidas durante o período de sua pós graduação na área de Estudos da Linguagem, estão diretamente relacionadas ao tema - *ensino colaborativo*. Essa tendência em utilizar-se de concepções colaborativas de ensino revela-se pelas assertivas em discurso interativo “*você tá junto dele, e você planeja com ele, você se expõe junto com ele*”. Assim, a formadora refere-se a si mesma por meio do pronome “*você*” e ao/aluno professor por meio dos pronomes “*dele*”; *ele*” e, por meio da utilização dos advérbios de modo “*junto*” e “*com ele*” no desenvolvimento das atividades de “*planejar*” as aulas e aplicá-las - “*se expor*” de forma colaborativa. Consequentemente, a formadora D aparenta corroborar o modelo de formação embasada no modelo interativo-reflexivo (DEMAILLY, 1992) em que o enfoque está na resolução coletiva de problemas reais relacionados à situação de trabalho (resolução que é encontrada pelos alunos-professores juntamente com a formadora).

De forma geral, as atividades mencionadas nos relatos de experiência reflexivo, a partir do levantamento dos STT do SOT 11 complementadas por outras levantadas a partir das

²⁶⁷ A formadora D foi uma exceção nesse aspecto em relação ao restante do corpo docente, como anteriormente exposto.

entrevistas semiestruturadas, primeiramente, evidenciaram, em maior ou menor proporção, a necessidade do desenvolvimento de CA, CLD em LI e em LM, CD docentes e capacidades de autogestão profissional necessárias ao exercício da docência sob a perspectiva das formadoras. Em segundo lugar, o delineamento de tais atividades reiteram as capacidades docentes das formadoras em exercício já indicadas quando da apresentação dos STT do SOT 5 assim como adicionou a aquelas a CD docente de utilizar-se de técnicas lúdicas no desenvolvimento de seu trabalho educacional. Em terceiro lugar, a proposição das atividades e o modo como foram desenvolvidas refletem o contexto sociossubjetivo das formadoras que ora aproximam suas práticas ao modelo tecnicista, ora ao interativo-construtivista, ora aparentam alicerçá-las em concepções crítico reflexivas de ensino.

No próximo tópico, apresento os instrumentos didáticos-pedagógicos escolhidos pelas formadoras participantes para viabilizar as atividades designadas aos alunos professores visando ao desenvolvimento das variadas capacidades docentes elencadas quando da análise dos STT do SOT 11.

7.1.5.7 A viabilização das atividades por meio de instrumentos didáticos-pedagógicos: enfocando os STT do SOT 12

Dentre as 13 propostas de *atividades/tarefas designadas e /ou desenvolvidas pelos alunos-professores* houve a menção de 8 (oito) diferentes *instrumentos didáticos-pedagógicos* que categorizei em três grupos distintos: Grupo 1 – audiovisuais; Grupo 2 - novas tecnologias; Grupo 3: impressos. Houve, ainda, por parte de uma das formadoras - formadora A - uma (1) descrição detalhada de um dos instrumentos utilizados que foi por mim categorizada no subgrupo “descrição”, conforme pode ser observado no quadro 73, a seguir:

Quadro 73 – Categorização de STT do SOT 12 conforme grupos e subgrupo com respectivas quantidades totais e percentuais coletivo de menções

SOT 12: INSTRUMENTOS DIDÁTICOS-PEDAGÓGICOS				
3 grupos	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	
Códigos	Audiovisuais	Novas Tecnologias	Impressos	
	12F, 12D	12I, 12E	12B;12K;12G; 12J	
Total de STT	2	2	4	8
Percentual coletivo de menções dos STT	28,57%	28,57%	57,14%	
Subgrupo	Descrição			
Códigos	12 H			
Percentual coletivo de menções dos STT	14,28%			
Total de STT	1			1
Total geral de STT				9

Percentual coletivo de menções dos STT do SOT 12	71,42%

Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados pelos relatos de experiência reflexivos.

Observando a síntese apresentada no quadro 73, é possível verificar que a maior parte dos instrumentos didáticos-pedagógicos utilizados pelo coletivo de formadoras e referenciados em seus relatos estão inseridas no grupo 4, que se refere aos materiais impressos (62,50%). Os demais grupos, ficaram com um número bem menor tanto em relação aos instrumentos escolhidos e referenciados pelas formadoras (STT) como em relação ao percentual coletivo de menções: Grupo 1 – com apenas 1 STT e 12,50% de menções; Grupos 2 e 3 - ambos com 2 STT cada e 25% de menções.

Para que o leitor possa compreender melhor que instrumentos as formadoras pontuaram ter utilizado para viabilizar a realização das atividades designadas aos alunos-professores e, por conseguinte, atingir o desenvolvimento de determinadas capacidades, conforme discutido no tópico anterior, apresento no quadro 74, a seguir, a descrição de cada um dos STT do SOT 12 pertencentes a cada um desses quatro grupos e um subgrupo com suas respectivas incidências e recorrências tanto em nível individual quanto do coletivo dos textos produzidos pelas formadoras.

Quadro 74 - Categorização, descrição e percentual de ocorrência dos 9 STT do SOT 12

SOT 12: INSTRUMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS								71,42%
GRUPO 1- AUDIOVISUAIS: (2 STT)	Quantidade geral e percentual de formadoras a mencionar							2 (28,57%)
	Omissões e quantidade de menções individuais							No. de Form.
	FORMADORAS							
	A	B	C	D	F	G	H	
12 F) Filmes	-	-	-	-	1x	-	-	1
12 D) Recursos Multimídia	-	1x	-	-	-	-	-	1
GRUPO 2 - NOVAS TECNOLOGIAS (2 STT)	Quantidade geral e percentual de formadoras a mencionar							2 (28,57%)
	Omissões e quantidade de menções individuais							No. de form.
	FORMADORAS							
	A	B	C	D	F	G	H	
12 I) Atividades de Websites	3x	-	-	-	-	-	-	1
12 E) Material (tarefas e/ou exercícios) por e-mail	1x	1x	-	-	-	-	-	2
GRUPO 3–IMPRESSOS (4 STT)	Quantidade geral e percentual de formadoras a mencionar							4 (57,14%)
	Omissões e quantidade de menções individuais							No. de Form.
	FORMADORAS							
	A	B	C	D	F	G	H	
12 B) Textos	-	-	1x	-	-	-	-	1
12 K) Poemas	-	-	-	-		1x	-	1
12 G) Livro didático	2x	-	-	-	-	-	-	1
12 J) Folhas extras com material/tarefas	1x	1x	-	-	-	-	-	2

SUBGRUPO – DESCRIÇÃO (1STT)	Quantidade geral e percentual de formadoras a mencionar							1 (14,28%)
	Omissões e quantidade de menções individuais							No. de Form.
	FORMADORAS							
	A	B	C	D	F	G	H	
12H) Atividades abrangidas no material/ instrumento didático	4x	-	-	-	-	-	-	1

Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados pelos relatos de experiência reflexivos.

A partir das informações apresentadas no quadro 74, observei que as únicas formadoras que mencionaram utilizar instrumentos provenientes de mais de um grupo foram as formadoras A (grupos 2 e 3) e B (grupos 1, 2 e 3), responsáveis por disciplinas cujo enfoque são as CLD em LI.

Quanto à utilização de instrumentos, é de conhecimento da academia, que quanto maior a variação desses, maior a possibilidade de propiciarem o desenvolvimento das inteligências múltiplas do ser humano²⁶⁸. No entanto, justamente a formadora B, que utilizou uma variedade maior de instrumentos (3 dentre os 8 elencados nos três grupos), conforme exposto no quadro 74, foi a única a mencionar, nos STT do SOT 4²⁶⁹, a resistência dos alunos-professores em relação a um deles, como pode ser observado em excerto de seu relato, conforme transcrevo a seguir:

B: Um aluno falou que não gostava de recurso multimídia, [...] Em relação ao recurso multimídia, disse que era em algum momento ele ou ela teria que enfrentar essa aversão, mas como já disponibilizava o material com antecedência por e-mail que ele ou ela poderia imprimir e acompanhar o material pelo papel, caso se sentisse mais à vontade. (Linhas 50 a 54 – relatos originais/APÊNDICE C1).

Mais uma vez, portanto, percebi a inserção da voz dos alunos-professores, já mencionada quando da exploração dos STT do SOT 3²⁷⁰, para reforçar as atitudes negativas dos alunos-professores como fator impeditivo do desenvolvimento do trabalho educacional conforme planejado/almejado – desta vez em relação a escolha dos instrumentos didáticos-pedagógicos por parte da formadora.

Ainda dentre os instrumentos adotados pelas formadoras e revelados por meio dos STT do SOT 12, destaco também o mobilizado no grupo 3 - o STT G – livro didático –

²⁶⁸ Gardner (1993) defende que a inteligência é um fenômeno que se constitui de oito tipos de habilidades: verbal ou linguística; lógica-matemática; musical; espacial/visual; corporal/cinestética; interpessoal, e intrapessoal e naturalística.

²⁶⁹ Os STT do SOT 4 relacionam-se ao tratamento do tema - desafios enfrentados no desenvolvimento do trabalho educacional - e foram elencados nos quadros 43,46,47 e 48.

²⁷⁰ Os STT do SOT 3 relacionam-se ao tratamento do tema - Avaliação de outrem sobre o desenvolvimento do trabalho educacional – e foram discutidos a partir dos quadros 53 ao 56.

mentionado pela formadora A, combinado com instrumentos pertencentes tanto a esse mesmo grupo (STT F) quanto provenientes do grupo 2 (Novas tecnologias – STT I e E), como pode ser observado no quadro 74. Estabelecendo um paralelo entre as avaliações realizadas por essa formadora²⁷¹ (STT do SOT 2), e pela ênfase na mobilização do STT H no SOT 12 (subgrupo – *descrição*, quadro 74), é possível compreender que o livro didático, escolhido pela formadora A, não supriu todas as necessidades do processo de ensino/aprendizagem, requisitando que ela elaborasse outros materiais (STT J do grupo 3 do SOT 12) e/ou se utilizasse de outros instrumentos/procedimentos (STT E e STT I do grupo 2 do SOT 12) para atingir seus objetivos de ensino.

De forma geral, a escolha dos instrumentos utilizados pelas formadoras, adicionou e/ou reforçou capacidades docentes das formadoras em exercício já pontuadas quando da apresentação dos STT dos SOT 2, 3, 4, 5 e 11 quanto à CD docente no que concerne a elaborar materiais apropriados aos seus alunos e ao contexto de ensino; selecionar materiais e recursos apropriados; utilizar a tecnologia adequada; fornecer suporte teórico para suas decisões; demonstrar sensibilidade com relação às necessidades e dificuldades dos alunos; e, promover a autonomia dos alunos ensinando-os a aprender a aprender (QUEVEDO-CAMARGO, 2011, p. 304).

7.2 O GRUPO FOCAL: POSICIONAMENTO DAS FORMADORAS FRENTE ÀS ANÁLISES DESENVOLVIDAS PELA PESQUISADORA

Para o posicionamento das participantes foi organizada uma reunião para cada um dos dois grupos focais que foram constituídos por diferentes formadoras²⁷². A reunião com cada grupo foi realizada também em data, horário e local distintos. Além disso, uma das formadoras, por não disponibilizar de tempo em comum com as demais, optou por redigir seu posicionamento e encaminhá-lo por *e-mail* à pesquisadora²⁷³.

Com duração de 00h:36min:19seg. de gravação, contei com a ajuda de uma das formadoras participantes do grupo focal 1 - a formadora A - que voluntariamente controlou e alertou as demais do tempo possível para sua fala nesse primeiro grupo. Já a reunião com o

²⁷¹ Retomar quadro 51 para checar as avaliações da formadora mobilizadas no SOT 2, subgrupo A - Subgrupo A – avaliações da formadora sobre os resultados de sua atuação/procedimentos/ instrumentos utilizados.

²⁷² As razões para formação de dois grupos focais já foram expostas no capítulo 4, tópico 4.5.1.

²⁷³ Ver APÊNDICE F (F1, F2) para acessar as transcrições das gravações com os respectivos grupos e texto escrito original produzido pela formadora H.

grupo focal 2 teve a duração de 00h:32min:37seg. e, devido à participação de apenas duas formadoras, eu mesma controlei e alertei as participantes quanto ao tempo disponível para suas falas.

De forma geral, as formadoras demonstraram-se interessadas em participar. Meu objetivo com as gravações foi de que os textos gerados pudessem oferecer subsídios para interpretar tanto SOT e respectivos STT relacionados ao posicionamento das formadoras quanto às análises desenvolvidas. Também procurei interpretar os “modos de agir” das participantes por meio de seu “agir linguageiro” quando da realização do grupo focal, tal como proposto por Fogaça (2010).²⁷⁴

Sintetizo o instrumento para geração de dados nesta etapa da pesquisa, o contexto físico de produção dos textos e suas respectivas participantes no quadro 75, a seguir:

Quadro 75 - Contexto físico de produção dos textos gerados por meio do grupo focal

Contexto físico de produção	Grupo focal		E-mail
	Formadoras Participantes		
	A, C, E, F (efetivas) G (colaboradora)	B, D (ex-colaboradoras)	H (Colaboradora)
Local	Sala de reuniões da IES/I	Sala de reuniões da empresa do cônjuge da pesquisadora	Ambiente virtual
Momento	08/04/2015 (18h às 18h50min)	16/04/2015 (20h às 20h 40min)	17/04/2015

Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados por meio do grupo focal.

No quadro 75 é possível observar que a reunião com o grupo focal 1 ocorreu no dia 08 de abril de 2015 e a reunião com o grupo focal 2 ocorreu uma semana depois - no dia 16 de abril - e, finalmente o encaminhamento do posicionamento da formadora H por meio de texto escrito foi realizado por *e-mail* no dia 17 de abril do mesmo ano.

Quanto ao local e o horário de realização da reunião com os grupos focais, ou seja, o contexto físico de produção dos textos, esses foram escolhidos em comum acordo atendendo as seguintes prioridades das participantes:

- i) Todas as participantes do grupo focal 1 iniciariam suas atividades docentes na IES/I a partir das 19h10min, ou seja, logo após o encerramento da reunião já estariam no local de trabalho;
- ii) As duas participantes do grupo focal 2 não atuavam mais na IES/I e não residiam na cidade em que a instituição se localiza. Ademais, o local escolhido se localizava na mesma cidade em

²⁷⁴ As categorizações dos modos de agir propostas por Fogaça (2010) são explicitadas no tópico 4.24.2.3.1 *As terminologias sociointeracionistas utilizadas na análise/interpretação do agir linguageiro sobre o trabalho educacional.*

que a pesquisadora e uma das formadoras residia e também era mais próximo da cidade em que a outra participante morava do que a IES/I. Quanto ao horário, esse foi definido pelas duas formadoras participantes desse segundo grupo para que ocorresse após o encerramento de seus respectivos turnos de trabalho em outras instituições de ensino.

Essas distinções do local, do horário e mesmo do número de participantes assim como seus respectivos contextos sociointeracional afetou a geração de dados de forma marcante em relação ao agir linguageiro das formadoras (FOGAÇA, 2010). As 5 (cinco) formadoras do grupo focal 1 (4 efetivas – formadoras A, C E, F; 1 colaboradora – formadora G) se manifestaram bem menos do que aquelas do grupo 2 (duas ex-colaboradoras - formadoras B, D), seja por meio de um agir linguageiro por interpelação, seja por meio de um agir linguageiro espontâneo. Possivelmente isto tenha ocorrido devido às participantes do grupo focal 2 não terem compromisso de trabalho após o horário de participação e pelo local de realização não estar conectado ao seu ambiente atual de trabalho. Ou seja, as formadoras do grupo focal 2 pareciam estar bem mais a vontade do que as do grupo focal 1 para se manifestarem.

Outro motivo que pode ter contribuído para essa distinção na participação bem como no agir linguageiro por interpelação ou por espontaneidade é que as 2 (duas) formadoras que constituíram o grupo focal 2 não tinham mais vínculo com a IES/I e, portanto, podem ter se sentido menos ‘comprometidas’ ao se manifestarem e/ou interagirem. Além disso, como a própria formadora D mencionou ao longo de sua participação no grupo focal 2, uma de suas características pessoais é expressar-se oralmente com bastante facilidade. De fato, considerando o número de palavras e/ou tempo de sua fala, essa característica ficou evidenciada tanto quando de sua participação na entrevista semiestruturada²⁷⁵ anteriormente realizada, como na ocasião de sua participação nessa reunião com o grupo focal 2.

E, por último, mas de grande relevância, saliento também como fator que contribuiu para diferenças marcantes na geração de dados por meio da reunião com os dois grupos focais, o fato de que a primeira manifestação no grupo focal 1 foi realizada pela formadora E que iniciou seu turno expressando seu posicionamento desfavorável às análises desenvolvidas especificamente quanto aos dados que se referiam a sua pessoa, encerrando o seu turno

²⁷⁵ Retomar quadro 26 que ilustra as características físicas da entrevista semiestruturada.

sugerindo à pesquisadora a retirada de tais dados da pesquisa²⁷⁶. Sendo assim, esse posicionamento criou um ambiente de tensão, o que certamente deve ter influenciado a não ocorrência maior de um agir linguageiro espontâneo por parte das demais participantes do grupo a que esta formadora pertencia (G.F. 1), ou seja, as formadoras em geral, nesse grupo, optaram prioritariamente por um agir linguageiro por interpelação da pesquisadora.

Conforme descrito no capítulo 4 (tópico 4.5.1) houve um pré acordo quanto ao tempo de fala de cada formadora quando da realização do grupo focal assim como houve uma concordância em se considerar, para sequenciar os turnos de fala, a ordem alfabética estabelecida para denominação das participantes (formadoras A, B, C, D, E, F, G, H). Se, por um lado, a sequência pré-determinada para os turnos foi somente parcialmente respeitada no grupo 1 devido à antecipação da fala da formadora E, por outro lado, nenhuma de suas participantes excedeu o limite de 10 (dez) minutos para expor seus posicionamentos. Ao contrário disso, a média de manifestação de cada participantes foi de pouco mais de 5 minutos, contando os minutos finais propostos para comentários gerais após a exposição individual de cada uma. Consequentemente, observei, nesse primeiro grupo focal, um agir linguageiro predominantemente por interpelação (FOGAÇA, 2010), pois as formadoras procuraram apenas posicionar-se quando e sobre o que foram interpeladas. Houve ocorrência de um agir linguageiro espontâneo mais significativo apenas por parte das formadoras C e F.

Apesar do agir linguageiro espontâneo da formadora A ter sido menos marcante que o das formadoras C e F, em uma dessas ocorrências singelas, a formadora A interage com as colocações da formadora C, demonstrando que ela leu as análises não exclusivamente referentes a suas falas mas as de outras formadoras:

- C: [...] *you pontuou no meu texto o fato dele ter começado pelo vocativo eh::; eu fiquei assim na verdade curiosa <@ @> porque que isso chamou atenção porque que isso seria relevante pra discutir formação pra ter começado*
- A: {*acho que você foi a única*} ((referindo-se a unicamente a formadora C ter iniciado o relato de experiência reflexivo pelo vocativo)). (Linhas 274 a 277, APÊNDICE F1– grupo focal 1).

No entanto, embora essa afirmação tenha me conduzido a essa conclusão, a utilização do termo “*acho*” antecipando a assertiva “*que você foi a única*” - exprime a dúvida da formadora A indicando que apesar dela ter lido as análises sobre as falas de outras formadoras, provavelmente, o enfoque quando da realização de sua leitura tenha sido mais

²⁷⁶ Ressalto que os dados da formadora E foram retirados da pesquisa, no entanto, neste momento a sua solicitação de retirada da pesquisa não poderia ser excluída, já que desencadeou reações e, de certa forma, justificam a preponderância do agir linguageiro por interpelação por parte das demais participantes do grupo focal 1.

direcionado às suas próprias falas. Aliás, esse procedimento na leitura das análises focando as próprias falas e não o coletivo das falas, ou seja, não enfocando as análises sobre o dizer do corpo docente sobre o desenvolvimento de seu trabalho educacional nesse contexto de formação inicial de professores em Letras/Inglês, será posteriormente retomado.

Quanto ao grupo focal 2, chamo a atenção para o registro considerável de um agir linguageiro por espontaneidade da formadora D que, inclusive, teve o maior tempo de fala registrada em detrimento de todas as demais participantes, seja de seu próprio grupo (2), seja em relação às participantes que compuseram o grupo 1. No entanto, nem sempre a participação por meio de um agir linguageiro espontâneo evidenciou que as formadoras que assim agiram, esboçaram mais posicionamentos frente às análises, muitas vezes, pelo contrário, elas apenas reforçaram o tratamento de temas já desenvolvidos por si mesmas e/ou procuraram interagir demonstrando o seu interesse no posicionamento de outrem contestando-o ou ratificando-o.

Em síntese, as formadoras que participaram por meio de um agir linguageiro por espontaneidade seja em maior (formadoras C, F, D) ou em menor grau (formadora A, G, B) geralmente o fizeram procurando²⁷⁷:

- i) reforçar um ou mais SOT que já havia contemplado inicialmente por interpelação da pesquisadora:

C: <@ @> assim eu achei diferente

Pq: {mas alguém quer fazer comentário?}

C: não é assim nenhuma crítica é que eu achei diferente, eu achei engraçado (Linhas 279 a 281, APÊNDICE F1 – grupo focal 1).

Nesse excerto, a formadora C, após ter encerrado seu turno de fala, reforça, por meio de agir linguageiro espontâneo, questões relacionadas ao método de análise, SOT e STT anteriormente por ela desenvolvidos por meio de agir linguageiro por interpelação.

- ii) introduzir outros tratamentos de temas (STT) quanto às análises desenvolvidas sobre trechos específicos de seus próprios textos:

C: Ah lembrei eu lembrei de uma coisa assim que eu achei em relação você pontuou no meu texto o fato dele ter começado pelo vocativo (++)

C: eh::; eu fiquei assim na verdade curiosa <@ @> porque que isso chamou atenção

A: {acho que você foi a única} ((referindo-se a somente ela ter iniciado o relato de experiência reflexivo pelo vocativo)) (Linhas 274 a 277, APÊNDICE F1 - grupo focal 1).

²⁷⁷ Por uma questão de espaço não transcrevo as participações de todas as formadoras por meio de um agir linguageiro por espontaneidade em cada um dos itens relacionados.

Embora esse excerto já tenha sido a pouco referenciado para desenvolver análises relativas ao posicionamento da formadora A, desta vez, eu o transcrevi para ressaltar aspectos referentes à fala da formadora C. Assim, novamente, após pronunciamento inicial da formadora C, ela volta a abordar o tema *método de análise*, mas, nessa ocasião, por meio de um agir linguageiro espontâneo menciona elementos pontuais quanto à análise linguístico-discursiva de seu relato de experiência reflexivo no que concerne às marcas linguísticas dos tipos de discurso (nesse caso, o vocativo). Ocorre ainda nesse excerto ora transcrito, a participação também por meio de agir linguageiro espontâneo da formadora A para interagir com as colocações da formadora C. Esse agir, conforme anteriormente explicitado, evidencia que aparentemente a formadora A não apenas realizou a leitura de suas falas mas, igualmente, das demais formadoras.

- ii) expressar concordância e/ou discordância com outros SOT ou STT desenvolvidos por outras formadoras:

F: *Talvez assim seria uma necessidade mais minha né, porque já a maioria são professores da área né então foi uma necessidade que eu senti essa apresentação.*

C: *Não, não.* (Linhas 31 a 33, APÊNDICE F1 – grupo focal 1).

Nesse trecho ocorre o agir linguageiro espontâneo da formadora C expressando que ela também, embora pertencesse à área de Letras, assim como a formadora F, teve dificuldades para compreender às análises desenvolvidas.

Já no fragmento, a seguir, a formadora D, por meio de um agir linguageiro espontâneo, interage com a formadora B posicionando-se contrariamente às suas assertivas quanto ao tema - *poderes exercidos pela pesquisadora* no processo de geração de dados:

B: *[...] mas eu acho que tem muito a ver com essas relações - não sei se eu falo se eu não falo - você acaba modalizando demais prá, prá num parece, {não sei*

D: *Éh. Na verdade não é não.*

B: *Não, é assim no meu caso <@ @>*

D: *No meu não <@ @>}* Eu até falo mais do que preciso e devo né, e realmente toda a minha fala, [...] (Linhas 189 a 194, APÊNDICE F1 – grupo focal 2a).

- iii) adicionar outros SOT que não necessariamente aqueles previstos no roteiro proposto pela pesquisadora para posicionar-se sobre as análises:

B: *[...] então realmente tudo isso aqui que você colocô, foi um sentimento de, foram vários sentimentos e várias frustrações enquanto formadora (+) de de, né*

D: *Será que era porque você tava acostumada com a Y ((nome da outra instituição em que a formadora B atuava)) e de repente fo nível dos alunos lá, né, melhor*

B: *Isso, isso} não foi nem em questão, o nível em relação ao nível eu tive bastante dificuldade de trabalha, né, porque eram bem distantes ali, mas não foi nem em relação a isto, foi o choque mesmo, né, o impacto de – tá, esta turma é diferente eu preciso trabalha com eles mas eles também não me aceitaram*

eu tive certa rejeição no começo mas eles também me rejeitaram [...] (Linhas 243 a 250, APÊNDICE F1 – grupo focal 2a).

Nesse segmento ora transcrito do grupo focal 2, a formadora B retoma aspectos negativos pontuados em seu relato de experiência reflexivo revivendo as dificuldades vivenciadas e justificando-se em detrimento de posicionar-se quanto às análises desenvolvidas. A formadora D, por sua vez, interage por meio de agir linguageiro espontâneo formulando hipóteses sobre as possíveis causas das adversidades mencionadas pela colega no desenvolvimento de seu trabalho.

Há falas paralelas das participantes por meio de um agir linguageiro espontâneo também no grupo focal 1 quando do desfecho da reunião. Nesta ocasião, as formadoras não esboçam necessariamente seus posicionamentos quanto às análises desenvolvidas conforme roteiro pré-estabelecido²⁷⁸, no entanto, ainda assim, emitem sua surpresa pela extensão total da tese, conforme frases exclamativas assinaladas.

- F: [...] boa sorte prá você na finalização
 C: Quantas páginas deu ao todo, está dando fora o grupo focal?
 Pq: Por enquanto está dando umas 320 sem anexos
 Xx: {@@@@ ((expressando surpresa))}
 C: {**Minha mãe de Deus!** Eu acho que a minha tese toda vai dar umas 160}
 X: {**Nossa Senhora!**} (Linhas 372 a 376, APÊNDICE F1 – grupo focal 1).

Dessa forma, conforme os modos de agir registrados pela forma de participação das formadoras quando da realização da reunião com os respectivos grupos focais, observei que no grupo focal 1, uma das formadoras participou da reunião exclusivamente por meio de um agir linguageiro por interpelação da pesquisadora (formadoras E) restringindo-se a expor seu posicionamento estritamente sobre temas que lhe foram requisitados. No entanto, tais colocações não serão apresentadas devido a solicitação de retirada de dados dessa formadora da pesquisa.

Outras formadoras (A, B, C, F, G), em algumas poucas ocasiões, participaram por meio de um agir linguageiro espontâneo adicionando ou complementando comentários sobre questões que elas mesmas já haviam colocado e/ou que outros membros do grupo focal introduziram. Dentro desse grupo, que se expressou por meio de um agir linguageiro espontâneo, mesmo que ocasionalmente, ainda percebi que as formadoras C e F assim se expressaram com maior frequência do que as formadoras A, G e B., destacando-se neste sentido a participação da formadora D, pertencente ao grupo focal 2

²⁷⁸ Roteiro exposto no quadro 16, capítulo 4.

Ainda saliento, novamente, que essa última formadora (D) teve o maior tempo de fala registrada em detrimento de todas as demais participantes que participaram por meio de um agir linguageiro espontâneo, seja em relação ao seu próprio grupo, seja em relação às participantes que compuseram o grupo 1. No entanto, veremos que essa participação nem sempre evidenciou que a formadora D esboçou mais posicionamentos do que outras frente às análises, mas muitas vezes, ou apenas reforçou o tratamento de temas já desenvolvidos por ela mesma e/ou utilizou seu agir linguageiro espontâneo para demonstrar o interesse quanto às colocações de outrem, contestando-a ou ratificando-a, conforme anteriormente exposto.

Lembro também que, no momento de realização das reuniões com os dois grupos focais, outros SOT, além daqueles que foram por mim propostos para orientar as discussões acerca das análises, foram mobilizados tanto pela pesquisadora quanto pelas formadoras. No entanto, por uma questão de espaço e uma vez que o objetivo da reunião era gerar dados com relação ao posicionamento das formadoras, descartei para as análises todos aqueles SOT e respectivos STT por mim introduzidos no momento de realização da reunião em ambos os grupos focais²⁷⁹.

Eliminados os SOT por mim introduzidos e desenvolvidos e enfocando unicamente aqueles mobilizados pelas formadoras, no quadro 76, a seguir, apresento o levantamento do número de palavras, SOT e STT referenciados pelas diferentes participantes tanto do grupo focal 1 quanto do grupo focal 2. Especifico, também, tais quantidades com relação ao texto escrito encaminhado à pesquisadora por *e-mail* versando sobre o posicionamento da formadora H quanto às análises desenvolvidas.

²⁷⁹ Tais SOT e STT estão disponíveis no apêndice F4 - SOT e STT desenvolvidos pela pesquisadora - e se relacionaram à : abertura da reunião - informações gerais sobre a pesquisa (título, tese defendida e objetivo geral, objetivos específicos da pesquisa enfatizando aquele a ser atingido por meio da realização da análise do texto a ser gerado pelo grupo focal); critérios para participação e desenvolvimento da reunião; *feedback* em relação a alguns questionamentos/posicionamentos/dúvidas das formadoras colocadas ao longo da reunião) assim como aqueles ao fechamento da reunião (agradecimentos gerais pela participação e contribuição das formadoras).

Quadro 76 - SOT, respectivos números de palavras e de STT desenvolvidos nos textos gerados por cada uma das formadoras em relação ao seu posicionamento frente às análises

GRUPOS FOCAIS			G.F.1				G.F.2		T
FORMADORAS			A	C	F	G	B	D	H
TOTAL GERAL DE PALAVRAS UTILIZADAS POR CADA FORMADORA			534	807	701	566	1708	2474	245
SOT, RESPECTIVOS NÚMEROS DE PALAVRAS E DE STT	1- Impressão geral	No. de palavras	X	X	X	X		X	X
			51	48	58	23	-	58	31
		No. de STT	2	3	3	2		3	4
	2- Pontos relevantes de concordância ²⁸⁰	No. de palavras	X	X	X	X		X	
			29	2	15	5	-	186	-
		No. de STT	2	1	2	1		3	
	3- Pontos relevantes de discordância ²⁸¹	No. de palavras		X				X	-
			-		-	-	-	697	
		No. de STT		1				2	
	4- O processo de leitura das análises	No. de palavras	X	X	8	X		X	
			269	312	202	111	-	169	-
		No. de STT	5	9	8	4		5	
	5- A metodologia / método de análises	No. de palavras	X	X	X	X		X	X
			35	52	79	35	-	107	33
		No. de STT	2	3	71	1		1	1
	6- Pontos analíticos considerados pertinentes	No. de palavras	X	X	X	X			
			132	54	31	151	-	-	-
		No. de STT	1	1	1	2			
	7- Pontos analíticos considerados não pertinentes	No. de palavras	-	-	-	-		X	
			-	-	-	-	-	192	-
		No. de STT						1	
	8- Poderes da pesquisadora na geração de dados	No. de palavras	-	-	-	-	X	X ²⁸²	X
			-	-	-	-	286	401	70
		No. de STT					2	1	2
	9- Sentimentos /sensações na leitura das análises	No. de palavras	X	X	X	X	X	X	X
			11	X	19	44	45	58	57
		No. de STT	1	2	2	2	2	1	2

²⁸⁰ Os pontos marcados com asterisco nesse SOT “pontos de concordância” significam que a formadora explicitamente não desenvolveu o respectivo SOT mas que é possível inferir, a partir do SOT “impressão geral,” que a formadora, de forma geral, concorda com as análises desenvolvidas.

²⁸¹ A formadora C não mencionou o ponto de discordância quando da realização do grupo focal sendo somente possível esse levantamento a partir dos comentários enviados posteriormente por *e-mail* à pesquisadora.

²⁸² Participação espontânea da formadora D contrapondo-se aos argumentos colocados pela formadora B.

	10- Solicitações/ sugestões	No. de palavras	-	X	X	-	X	X	X
		No. de STT	-	265	181	-	295	360	29
	11-Confirmações das formadoras de ações realizadas pela pesquisadora	No. de palavras	X	X	-	X		X	
		No. de STT	18	13	-	10		41	-
	12- Dúvidas	No. de palavras	-	X	-		X ²⁸³	X	-
		No. de STT	-	50	-		9	59	-
	13- Questionamento	No. de palavras	-	X	-	X			
		No. de STT	-	11	-	73			-
	14-Retomada de aspectos pontuados pela formadora nos textos por ela produzidos	No. de palavras	-	-	53	131	X	X ²⁸⁴	-
		No. de STT	-	-	4	2	1	2	-
	15- Erros de digitação	No. de palavras	-	-	X	-	-		-
		No. de STT	-	-	36	-	-		-
	16- Matriz curricular	No. de palavras	-	-	X	-	-		-
		No. de STT	-	-	25	-	-		-
	17- Parabenização à pesquisadora	No. de palavras	-	-	X	-	-		-
		No. de STT	-	-	5	-	-		-
	18- Outras dificuldades (que não aquelas mencionadas nos dados gerados e analisados)	No. de palavras	-	-	-	-	X	X ²⁸⁵	-
		No. de STT	-	-	-	-	160	105	-
	19- O grupo focal	No. de palavras	-	-	-	-	-	X	
		No. de STT	-	-	-	-	-	11	-
	20- Encerramento	No. de palavras	-	-	-	-	-	-	X
		No. de STT	-	-	-	-	-	-	19
									1

Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados por meio do grupo focal.

²⁸³ Participação espontânea da formadora B reforçando a dúvida colocada pela formadora D.

²⁸⁴ Participação espontânea da formadora D expressando suas hipóteses quanto às retomadas da formadora B.

²⁸⁵ Participação espontânea expressando o seu estranhamento quanto a outras dificuldades mencionadas pela formadora B.

Esclareço que, para possibilitar todo esse levantamento exposto no quadro 76, foi necessário transcrever as reuniões do grupo focal 1 e 2 e marcar, nos textos ali gerados bem como no texto escrito da formadora H, a delimitação e descrever cada SOT e seus respectivos STT, conforme emergiam nos respectivos textos. A partir dessa delimitação e descrição, procedi a listagem de cada um dos SOT mencionados por cada uma das formadoras e do respectivo número de palavras e STT utilizados para o seu desenvolvimento²⁸⁶.

Devido ao grande número de informações apresentadas nesse quadro 76, que possibilitam uma visão geral da forma com que cada formadora se manifestou ao posicionar-se quanto às análises (SOT mobilizados, respectivos números de palavras e de STT), para facilitar a compreensão, apresentarei nos quadros 77 a 87 os dados ora veiculados e por mim selecionados para análise. Assim, primeiramente no quadro 77, a seguir, sintetizo o número de palavras totais utilizadas por cada uma das formadoras, assim como o número total de SOT e STT mobilizados.

Quadro 77 – Números de palavras, SOT e STT contabilizados individualmente quanto ao posicionamento de cada formadora frente às análises desenvolvidas

Forma de participação	Grupo focal 1				Grupo focal 2		Texto escrito
Participantes	A	C	F	G	B	D	H
Número total de palavras utilizadas	534	807	701	566	1708	2474	245
Total de SOT desenvolvidos	7	11	11	9	6	14	7
Total de STT desenvolvidos	15	25	26	16	8	27	12

Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados por meio do grupo focal.

Com base na síntese apresentada no quadro 77, é possível atestar a maior participação em termos de número de palavras utilizadas pelas formadoras do grupo focal 2, destacando-se ali a formadora D com um total muito maior do que as demais participantes tanto em relação ao seu próprio grupo como dos demais. Já observando a participação das formadoras C e F (grupo focal 1) que, embora tenham utilizado menos da metade das palavras utilizadas pela formadora D (807 e 701 comparados com 2474 da formadora D), trataram de um número aproximado de SOT (as duas primeiras trataram de 11 comparado aos 14 da formadora D) e desenvolveram quase igualmente o mesmo número de STT (25 e 26 respectivamente comparado aos 26 da formadora D).

²⁸⁶ A marcação, delimitação e descrição dos SOT e respectivos STT mobilizados no grupo focal 1; grupo focal 2a; grupo focal 2b e no texto escrito da formadora H podem ser acessados no APÊNDICE F (F1 e F2).

Assim, não podemos atrelar ao maior ou ao menor número de palavras utilizadas pelas formadoras para expressar o seu posicionamento em relação às análises, que as participantes contribuíram mais ou menos com os objetivos delineados para geração de dados por intermédio deste instrumento. Uma outra confirmação disto pode ser obtida comparando-se a quantidade de palavras utilizadas, SOT e STT desenvolvidos pela formadora B (grupo focal 2) em relação àquelas das participantes do grupo focal 1. Nesse caso, a quantidade de palavras é bem maior do que aquelas apresentadas pelas participantes do grupo 1, mas o número de SOT e STT desenvolvidos pela formadora B é bem mais reduzido do que o da maioria (formadoras A, C, F, G, D). Ou seja, a formadora B utilizou muitas palavras para abordar um mesmo assunto enquanto que as demais foram mais objetivas empregando menos palavras para abordar e desenvolver mais temas (SOT e STT).

Por outro lado, o número de palavras, como anteriormente explanado, pode dar indício quanto à maior ou menor ocorrência de um agir linguageiro espontâneo. Ness sentido, o agir linguageiro espontâneo das formadoras C e F (no grupo focal 1) e da formadora D (no grupo focal 2) foram os que se destacaram em detrimento de um agir linguageiro por interpelação bastante marcado nas manifestações de outras participantes, como por exemplo a formadora G que se restringiu a participar procurando ‘responder’ a todas ou algumas questões estabelecidas no roteiro proposto pela pesquisadora para expressar o seu posicionamento quanto às análises²⁸⁷ ou que manifestaram, além desse agir linguageiro por interpelação, apenas manifestações singelas de um agir linguageiro espontâneo (formadora A, B).

Quanto ao texto escrito produzido pela formadora H, em virtude das diferentes características de um texto oral e de um escrito, que requer do enunciador mais objetividade e não a interação direta com os interlocutores no momento de produção, o número de palavras registradas foi bem menor do que o das participantes que expressaram seus posicionamentos oralmente. No entanto, o número de SOT desenvolvidos no texto escrito está próximo da média explorada pelas demais oralmente em seus respectivos grupos (8 SOT).

Realizados os comentários acerca do número total de palavras, SOT e STT desenvolvidos pelas formadoras, no próximo tópico, a partir do quadro 78, passo a explorar SOT identificados nos segmentos de textos produzidos por todas as participantes (já apresentados no quadro 76), sejam estes orais (formadoras A, B, C, D, F, G) ou escritos (formadora H).

²⁸⁷ Retomar quadro 16 para acessar roteiro proposto pela pesquisadora para orientar a leitura e posterior posicionamento das formadoras em relação às análises.

7.2.1 Enfocando os SOT Mobilizados Quanto ao Posicionamento das Participantes

O procedimento de levantamento de SOT possibilitou primeiramente a identificação de um total geral de 20 SOT somando-se aqueles provenientes dos textos produzidos no grupo focal 1 (G.F. 1 - produzido pelas formadoras A, C, F, H), no grupo focal 2 (G.F. 2 - formadoras B e D) e no texto escrito (T - formadora H). No quadro 78, a seguir, apresento a relação dos 20 SOT e a sua ocorrência nas falas das formadoras participantes²⁸⁸.

Quadro 78 - Percentuais de incidências coletivas de SOT mobilizados quanto ao posicionamento das formadoras frente às análises desenvolvidas

Codificação de SOT	G.F.1				G.F. 2			T	Total de form.	Percentual Coletivo de menções
	A	C	F	G	B	D	H			
1- Impressão geral sobre as análises desenvolvidas	X	X	X	X	-	X	X		6	85,71%
2- Pontos relevantes de concordância	X	X	X	X	-	X	-		5	71,42%
3- Pontos relevantes de discordância ²⁸⁹	-	*	-	-	-	X	-		2	28,57%
4 - Sentimentos / sensações na leitura das análises	X	X	X	X	X	X	X		7	100%
5- O processo de leitura das análises	X	X	X	X	-	X	-		5	71,42%
6- Pontos analíticos considerados pertinentes	X	X	X	X	-	-	-		4	57,14%
7- Pontos analíticos considerados não pertinentes	-	-	-	-	-	X	-		1	14,28%
8- A metodologia / método de análise	X	X	X	X	-	X	X		6	85,71%
9- Os “poderes” da pesquisadora	-	-	-	-	X	X	X		3	42,85%
10- Solicitações/ sugestões	-	X	X	-	X	X	X		5	71,42%
11- Confirmações das formadoras de ações realizadas pela pesquisadora	X	X	-	X	-	X	-		4	57,14%
12- Dúvidas	-	X	-	-	X*	X	-		3	42,85%
13-Questionamentos	-	X	-	X	-	-	-		2	28,57%
14-Retomada de aspectos individuais pontuados pelas formadoras nos textos produzidos e analisados	-	-	X	X	X	*	-		3*	42,85%
15- Erros (de digitação)	-	-	X	-	-	-	-		1	14,28%
16- Matriz curricular do curso investigado	-	-	X	-	-	-	-		1	14,28%
17- Parabenização à pesquisadora pelas análises/ trabalho desenvolvidos	-	-	X	-	-	-	X		2	28,57%
18- Outras dificuldades ((que não aquelas mencionadas nos dados gerados e analisados))	-	-	-	-	X	*			1*	14,28%
19- O grupo focal	-	-	-	-	-	X			1	14,28%
20- Encerramento	-	-	-	-	-	-	X		1	14,28%

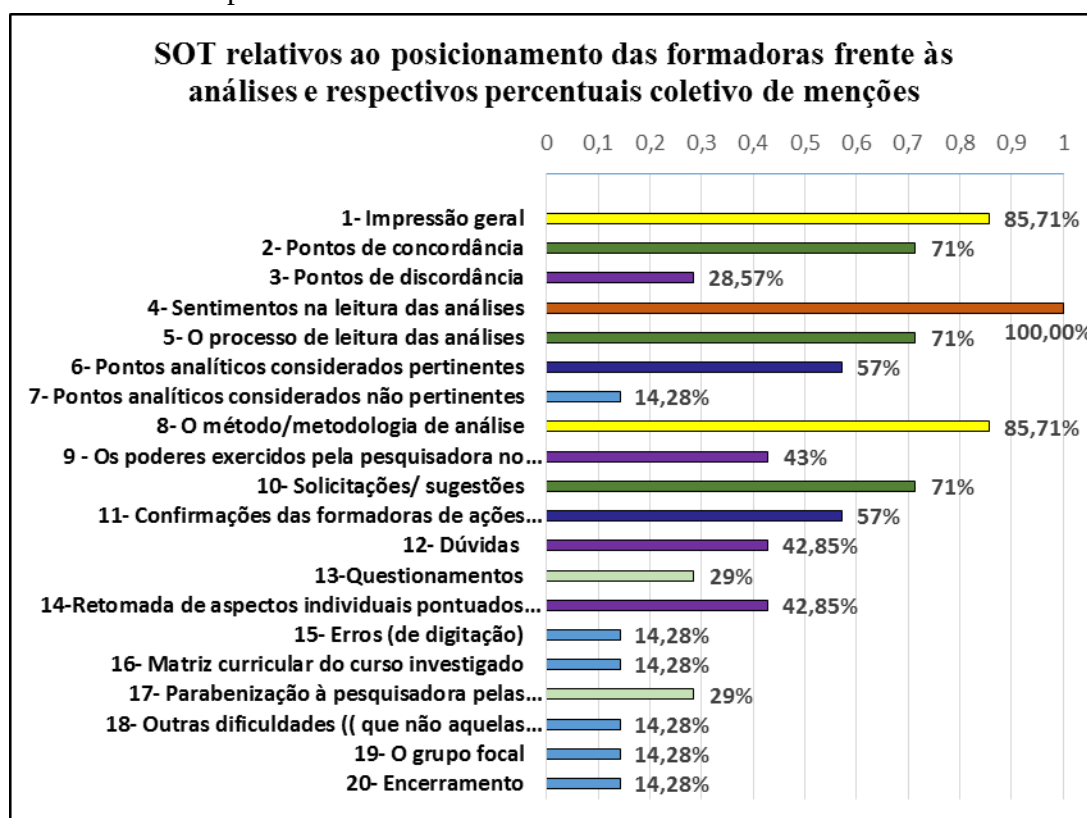
Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados por meio do grupo focal.

²⁸⁸ Para acessar o panorama geral de SOT e seus respectivos STT mobilizados pelas formadoras, consultar APÊNDICES F1, F2 e F4.

²⁸⁹ Como anteriormente explicitado, a formadora C não esboçou seu ponto de discordância no momento de realização do grupo focal mas sim posteriormente quando encerrou a leitura das análises e entrou em contato por e-mail com a pesquisadora.

Observando o quadro 78, o leitor pode visualizar na primeira coluna à esquerda a descrição dos 20 SOT identificados quando do posicionamento das formadoras, assim como pode identificar nas colunas azuis, verdes e laranja a ocorrência ou não de tais temas nos grupos aos quais as formadoras pertenciam (G.F.1 – grupo focal 1; G.F. 2 – grupo focal 2; T – texto escrito). Além disso, as duas últimas colunas do lado direito apresentam o total e o percentual de formadoras a mencionar determinados SOT. Ainda, no que concerne ao percentual de incidências coletivas de SOT mobilizados quando do posicionamento das formadoras frente às análises desenvolvidas, além do leitor poder verificá-lo nessa última coluna do quadro 78, é possível também visualizá-lo no gráfico 11 a seguir:

Gráfico 11 - Percentuais de incidências coletivas de SOT mobilizados quanto ao posicionamento das formadoras frente às análises desenvolvidas



Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados por meio do grupo focal.

Isto posto, o levantamento de dados, apresentados no quadro 78 e no gráfico 11, assim como aquele apresentado anteriormente no quadro 76, possibilita a visualização dos SOT que foram desenvolvidos pela maioria das formadoras e que, portanto, apontam para questões que o coletivo das formadoras optou mencionar quanto às análises desenvolvidas. No entanto, por uma questão de espaço e considerando tanto a extensão e densidade das análises já desenvolvidas como o atingimento do objetivo da pesquisa delineado para geração de dados

por meio do instrumento grupo focal, selecionei, para detalhamento das análises, aqueles SOT e respectivos STT mobilizados pelas formadoras estritamente relacionados aqueles por mim delimitados inicialmente para leitura das análises e posterior posicionamento das formadoras²⁹⁰. Além desses, por vezes, recorri também a outros SOT e STT desenvolvidos por determinadas formadoras à medida que percebi que eles poderiam contribuir, adicionar ou reforçar determinadas questões relacionadas ao trabalho educacional já pontuadas ao longo das análises precedentes.

Sendo assim, retomo os 4 (quatro) SOT inicialmente propostos para posicionamento das formadoras e apresento paralelamente aqueles por elas desenvolvidos em relação a cada um desses temas:

Quadro 79: Seleção de SOT a serem analisados acerca do posicionamento das formadoras

SOT propostos pela pesquisadora para posicionamento das formadoras	SOT desenvolvidos por formadoras para expressarem seu posicionamento mediante SOT propostos pela pesquisadora
A) Impressões gerais das formadoras quanto às análises realizadas pontuando quaisquer pontos relevantes de concordância ou discordância;	•SOT 1: Impressão geral sobre as análises desenvolvidas; • SOT 2: Pontos relevantes de concordância; • SOT 3: Pontos relevantes de discordância.
B) Sentimentos/sensações na leitura das análises;	• SOT 4: Sentimentos na leitura das análises; • SOT 5: O processo de leitura das análises
C) Pontos analíticos que consideraram pertinentes ou não;	•SOT 6: Pontos analíticos considerados pertinentes; •SOT 7: Pontos analíticos considerados não pertinentes.
D) Críticas ao método de análise, no que diz respeito aos poderes exercidos pela pesquisadora (ou pesquisa) e aos limites respeitados e/ou transgredidos.	•SOT 8: O método de análise; •SOT 9: Os poderes exercidos pela pesquisadora na geração de dados.

Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados por meio do grupo focal.

Portanto, exploro e desenvolvo primordialmente análises dos SOT 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, elencados na coluna à direita no quadro 79 (SOT também expostos nos quadros 80 a 87 e no gráfico 11), que foram mobilizados pelas formadoras frente a minha proposta para reconhecimento de seus posicionamentos acerca de minhas análises. Entretanto, esclareço que não os apresentarei sequencialmente considerando a ordem numérica em que esses foram relacionados nos quadros 78 e 79 nem considerando o seu percentual de maior ocorrência, conforme ilustrado no gráfico 11. Sequenciarei a apresentação e discussão por meio de esquematizações, ou seja, procurando organizar as unidades de informação de acordo com os procedimentos de raciocínio da lógica natural. Assim, optei por uma organização para

²⁹⁰ Retomar quadro 16.

apresentação e discussão das análises desses 9 (nove) SOT conforme a visão geral que obtive dos dados gerados nessa etapa da pesquisa e pelas relações que estabeleço entre os temas desenvolvidos pelas formadoras visando atingir meu último objetivo de pesquisa. Ou seja, tal organização foi escolhida com intuito de deixar claro quais posicionamentos as formadoras esboçaram após a leitura de todas as análises precedentes realizadas até aquele momento.

Estabelecidas essas colocações, retomo as informações veiculadas no quadro 78 e/ou no gráfico 11 para salientar que 6 (seis) temas (ou SOT) destacaram-se dentre os mais abordados pelo coletivo : *sentimentos na leitura das análises* (SOT 4 - citado unanimemente pelo coletivo das formadoras participantes); *impressão geral sobre as análises desenvolvidas e a metodologia / método de análise* (SOT 1 e 8, ambos referenciados por 85,71% das formadoras); *pontos relevantes de concordância* (SOT 2); *o processo de leitura das análises* (SOT 5); e, finalmente o tema *solicitações/ sugestões das formadoras à pesquisadora* (SOT 10), tendo sido, esses três últimos (SOT 2, 5 e 10) mencionados por 71,42% das participantes.

Com relação a 4 (quatro) dos temas mais referenciados pelo coletivo de formadoras ora elencados (SOT 1, 2, 4 e SOT 8), ressalto que possivelmente eles tenham sido explorados ou unanimemente pelo coletivo das formadoras (SOT 4) ou por quase todas as formadoras (SOT 1, 2, 5, 8) porque constavam no roteiro delineado como sugestão para a leitura e posicionamento oral das participantes em relação às análises²⁹¹. Quanto ao SOT 10 (*Solicitações/ sugestões das formadoras à pesquisadora*) também mencionado por mais da metade das participantes, esse surgiu em decorrência dos posicionamentos assumidos pelas próprias formadoras ao longo de sua participação e/ou produção de seus textos. Entretanto, mesmo tendo sido abordado por 71,42% das formadoras, conforme justificativa anterior, não discorrerei sobre os STT a ele relacionados.

Por possibilitar acessar a percepção global das formadoras em relação às análises desenvolvidas, por meio do quadro 80, opto por iniciar a apresentação dos STT que compuseram o SOT 1 - *impressão geral sobre as análises desenvolvidas* - que foi tratado por seis formadoras (ou 85,71%), a saber: formadoras A, C, F, G – do grupo focal 1; formadora D – do grupo focal 2; e, formadora H – produtora do texto escrito.

²⁹¹ Retomar quadro 79 que delimita os SOT que deveriam nortear o posicionamento das formadoras.

Quadro 80 – O tratamento do tema - *Impressão geral sobre as análises desenvolvidas*: percentuais de incidências individual e coletiva de STT.

SOT 1: Impressão geral sobre as análises desenvolvidas	Quantidade geral de participantes a mencionar				6		
	Percentual				85,71%		
STT desenvolvidos pelas participantes	Omissões, menções e recorrências individuais						
	G.F. 1				G.F. 2		T
	A	C	F	G	B	D	H
1- Interessante	2x	-	1x	1x	-	1x	1x
2- Bacana	1x	-	-	1x	-	-	-
3- Legal	-	1x	-	1x	-	-	-
4- Bem feita	-	-	-	-	-	1x	-
5- Gostou muito	-	-	-	-	-	1x	-
6- Gostando bastante /demais	-	1x	-	-	-	-	-
7- Esforço e detalhamento na realização das análises	-	-	-	-	-	-	1x
8- Trabalhosa	-	-	1x	-	-	-	-
9- Fundamentação teórica consistente	-	-	-	-	-	-	1x

Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados por meio do grupo focal.

Conforme pode ser observado no quadro 80, 9 (nove) STT foram desenvolvidos para tratar o tema *impressão geral sobre as análises desenvolvidas*: 1-surpresa pela extensão das análises; 2-interessante; 3-bacana; 4-legal; 5-bem feita; 6-gostou muito; 7-gostando bastante/demais; 8-esforço e detalhamento na realização das análises; 9-trabalhosa; 10-fundamentação teórica consistente - sendo que, dentre eles, é possível notar pelos adjetivos, locuções adjetivas, substantivos e/ou advérbios empregados que não há nenhum posicionamento negativo, pelo contrário todos são de cunho bastante positivo em relação às análises desenvolvidas.

Já em relação ao tratamento do tema *sentimentos desencadeados na leitura das análises* (SOT 4, mencionado unanimemente) o mesmo não ocorre. Há tanto unidades linguísticas relacionadas aos *sentimentos* que remetem a um posicionamento favorável quanto o inverso. Elenco no quadro 81, a seguir, quais STT (ou sentimentos) especificamente foram citados por cada uma das formadoras assim como se tais sentimentos foram recorrentes em segmentos de textos produzidos por cada uma delas:

Quadro 81 - O tratamento do tema - *Sentimentos na leitura das análises*: percentuais de incidências individual e coletiva de STT

SOT 4: Sentimentos na leitura das análises		Quantidade geral de formadoras a mencionar				7		
		Percentual				100%		
STT desenvolvidos pelas participantes		Omissões, menções e recorrências individuais						
		G.F. 1				G.F. 2		T
		A	C	F	G	B	D	H
1. Dificuldade de distanciamento pessoal		-	-	-	-	-	2x	-
3- Estranhamento		-	-	-	-	1x	-	-
5- Surpresa	ao perceber seu próprio desenvolvimento após a experiência vivenciada e analisada	-	-	-	-	-	-	-
	tanto pela extensão do trabalho quanto das análises desenvolvidas	-	2x	-	-	-	-	-
6- Satisfação /bem estar	pelos resultados apontados pelas análises de suas falas sobre o seu trabalho	-	-	2x	-	-	-	1x
	em participar da pesquisa	-	-	-	2x	-	-	-
7- Necessidade de melhorar a prática		-	-	-	-	-	-	1x
8- Curiosidade		-	1x	-	-	-	-	-
9- Perdição		1x	2x	1x	1x	-	1x	-

Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados por meio do grupo focal.

As formadoras que esboçaram *impressões gerais* positivas sobre as análises²⁹² nem sempre verbalizaram que apenas sentimentos favoráveis foram desencadeados no processo de leitura. Assim, por exemplo, embora as formadoras A, C, F, G (participantes do G.F 1) expressem *sentimentos* positivos tais como os de *curiosidade*, de *surpresa*, de *satisfação/bem estar*²⁹³ desencadeados pela leitura e também expressem *impressões gerais* sobre às análises bastante favoráveis²⁹⁴ e, ainda, algumas delas também esboçam exclusivamente *pontos de concordância* com as análises desenvolvidas²⁹⁵, ao mesmo tempo, todas elas (formadoras A, C, F, G) exprimem um sentimento comum negativo quando da leitura das análises – o de sentir-se *perdição* (STT 9 elencados no quadro 81). Esse sentimento, no decorrer da leitura, faz emergir dúvidas quanto à compreensão geral das análises por parte das formadoras que o mencionaram. Reforçando ainda mais essa dubiedade, também saliento a incidência desse

²⁹² STT quanto ao SOT 1 (*impressão geral quanto às análises*), elencados previamente no quadro 80.

²⁹³ STT 5, 6 e 8, quanto ao SOT 4 (*sentimentos na leitura das análises*), relacionados no quadro 81.

²⁹⁴ STT referentes ao SOT 1 (*impressão geral quanto às análises*) elencados anteriormente no quadro 80.

²⁹⁵ STT referentes ao SOT 2 (*pontos relevantes de concordância*) elencados posteriormente no quadro 84 (citados pelas formadoras A, F, G).

sentimento (*perdida*) como fator comum em segmentos do texto produzido por quase a totalidade das formadoras que participaram do grupo focal (exceto a formadora D).

Como pesquisadora, esse ponto em comum no tratamento do tema – *sentimentos na leitura das análises* - chamou minha atenção, uma vez que o *sentir-se perdida*, verbalizado pelas formadoras, pode ter sido ocasionado pela minha própria falta de capacidade de expor e desenvolver com clareza os dados levantados e as análises, o que comprometeria o atingimento de meus objetivos de pesquisa. Assim, procurei indícios nos segmentos de textos produzidos para averiguar como foi realizado tal processo de leitura por parte das formadoras. Esse procedimento resultou no levantamento de STT relacionados ao SOT 5 – *o processo de leitura das análises* - elencados no quadro 82, a seguir:

Quadro 82 – O tratamento do tema - *o processo de leitura das análises*: percentuais de incidências individual e coletiva de STT

SOT 5: O processo de leitura das análises		Quantidade geral de formadoras a mencionar				5		
		Percentual				71,42%		
STT desenvolvidos pelas participantes		Omissões, menções e recorrências individuais ²⁹⁶						
		G.F. 1				G.F. 2		T
		A	C	F	G	B	D	H
1 -Leitura não integral/parcial das análises		1x	2x	1x	-	-	-	-
2-Leitura enfocando suas falas individuais		1x	*	2x	1x	*	*	*
3-Comprometimento em encerrar a leitura e contribuir para pesquisa esboçando outros posicionamentos (posteriormente)		-	2x	-	-	-	-	-
4- Afirmação de que não conseguiu tirar conclusões gerais após a leitura das análises desenvolvidas)		-	-	-	1x	-	-	-
5- Facilidade na compreensão das análises do contexto socioprofissional		-	-	-	1x	-	-	-
6- Dificuldades na leitura	a) pela incompreensão de siglas	-	2x	-	1x	-	2x	-
	b) Pela incompreensão de quadros/tabelas ²⁹⁷	-	1x	-	-	-	1x	-
	c) pelo desconhecimento do método	-	1x	-	-	-	1x	-
	d) pela falta de conhecimento de conceitos/terminologias	-	2x	2x	-	-	-	-
	e) pela dificuldade de concentração	-	-	1x		-	-	-
	f) pelo cansaço	-	-	1x	1x	-	-	-
	g) pela falta de tempo para uma (re)leitura mais cuidadosa e/ou integral	1x	1x	-	-	-	1x	-
	h) para acompanhar como o processo de análise possibilitou determinadas hipóteses e/ou conclusões	1x	-	-	-	-	-	-

²⁹⁶ Os trechos marcados com asteriscos, nesse quadro 82, significam que as formadoras não verbalizaram aquele STT em específico, mas pelos temas gerais desenvolvidos ao longo do grupo focal pude concluir/inferir que elas teriam realizado o processo de leitura conforme assinalado na tabela.

²⁹⁷ A formadora C declara ter tido dificuldade de compreensão de tabelas mas, na realidade, o que apresento, nos capítulos de análise para posicionamento das formadoras, são quadros.

7- Reconhecimento da necessidade	a) de leitura de outros capítulos antecedendo aqueles referentes às análises	-	-	1x	-	-	-	-
	b) de releitura para a compreensão de aspectos pontuados nas análises	1x	2x	1x	-	-	1x	-

Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados por meio do grupo focal.

Com base nos dados expostos no quadro 82 pode perceber que a maioria das formadoras explicitou ou ter realizado uma *leitura não integral/parcial das análises* (STT 1), ou seja, intencionavam realizar a leitura das análises inicialmente de forma integral, mas aparentemente depois de um certo ponto, passaram a não mais fazê-la, provavelmente:

- devido à extensão e densidade dessas, passaram a realizar a leitura enfocando suas falas individuais (evidenciado nas falas das formadoras A, F):

A: *eh:: eu não consegui ler assim acompanhar todos eu fui mais procurando os trechos que dizia respeito a minha pessoa né <@ @>* (Linhas 114 –115, APÊNDICE F1– grupo focal 1).

F: *[...] e acabei usando a mesma estratégia da “C” pra dar conta de ler somente onde acontecia as minhas falas ali* (Linhas 217 -218, APÊNDICE F1 - grupo focal 1).

- e/ou ainda porque não haviam encerrado o processo de leitura das análises quando da realização da reunião com o grupo focal (constatado na fala da formadora C):

C: *[...] bom eu achei tô achando bem legal eu não terminei de ler tá a análise que você fez eu li até a metade falta um pouquinho menos da metade eu li até a página 62 então tá faltando todo aquele restante ali né* (Linhas 133 a 134, APÊNDICE F1 - grupo focal 1).

C: *[...] eu me proponho a depois terminar de ler e te falar sobre o resto tá então realmente eu não consegui ler tudo. [...]* (Linhas 167 -168, APÊNDICE F1 – grupo focal 1).

Tais atitudes quando da leitura das análises, em alguns casos, aparentemente culminaram, como explicitado pela formadora G, na *impossibilidade* de finalizar a leitura com *conclusões gerais* (STT 4 apresentado no quadro 82) ou, por outro lado, por iniciar a leitura sentindo *facilidade na compreensão das análises do contexto socioprofissional* (STT 5 apresentado no quadro 82), uma vez que esse item foi alocado nas páginas iniciais encaminhadas para leitura e posterior posicionamento das participantes.

Traçando um paralelo entre as informações veiculadas nos quadro 81 (*sentimentos na leitura das análises*) e 82 (*o processo de leitura das análises*) foi ainda possível perceber que todas as formadoras que verbalizaram terem se sentido “*perdidas*” na leitura das análises²⁹⁸ verbalizaram também quais foram as suas dificuldades específicas nesse processo e, por vezes, mencionaram como poderiam e/ou como conseguiram minimizá-las.

²⁹⁸ SOT 4/ STT 9 elencado no quadro 81.

Assim, as *dificuldades* específicas estariam relacionadas no STT de número seis (6) das letras *a* até *h* (elencadas no quadro 82), ou seja, seriam dificuldades geradas: *pela incompreensão de siglas; de quadros/tabelas; pelo desconhecimento do método; pela falta de conhecimento de conceitos/terminologias; pela dificuldade de concentração; pelo cansaço; pela falta de tempo para uma (re)leitura mais cuidadosa e/ou integral; e, finalmente pela dificuldade para acompanhar como o processo de análise possibilitou determinadas hipóteses e/ou conclusões.*

Já a(s) maneira(s) de minimizar algumas dessas *dificuldades* e, conseqüentemente, o *sentimento de estarem perdidas* durante as leituras, conforme mencionam algumas das formadoras, poderia ter ocorrido por meio de *uma releitura para a compreensão de aspectos pontuados nas análises* (STT 7b elencado no quadro 82) ou, conforme afirma ter feito a formadora F, *pela leitura de outros capítulos antecedendo aqueles referentes às análises* (STT 7a também elencado no quadro 82).

Após essa inserção de análises relativas ao *processo de leitura das análises* (SOT 5), que, de certa forma, elucidaram questões relativas aos sentimentos ali desencadeados - tema estabelecido para nortear o posicionamento das formadoras, conforme já explicitado, passo a explorar a maneira como o tema *método/metodologia de análise* (SOT 8) foi desenvolvido pelas formadoras participantes.

Estabelecendo relações entre esse tema (SOT 8) e os demais já discutidos (*impressão geral sobre as análises; sentimentos na leitura das análises; o processo de leitura das análises*, respectivamente SOT 1, 4, 5), primeiramente chamo a atenção para o fato de que, se por um lado 6 (seis) formadoras (85,71%²⁹⁹) esboçaram uma *impressão geral quanto às análises* favorável³⁰⁰, considerando os vocábulos de cunho positivo por elas utilizados em relação ao tema, por outro lado, 5 (cinco) dentre essas mesmas formadoras (A, C, F, G, D) desenvolveram o tema *método/metodologia de análise* (SOT 8) de forma inversa, ou seja, com vocábulos de caráter negativo, conforme pode ser observado no quadro 83, a seguir:

²⁹⁹ Retomar percentuais elencados no gráfico 11.

³⁰⁰ STT do SOT 1 (*impressão geral quanto às análises*) elencados no quadro 80.

Quadro 83 – O tratamento do tema - *Método/metodologia de análise*: percentuais de incidências individual e coletiva de STT

SOT 8: O método/metodologia de análise	Quantidade geral de formadoras a mencionar						6
	Percentual						85,71%
STT desenvolvidos pelas participantes	Omissões, menções e recorrências individuais						
	G.F. 1				G.F. 2		T
	A	C	F	G	B	D	H
1- Metodologia auxiliando a todos na reflexão sobre a práxis	-	-	-	-	-	-	1x
2- (Bastante) complexo	1x	-	-	-	-	-	-
3- Método distante	1x	-	-	-	-	-	-
4- Desconhecimento e/ou conhecimento superficial/pequeno do método e/ou linha teórica	-	3x	-	1x	-	2x	-
5- Dificuldade de compreensão do método (por não ser da área de Letras)	-	1x	4x	-	-	-	-
6- Análise dos tipos de discurso diferente e engraçada	-	1x	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados por meio do grupo focal.

Também estabelecendo analogias entre os dados apresentados nesse quadro 83 e aqueles anteriormente discutidos, dentre as 6 (seis) formadoras que esboçaram uma impressão geral favorável quanto às análises (quadro 80), apenas uma esboçou um posicionamento positivo quanto ao método de análise (quadro 83, STT 1 - *Metodologia auxiliando a todas na reflexão sobre a práxis* - mencionado pela formadora H - texto escrito). Já as demais o denominaram de: *bastante complexo*; *distante*; *desconhecido*; *difícil de compreender*. Houve ainda a adjetivação “*diferente*” e “*engraçada*” atribuída à metodologia de análise referente aos tipos de discurso. Isso ocorreu em uma das participações por meio de um agir linguageiro espontâneo (FOGAÇA, 2010) da formadora C marcado pela introdução do tema por meio dos vocábulos “*Ah lembrei eu lembrei de uma coisa assim ...*”, conforme ilustro por meio dos excertos a seguir:

- C: *Ah lembrei eu lembrei de uma coisa assim que eu achei em relação você pontuou no meu texto o fato dele ter começado pelo vocativo eh::; eu fiquei assim na verdade curiosa <@ @> porque que isso chamou atenção porque que isso seria relevante pra discutir formação pra ter começado*
- A: *{acho que você foi a única} ((referindo-se a unicamente a formadora C ter iniciado o relato de experiência reflexivo pelo vocativo))*
- C: *<@ @> assim eu achei diferente*
- Pq: *{mas alguém quer fazer comentário?}*
- C: *não é assim nenhuma crítica é que eu achei diferente, eu achei engraçado* (Linhas 274 -281, APÊNDICE F1 - grupo focal 1).

Como resultado dessas colocações das formadoras concluí que, devido à *complexidade e a distância do método*, o *desconhecimento e a dificuldade de compreensão* desse por parte das formadoras (STT 2, 3, 4 e 5 elencados no quadro 83), as análises, especialmente aquelas

referentes aos tipos de discurso utilizados pelas formadoras em seus relatos de experiência reflexivos, adicionadas a um processo de leitura *não integral enfocando suas próprias falas individuais* (STT 1 e 2 do SOT 4, elencados no quadro 82), parecem ter sido parcialmente e/ou ainda aparentam não ter sido compreendidas. Desse modo, procurei retomá-las no corpo dessa tese, alterando o texto e procurando estabelecer relações mais claras entre as análises desenvolvidas e a forma como as formadoras compreendem o seu trabalho educacional no contexto investigado no intuito de que as análises deixassem simplesmente de ser “*diferente*” e/ou “*engraçada*”³⁰¹ para tornarem-se significativas.

Um outro tema desenvolvido pelas formadoras e que foi por mim sugerido para posicionamento das formadoras foi o relativo aos pontos de concordância (SOT 2) e aos pontos de discordância (SOT 3) sobre as análises desenvolvidas. Os pontos de concordância foram mencionados por 71,42% das participantes, já os de discordância foram abordados por 37,5 %, ou seja, por 3 (três) formadoras³⁰². Vejamos no quadro 84, a seguir, os pontos de concordância desenvolvidos pelas formadoras:

Quadro 84 - O tratamento do tema - *Pontos relevantes de concordância*: percentuais de incidências individual e coletiva de STT

SOT 2: Pontos relevantes de concordância	Quantidade geral de formadoras a mencionar				5		
	Percentual				71,42%		
STT desenvolvidos pelas participantes	Omissões, menções e recorrências individuais						
	G.F. 1				G.F. 2		T
	A	C	F	G	B	D	H
1- Com as análises em geral	1x	1x	1x	1x	-	-	-
2- Com análises (linguística) sobre suas falas em específico	1x	-	1x	1x	-	2x	-
3- Parcial sobre suas falas em específico	-	-	-	-	-	1x	-
4- Com a influência do contexto socioprofissional individual da participante na produção de seus textos	-	-	-	1x	-	-	-

Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados por meio do grupo focal.

Em relação ao levantamento dos pontos relevantes de concordância com as análises, apresentadas nos STT do quadro 84, observei que 2 (duas) dentre as formadoras participantes optaram por não desenvolvê-lo – formadoras B e H.

Quanto, à formadora H, que participou dessa etapa da pesquisa por meio de texto escrito, embora ela tenha omitido esse tema na produção de seu texto, todos os demais por ela

³⁰¹ O texto já se encontra com essas alterações no início desse capítulo no tópico que se refere à análise dos tipos de discurso (tópico 7.1.2 Os Tipos de Discurso e Tipos de Sequência que Estruturaram os Relatos de Experiência Reflexivos).

³⁰² Retomar percentuais elencados no gráfico 11.

desenvolvidos conduzem a interpretação de que seu posicionamento seria favorável às análises de forma geral, ou seja, ela supostamente concordaria com análises e as conclusões apresentadas.

Já a formadora B, apesar de expressar sua concordância geral com as análises (STT 1 do SOT 2 apresentado no quadro 84), é uma das formadoras que menos desenvolve temas (ou SOT) por mim delimitados para posicionamento quanto às análises, restringindo-se, na maior parte do tempo, a abordar outros, que não aqueles propostos para a ocasião. Dentre estes outros temas desenvolvidos está o de retomar a experiência negativa de atuação na turma investigada (SOT 14) e/ou comentar sobre outras dificuldades vivenciadas (SOT 18) que não especificamente aquelas mencionadas nos dados gerados e analisados³⁰³. Assim, parece-me que a emissão de seu ponto de *concordância geral com as análises* (STT 1 elencado no quadro 82) não foi embasada numa reflexão tomando as análises como um todo, mas sim apenas confirmando e reforçando as análises desenvolvidas exclusivamente sobre suas próprias dificuldades em desenvolver seu trabalho educacional na IES/I.

Quanto ao posicionamento das formadoras A, F e G em relação aos pontos de concordância, compreendo que essas reforçam o que foi discutido em relação a terem focado, no processo de leitura, suas próprias falas, isto porque tais formadoras exprimem a concordância tanto de forma geral (STT 1) com as análises como frisam esse posicionamento em relação às suas falas individuais (STT 2).

Ainda quanto a essas três participantes, chamo a atenção para o fato de que a formadora G tanto expressa sua concordância geral sobre suas falas individuais quanto pontua um dos aspectos analisados especificamente quanto ao seu relato de experiência reflexivo, reconhecendo que as escolhas dos temas ali tratados é influenciada por representações provenientes de seu contexto socioprofissional (STT 4).

Apesar de ter sido mencionado por menos formadoras, comparado ao número que se posicionou quanto ao tema *pontos relevantes de concordância*, mas que considero de grande relevância para essa pesquisa, estão os posicionamentos de 2 (duas) formadoras quanto aos *pontos relevantes de discordância*, conforme apresento no quadro 85 a seguir:

³⁰³ Essa quantidade de tempo dispendida para desenvolver outros temas que não os especificamente propostos para o grupo focal, pode ser constatada no quadro 76 que apresenta o número de palavras utilizadas em cada SOT desenvolvido pelas formadoras. No apêndice F3 (Demais SOT e STT desenvolvidos pelas formadoras) também é possível identificar todos os SOT mobilizados que não constavam no roteiro para posicionamento e os respectivos STT desenvolvidos por cada uma das formadoras.

Quadro 85 - O tratamento do tema - *Pontos relevantes de discordância*: percentuais de incidências individual e coletiva de STT

SOT 3: Pontos relevantes de discordância	Quantidade geral de participantes a mencionar					2		
	Percentual					28,57%		
STT desenvolvidos pelas participantes	Omissões, menções e recorrências individuais							
	G.F. 1					G.F. 2		T
	A	C	E	F	G	B	D	H
1-Que as dificuldades no desenvolvimento do trabalho educacional foram ocasionadas por falta de formação específica na área.	-	*2x	-	-	-	-	-	-
3- As professoras colaboradoras podem omitir aspectos negativos de sua atuação pela possibilidade de que isto venha a prejudicar intenções futuras de compor o quadro efetivo de formadoras da instituição.	-	-	-	-	-	-	4x	-

Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados por meio do grupo focal.

Conforme excerto da formadora C anteriormente transcrito e comentado quanto ao processo de leitura das análises (quadro 82), essa formadora comprometeu-se a finalizar a leitura das análises e posteriormente encaminhar outros posicionamentos via *e-mail*. Nesta ocasião foi que ela introduziu o seu ponto de discordância em relação às análises – qual seja, que as dificuldades no desenvolvimento do trabalho educacional, por ela relatadas e por mim analisadas, não seriam provenientes de sua falta de formação específica na área da disciplina que lecionou na turma investigada (Linguística Aplicada), mas sim ocasionadas por sua não formação em LE (STT 1, elencado no quadro 85). Saliento que essa discordância da formadora C foi considerada e alterações no desenvolvimento das análises foram realizadas conforme indico por meio de notas de rodapé introduzidas ao longo do texto sinalizando sempre que tais modificações ocorreram.

Ressalto que praticamente 1 (um) ano antes da realização do grupo focal, ou seja, no início de 2014, encaminhei não unicamente à formadora em questão, mas, igualmente, a todas as participantes, o texto em que descrevi seus respectivos perfis profissionais incluindo uma solicitação para que se pronunciassem e pontuassem possíveis incorreções tanto quanto ao texto em si como quanto a figura que criei alicerçada nesses perfis³⁰⁴. Outras formadoras também pontuaram essas incorreções quanto ao seu perfil socioprofissional quando da realização do grupo focal e, por vezes, até reconheceram que elas não se pronunciaram anteriormente, conforme explicitarei. Ainda saliento que nenhuma delas, apesar de pequenas sugestões de correções, posicionou-se de forma radical a ponto de solicitar a retirada de sua

³⁰⁴ Refiro-me aqui aos textos e figuras veiculadas no tópico 6.3.1 *O Perfil Profissional das Formadoras Participantes* do capítulo 6.

participação da pesquisa³⁰⁵. Ao contrário, manifestaram apenas a necessidade de correção dos dados para que “não verdades” fossem disseminadas a respeito de seus respectivos percursos profissionais,³⁰⁶ conforme transcrevo um exemplo dessa manifestação por meio da fala da formadora D:

- D: Eh:: em relação a alguns dados, Francini, embora a gente tenha feito e refeito, corrigido, né, eu lembro que quando você transcreveu você me deu a liberdade ainda {éh:: consertar alguma coisinha} se::
 Pq: {Uhum}
 D: algum dado, né casos que não tiver correto, mas aí olhando eh:: para o seu texto (+), lá no capítulo 6, né, na página 14, eh:: tem um momento que você fala exatamente sobre o meu tempo de experiência, né (+) aí você pontua 7 anos (+) só que na verdade são 10 anos É porque eu entendi contanto assim, ah, tá início, vamos supor em 96, aí 97,8, dá menos tempo mas eu não sei como funciona isso na sua contagem porquê de fato foi o ano de 96 inteiro, 96, {sabe assim por diante? (Linhas 97 a 105, APÊNDICE F1 – grupo focal 2a).

Esse enfoque tanto em dados específicos individuais quanto aos dados do contexto socioprofissional das formadoras, acrescido da verbalização por parte da formadora D da dificuldade de afastamento pessoal na leitura e interpretação de trechos específicos das análises, levou-me a concluir que, por vezes, a leitura não propiciou às formadoras uma visão global em relação à compreensão do desenvolvimento do trabalho educacional coletivo e as possíveis implicações no processo de formação inicial dos alunos-professores

- D: *ao passo que eu vou falar das impressões eu já vou tô colocando dos meus sentimentos, né, então éh:: as impressões que eu tive foi difícil me distanciar, né, olhar a sua análise, análise que você fez das minhas próprias falas, né, (+) sem (+) éh:: (+) assim, me distanciando mesmo, como uma leitora que tivesse simples mente lendo sobre uma pesquisa, né.*
 Pq: Hurum (Linhas 58 a 62, APÊNDICE F1 - grupo focal 2a).

Estritamente quanto a essa manifestação da formadora D, concluí que sua dificuldade de distanciamento fez com que ela alternasse um posicionamento ora de discordância em virtude desses sentimentos ora de concordância geral com as análises, conforme procuro demonstrar com excertos de suas falas, a seguir:

- D: *Então em alguns momentos eu discordei, eu falei NÃO, NÃO É ISSO. [...] ((discordância)) Mas aí ao longo da leitura ao passo que eu fui lendo e olhando prá sua análise eu comecei a entender olha, como de fato eh:: a nossa fala, né, as coisas que a gente fala ou mesmo escreve, elas denunciam coisas que, né, que sem pensar muitas vezes é isto o que a gente tá dizendo, é o que está dito mesmo que muito vezes não tenha sido esta a nossa intenção (+) né, e quando você tá fazendo a análise linguística, né, é prá isto que você vai olha (+) ((concordância)) (Linhas 63 a 68 APÊNDICE F1 - grupo focal 2a).*
[...] Então, éh:: quando você vai para a sua análise, aí você diz assim, um ou dois momentos, não me recordo bem, né, (++) que “as professoras colaboradoras podem omitir aspectos negativos de sua

³⁰⁵ Lembro que esse posicionamento radical ocorreu em relação a formadora E, cujos dados foram retirados da pesquisa.

³⁰⁶ Ver apêndice F3 (Demais SOT e respectivos STT desenvolvidos pelas formadoras) a relação de STT desenvolvidos acerca do SOT/tema 10: solicitações/sugestões das formadoras.

atuação pela possibilidade de que isto venha a prejudicar intenções futuras de compor o quadro efetivo de formadoras da instituição” (+) e aí, é nesse ponto que eu acho, eu discordo ((discordância))

*[...] você olhando prá fala, é uma hipótese que ela até pode ser confirmada pelo meu discurso (+) olhando ali prá:: simplesmente pro, pro que foi dito, né. Isso é uma análise linguística, né, ((concordância)) *agora se você considera, éh:: (+) eu nem sei se é possível considerar outras coisas, né, mas assim o que eu gostaria de coloca (+) é que, QUE NÃO, <@ @> que éh:: faz parte da minha maneira de en-ca-ra (+) a sala de aula, né (+), (...) eu acho que assim, que faz parte da minha natureza do meu modo de ser, [...] eu sou uma pessoa muito positiva, e que embora a gente sabe que há pontos negativos, claro que há, mas não é assim da minha natureza éh:: verbaliza (+) esses pontos negativos, porque eu sempre, sabe aquela historinha da Poliana? , <@ @> eu sou meio Poliana, <@ @> (Linhas 133 a 150, APÊNDICE F1 - grupo focal 2a).**

*[...] né, então assim, essa éh:: o meu ponto de vista eu queria assim, éh:: **refutar essa hipótese, no sentido de que é uma característica minha, (+) né,** (Linhas 160-161, APÊNDICE F1 - grupo focal 2a).*

[...] eu não escondo o desejo, é na minha entrevista eu deixei claro que eu tenho o desejo né, na época tinha e até hoje nutro esse desejo, DE SER EFETIVADA NESSA IES, né, mas isto não quer dizer que eu esconderia pontos negativos, né que simplesmente é essa a minha perspectiva, como uma pessoa otimista, positiva e de realmente estar realizando um sonho (+) de trabalhar com a formação (++) então (+) {independe ((discordância)) (Linhas 173 a 177, APÊNDICE F1 - grupo focal 2a).

Mas, entre concordâncias e discordâncias, prevaleceu o posicionamento de discordância da formadora D em relação à hipótese por mim confirmada - *as professoras colaboradoras podem omitir aspectos negativos de sua atuação pela possibilidade de que isto venha a prejudicar intenções futuras de compor o quadro efetivo de formadoras da instituição* (SOT 3, STT 3 quadro 85). No entanto, a própria formadora aparenta reconhecer que o sentimento de discordância foi desencadeado pela sua dificuldade de afastamento pessoal e não por questões relativas às análises linguísticas propriamente ditas.

No tocante a esse posicionamento da formadora D, como pesquisadora e participante integrante da investigação, reconheço que a neutralidade inexistente, e minha própria ação/hipótese no âmbito da pesquisa constitui-se em elemento de análise (QUEVEDO-CAMARGO, 2011). Assim, dada a natureza de minha pesquisa, compreendo que não sou um ser humano genérico, mas um ser social e minhas “análises interpretativas são feitas a partir do lugar sócio-histórico no qual (me situo) e dependem das relações intersubjetivas que (estabeleço) com os (sujeitos de minha pesquisa)” ou seja, “a análise que (faço) depende de (minha) situação pessoal-social” (FREITAS, 2002, p. 29). Dessa forma, no momento de geração de dados para esta pesquisa a situação pessoal-social de professora efetiva, com considerável tempo de atuação na IES/I, conduziu-me a formular e constatar a hipótese de que a formadora D, em sua posição de colaboradora, pudesse se sentir ‘prejudicada’ se mencionasse fatos negativos em relação ao desenvolvimento de seu trabalho educacional.

Ainda quanto ao posicionamento das formadoras quanto aos pontos de concordância e os pontos de discordância, de forma geral, os STT desenvolvidos reiteram que pouca atenção na leitura das análises foi despendida quanto ao trabalho educacional desenvolvido pelo coletivo das formadoras participantes na formação dos futuros alunos-professores. Para as formadoras D, B, G, F, H esse demasiado enfoque na leitura das análises referentes à suas falas individuais também pode ser constatado à medida que elas se restringiram a abordar posicionamentos favoráveis quanto às análises simplesmente em relação ao seu próprio trabalho educacional. Por outro lado, embora em determinados momentos as formadoras A e C e a formadora G também expressem concordâncias com as análises nesse mesmo sentido, parece-me que elas ultrapassaram esse nível de percepção individual no desenvolvimento do tema: *pontos analíticos pertinentes das análises*, conforme exponho no quadro 86, a seguir:

Quadro 86 - O tratamento dos temas - *Pontos analíticos pertinentes e pontos analíticos não pertinentes das análises*: percentuais de incidências individual e coletiva de STT

SOT: Pontos analíticos considerados PERTINENTES	Quantidade geral de formadoras a mencionar						4
	Percentual						57,14%
STT desenvolvidos pelas participantes	Omissões, menções e recorrências individuais						
	G.F. 1				G.F. 2		T
	A	C	F	G	B	D	H
1-Levantamento dos pontos/temas comuns evidenciados pelas formadoras e respectivas análises demonstrando que as participantes compartilham de preocupações e/ou dificuldades, ações semelhantes no desenvolvimento de seu trabalho educacional	1x	1x	-	-	-	-	-
2- Análises de verbos escolhidos para estruturar seu próprio texto	-	-	-	1x	-	-	-
3. A influência do contexto sociointeracional das participantes na produção de seus textos	-	-	-	1x	-	-	-
4. O embasamento teórico desenvolvido quanto à formação de professores	-	-	1x	-	-	-	-
SOT: Pontos analíticos considerados NÃO PERTINENTES	Quantidade geral de formadoras a mencionar						1
	Percentual						12,5%
	Omissões, menções e recorrências individuais						
STT desenvolvidos pelas participantes	G.F. 1				G.F. 2		T
	A	C	F	G	B	D	H
5. Características físicas dos textos produzidos	-	-	-	-	-	1x	-

Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados por meio do grupo focal.

É possível visualizar, no quadro 86, que 5 (cinco) dentre as 7 (sete) participantes abordaram pontos que consideraram *pertinentes* no desenvolvimento das análises e apenas 1 (uma) mencionou um ponto que concebeu como *não pertinente*. Destaco que as formadoras A

e C foram as únicas a mencionar posicionamento comum em relação a *pontos analíticos pertinentes nas análises* no que diz respeito à compreensão do trabalho educacional desenvolvido pelo coletivo das formadoras participantes, qual seja o levantamento dos pontos/temas comuns evidenciados pelas formadoras e as respectivas análises demonstrando que o corpo docente participante compartilha de preocupações e/ou dificuldades, ações semelhantes no desenvolvimento de seu trabalho educacional (STT 1 elencado no quadro 86). A formadora G, embora não pontue esse mesmo STT referenciado pelas formadoras A e C quanto a todo o corpo docente, também aborda aspectos das análises referentes ao coletivo qual seja *-A influência do contexto sociointeracional das participantes na produção de seus textos-* (quadro 86, STT 3), conforme transcrevo excerto a seguir:

G: *porque pega desde a análise nossa da nossa formação da nossa vivência do social e o reflexo que isso vai trazer para sala de aula e depois prá nossa prática e prá nossa fala a formação porque é uma coisa assim muito linkada tem mesmo.* (Linhas 362 a 364 – Transcrição/grupo focal 1).

Mas, além de mencionar pontos analíticos pertinentes quanto às análises que se referiam as falas de todas as participantes (contexto sociointeracional), a formadora G enfoca seu posicionamento também com relação à análises específicas de suas próprias falas - *análises de verbos escolhidos para estruturar seu próprio texto* - (STT 2 do quadro 86). Isto também ocorre com a formadora F, que elenca como um ponto analítico pertinente o fato do *embasamento teórico desenvolvido quanto à formação de professores* estabelecer conexões com os próprios embasamentos que alicerçam/alicerçaram a formação da participante (STT 4 elencado no quadro 86).

Ainda quanto ao tema *pontos analíticos pertinentes*, as demais formadoras (B, H) se omitiram em emitir posicionamentos em relação a ele.

Com relação aos *pontos analíticos não pertinentes*, somente uma das formadoras se pronunciou – a formadora D. Nesse caso, embora considere que essa formadora tenha se referido como não apropriada todas as análises desenvolvidas quanto *características físicas dos textos produzidos* (STT 5 do quadro 86), ou seja, do coletivo dos textos, o enfoque quando de sua verbalização quanto aos *pontos analíticos não pertinentes* foi específico aos textos produzidos por ela mesma, conforme procuro evidenciar por meio do excerto a seguir:

D: *Éh:: em relação ao tamanho do texto, eu me perguntei, mas será que isto é relevante, né? éh:: porque eu fui uma das que menos escreveu em relação, em contrapartida na entrevista fui uma das que mias falô, né*

Pq: *hurum*

D: *Então acho que isto está mais relacionado a inteligência, né, ou a habilidade, né, de cada um, {uns qui si expressam melhor falando, outros escrevendo né[...]} (Linhas 299 a 303, APÊNDICE F1 - grupo focal 2a).*

Reforço que a colocação da formadora D quanto a *não pertinência das análises das características físicas dos textos* - nesse caso, especificamente quanto ao número de palavras utilizados por cada formadora na produção de textos sobre seu trabalho educacional - levou-me a procurar melhor explicitar os motivos que me conduziram à sua realização, sobretudo nesse tópico, estabelecendo paralelos entre esse número e a quantidade de temas abordados pelas participantes ou seja, procurando frisar que não é exclusivamente o número de palavras que propiciou o desenvolvimento de análises quanto a compreensão das formadoras sobre seu trabalho educacional mas, sim, sua conexão com o número de aspectos tematizados e tratados em seus textos.

Tanto a omissão quanto o enfoque no individual em relação aos temas propostos para posicionamento das formadoras quando da realização do grupo focal, ao meu ver, reforçaram que, de forma geral, as leituras por parte das formadoras foram realizadas visando a posicionar-se quanto às análises de suas próprias falas e/ou interesses, sendo que poucas, em algum momento, (formadoras A e C e formadora G) tiveram um olhar voltado para as análises do trabalho coletivo desenvolvido visando à formação de seus alunos-professores, como anteriormente pontuei.

Quanto ao último tema por mim proposto e desenvolvido pelas formadoras para que elas esprimissem seus posicionamentos com relação às análises, qual seja, o tema - *“Poderes” exercidos pela pesquisadora quando da geração de dados* – somente 3 (três) dentre as 7 (sete) participantes se pronunciaram, conforme apresento no quadro 87, a seguir:

Quadro 87 - O tratamento do tema - *“Poderes” exercidos pela pesquisadora quando da geração de dados*: percentuais de incidências individual e coletiva de STT

SOT: “Poderes” exercidos pela pesquisadora quando da geração de dados	Quantidade geral de formadoras a mencionar				3		
	Percentual				37,5%		
STT desenvolvidos pelas participantes	Omissões e quantidade de menções individuais						
	G.F. 1				G.F. 2		T
	A	C	F	G	B	D	H
1- Afirmação da influência na geração de dados	-	-	-	-	3x	-	1x
2- Negação de implicação na geração de dados	-	-	-	-	1x	3x	-
3- Imparcialidade da pesquisadora no desenvolvimento das análises	-	-	-	-	-	-	1x

Fonte: Elaborado a partir dos dados gerados por meio do grupo focal.

As informações sintetizadas no quadro 87 demonstram que exclusivamente as formadoras que compuseram o grupo focal 2 (B e D) se manifestaram oralmente quanto ao tema: *“Poderes” exercidos pela pesquisadora quando da geração de dados*. Afora essa

tematização oral, a formadora H, em seu texto escrito, também o desenvolveu mas não deixando muito claro a sua própria percepção quanto ao assunto, conforme transcrevo o excerto a seguir:

“Quanto a sua postura durante a realização da pesquisa, creio que a imparcialidade deve ter sido fundamental para a sua construção das análises e aplicação das entrevistas, já que é essencial para uma análise mais objetiva possível dos dados arrolados.” (Linhas 20 - 22, APÊNDICE F2 - Texto escrito).

O emprego pela formadora H do modalizador - *deve ter sido* – referindo-se a *imparcialidade* da pesquisadora exerce uma dupla finalidade: ora de valor lógico ora de valor deôntico. De valor lógico quando causa no leitor um efeito de probabilidade do fato ter ocorrido – ou seja, a pesquisadora ter sido *imparcial*. De valor deôntico quando esta *imparcialidade* é acrescida da assertiva *já que é essencial*, expressando que essa postura imparcial do pesquisador é uma regra social (BRONCKART, 1999/2003/2007/2009) e que, portanto, deve ser seguida no desenvolvimento de qualquer pesquisa.

Já as formadoras B e D desenvolvem, por meio de um agir linguageiro espontâneo (FOGAÇA, 2010) uma discussão acerca “dos poderes exercidos pela pesquisadora quando da geração de dados” alternando posicionamentos favoráveis e contrários à efetivação de tais poderes.

Nesse sentido, parece-me que os argumentos utilizados pela formadora B confirmariam a minha hipótese sobre as formadoras que atuam na condição de colaboradoras emitirem somente fatores positivos e inversamente omitirem pontos negativos de seu trabalho educacional quando da geração de dados para a pesquisa em virtude da relação de poder que se estabeleceria entre as colaboradoras e a pesquisadora:

B: *Acho que também tem muito a ver com a relação de poder ali no momento, [...] assim (+) por mais que você conhece que é colega de trabalho , você tá ali, você tá numa posição diferenciada , então querendo ou não, às vezes até inconscientemente acaba inibindo um pouco, então você deixa de falar algumas coisas e prefere fala outras aí talvez isto se evidencie no discurso, né, e a interpretação é de que – ah não vô fala porque (+) éh:: um emprego temporário – né, mas eu acho que tem muito a ver com essas relações - não sei se eu falo se eu não falo - você acaba modalizando demais prá , prá num parece, { não sei [...] (Linhas 184-191 – APÊNDICE F1 - grupo focal 2a).*

Essa posição de poder da pesquisadora a ponto de inibir a expressão das participantes é até mesmo compreendida pela formadora B como algo que se manifesta inconscientemente, como evidencia-se no excerto ora transcrito pelas assertivas – “*você tá numa posição diferenciada então querendo ou não, às vezes até inconscientemente acaba inibindo um pouco, então você deixa de falar algumas coisas e prefere fala outras.*”

Mas, ao meu ver, essa afirmação da formadora B, parece mais uma reprodução do discurso que circula na academia com relação ao poder que qualquer pesquisador pode exercer sobre os sujeitos de sua pesquisa. Isto porque, logo após ter realizado essa afirmação, na sequência, a formadora B concorda com o posicionamento contrário da formadora D, que revela não ter sentido tal relação de poder entre ela e a pesquisadora:

- D: *ainda mais agora que ela tava, então assim afastada ((referindo-se a mim)) não é nem a minha coordenadora, tipo, **eu não senti, em nenhum momento eu não sinto ainda, assim essa relação de poder tendo a Francini como alguém que eu devesse medir minhas palavras porque aí, sabe*** (Linhas 200 a 203).
- D: *[...] mas eu até falo que eu tive o sonho de trabalhar na (IES/I) porque eu nunca senti lá naquela instituição, uma questão assim de você ser tratada diferente porque você é colaboradora*
- B: ***Realmente não tinha como tem nas outras instituições***
- D: ***Nunca senti, não tinha***
- B: ***Não tinha*** (Linhas 217-222 APÊNDICE F1, grupo focal 2a).

E, além disso, a formadora B afirma que expressou que disse aquilo o que realmente sentia no momento de geração de dados para a pesquisa:

- B *É, não, **eu falei realmente o que eu estava sentindo no momento**, foi mais questão de de igual você tinha colocado né, éh.. os sentimentos e as sensações da leitura, **o que saiu ali na hora das perguntas foi o que eu tava sentido no momento que realmente era uma frustração muito grande por não conseguir lida com a turma [...]*** (Linhas 231-234; APÊNDICE F1 - grupo focal 2a).

Saliento que não nego, em momento algum, que a minha condição de pesquisadora e/ou o meu próprio contexto socioprofissional possa ter inibido, em alguma medida, a fala das formadoras e, ademais, acredito que isto tenha sido por mim evidenciado ao longo das análises desenvolvidas. No entanto, dado esses excertos ora transcritos, parece-me que esse não foi o aspecto determinante nas escolhas das formadoras B e D sobre os temas a serem tratados nos textos gerados para esta pesquisa. Ancoro essa minha análise considerando a discordância da formadora D com minha confirmação da hipótese em relação a sua fala específica de que *as colaboradoras omitiriam aspectos negativos do desenvolvimento de seu trabalho educacional* por ‘temerem’ que de alguma forma, isto pudesse interferir na possibilidade de suas futuras contratações como efetivas devido ao meu possível “poder” pela minha condição e tempo de atuação na IES/I.

Ainda no que concerne a essa possível relação de ‘poder’, após as análises das falas do grupo focal 2a, concluí que ao ‘falar’ sobre o desenvolvimento de seu trabalho educacional, as escolhas para tratamento do tema (salientar aspectos positivos omitindo aspectos negativos e vice-versa) estão relacionadas tanto às características pessoais, como pontuado pela formadora D, quanto podem também ter sido influenciadas pelo contexto socioprofissional no que concerne à experiência profissional. Tal fato foi enfocado nas análises anteriormente

realizadas sobre os relatos de experiência reflexivos e sobre as entrevistas semiestruturadas pelas temas mobilizados tanto pela formadora D quanto pela formadora B que, mesmo na sua condição de colaboradoras na IES/I, esboçaram aspectos completamente opostos de seu trabalho educacional - de um extremo positivismo (formadora D) a um extremo negativismo (formadora B).

Assim, aparentemente as características pessoais e/ou contexto subjetivo intervieram mais nessas escolhas do que propriamente os seus respectivos contextos socioprofissionais, conforme evidencia-se nas assertivas dessas formadoras que transcrevo a seguir:

D: [...] **eu sou uma pessoa muito positiva**, e que embora a gente sabe que há pontos negativos, claro que há, **mas não é assim da minha natureza é:: verbaliza (+) esses pontos negativos**, porque eu sempre, sabe aquela historinha da Poliana? <@ @> eu sou meio Poliana, <@ @>

B: @ @ @

Pq: OK

D: De sempre pontuá os pontos positivos até porque dentro de tudo o que foi dito, eu li a análise das outras colegas, os pontos que as outras colegas levantaram, eu acho assim, que são válidos, **mas prá minha pessoa são muito pequenos (+)** (Linhas 147 a 155, APÊNDICE F1 - grupo focal 2a).

B: [...] **o primeiro impacto geralmente prá mim é sempre negativo**, eu nunca, eu acho que **é o mal do ser humano, né, eu nunca conseguir perceber o que é bom primeiro, a gente sempre percebe o que tem de ruim**

D: Vou te emprestar o livro da Poliana <@ @>

B: <@ @> **eu sempre percebo o que tem de ruim** [...] o primeiro impacto que você tem é da sala de aula **é o que tem de ruim o que não tá bom, você nunca pensa nos aspectos positivos**, isto apareceu bastante nas análises, **só a parte negativa, né e é o que realmente sempre tá na cabeça da gente**, se tá bom então tá bom a gente não vai mexe vamos pensa **vamo mexe no que tá ruim** então acho que foi, por isso que também isso se sobressaiu bastante e aí eu olhando aqui e pensando né, no nas minhas experiências, **eu realmente eu falo muito da parte negativa do que não tá dando certo, do que não tá funcionando das frustrações, dos das inseguranças é mais prá isso aí mesmo**[...] (Linhas 354 a 364, APÊNDICE F1 - grupo focal 2a).

Assim, os excertos revelam o tratamento do tema de maneira positiva por parte formadora D e, em contrapartida, os excertos da formadora B evidenciam o tratamento, na elaboração do texto sobre a experiência de trabalho, de forma negativa, sendo que ambos os posicionamentos aparentam ter sido realizados devido ao seu contexto sociosubjetivo e/ou às suas formas particulares de encarar os fatos vivenciados.

Mas, se por um lado há influência das características particulares de cada formadora nos fatos tematizados em suas verbalizações sobre o desenvolvimento do trabalho educacional, a influência do contexto socioprofissional, no que diz respeito ao tempo de experiência ou ainda a in experiência profissional e as relações pessoais anteriores na IES/I com a pesquisadora, também se confirmam por meio dos excertos que seguem:

D: [...] sabe **quando eu entrei lá em 2009, ela me recebeu super bem** ((referindo-se a mim)) **ela me ensinou tudo praticamente, né, o trabalho que na época era só com Secretariado, me passou material dividíamos turma, [...]** (Linhas 224 -228, APÊNDICE F1 - Grupo focal 2a).

- B: [...] *É então daí por exemplo, no meu caso, eu era nova na instituição, não conhecia quase ninguém, a gente tava no primeiro semestre ainda, nos primeiros meses de aula, [...]* (Linhas 206 -207, APÊNDICE F1 - Grupo focal 2a).
- B: [...] *e o que talvez tenha dificultado bastante também é que foi uma primeira experiência , por mais que eu já tivesse, tinha um ano lá na XX ((outra IES em que a formadora atuou) é uma primeira experiência ainda porque é muito recente um ano trabalhar com a formação inicial prá quem nunca por mais que você prá quem nunca trabalhou em escola pública, por exemplo, não teve nenhuma contato com o público que você tá ensinando o aluno a dá aula , o que é bem contraditório, mas é:: é o que a gente vive.* (Linhas 329 a 334, APÊNDICE F1 – Grupo focal 2a).

Esse último excerto da formadora B, aliás, além de revelar que a inexperiência dessa formadora fez com que ela escolhesse abordar, nos textos produzidos para essa pesquisa, como fatos marcantes aqueles que dificultaram o desenvolvimento de seu trabalho educacional, evidenciou, ainda, o perfil deficitário e/ou não ideal de professores que têm chegado ao ensino superior, particularmente, daqueles que atuam nas licenciaturas, ou seja, um professor que “*nunca trabalhou em escola pública*” que “*não teve nenhum contato com o público que você tá ensinando o aluno a dá aula*” o que, segundo a própria formadora B , “*é bem contraditório, mas é:: é o que a gente vive.*”

Esse desabafo da formadora B, corrobora a afirmação de Salomão (2011) de que, muitas vezes, o aluno acaba de sair da pós-graduação (ou nesse caso ainda concluindo a sua pós-graduação) e vai atuar como professor em um curso de Letras pela primeira vez, sem ter nunca trabalhado com formação de professores.

7.2.2 Considerações Sobre o Grupo Focal Como Instrumento de Geração de Dados Acerca do Posicionamento de Participantes Quanto às Análises Desenvolvidas: Contribuições e Limitações

Dentre as 7 (sete) formadoras participantes nesta pesquisa, a maioria explicitou não ter tido tempo o suficiente para finalizar a leitura do material enviado para participação no grupo focal. Além disso, algumas também mencionaram ter iniciado a leitura integral das análises e posteriormente, quando perceberam que não conseguiriam atingir a meta no prazo acordado, ao invés de contatarem a pesquisadora, conforme sugerido caso isso ocorresse, restringiram a leitura aos trechos que sinalizavam as análises sobre suas falas. Possivelmente, grande parte das dificuldades de compreensão das análises relatadas originaram-se devido a essa limitação, considerando que dentre os elementos que contribuem para a compreensão global de um texto está a sua realização de modo integral.

A minha expectativa, como pesquisadora, em relação ao posicionamento das formadoras quando da realização da reunião com o grupo focal, era que elas percebessem como se deu o desenvolvimento do trabalho do coletivo e, paralelamente, entendessem a necessidade de um trabalho educacional mais integrado para tomada de decisões conjuntas frente aos desafios enfrentados no contexto de formação inicial de professores em Letras/Inglês. No entanto, houve apenas a percepção, por parte da minoria, de aspectos relacionados ao trabalho desenvolvido pelo corpo docente e as adversidades vivenciadas nesse contexto. Quanto à essas adversidades, evidenciou-se também, por meio da fala de uma das formadoras participantes, a concepção de que a responsabilidade para superação dos desafios, estaria nas ações individuais que a pesquisadora realizaria mediante os resultados obtidos:

G: *[...] depois eu queria até saber quando você vai concluir <@ @> esse seu trabalho qual que é a ideia não sei se quando isso terminar a ideia é voltar juntos com as formadoras que participaram aqui da sua da tese e propor uma uma formação continuada pra nós em relação ao nosso trabalho [...]* (Linhas 268 a 270, Grupo 1).

Pela colocação da formadora G, caberia à pesquisadora propor ‘a fórmula’ para sanar supostas falhas na formação das próprias formadoras. Assim, conforme as análises desenvolvidas, concluí que uma das ações a serem realizadas seria a de garantir um espaço e tempo no qual o próprio coletivo discutisse constantemente suas dificuldades para conjuntamente e democraticamente tomar suas de decisões em prol da melhoria da formação inicial de seus alunos-professores. Portanto, o intuito não seria fornecer a ‘fórmula’, mas propiciar momentos de reflexão e busca coletiva de conhecimentos e ações que pudessem contribuir para o desenvolvimento de um trabalho educacional mais coeso e coerente.

Por outro lado, mesmo que a maioria tenha aparentado não ter tido essa visão global do trabalho realizado e da necessidade de ações/conjuntas, de forma geral, as formadoras posicionaram-se de modo receptivo às análises desenvolvidas, muitas vezes, até elogiando explicitamente a densidade do trabalho.

Mas, se a maioria das participantes se manifestou favoravelmente, um posicionamento radical de solicitação de retirada dos dados da pesquisa também foi explicitado, no entanto, ao meu ver, suas justificativas não foram plausíveis mediante às análises desenvolvidas. Como pesquisadora, compreendo que a retirada dos dados dessa única formadora afetou a pesquisa como um todo, à medida que as análises não foram desenvolvidas intencionando focar a compreensão do desenvolvimento do trabalho individual de determinados formadores em contexto de formação inicial de professores em Letras/Inglês, mas sim no trabalho desenvolvido pelo coletivo, nesse contexto específico.

Assim, ao mesmo tempo em que o retorno das análises para posicionamento de participantes de pesquisas pode contribuir para ratificar os resultados ali obtidos, essa ação pode também propiciar aos seus participantes a oportunidade de não mais participar por interpretar que tais resultados poderiam não lhes ser convenientes.

8 CONCLUSÃO

“[...] ver essa mudança nos alunos ... me traz uma satisfação muito grande...uma realização até pessoal, inclusive, não só profissional, de você ver que os alunos se tornam mais sensíveis [...] é muito gratificante [...] saber (+) que no final você deixou uma mensagem, que você ... criou expectativas neles de buscar mais [...] Então, isto para mim, é [...] de fundamental importância. Eu acho que isso é a resposta, é o que volta [...] como satisfação do meu trabalho.” (Formadora F-entrevista semiestruturada)

Nessa última seção, apresento minhas considerações finais sobre as análises e os resultados da pesquisa, discorro sobre limitações e dificuldades assim como contribuições deste estudo para o desenvolvimento do trabalho educacional quando da formação inicial de professores, especialmente, quando essa se direciona à área de Letras/Inglês. E, finalmente aponto alguns encaminhamentos que avalio como adequados frente às discussões articuladas/efetuadas assim como apresento sugestões quanto ao desenvolvimento de pesquisas futuras quanto ao trabalho de professores formadores em contexto de formação inicial em Letras.

8.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para responder as perguntas as quais propus por meio desta pesquisa, analisei o agir comunicativo verbal do corpo docente responsável pelas disciplinas da matriz curricular do primeiro e segundo anos letivos da primeira turma do curso de Letras/Inglês na instituição de ensino superior e no Centro de Ciências Humanas em que estou lotada como professora efetiva. O atingimento de meus objetivos específicos de pesquisa propiciaram uma compreensão de representações do coletivo de formadoras acerca de seu trabalho educacional em um contexto de formação inicial de professores em Letras/Inglês.

Os relatos de experiência reflexivos de cada uma das 7 (sete) formadoras participantes foi o principal instrumento de geração de dados para análise destas representações sobre o trabalho educacional. De forma geral, os SOT e STT mobilizados pelo corpo docente participante nesses textos confirmaram elementos constitutivos/característicos da atividade docente em sala de aula propostos por Machado (2007), juntamente com o precursor da perspectiva do ISD - Bronckart (2004), e reforçados por estudiosos das Ciências do Trabalho - Clot (1999/2006) e Amigues (2004) que revelam a complexidade do trabalho docente como uma atividade: situada tanto pessoal quanto impessoal, prefigurada, instrumentada,

interacional, interpessoal, conflituosa e que pode ser fonte de aprendizagem. Além disso, as análises apontaram que tais elementos seriam constantemente perpassados por reflexões/avaliações quanto aos desafios enfrentados que impõem às formadoras novas ações e/ou tomadas de decisão quanto à elaboração/proposição de atividades e escolha/adoção de instrumentos/meios propiciadores de desenvolvimento dos alunos-professores durante o processo de formação inicial, tornando-se o trabalho das professoras formadoras este ciclo contínuo.

Dessa forma, foi possível ratificar resultados de estudos anteriores sobre o trabalho docente desenvolvido por pesquisadores do ISD à medida que observei que as formadoras exercem seu trabalho inseridas em uma rede de relações sociais dentro de um determinado contexto sócio-histórico, bem como de um sistema educacional e um sistema de ensino específicos e que, ao escolher determinados instrumentos para organizar um meio que possibilitasse a aprendizagem de conteúdos disciplinares e capacidades docentes, seu trabalho passa por uma autoavaliação assim como pela avaliação de outrem, gerando, por vezes, frente às dificuldades ocorridas, a necessidade de (re)direcionar o trabalho educacional e, por conseguinte, o processo de ensino/aprendizagem.

Particularmente, observei também que os resultados obtidos referentes ao primeiro objetivo³⁰⁷ e o quinto objetivo³⁰⁸ de pesquisa parecem estar intrinsecamente relacionados à medida que algumas particularidades do contexto sociointeracional das formadoras revelam a origem de alguns dos principais desafios por elas vivenciados no desenvolvimento de seu trabalho educacional.

No caso específico desta pesquisa, as formadoras exercem o seu trabalho visando à formação de futuros professores em Letras/Inglês, portanto, no contexto sócio-histórico mais amplo, foi possível perceber repercussões no agir linguageiro das enunciadoras acerca de seu trabalho educacional relativas: à políticas públicas e condições de formação e experiência profissional para o exercício da docência no contexto investigado, à forma como os cursos de Letras se estruturaram no Brasil a partir do período colonial e as reformas educacionais ocorridas desde então, com principal destaque àquelas que afluíram na década de 90, e, às concepções de formação que perpassaram estes cursos ao longo de sua existência. No que se

³⁰⁷ Identificar desafios vivenciados pelas formadoras ao desenvolver seu trabalho educacional no contexto investigado.

³⁰⁸ Apontar particularidades quanto ao contexto sociointeracional das formadoras participantes relacionando-o aos temas mobilizados por meio de seu agir linguageiro acerca de seu trabalho educacional.

refere ao contexto sócio-histórico imediato, observei também a influência dos eixos de conhecimento articuladores do componente curricular do curso investigado na semiotização das representações quanto à experiência profissional das formadoras participantes. Ademais, aspectos do contexto socio subjetivo/socioprofissional imediato similarmente marcaram o dizer destas formadoras quanto ao desenvolvimento de seu trabalho educacional.

Nesse viés, percebi também que algumas formadoras demonstraram orientar-se tanto por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores - Sistema Educacional (MEC) quanto pelo Sistema de Ensino (Projeto Pedagógico de Curso – PPC- da Instituição investigada), por autoprescrições estabelecidas em seu próprio plano de curso (PC), e, ainda, por autoavaliações e avaliações de outrem. Apesar de a minoria apontar em seus relatos a influência das três fontes de prescrições (MEC, PPC e PC) no desenvolvimento de seu trabalho, em todos os textos produzidos pelas participantes um ou mais documentos prescritivos foram enfocados, conforme o levantamento de SOT e respectivos STT mobilizados. As relações sociais, por sua vez, ficam evidentes quando das avaliações expostas na voz de outrem quanto ao trabalho das próprias formadoras, ou ainda quando formadoras pontuam as atitudes negativas dos alunos-professores como fatores que dificultam e/ou impedem o seu agir, e/ou ainda pela menção da falta de atitudes coesas e coerentes do coletivo de formadoras em prol da formação dos alunos-professores.

Em síntese, em relação ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, a análise, sobretudo, dos STT dos SOT 4 mobilizados nos relatos de experiência reflexivo (dados primários), reiterados e/ou complementados por informações da entrevista semiestruturada com as 7 (sete) formadoras participantes desta pesquisa, permitiu identificar 25 desafios que, por vezes, parecem limitar ou até mesmo impedir o desenvolvimento do trabalho educacional tal como planejado e/ou almejado ocasionados: por atitudes negativas ou deficiência de saberes mínimos linguístico-discursivos por parte dos alunos-professores; por limitações quanto à formação e/ou experiência profissional das formadoras; pela dificuldade de encontrar meios para cumprir determinadas prescrições e/ou autoprescrições; pela falta de integração do coletivo de formadoras para discussão de ações em prol da formação dos futuros/professores. Destaco que, em especial, o corpo docente referenciou com maior ênfase desafios impostos à sua prática devido às atitudes e/ou deficiências de saberes mínimos por parte dos alunos-professores.

E se, por um lado, há desafios explicitados quanto às deficiências de saberes mínimos por parte dos alunos-professores, por outro lado, não posso deixar de salientar que alguns aspectos do contexto socio subjetivo/socioprofissional das formadoras, por vezes, aparentam

ter desencadeado certas limitações ao seu fazer docente. No contexto universitário em que minha pesquisa foi desenvolvida, as exigências em termos de formação e experiência profissional para atuação e contratação de um professor têm sido as mesmas, tanto para professores universitários candidatos à vagas em cursos de bacharelado quanto candidatos à vagas em cursos de licenciatura. Assim, não é um pré-requisito, por exemplo, para um professor que ministrará Psicologia da Educação, que ele possua formação pedagógica específica para exercer sua docência em um curso de licenciatura ou que tenha experiências profissionais englobando o contexto escolar. Isto é, esse docente poderá atuar na formação de futuros professores sem necessariamente ter tido uma formação pedagógica para ser formador de professores ou sem ter tido necessariamente alguma experiência no contexto escolar.

Em relação às formadoras participantes desta pesquisa, saliento que constatei, por meio do formulário de formação acadêmica e experiência profissional e pela entrevista semiestruturada, que todas possuem formação pedagógica para exercer o magistério, no entanto, nenhuma delas possui uma formação específica para formar futuros professores de Língua Inglesa para atuarem no ensino básico, fundamental e/ou médio. Aliás, não exclusivamente em meu contexto de pesquisa, mas no contexto dos cursos de licenciatura em nível nacional, não há ainda exigência legal das instâncias superiores com a finalidade de que haja esse tipo de formação específica ou que o formador tenha experiência profissional em nível de ensino fundamental e/ou médio a fim de ser contratado. Consequentemente, fica a critério das IES que organizam o processo seletivo a inclusão ou não desses pré-requisitos.

Dado esse fato, a meu ver, discussões a este respeito deveriam ser desencadeadas. Penso que, se as instâncias governamentais que avaliam os cursos de licenciatura inserissem instrumentos avaliativos contemplando essa necessidade de formação e experiência profissional diferenciada para os docentes que atuam como formadores de professores, isto poderia contribuir para uma melhor formação de futuros docentes. Assim, como uma das alternativas para melhoria na formação inicial de professores, defendo o estabelecimento de políticas públicas pontuais voltadas para formação e valorização do trabalho do professor formador. Podemos constatar o poder exercido por tais políticas, tendo em vista o efeito do Provão³⁰⁹ na mudança do perfil de licenciaturas em Letras, especialmente em termos de qualificação docente atribuído ao crescimento de titulações de mestres e doutores. (Paiva, 2005).

³⁰⁹ Provão, conforme explicitado por Paiva (2005) no tópico 5.2.1 Mudanças desencadeadas pelas reformas educacionais da década de 90.

No entanto, conforme expus no capítulo 5 ao delinear aspectos do contexto sócio-histórico, o que se observa no cenário educacional brasileiro atual é que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES (2010)³¹⁰ - estabelece para a autorização de cursos de graduação na modalidade bacharelado e licenciatura exatamente as mesmas dimensões, indicadores, instrumentos, conceitos e critérios de análise. Portanto, a princípio, não há nada que distinga a autorização para funcionamento de um curso de bacharelado de um de licenciatura.

Particularmente, no contexto investigado, se por um lado, não há ainda critérios bem estabelecidos para seleção de professores na IES/I atendendo ao perfil docente que considero ideal³¹¹, seja para contratação de professores efetivos, seja como temporários, as formadoras participantes desta pesquisa, apesar de não preencherem todos os pré-requisitos que propus como 'perfil ideal' de formadores de licenciaturas no capítulo 5, ao enunciarem sobre suas experiências de docência na turma investigada evidenciaram seu empenho em desenvolver um trabalho com profissionalismo, tal qual defendido por Quevedo-Camargo (2011). Nesse sentido, as formadoras D e G, professoras em regime de contrato temporário responsáveis pelas disciplinas de Literatura de LI-I e LI-II, respectivamente, revelaram, de forma mais explícita, o seu empenho em superar algumas das dificuldades vivenciadas no seu fazer educacional em virtude da falta de formação específica para ministrar a disciplina a elas designadas.

Outro fator proveniente do contexto socio subjetivo/socioprofissional que parece ter ocasionado uma das outras dificuldades pontuadas pelas formadoras no desenvolvimento de seu trabalho – qual seja, a falta de integração do coletivo de formadoras para discussão de ações em prol da formação dos futuros/professores - é o demasiado envolvimento do corpo docente para além das atividades docentes relacionadas especificamente a IES/I, considerando-se o grande número de atividades profissionais docentes (tanto em formação

³¹⁰ O SINAES, partindo do princípio de que a avaliação deve ser entendida como um processo exigindo, portanto, uma medida operacionalizada por instrumento que possibilita o registro de análises quantitativas e qualitativas em relação a uma qualidade padrão propõe instrumento de Avaliação de Reconhecimento de Curso de Graduação tendo como uma de suas finalidades aferir a qualidade para a melhoria da educação superior. Em meu estudo, embora entendendo que todas as dimensões propostas no documento (SINAES, 2010) devam ser avaliadas, devido aos objetivos por mim delimitados, abordo especificamente a dimensão – corpo docente.

³¹¹ Perfil explicitado no capítulo 5, tópico 5.2.1 Mudanças desencadeadas pelas reformas educacionais da década de 90, no qual apresento o perfil dos professores universitários e destaco aquele que, ao meu ver, seria o perfil ideal docente para exercer seu trabalho em cursos de licenciatura, a saber: professores formadores com formação específica em termos de nível e área de exercício de sua docência e cuja experiência englobe os mais diversos contextos e níveis de ensino.

continuada como de atuação), especialmente das formadoras B, D, F, G e H no momento de geração de dados para esta pesquisa³¹².

Assim, parece-me que para que o professor não seja um “carregador de fardos” (COSTA, 2005, p. 1265) e aproxime-se do ‘perfil ideal’ que defendo para sua atuação na licenciatura, é necessário, entre outras coisas, repensar a compatibilidade de sua formação e experiência profissional assim como sua carga horária e o número de contextos de trabalho e remuneração adequados para o desenvolvimento de seu trabalho de forma digna.

No que concerne ao segundo objetivo específico desta pesquisa – inferir capacidades docentes que as formadoras acionam no desenvolvimento de seu trabalho educacional no contexto de formação inicial de professores em Letras/Inglês - conforme proposições de Zironi (2013), Quevedo-Camargo (2011) e Stutz (2011) e, a partir das análises das atividades e/ou ações desencadeadas e referenciadas pelas enunciadoras foi possível perceber que elas acionaram no desenvolvimento de sua experiência docente na turma investigada as seguintes capacidades docentes:

- **Capacidade autoavaliativa docente** de identificação e reflexão sobre:

- i) problemas pedagógicos e didáticos dos alunos e do ensino;
- ii) dificuldades em relação ao manejo da turma e a problemas gerados por conflitos;
- iii) restrições pessoais devido à lacunas na própria formação para o desenvolvimento do trabalho educacional no que concerne ao domínio dos conteúdos teóricos e seu desenvolvimento na prática;
- iv) restrições que se fazem presentes na instituição/sistema de ensino, ou seja, sobre a falta de condições (elementares) para o exercício docente;
- v) mudanças na própria prática necessárias para condução do processo de formação inicial de professores em Letras/Inglês.

- **Capacidade discursiva docente** de:

- i) promover discussões que levem os alunos-professores a refletir sobre as práticas dos próprios formadores no que concerne aos motivos (fundamentados teoricamente) que determinam suas escolhas;
- ii) incitar a reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem;
- iii) favorecer a comunicação refletindo sobre atitudes e ações;
- iv) realizar exposições teóricas breves sobre temas distintos;

³¹² Retomar figuras 4, 6, 7, 8 e 9 que ilustram as atividades de formação e experiência profissional dessas formadoras no momento de geração de dados para esta pesquisa.

- v) desenvolver atividades mediante demonstração (modelo para ação);
- vi) analisar/avaliar as atividades realizadas (processo de ensino/aprendizagem) pelos alunos fornecendo *feedback* e redirecionando o trabalho em classe.

- Capacidade linguístico-discursiva docente de:

- i) utilizar a língua alvo em classe; de guiar atividades baseadas na formulação e resolução de problemas.

- Capacidade de ação docente de:

- i) compreender as políticas educacionais vigentes e, concomitantemente, a influência dessas no contexto sociointeracional ou sócio-histórico quanto ao trabalho prescrito;
- ii) avaliar seu contexto de atuação;
- iii) avaliar aspectos relacionados ao trabalho de outras colegas apresentando, posteriormente, por meio críticas construtivas, ações para reverter possíveis inadequações em prol de uma trabalho coletivo mais coeso e coerente;
- iv) preparar, organizar e coordenar atividades que incorporem a combinação de metodologias adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos, dos propósitos da área e os conteúdos selecionados;
- v) organizar a forma de explorar o conteúdo estabelecendo relações entre a teoria e a prática;
- vi) envolver alunos-professores na busca conjunta por soluções didático/ pedagógicas para as dificuldades que se colocam no próprio contexto de sala de aula da turma;
- vii) contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos-professores em seu processo de formação profissional envolvendo-os em atividades próprias do ofício;
- viii) adequar a ajuda às necessidades e demandas individuais;
- ix) adequar a planificação visando grupos específicos ou individualidades;
- x) organizar a classe de modo a favorecer a ajuda mútua;
- xi) considerar avaliações tanto dos alunos-professores quanto de gestores do curso quanto ao desenvolvimento do trabalho educacional orientando as tomadas de decisões no processo de formação inicial;
- xii) demonstrar comprometimento profissional.

Em relação às capacidades de ação docente, ressalto que as duas últimas elencadas são reveladoras da postura profissional das formadoras em exercício.

Em virtude desse levantamento, parece haver uma preponderância de capacidades de ação docente das formadoras em exercício sobre as demais capacidades docentes, pelo menos

a partir do que se evidenciou pelas análises do agir linguageiro sobre seu trabalho educacional concretizados em seus relatos de experiência e nas entrevistas semiestruturadas.

Assim como os resultados relativos ao primeiro e o quinto objetivos específicos foram concomitantemente expostos devido às suas relações intrínsecas, também os resultados obtidos pelo terceiro objetivo (*inferir capacidade (s) docente (s) que as formadoras evidenciam como necessária(s) para que seus alunos-professores desenvolvam durante o seu processo de formação inicial em Letras/Inglês*) e pelo quarto objetivo específico (*apontar atividades/ tarefas que as formadoras evidenciam utilizar/designar aos alunos-professores para propiciar o desenvolvimento de capacidade (s) docente (s) necessária(s) para o exercício da docência*) estão interligados. Logo, o levantamento das atividades/tarefas e alguns de seus objetivos assim como os instrumentos didáticos-pedagógicos utilizados pelas formadoras (análise dos STT dos SOT 11 e 12) possibilitaram elencar a necessidade do desenvolvimento das seguintes capacidades docentes:

- **Capacidades de ação docente**, principalmente relativas:

- i) aos saberes quanto ao ato de ensinar especificamente no que concerne às teorias de ensino e aprendizagem, aos estilos de ensino e aprendizagem aos métodos e técnicas de ensino de línguas, aos materiais e recursos;
- ii) aos saberes quanto ao contexto de atuação, especificamente no que se refere à políticas educacionais vigentes, contexto de ensino, alunos e à postura profissional;
- iii) à reflexão sobre a relevância do conhecimento adquirido para o seu contexto.

- **Capacidades linguístico-discursiva docente**, relativas a conhecimentos profissionais majoritariamente no que se refere a:

- i) conhecimentos pessoais para produção bem como compreensão oral e escrita e, igualmente, conhecimentos de uso social da língua com maior ênfase em LM e com menor em LI;
- ii) conhecimentos profissionais de LI quanto à morfologia, sintaxe, semântica e ortografia e literatura de LI.

- **Capacidades discursivas docentes**:

- i) de planejamento de aulas/atividades; de avaliação;
- ii) de materiais e recursos.

- **Capacidades de autogestão profissional** no que se refere a:

- i) buscar conexões entre os saberes teóricos profissionais quanto ao ato de ensinar, o contexto de atuação e/ou os conhecimentos linguístico-discursivos e a prática docente em sala de aula;

ii) buscar pelo autoaprimoramento e crescimento profissional por meio da participação em projetos institucionais extraclasse.

-Capacidades autoavaliativas docentes:

i) quanto à postura profissional (refletir em relação às atitudes e comportamentos próprios frente a diferentes situações, à (in)disciplina, colaboração e trabalho em equipe;

ii) quanto aos conteúdos teóricos;

iii) quanto aos métodos e técnicas de ensino.

Sendo assim, dentre as capacidades docentes ressaltadas nos relatos de experiência reflexivos há aquelas referentes ao *saberes para ensinar* (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009) e aquelas referentes aos *saberes a ensinar*. Quanto aos *saberes para ensinar*, sobressaíram-se nos relatos de experiência reflexivos que os alunos-professores deveriam ser capazes de compreender aspectos que envolvem o processo de ensino/aprendizagem sendo capazes de:

- i) perceber o que foi ensinado e como foi ensinado considerando e/ou refletindo sobre as formas de ensinar, sobre atitudes (pedagógicas), sobre os limites e as possibilidades de se realizar uma ou outra abordagem de ensino que propicie o desenvolvimento dos aprendizes por meio das atividades propostas;
- ii) discernir que o que foi ensinado pode ser diferente do que foi aprendido;
- iii) compreender que o processo de ensinar envolve tanto saber o assunto quanto saber ensinar o assunto;
- iv) reconhecer que o processo de ensino/aprendizagem é uma via de mão dupla, ou seja, para ser bem sucedido depende tanto do professor quanto do aluno;
- v) entender que o ato de ensinar é também dependente de elementos externos (físico, virtual, abstrato);
- vi) compreender que para ensinar língua, não basta saber a língua, mas que é imprescindível saber sobre a língua, inclusive teoricamente;
- vii) ter conhecimento da contextualização histórica e de conceitos relacionados à prática docente estabelecendo relações entre a teoria e a prática;
- viii) ter conhecimento de políticas públicas educacionais atuais;
- ix) compreender a necessidade de dar continuidade aos estudos para aprofundar conhecimentos relacionados ao processo de ensino/aprendizagem.

Ressalto ainda que, dentre os *saberes para ensinar* acima relacionados, estão englobados os saberes constitutivos da base de conhecimento de professores no que se refere

aos saberes relativos ao contexto, à metodologia, aos recursos, à planificação de aulas, das regências de aulas, da aprendizagem autônoma e da avaliação de aprendizagem (PEPELF, EUROPA, 2007).

E, tal qual foram pontuadas algumas das categorizações dos *saberes para ensinar*, sobressaíram-se também os seguintes apontamentos das formadoras quanto às capacidades que devem/deveriam ser desenvolvidas no contexto de formação inicial de professores de línguas estrangeiras relacionadas especificamente, aos *saberes a ensinar* (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009):

- i) saber ler com senso crítico e escrever/produzir gêneros acadêmicos tanto na língua alvo quanto na língua materna com coesão e coerência;
- ii) compreender outros aspectos da língua e de seus entornos para a produção de sentidos na linguagem, das interações que ocasionam tais sentidos e dos discursos que constituem esses sentidos.

Mediante o exposto e conforme a proposta de possíveis fontes de evidência para avaliar o desenvolvimento dessas capacidades docentes ora elencadas no processo de formação inicial de professores (QUEVEDO-CAMARGO, 2011), assim como de capacidades docentes intrínsecas aos professores em exercício (ZIRONDI, 2013), constatei que, de forma geral, as formadoras participantes estão procurando propiciar o desenvolvimento de todas as capacidades docentes (propostas por ZIRONDI, 2013 e QUEVEDO-CAMARGO, 2011) cujo desenvolvimento seria necessário para o exercício da docência (CA, CD, CLD e capacidade de autogestão profissional e capacidade autoavaliativa docentes). No entanto, especificamente em relação às CA relativas ao ato de ensinar (quanto ao planejamento de aulas, gerenciamento de sala de aula e avaliação) e CD docentes (quanto ao planejamento de aulas, avaliação e materiais e recursos), parece-me que as atividades voltadas para essas últimas estão sendo requisitadas sem o desenvolvimento das primeiras. Ou seja, apesar de terem sido designadas aos alunos-professores atividades/tarefas que requeriam o planejamento de aulas/atividades, a escolha de materiais ou sua elaboração e, por vezes, sua aplicação e correção em contexto de sala de aula da própria turma, visando, aparentemente, ao desenvolvimento de CD docentes, essas atividades parecem não ter sido antecedidas pela proposição de atividades específicas em prol do desenvolvimento de CA docentes que os levassem a conhecer, por exemplo, o embasamento teórico para proceder este planejamento, o gerenciamento de sala de aula e o processo de avaliação em si.

Apesar de expor esse fato, essa carência de atividades voltadas para o desenvolvimento de CA docentes precedendo ou entrecruzando as de CD, pode não ser real,

uma vez que, conforme expus quando da participação dos alunos-professores no PIBID e no PIC, as atividades ali realizadas não foram referenciadas pelas formadoras nem em seus relatos de experiência reflexivos, nem em suas entrevistas semiestruturadas. Nesse sentido, as únicas menções de atividades que podem ter, de alguma forma, propiciado o desenvolvimento destes conhecimentos relativos a essas CA docentes concomitantemente as de CD seriam as de realização de estudo por parte da formadora e de um aluno-professor exercendo a função de monitoria com a finalidade de elaboração de atividades de reforço para a própria turma (mencionada no relato de experiência reflexivo da formadora A - STT 5A4 do SOT 5) e o planejamento conjunto pela formadora e pelo aluno-professor de aulas ou atividades seguidas de sua aplicação (referenciada na entrevista semiestruturada com a formadora D).

Ainda quanto às capacidades docentes cujo desenvolvimento tem sido priorizado pelas formadoras, retomo as considerações acerca das dificuldades detectadas pelas formadoras, particularmente, no que se refere às deficiências dos alunos-professores de saberes mínimos linguístico-discursivos tanto em LI quanto em LM e a necessidade de ações pontuais quanto ao desenvolvimento de tais capacidades, já que atividades voltadas para o seu desenvolvimento aparentam não estar sendo suficientemente propiciadas pelo corpo docente.

E, finalmente, em relação ao último objetivo específico desta pesquisa – *reconhecer posicionamentos assumidos pelas formadoras frente às análises desenvolvidas* – de forma geral, concluí que as opiniões emitidas pelas formadoras auxiliaram na ratificação de informações veiculadas ao longo deste estudo, essencialmente, sobre o contexto socioprofissional das participantes, assim como credibilizaram as análises desenvolvidas. Explicitamente inclusive, houve a menção da seriedade com que as análises foram desenvolvidas bem como comentários quanto aos resultados apresentados como sendo bastante interessantes, sobretudo no que diz respeito às dificuldades enfrentadas no desenvolvimento do trabalho educacional. Apesar dessas manifestações, enquanto pesquisadora, confesso ter ficado um pouco frustrada pois esperava que o corpo docente visualizasse, por meio das análises, a necessidade de haver um engajamento maior entre os seus membros para planificação de ações conjuntas para superação desses desafios. Percebi, portanto, por meio dos SOT e STT desenvolvidos que houve, de forma geral, uma preocupação mais marcada coletivamente quando da leitura das análises em verificar se, de alguma forma, minhas análises comprometiam a imagem das participantes enquanto formadoras do que com as contribuições que as análises desenvolvidas poderiam trazer para a melhoria do curso de formação inicial de professores de Letras/Inglês investigado.

8.1.1 Limitações Da Pesquisa

As análises desenvolvidas neste estudo se restringem a um contexto sociointeracional específico de geração de dados, e, portanto, os resultados aqui obtidos não podem ser generalizados para outros contextos ou mesmo para outros momentos.

Outro fator a salientar, como limitador dos resultados das análises linguístico-discursivas, é que mesmo que a proposta de análise do ISD englobe o contexto sociointeracional de produção dos textos, esta não abrange diferenças quanto aos aspectos ‘emocionais’ que podem influir nas escolhas dos enunciadores tal como pontuado pela formadora D quando da comparação entre o plano textual global de seu relato de experiência reflexivo (demarcando apenas aspectos positivos) e o da formadora B (demarcando aspectos negativos).

Quanto às pesquisas que se proponham a analisar a perspectiva coletiva de professores formadores em relação ao desenvolvimento do trabalho educacional, uma das sugestões, especificamente com relação ao meu último objetivo da pesquisa e o instrumento utilizado na geração de dados, é que no roteiro para realização de um grupo focal haja questões procurando direcionar o olhar dos sujeitos de pesquisa para os resultados gerais, isto é, que levem os participantes a concentrar-se nos resultados das análises como um todo e não em aspectos individualizados da análise desenvolvida. Além desse roteiro guiando o olhar dos participantes da pesquisa, ao invés de somente solicitar a leitura e posicionamento dos participantes, o pesquisador poderia também, ao abrir a reunião com o grupo focal, apresentar os resultados da pesquisa sintetizando-os para os participantes. Dessa forma, possivelmente, os participantes teriam uma visão mais global dos resultados e de suas implicações no desenvolvimento do trabalho educacional coletivo. Afora essa vantagem, a síntese dos resultados apresentada pelo pesquisador, precedendo a realização do grupo focal, poderia também contribuir para minimizar possíveis leituras parciais ou incompletas por parte dos participantes e até de sanar dúvidas que, eventualmente, tenham surgido no decorrer desse processo.

8.1.2 Dificuldades Encontradas

Dentre as dificuldades encontradas no desenvolvimento desta pesquisa, destaco pelo menos dez:

- i) A mudança de membros do corpo docente devido ao desligamento desses da instituição ao longo do período letivo em que os dados foram gerados o que, consequentemente, culminou na necessidade de descarte desses dados e de contato com as novas formadoras ingressantes que assumiam as disciplinas. Isto tornou o processo de coleta de dados mais lento, e algumas vezes, até desgastante para mim, enquanto pesquisadora, devido a minha proposta de analisar as vozes de todas as formadoras responsáveis pelas áreas de conhecimento da matriz curricular ministradas na primeira turma nos anos letivos de 2013 e 2014;
- ii) O não cumprimento por parte de algumas formadoras participantes de prazos para entrega dos textos solicitados (relato de experiência reflexivo);
- iii) O não comparecimento de algumas formadoras para realização da entrevista semiestruturada em horário acordado e a necessidade de remanejamento de datas e/ou redução de sua duração prevista para um mínimo de 30 minutos e um máximo de uma hora;
- iv) A não entrega dos relatos de experiência reflexivos por parte de algumas formadoras antes da realização da entrevista semiestruturada (conforme acordado) à medida que as questões previstas em seu roteiro seriam alicerçadas nesses dados previamente coletados;
- v) O agendamento de um horário em comum que se adequasse à disponibilidade das formadoras participantes para realização da reunião com o grupo focal;
- vi) A necessidade de realização de reunião com o grupo focal com dois grupos distintos, sendo que em um deles houve a presença apenas de 2 (duas) dentre as 7 (sete) formadoras participantes;
- vii) O número restrito de formadoras que haviam realizado a leitura na íntegra das análises desenvolvidas por ocasião da realização do grupo focal;
- viii) A não participação de uma das formadoras no grupo focal e a necessidade de aplicação de um outro instrumento de geração de dados e, consequentemente, de análise de diferentes textos para o atingimento do último objetivo de pesquisa;
- ix) O distanciamento da pesquisadora para o desenvolvimento das análises devido ao grau de envolvimento pessoal tanto com o contexto investigado quanto com algumas das formadoras participantes;
- x) A necessidade de revisar e alterar o resultado de praticamente todas as análises já desenvolvidas mediante a solicitação de retirada de participação por parte de uma das formadoras na última etapa da pesquisa realizada em 2015.

Apesar de todas essas dez dificuldades elencadas terem, de certa forma, impedido o desenvolvimento da pesquisa tal como planejado, é a última delas que gerou mais desgaste devido à necessidade de refacção de todos os 67 quadros, 3 gráficos e 1 figura além da

exclusão de 2 quadros e 1 figura que constituíam os capítulos 6 e 7 assim como de todas as análises e referências que acompanhavam e/ou retomavam tais dados. Todo esse trabalho, no mínimo desgastante, levou-me a questionar as questões de ética a que o pesquisador tem de se submeter quando da realização de seus estudos e de até que ponto é garantido a ele o direito de revelar os resultados das análises desenvolvidas.

8.1.3 Contribuições e Encaminhamentos

Ao atingir o objetivo geral desta pesquisa, ou seja, a compreensão de representações do coletivo de formadoras acerca de seu trabalho educacional em um contexto de formação inicial de professores em Letras/Inglês, confirmo a minha tese de que tal compreensão possibilita a planificação/coordenação de ações em prol da superação de desafios que ali se manifestam. Dentre essas ações, diretamente relacionadas ao contexto em que esta pesquisa foi desenvolvida, aponto a necessidade de:

- i) assegurar horários mensais e/ou bimestrais compatíveis com todo o corpo docente do curso de Letras/Inglês e não apenas com os membros que compõem o colegiado do curso para discussões:
 - a) acerca dos documentos prescritivos do trabalho das formadoras e/ou formadores (PPC, plano de curso, políticas educacionais e outros que se fizerem necessários);
 - b) acerca das dificuldades vivenciadas no desenvolvimento do trabalho educacional;
 - c) para compartilhamento de experiências positivas no desenvolvimento do trabalho educacional;
 - d) para desenvolvimento de pesquisa, proposição e/ou elaboração de soluções/projetos conjuntos para superação de dificuldades vivenciadas;
- ii) atendimento diferenciado por parte da coordenação do curso aos professores formadores novatos na instituição para esclarecimento de quaisquer dúvidas que o novo contexto possa estar desencadeando.

Ainda no que concerne ao contexto micro, pontuo como primordial, debater, junto aos órgãos responsáveis pelo processo de seleção de professores, os critérios de avaliação e pontuação dos candidatos para atuar nos cursos de licenciatura seja como colaboradores seja como efetivos, sobretudo, no que se refere à sua formação acadêmica e à sua experiência profissional na área específica em que a vaga está sendo disponibilizada, conforme discorri quando dos resultados da análise do contexto sociossubjetivo/socioprofissional das participantes desta pesquisa.

As dificuldades no desenvolvimento do trabalho educacional devido à carência de formação e de experiência profissional específica para atuação das formadoras em determinadas disciplinas se mostrou evidente em textos produzidos sobre o seu trabalho pelas participantes desta pesquisa. Compreendo que tais adversidades seriam, senão excluídas, ao menos minimizadas, se houvesse além das ações já elencadas, a possibilidade de respeitar a formação e a experiência profissional de cada formador quando da atribuição da responsabilidade de ministrar determinadas disciplinas, ou seja, primar pela compatibilidade das capacidades docentes do professor formador adquiridas ao longo de sua carreira profissional e a distribuição da responsabilização pelas disciplinas a serem ministradas. Afinal, a realização dos profissionais da educação, como bem expressas pelas epígrafes introduzidas na abertura dos capítulos desta tese, e, conforme expressa a formadora F, se concretiza ao:

“[...] ver essa mudança nos alunos ... me traz uma satisfação muito grande...uma realização até pessoal, inclusive, não só profissional, de você ver que os alunos se tornam mais sensíveis [...] é muito gratificante [...] saber (+) que no final você deixou uma mensagem, que você ... criou expectativas neles de buscar mais [...] Então, isto para mim, é [...] de fundamental importância. Eu acho que isso é a resposta, é o que volta [...] como satisfação do meu trabalho.” (Formadora F-entrevista semiestruturada)

8.1.4. Futuras Pesquisas

Nesta seção, aponto algumas perspectivas para futuras pesquisas relacionadas ao trabalho do professor e baseadas no que não pude realizar neste estudo. Antes porém, destaco a importância e o interesse de analisar os textos produzidos pelos próprios docentes acerca de seu trabalho educacional ou, como aponta Machado e Bronckart (2009), textos produzidos em situação de trabalho ou sobre o trabalho, à medida em que tais textos se constituem como possíveis espaços de emergência de “*modelos de agir*” e têm o poder de contribuir para sua manutenção ou para a transformação além de propiciar uma melhor compreensão quanto ao desenvolvimento do trabalho.

Dentre os resultados desta pesquisa, sobressaíram-se as dificuldades dos formadores de exercer seu ofício em virtude das deficiências de saberes mínimos por parte dos alunos-professores, principalmente, relativos à capacidade linguístico-discursiva tanto em LI quanto em LM. Assim, futuras pesquisas poderiam ser realizadas envolvendo formadores de diversos cursos de licenciatura em Letras para identificar se esse seria um problema local ou geral

enfrentado pelo corpo docente destes cursos, e, se esse for o caso, quais ações têm sido realizadas para superar tais desafios.

Afora essa dificuldade, houve também aquela referenciada por participantes desta pesquisa quanto a sua própria carência de formação específica para ministrar determinadas disciplinas no contexto do curso de Letras/Inglês. Nesse sentido, penso também que pesquisas devam ser realizadas englobando formadores de outras instituições que atuam nesses cursos de licenciatura para detectar também tal dificuldade é local ou geral e ainda, se essas não seriam provenientes da falta de experiência profissional de formadores em contextos de ensino básico, fundamental e/ou médio.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. Le prototype de la séquence narrative. In: _____. *Le textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1992. p. 45-74.
- AGOSTINI, S. *A organização e o desenvolvimento de estágios curriculares em cursos de Licenciatura da UFSM: envolvimento de estagiários e orientadores*. 2008. 281fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, SC. 2008.
- ALLAL, L. Aquisição e avaliação das competências em situação escolar. In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. e Cols. *O enigma da competência em educação*. Artmed Editora, 2004. p.79-96
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- _____. *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. 2ª ed. Campinas: Pontes, 1999.
- _____. Crise, Transições e Mudanças no Currículo de Formação de Professores de Línguas. In: FORTKAMP, M.B.M. & TOMITCH, L.M.B. (Orgs.) *Aspectos da Lingüística Aplicada: Estudos em homenagem ao Professor Hilário Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 33-47.
- _____. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília: v.4, n.1, p. 7-18, 2004.
- ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de (Orgs.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-43.
- ALMEIDA, S. D. C. *A prática do professor universitário: o professor formador de professores de língua inglesa em diálogo com seu referencial teórico*. 2004. 154 fls. Dissertação. (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. 2004.
- ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L., PERRENOUD, P., ALTET, M. CHARLIER, E. (Orgs.) *Formando Professores Profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2.ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 23-36.
- AMIGUES, R. L'enseignement comme travail. In: P. Bressoux (ed.). *Les stratégies d'enseignement en situation d'interaction*. Note de synthèse pour Cognitique. Paris: Programme Ecole et Sciences Cognitives, 2002. p. 243-262.
- AMIGUES, R. *Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante*. Skholê, Aix-Marseille, hors-série 1, p.5-16, 2003. Disponível em: <http://sites.univ-provence.fr/ergolog/Bibliotheque/Divers/Amigues_approche_ergonomique.pdf>. Último acesso em: jul., 2015.
- 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. 37-53.
- ANASTASIOU, L. das G. C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, D.E. G. & SOUZA, V.C. (Orgs.) *Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*.

Rio de Janeiro, Editora DP&A, 2002.

ANASTASIOU, L. das G. C. Profissionalização continuada do docente da educação superior: a construção do memorial e as questões da identidade pessoal e profissional. In: VIELLA, M. dos A. L. (Org.). Tempo e espaços de formação. Chapecó: Argos, 2003.

ANDRÉ, M., SIMÕES, R. H. S., CARVALHO, J. M. & BRZEZINSKI, I. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, nº68, p. 301-309, dez, 1999

ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. *A profissionalidade do professor formador sob o impacto das reformas e mudanças no mundo contemporâneo* [201?]. Disponível em:

<http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/conferencias/Marli_Patricia.pdf> Último acesso em: jul., 2015.

_____; _____.; HOBOLD, M. S.; AMBROSETTI, Neusa B.; PASSOS, L. F.; MANRIQUE, A. L. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010.

ARROYO, M. G. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, J. V. A. (Org.). *Formação de professores para a educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 191-210

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261–326.

BAKHTIN, M / VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979. p. 347-348

BALTAR, M. *A competência discursiva através dos gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula*. 2003. 139 fls. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, 2003.

BALTAR, M. *Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula*. 2ª. ed., rev., Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2006.

BALZAN, N. C. Indissociabilidade de ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, I. P. A, CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

BÁRBARA, L.; RAMOS, R.C.G. (orgs.) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BARCELOS, A. M. F., BATISTA, F. S.; ANDRADE, J. C. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras: In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Prática de ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas: Pontes, 2004. p. 11-29.

BARRETO, T. A. *O professor formador de docentes de Espanhol como língua estrangeira: discursos sobre o trabalho*. 2010. 219fls. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2010.

BARRICELLI, E. *A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil*. 2007. 324fls. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem - LAEL) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP,

2007.

BASSI, M.E.; AGUIAR, L.C. Apresentação. In: _____. (Orgs.) *Políticas públicas e de formação de professores*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

BASSO, E. A. *A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal – um curso de Letras em estudo*. Campinas: Tese (Doutorado) - IEL, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BAZERMAN, C. et al. *Iniciativas de Leitura e Escrita no Ensino Superior na América Latina*. Disponível em: <<http://portuguese.ilees.org/>> Último acesso em: setembro de 2015.

BAZZO, V. L. *Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades*. 2007. 269f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRS, Porto Alegre, 2007.

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios no mundo moderno. In: MASETTO, M. (Org.). *Docência na Universidade*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 57-68.

_____. *Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólio*. Petrópolis: Vozes, 2006/2009.

BEIJAARD, D., VERLOOP, N., & VERMUNT, J. D. Teachers perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, n.16, p. 749-764, 2000.

_____: _____.; _____. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, n. 20, p. 107–128, 2004.

BENEDITO, A. V; FERRER, V.; FERRERES, V. *La Formación Universitária a Debate*. Barcelona, Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.

BENITE, C. R. M.; BENITE, A. M. C.; ECHEVERRIA, A. R. A pesquisa na formação de formadores de professores: em foco, a educação Química. *Química Nova na Escola*, vol. 32, nº 4, nov., 2010. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc32_4/08-PE1909.pdf> Último acesso em: jul. de 2015.

BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral*. Campinas: Pontes, 1991.

BIANCHETTI, R. G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2001.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Portugal: Porto, 1994.

BOHN, Hilário A. A formação do professor de línguas: a construção de uma identidade profissional. In: *Investigações: Linguística Aplicada e Teoria Literária*. Recife: UPE, v. 17, n.2, p. 97-113, 2005.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. *Educação*, Porto Alegre, v.29, n.3, p. 489-501, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/489/358> >. Acesso em: jul. 2015.

BOMFIM, B. S. B. *Crenças em relação à formação inicial de professor de inglês e a prática de ensino de uma professora formadora*. 2008. 252fls. Dissertação (Mestrado em

Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação. *Educação & Sociedade*. Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas: Cedes, n. 74, Ano XXII, p. 11-26, abr., 2001.

BORK, A.V. B.; CORRÊA, F. P. P. Formação inicial de professores de Letras e o ensino por meio de gêneros. In: CRISTOVÃO, V. L. LOPES e colaboradores (Orgs). *Gêneros (textuais/discursivos), Ensino e Educação (inicial e continuada) de professores de Línguas*. Campinas: Mercado de Letras (no prelo).

BRAIT, B. Prefácio: As tramas discursivas implicadas na dialética do trabalho ensinar-aprender-ensinar. In: MACHADO, A.R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. xxi-xxvii

BRASIL. CNE. *Resolução CNE/CP 1/2002*. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. *Constituição*. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 15 de julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm> Último acesso em agosto de 2015.

_____. *Constituição*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002, Brasília, DF, 2002. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm> Último acesso em agosto de 2015.

_____. *Constituição*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm#art18> Último acesso em agosto de 2015.

_____. *Decreto-Lei n. 19.851*, de 11 de abril de 1931. Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: <http://www.unb.br/administracao/decanatos/dex/formularios/Documentos%20normativos/DEX/decreto_19851.pdf> Último acesso: jul. 2015.

_____. *Decreto-Lei n. 1.190*, de 4 de abril de 1939. *Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm> Último acesso: jul. 2015.

_____. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Lei 10.861 de 14 de abril de 2004* dispõe sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES (2010) Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>> Último acesso: jul. 2015.

_____. *Lei de 15 de Outubro de 1827* - Criação das Escolas de Primeiras Letras. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html> Último acesso em: abr., 2014.

_____. *Lei nº 452, de 5 de Julho de 1937*. Organiza a Universidade do Brasil Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-452-5-julho-1937-398060-retificacao-74976-pl.html>> Último acesso em: jul., 2015

_____. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da

educação nacional. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/home/ftp/LDB.doc>> Último acesso em: abr., 2014.

_____. *PARECER CNE/CES 492/2001* -. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Despacho do Ministro em 4/7/2001, publicado no Diário Oficial da União de 9/7/2001, Seção 1e, p. 50. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>> Último acesso em set. 2015.

_____. Ministério da Educação - *Resolução CNE/CP 1, 02/2002* - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> Último acesso em set. 2015.

_____. *PARECER CNE/CES 1363/2001*. Retificação do Parecer CNE/CES 492/2001, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 29/1/2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1363_01.pdf> Último acesso em set. 2015.

_____. *PARECER CNE/CP 28/2001* Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>> Último acesso em set. 2015.

_____. *Resolução CNE/CP 2/2002* Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Último acesso em set. 2015.

_____. *Resolução n. 9, de 10 de Outubro de 1969*, do CFE. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem destinados à formação pedagógica nos cursos de licenciatura.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.120p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf> Último acesso em set. 2015.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999/2003/2007/2009.

_____. *Commentaires conclusifs*. Pour um développement collectif de l'interactionnisme sócio-discursif. Calidoscópio, n.2, v.2, 2004, p.113-123.

_____. Conferência: Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. Rev. ANPOLL, Florianópolis - UFSC, nº 19, p.231-256, jul./dez. 2005.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução de: MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução de MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M. Campinas,

Mercado de letras, 2008.

_____; *La notion de competences est-elle pertinente en education? L'école démocratique*, 39, nov. 2009b. Disponível em: <<http://www.skolo.org/spip.php?article1124&lang=fr>>. Último acesso em: jul. 2015.

_____; BULEA, E.; POULIOT, M. Introduction: pourquoi et comment repenser l'enseignement des langues? In: BRONCKART, J.-P.; BULEA, E.; POULIOT, M. (Éd.). *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les competences*. Paris: Les presses universitaires du Septentrion, 2005. p. 7-40.

_____; DOLZ, J. A noção de competência: qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações da linguagem? In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (Orgs.). *O enigma da competência em educação*. Artmed Editora, 2004. p. 29-46.

_____; Groupe LAF (orgs). *Agir et discours en situations de travail*. Genebra: Cahiers de la section des Sciences de l'Education, n. 103, 2004.

_____; MACHADO, A. R. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Edue, 2004. 325p.

BUBNOVA, T. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. Tradução de Roberto Leiser Barona e Fernanda Tonelli. *Bakhtiniana*, São Paulo, 6 (1): 268-280, ago./dez. 2011. Tradução de: Voice, sense and dialogue on Bakhtin. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v6n1/v6n1a16>>. Último acesso em: jul., 2014.

BUENO, L. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. 2007. 219fls. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BULEA, E. *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Tradução de Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, Lena Lúcia Espínola Rodrigues Figueiredo. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. (Série ideias Sobre Linguagem). 175p.

BUTTLER, D. B. *A imagem esfacelada do professor: um estudo em textos de revistas*. 2009. 179fls. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2009.

CALDERHEAD, J.; GATES, P. (Eds.) *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*. London: Falmer Press, 1993.

CALVO, L. C. S. *Reflexões sobre uma comunidade de prática constituída a partir das interações de formadoras de professores de inglês em um grupo de estudos*. 2013. 191 fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2013.

CAMARGO, G. P. Q. P. de. *Exame internacional para professores de inglês: uma análise na perspectiva sócio-interacionista*. 2007. 214f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina. 2007.

_____; RAMOS, S. G. M. Narrativa de professores de língua inglesa em formação continuada: desvendando a experiência humana de se tornar professor. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V. 4, n. 6, março de 2006.

CAMPOS, V. T. B. Docência no Ensino Superior Brasileiro: Representações de pós-graduando de Instituições Federais no Ensino Superior. In: *34ª Reunião Anual da ANPEd*, 2011, Natal. Educação e Justiça Social, 2011. Disponível em:

<<http://www.anped11.uerj.br/GT11-1133%20int.pdf>> Último acesso em: agos, 2014

CARRASCO, W. Meus professores. *Revista Veja* São Paulo. São Paulo, p. 170, 03 out. 2001.

CELANI, M. A. A. A relevância da Linguística Aplicada na formulação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.) *Aspectos da Linguística Aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000, p. 17-32.

_____. (Org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CHAUÍ, M. A universidade Operacional. *Folha de São Paulo*, Caderno Mais. São Paulo, 09/05/1999. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_1_3.htm> Último acesso em: jul., 2015.

CHIARELI, M. P. B. *As Abordagens de Ensino de Língua Estrangeira em Cursos de Letras: uma visão do docente formador*. 2005.155fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica. Campinas, S.P., 2005.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. In: *Revista portuguesa de Educação*, 2003, 16 (2), p. 221-236.

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Tradução de Adail Sobral. São Paulo: Vozes, 1999/2006.

_____; FAÏTA, D. Genres et styles em analyse du travail, *Travailler*, no.4, 2000.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research Methods in Education*. 5th ed London and New York Routhedge, 2001. 446 p. Disponível em: < http://research-srttu.wikispaces.com/file/view/Research+Methods+in+Education_ertu.pdf > Último acesso em: jul., 2015.

CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Pesquisas em linguística aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CONTRERAS, José. *A Autonomia de Professores*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. ISBN 85-249-0870-X.

COOK-SATHER, A. & YOUNG, B. Repositioning students in initial teacher preparation: a comparative descriptive analysis of learning to teach for social justice in the United and in England. *Journal of Teacher Education*, v.58, n.1, p.62-75, 2007.

CORRÊA, A. K.; BÓGUS, C.M; ANASTASIOU, L.G.C.; COELHO, L.A.; DANTAS, L.E.P.B.T.; RIVAS, N.P.P.; LIGOURI NETO, R.; JOÃO, S.M.A.; HAGE, S.R.V.; PÜCHEL, V.A.A.; IAMOMOTO, Y. Formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. In: ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. (Orgs.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 75-100.

COSTA, J. S. *A docência do professor formador de professores*. 2010. 124fls. Tese (Doutorado em Educação) - UFSCar -São Carlos, São Paulo. 2010.

COSTA, S. S. G. De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo). In: *Educação & Sociedade*. [online] Set./Dez. 2005, vol.26, n.93, p. 1257-1272. ISSN 0101-7330. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27278.pdf>> Último acesso em jun., 2014.

CRANDALL, J. Language Teacher Education. *Annual Review of Linguistics*, vol.20,

p.34-55, 2000.

CRESWELL, J. W.; PLANO CLARK, V. *Pesquisa de métodos mistos*. 2ª. ed. Série Métodos de Pesquisa. Tradução de LOPES, M. F. São Paulo: Penso Editora Ltda., 2013. 276p.

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

_____. A implicação da constituição de objetivos para o ensino de línguas estrangeiras. In: GIMENEZ, K. M. P. (Org.) *Contribuições na área de línguas estrangeiras*. Londrina: Moriá Editora, 2005. p. 105-119.

_____. O interacionismo sociodiscursivo e o ensino de línguas com uma abordagem com base em gêneros textuais. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira*. Londrina: UEL, 2007. p. 9-26.

_____. Interacionismo Sociodiscursivo (ISD): quadro teórico-metodológico para estudos da linguagem. In: _____. (Org.). *Estudos da Linguagem a Luz do Interacionismo Sociodiscursivo*. Londrina: UEL, 2008, p. 3-12.

CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) *Atividade docente e desenvolvimento*. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2011. 288p.

_____; FERNANDEZ, C. M. Identificação do movimento de organização temática do discurso oral. In: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. S. (Orgs.) *Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, v. 1, p. 131-153

CUNHA, L. A. O público e o privado na educação superior brasileira: fronteira em movimento? In: TRINDADE, H. (org.) *Universidade em ruínas: na república dos professores*. 2. Ed. Petrópolis: Vozes/Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 2000. p. 38-53.

_____. *A universidade reformanda - O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007. 304p.

CUNHA, M. I. da. Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. In: ROSA, D. E. G., SOUZA, V.C. (Orgs.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro, DP&a, 2002, p. 39-56.

_____. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, RJ, v. 11, n. 32, p. 258-271, maio/ago. 2006. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/pdf/275/27503205.pdf> > Último acesso em: jul., 2015.

_____. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: _____. (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus, 2007. p. 11-26.

_____; BROILO, C. L. Pedagogia universitária: desafios da produção do conhecimento. In: _____. (Orgs.). *Pedagogia universitária e produção de conhecimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 29-35.

DAHER, D.C; SANT'ANNA, V. L. A. Do otium cum dignitate à formação do professor de línguas nos cursos de Letras. Em: DAHER, D. C.; RODRIGUES, I. C.; GIORGI, M.C.;

Trajetórias em enunciação e discurso: formação de professor. São Carlos: Editora ClaraLuz, v. 2, 2009a. p.11-28.

_____; _____. Formación de profesores de español como lengua extranjera en Brasil: de otium cum dignitate a profesional de la escuela de enseñanza básica. *IIIer Congreso Internacional "La enseñanza del español en tiempos de crisis"*. Cádiz: Universidad de Cádiz, FIAPE, 2009b.

DAHLET, V. A entonação no dialogismo bakhtiniano. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

DANNA, C. L. *Sentidos sobre práticas de leitura e escrita em Letras: com a palavra professores formadores*. 2012. 128 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Regional de Blumenau, Santa Catarina, 2012.

DE FINA, A. *Identity in narrative: A study of immigrant discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2003.

DEMAILLY, L. C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança: In NÓVOA, A.(Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.139-158.

DENARDI, D. A. C. *Flying together towards EFL teacher development as language learners and professionals through genre writing*. 2009. 357fls. Tese. (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2009.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). *The handbook of qualitative research*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, London, 2005.

_____; _____. *O Planejamento da pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*, 2ª. edição. Bookman. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 197.

DEWEY, J. *Como pensamos*. 3ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959. 160p.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competência na Formação de Professores no Brasil: o que (NÃO) há de novo. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.24, n.85.p.1155-1177, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485.pdf>> Último acesso em: jul. 2015.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Etudes de Linguistique appliquée*, n. 92, p. 23-37, 1993

_____; SCHNEUWLY, B. *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF ÉDITEUR, 1998. (Didactique du Français)

_____; _____. Gêneros e progressões em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

ELIAS, L. M. Como escrever um bom Relato de Experiência em “Implantação de Sistema de Informações de Custos no setor público” Comunicação Oral. *I Sempreg-CQ – Seminário regional de informação de custos e qualidade do Gasto no setor público*. Auditório da FIEPA, Belém/PA, março de 2014. Disponível em: <<http://www.socialiris.org/gerenciador/imagem/arq53274b08b8ec8.pdf>> Último acesso: agosto de 2015.

EL KADRI, M. S. *O estatuto do inglês como língua franca em um curso de formação inicial de professores*. 2010, 213fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2010.

EL KADRI, M. S. GIMENEZ, T. Mapeando práticas significativas no ensino língua inglesa: visões de professores participantes no IBID-UEL. *Revista Eletrônica pro-docência/UEL*. Londrina, edição n. 3, vol. 1, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope>> Último acesso em: jul., 2015.

ESTEVES, M. Para a excelência pedagógica do ensino superior. *Sísifo*. Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n.7, p. 101-109, set./dez. 2008.

EUROPA. CONSEIL DE L'EUROPE. Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale. *Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV)*. 2007. Disponível em: <http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_F_internet.pdf> Último acesso em set. 2015.

FAÏTA, D. Gêneros do 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

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas: Autores associados, 2004

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. *Educar o educador: reflexões sobre formação docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FEIMAN-NEMSER, S. Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In W.R. Houston (ed.) *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 1990, p. 212-233. Disponível em: <http://ncrtl.msu.edu/http/ipapers/html/pdf/ip895.pdf>. Último acesso em: jun., 2014.

FERENC, A. V. F.; MIZUKAMI, M. G. N. Formação de professores, docência universitária e o aprender a ensinar. *VIII Congresso Estadual Paulista sobre formação de Educadores*– 2005. UNESP – Universidade Estadual Paulista – Pró-Reitoria de Graduação, 2005. p. 3-11.

FERNANDEZ, C. M. *Manual do professor de coleção de livros didáticos de Língua Inglesa: autonomia ou subsunção do trabalho docente?* 2007. 205fls. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

_____; CRISTOVÃO, V. L. L. Representações sobre o manual do professor de coleções didáticas de Língua Inglesa. *Raído*, Dourados, MS, v. 6, n. 11, p 97 - 114, jan./jun., 2012.

FERRY, G. *El trayecto de la formación*. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Barcelona: Paidós, 1991.

FIDALGO, S. S. *A avaliação de ensino aprendizagem: Ferramenta para formação de agentes críticos*. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2002.

_____. *A linguagem da inclusão/exclusão social-escolar na história, nas leis e na prática educacional*. 2006. 341fls. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

FIORENTINI, D.; SOUZA JUNIOR, A.; MELO, G. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Org.).

Cartografias do trabalho docente: professor(a)–pesquisador(a). Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1998. p. 307-335.

FIORIN, J. L. A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária. *Revista Línguas & Letras*, v. 7, n. 12, 1º sem. 2006. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/viewFile/887/752>> Último acesso em: jul., 2015.

FOGAÇA, F. C. *Reuniões pedagógicas e autoconfrontações: possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública*. 2010, 227fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

FORGRAD - Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. *Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção*. 1999. Disponível em: <http://www.forgrad.com.br/documentos_publicacoes.php> Último acesso em: maio, 2012.

FREEMAN, D.; JOHNSON, K.E. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, v.32, n.3, p. 397-417, 1998.

FREIRE, M. M.; LESSA, A. B. C. Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: BÁRBARA, L.; RAMOS, R.C.G. (orgs.) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25a. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996/2002. Disponível em: <<http://www2.uesb.br/pedh/wp-content/uploads/2014/02/Pedagogia-da-Autonomia.pdf>> Último acesso em: jul., 2015.

FREITAS, M. A. *Ensino em time por professoras-formadoras (inglês): um ritmo constante de fragmentações, fluidez, contradições*. 2004. 370 fls. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista - Assis, 2004.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 21-39, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>> Último acesso em: jul., 2015.

_____. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M.T.; SOUZA, S.J.; KRAMER, S. (Org.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 26-38.

FREITAS, A.C.; GUILHERME DE CASTRO, M.F.G. (Orgs) *Língua e literatura – ensino e pesquisa*. São Paulo, Contexto, 2003.

FREUDENBERGER, F. M. *O trabalho do professor iniciante e as ferramentas docentes: um caminho para compreender o desenvolvimento?* 2015. 542fls. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2015.

FULLER, F.; BOWN, O.H. Becoming a teacher. In: K, RYAN. *Teacher Education* (Seventy-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education). Chicago: University of Chicago Press. 1975, p. 25-52.

GAMERO, R. *Pesquisa? Só no Paper!* A constituição da identidade de professor – pesquisador em formação inicial. 2011. 197fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2011.

GARDNER, H. *Multiple intelligences. The theory in practice*. New York: BasicBooks, 1993.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005. Disponível em: <http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_I/aula_04/imagens/03/professor_reflexivo.pdf> Último acesso em: jul., 2015.

GHEDIN, E; ALMEIDA, M. I; LEITE, Y. U. F. *Formação de Professores* caminhos e descaminhos da prática. Brasília Líber livro ed. 2008.

GIGER, I. P. 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: Eduep, 2004. p. 237-270.

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In: M. FREIRE; M. H. VIEIRA-ABRAHÃO; A. M. BARCELOS (Orgs.) *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005. p.173-182.

GIMENEZ, T. Reflective teaching and teacher education: contributions from teacher training. *Linguagem & Ensino*, vol. 2, n.2, 1999. p. 129-143.

_____. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL.2002.

_____. (Org.). *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003.

_____. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um curso de Letras. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: ALAB/Pontes, 2004, p.171-187.

_____. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: Maximina M Freire; Maria Helena Vieira Abrahão; Ana Maria Ferreira Barcelos. (Org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas e São Paulo: Pontes Editores e ALAB, 2005a, v. 1, p. 183-201. Disponível em: <http://www.academia.edu/1296056/Desafios_contempor%C3%A2neos_na_forma%C3%A7%C3%A3o_de_professores_de_l%C3%ADnguas_contribui%C3%A7%C3%B5es_da_Ling%C3%BC%C3%ADstica_Aplicada> Último acesso em: jul. 2015.

GIMENEZ, T. Currículo e identidade profissional nos cursos de Letras /inglês. In: TOMICH, L. M. B; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; DAGHLIN, C.; RISTOFF, D. I. (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de Inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005b. p. 331-343.

_____. (Org.). *Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês*. Londrina: UEL, 2007.

_____; CRISTOVÃO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, MG, vol. 4, n. 2, 2004, p. 8595.

_____; CRISTOVÃO, V. L. L. Formadores de Professores de Inglês como Pesquisadores. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês*. Londrina: UEL, 2007, p. 1-22.

GIROUX, H. A. *Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre/BR: ARTMED, 1997. (Educação teoria e crítica).

GISI, M. L. Último acesso e permanência na educação superior: as políticas educacionais em questão. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.). *XII*

ENDIPE - *Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais: aulas, saberes e políticas*. Curitiba: Editora Champagnat, 2004. v. 4, p. 269-282.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v.358, n.3, p. 20-29. Maio/Jun., 1995. Disponível em: <http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/392_pesquisa_qualitativa_godoy2.pdf> Último acesso em 13 set. 2012.

GOMES, D. K. *Perspectivas e estilos do professor experiente e iniciante na formação inicial: questões teórico-metodológicas*. 2011. 219fls. Dissertação (Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2011.

GONÇALVES, J. R. *Pressupostos teóricos e metodológicos presentes na prática do docente formador de professores de inglês*. 2006. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2006.

GREGGIO, S. *The concept of the teacher as a reflective professional and its use in English language teacher education in Brasil*. 2009. 181fls. Tese. (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2009.

GROSSMAN, P. *The making of a teacher: knowledge and teacher education*. New York: Teacher's College Press, 1990.

HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. 3.ed.rev. Petrópolis: Vozes, 1992, 224p.

HALU, R. C. *Formação de Formadoras de professores de inglês em contexto de formação continuada (NAP-UFPR)*. 2010. 246 fls. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

HENGEMÜHLE, A. *Formação de Professores: da função de ensinar ao resgate da educação* Petrópolis, R.J. :Vozes, 2007.

HOFSTETTER R.; SCHNEUWLY, B. Savoirs en (trans)formation. Au coeur de l'enseignement et de la formation. In: HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. (Orgs.). *Savoirs en (trans)formation*. Au coeur de l'enseignement et de la formation. Bruxelles: De Boeck, Coll. Raisons Éducatives, p. 7-40, 2009.

HUMBOLDT, W. Von. *Intoduction à l'uvre sur le kavi*. Paris, Seuil, 1835/1974.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2006/2011.

JUNGES, K. S. *Desenvolvimento profissional de professores universitários: caminhos de uma formação pedagógica inovadora*. 2013. 221fls. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

KESTENBERG, C. C. F. *Avaliação: o caos nosso de cada dia*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1985.

KINCHELOE, J. L.; McLAREN, P. *Repensando a Teoria Crítica e a Pesquisa Qualitativa*. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 281-314.

KLEIMAN, A. *A formação do professor – perspectiva da Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

KRUEGER, R. A. *Designing and conducting focus group interviews*. Minnesota: University of Minnesota, 1997.

JOHNSON, K. E. *Second language teacher education: a sociocultural perspective*. New York, NY: Routledge, 2009.

_____.; FREEMAN, D. Teacher learning in second language teacher education: a socially-situated perspective. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 1, n.1, p. 53-69, 2001.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LACOSTE, M. Paroles, activité, situation. In: BOUTET, J. *Paroles au travail*. Paris, L'Harmattan, 1995.

LAGAR, F. M. G. Concepções de formação docente. In: *IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino*, 2011. Disponível em: <<http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/256-544-1-SM.pdf>> Último acesso em: jun., 2014.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. JR. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão*. Pelotas, 2001, p. 333-355.

LENZ, N. *A constituição da docência no Ensino Superior em Letras: de professor da educação básica a docente universitário*. 2010. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, SC, 2010.

LIBÂNEO, J. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.) *Professor reflexivo no Brasil*. S.P: Cortez, 4ª Ed., 2006. p. 53-80.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus Professor, Adeus Professora?* Novas exigências educacionais e profissão docente. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LOUSADA, E. G. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, A.R. (org.) *O Ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, PR: Edue, 2004. p. 271-296.

_____. *Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor*. São Paulo: 333 fls. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. *Pesquisa em educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU. 1986.

MACHADO, A. R. *O diário de leituras*. A introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 263 p.

_____. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. *Scripta* (PUCMG), Belo Horizonte, vol. 6, p. 39-53, 2002. Disponível em <http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta11/Conteudo/N11_Parte01_art03.pdf> Último acesso em jul., 2015.

_____. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Edue, 2004. 325p.

_____. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER; J. L.; BONINI; A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 237-259.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

_____. *Tributo à Professora Anna Rachel Machado*. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *RBLA*, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 623-642, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n3/a10v12n3.pdf>> Último acesso em: jul., 2015.

_____; BRITO, C. O agir linguageiro em questionário de pesquisa. In: MACHADO, A.R.; CRISTOVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (Orgs.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, v. 1, p. 137-160.

_____; BRONCKART, J. P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. IN: MACHADO, A.R. e colaboradores: CRISTOVÃO, V. L. L.; ABREU-TRADELLI, L. S. (Orgs.) *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

_____; CRISTOVÃO, V. L. L. O agir do professor em documentos institucionais brasileiros para a formação inicial. In: *Congresso Internacional de Educação e Trabalho: representações sociais, competências e trajetórias profissionais*, 2005, Aveiro. Anais... Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005.

_____; _____. Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente. In: MACHADO, A. R. et al. (Org.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 117-136.

_____; _____. ABREU-TARDELLI, L.S. (orgs.) *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

_____; LOUSADA, E.; BARALDI, G.; ABREU-TRADELLI, L.S.; TOGNATO, M. I. R. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In: *Calidoscópico*, vol.2, n.2, jul./dez., 2004.

_____; _____. FERREIRA, A. A D. O. (Orgs.). *O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes*. Campinas: Mercado das Letras, 2011. vol. 01. 287 p.

MAGALHÃES, M. C. (Org.) *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*, 2004. Campinas: Mercado de Letras.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

MARIANO, A. L. S.; DINIZ, J. A. R.; TANCREDI, R. M. S. P. O início da docência de uma professora considerada bem sucedida: apontamentos a partir de relatos orais. In: *Olhar de professor*, Ponta Grossa, vol. 10, n. 2, p. 47-58, 2007. Disponível em: <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor> > Último acesso em: jul., 2015.

MARCELO GARCIA, C. A formação de professores: Centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

_____. *Formação de Professores*. Para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

_____. *A identidade docente: constantes e desafios*. Revista Brasileira de pesquisa sobre formação de professores. Tradução de ANTUNES, C. Autêntica Editora, vol. 01, n. 01

ago./dez. 2009 Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/1> Último acesso em: jul., 2015.

MARX, K.; ENGELS, F. *Textos sobre educação e ensino*. 4. ed. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política: livro I*. SANT'ANNA, R. (Trad.) 28ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: _____. *Docência na universidade*, 9ª. ed. São Paulo: Papirus, 1998/2002.

_____. *Competência pedagógica do professores universitários*. São Paulo: Summus, 2003.

_____. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003. Resenha de: CAMPUS, P.T.C. Competência pedagógica do professor universitário. *Conjectura*, Caxias do Sul – RS, v. 16, n. 3, set./dez. 2011.

_____. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A; VASCONCELOS, M.L. (Orgs.). *Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez; Mackenzie, 2005. p. 79-108.

MATENCIO, M. de L. M. Práticas de leitura e escrita: abordagens discursivas das representações sociais. In: *II Simpósio Internacional sobre Práticas Escritas na Escola: letramento e representação*. USP, São Paulo, 2007.

MATEUS, E. *Atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores: ressignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola*. São Paulo. 2005. 325fls. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

MATOS, J, C. Professor Reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI, C. M. G.; FIORNETINI, D.; PEREIRA E. M. de A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. (Coleção leituras no Brasil). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 277-306.

MATSUOKA, S. Para uma política de formação continuada: a formação do professor formador de professor. *XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino* - UNICAMP – Campinas, 2012, livro 2, p. 001774-001784.

MATUCHESKI, F. L. Os papéis dos professores dentro dos paradigmas educacionais. *Anais da educere*. 2008, p. 10023-10033 Disponível em : http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/378_162.pdf Último acesso em agosto de 2014.

MAZZILLO, T. M. de M. Gênero de atividade e estilo: o agir do professor representado e avaliado em diários de aprendizagem. In: *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, 3 Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, 2009, pp. 349-363. Disponível em: http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/revista/n3_fulltexts/3u%20tania%20mazzillo.pdf Último acesso em: maio de 2014.

MAZZILLO, T. M. *O trabalho do professor representado e avaliado em diários de aprendizagem*. 2006. 189 fls. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

MEDRADO, B. P.; PÉREZ, M. (Orgs.) *Leituras do Agir Docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva*. 01. ed. Campinas: Pontes Editora, 2011. v. 01. 301p.

MELLO, G. N. Afinal, o que é competência? *Nova Escola*, São Paulo, ed. 160, mar. 2003, Disponível em: < <http://www.novaescola.com.br> > Último acesso em: 01 agosto de 2014

_____. *Educação brasileira: o que trouxemos do século XXI?* Porto Alegre: Artmed. 2004.

_____. Formação de professores. In: PINHO, S. Z. de (Org.). *Formação de educadores: o papel do educador e sua formação*. São Paulo: Unesp, 2009, p. 251-255.

MELLO, R. M. A. V.; OLIVEIRA, A. M. A didática de Ensino Superior no Processo de Formação Pedagógica nos cursos de Pós-Graduação da UFV e UFMG. In: *Formação docente para o ensino superior*. VIII Congresso Estadual Paulista sobre formação de Educadores– 2005 UNESP – Universidade Estadual Paulista – Pró-Reitoria de Graduação, p. 63-70.

MIRANDA, F. Textos, interação sociodiscursiva e gêneros textuais: dimensões de análise. In: *Estudos avançados*. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, 24 - 25 abril, 2014.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R.; LIMA, E. F.; TANCREDI, R. M. S. P. *Escola e Aprendizagem da Docência*. Processos de Investigação e Formação. São Carlos: EdUFSCar, INEP, COMPED, 2003.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: _____. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. 2. ed. amp. Brasília: Plano Editora, 2001.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Tradução de. GUARESCHI P. A. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MUNIZ-OLIVEIRA, S. *O trabalho representado do professor de pós-graduação de uma universidade pública*. 2011. 219fls. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

NASCIMENTO, E. L. Contextos de letramento na perspectiva do Interacionismo sociodiscursivo. In: GONÇALVES, A. V. *Linguagem e Interação*. Dourados: Edit. da UFGD, 2011.

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. & FAÏTA, D. (Orgs.) *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo, Cortez, 2002, 17-30.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua profissão*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33

_____. *Os professores e a sua formação*. 2ª ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

_____. *Vidas de professores*. 2ª. Ed. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. Professor se forma na escola. *Revista Nova Escola*, edição 142, maio, 2001. [online]. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>> Último acesso em: jul. 2015.

_____. *Formação de Professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, A. K. C. *Formação de professores para o uso das tecnologias: o caso dos professores de inglês do ensino fundamental das escolas da rede municipal de ensino de*

Aracaju. 2007. 118fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2007

OLIVEIRA, E. C. *Formadores de professores de Língua Inglesa: uma experiência de colaboração e reflexão*. Tese, 2008. 234f. (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ORTENZI, D. I. B. G. *A produção coletiva de um material pedagógico para a prática de ensino de inglês*. 2007, 282fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

PACHANE, G. G. Programa de estágio e capacitação docente: a experiência e formação de universitários na UNICAMP. In: *Formação docente para o ensino superior*. VIII Congresso Estadual Paulista sobre formação de Educadores– 2005 UNESP – Universidade Estadual Paulista – Pró-Reitoria de Graduação, p. 12 - 21.

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: Editora UNESP, 2004. p. 145-167.

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. (Org.). *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UNB, 2003. p. 53-84.

PAIVA, V. M. O. P. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. *Revista do GELNE*. João Pessoa, v. 5, n.1 e 2, p.193 - 200, 2004.

_____. O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras. In: TOMICH, L. M. B; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; DAGHLIN, C.; RISTOFF, D. I. (Org.). *A interculturalidade no ensino de Inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005a, p. 345-363. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/perfil.htm>> Último acesso em: jul., /2014.

PAPI, S. *Professores: formação e profissionalização*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2005.

PAQUAY; WAGNER Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In: PERRENOUD, P. PAQUAY, L. ALTET, M. CHARLIER, E. (Orgs.). *Formando professores profissionais: que estratégias? Que competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 135-160.

PAZ, A. M. M. *O computador e o ensino de língua estrangeira: uma avaliação de projetos governamentais de informático em escolas públicas de Fortaleza*. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2003.

PEREIRA, J. E. D. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREZ, M. Escrevendo e construindo-se professora: reflexões sobre o trabalho docente em um diário dialogado na formação inicial. In: REICHMANN, C. L. (Org.). *Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)*. Campinas/SP: Pontes Editores, 2013, p. 113 - 133.

PERIN, J. O. R. *Emergência e construção de uma comunidade de prática de formadores de professores de língua inglesa*. 2009,. 265fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

PERRENOUD, P. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre (Brasil), Artmed Editora, 2000 [1999]. Disponível em:

<https://www.unige.ch/fapse/life/livres/alpha/P/Perrenoud_2000_A.html> Último acesso em set. de 2015.

_____. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PESSOA, R. R. Reflexão interativa: implicações para o desenvolvimento profissional de professores de inglês da escola pública. In: *Anais do V Seminário de Línguas Estrangeiras. Goiânia*: Universidade Federal de Goiás, 2003, pp. 45-56.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 17-52.

_____; ANASTASIOU, L. G. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIRES, M. F. de C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. In: *Interface — Comunic, Saúde, Educ*, n. 1. p. 83-94, agost. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>> Último acesso em: set. de 2015.

PLACCO, V.M.N.S. *Formação e prática do educador e do orientador*. Campinas: Papirus, 2002.

_____. Os saberes necessários ao trabalho do professor. In: *Congresso Internacional Educação e Trabalho: Representações Sociais, Competências e Trajetórias Profissionais*, 2005, Aveiro. Anais... Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005.

_____. Perspectivas e dimensões da formação e do trabalho do professor. In: SILVA, A. M. M. et al. (Org.). *Educação formal e não-formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. Recife: ENDIPE, 2006. p. 251-261.

PONTES, R. A. F. A autoria pedagógica na prática docente. In: *Projetos e práticas de formação de professores*. IX Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores — A articulação dos saberes na Sociedade Atual: O Papel do Educador e Sua Formação, UNESP – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2007, p. 9-18.

PRADO, G. V. T.; DAMASCENO, E. A. Saberes docentes: narrativas em destaque. In A. Varani, C. R. Ferreira & G. V. T. Prado (Org.) *Narrativas docentes: trajetórias de trabalhos pedagógicos*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 15-28.

QUEVEDO-CAMARGO, G. *Avaliar formando e formar avaliando o (futuro) professor de língua inglesa: elementos para um construto*. 2011. 360 fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

_____. Análise linguístico-discursiva das competências em um texto institucional. *REVISTA X*, UFPR, Curitiba, vol..2, p. 2-18, 2007.

RAMOS, M. N. *A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

REICHMANN, C. L. Tecendo o gênero profissional: o estágio como prática de letramento docente e formação identitária. In: MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Orgs.) *Projetos e Práticas na Formação de Professores de Língua Inglesa*. Editora João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

REIS, C. M. B. A construção de identidades pessoais e profissionais em memoriais de formação: hibridização, polifonia e dialogia na escrita de professores em de formação continuada. In: *V SIGET - Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – O Ensino em Foco*. Caxias do Sul, RS, agosto, 2009.

RICHARDS, J.C. *Beyond training: perspectives on language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

RICHARDS, J. C. Theories of Teaching in Language Teaching. In: RICHARDS, J.C. & RENANDYA, W.A. (eds.) *Methodology in Language Teaching: an anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 19-26.

RICHARDS, K. *Quality Enquire: Tesol*, 2003.

RICHARDS, J.C. & NUNAN, D. *Second Language Teacher Education*. Cambridge University Press, 1990.

RICHARDSON, R. J.; RICHARDSON, JARRY, R. e colaboradores. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1985.

RICHIT, A. *Implicações da teoria de Vygotsky aos processos de aprendizagem e desenvolvimento em ambientes mediados pelo computador*, 2004 [online] Disponível em <www.rc.unesp.br/igce/demac/.../Artigo%20Vigotsky%20-2004.doc> Último acesso: setembro de 2015.

RIOS-REGISTRO, E. S. *A Relação entre prescrição, representações e agir docente: um estudo de caso em um curso de formação inicial*. 2010. 198fls. Tese (Dissertação em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

RIOS-REGISTRO, E. S. As Representações que alunos-professores e formadores do cursos de Letras constroem sobre prescrição. In: CRISTOVÃO V. L. L. (Org.) *Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Pontes Editores, vol. 16, 2011, p. 209-226.

RODRIGUES, D.B. A formação do professor no Brasil: aspectos históricos. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. *Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 87-108.

RODRÍGUEZ, J. M. L. *Formación de profesores y prácticas de enseñanza: un estudio de caso*. Universidad de Huelva, 1995

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances*, São Paulo, n.13, p. 108-126, jan./dez. 2005.

ROSSI, E. C. S. *A Construção do conhecimento e da identidade do professor de inglês*. 2004. 185fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.

SALOMÃO, A. C. B. A formação do formador de professores: perspectivas de colaboração entre graduandos e pós-graduandos no projeto. Teletandem Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 653-677, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v11n3/04.pdf>> Último acesso em: jul., 2015.

SANTANA, M. L. N. *A formação dos professores de língua inglesa: uma abordagem reflexiva*. [20--?] Disponível em: <http://www.faculadadedondomenico.edu.br/novo/revista_don/artigos5edicao/12ed5.pdf> Último acesso em: jun., 2015.

SANTOS, E. O. dos. *A formação continuada na rede municipal de ensino do Recife: concepções práticas de uma política em construção*. 2010. 344f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE, 2010.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Profissão Acadêmica e Scholarship da docência Universitária. In: *Formação docente para o ensino superior*. VIII Congresso Estadual Paulista sobre formação de Educadores– 2005. UNESP - Universidade Estadual Paulista - Pró-Reitoria de Graduação, p. 22-31.

SANTOS, L. M dos A. Panorama das pesquisas sobre TDIC e formação de professores de língua inglesa em LA: um levantamento bibliográfico a partir da base de dissertações/teses da CAPES. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 15-36, 2013.

SAUJAT, F. *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle*. Thèse pour le doctorat em Sciences de l'Education, 2002.

_____. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. IN: MACHADO, A.R (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 3-34.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan./abril. 2009.

SCHNEUWLY, B. “La tache:outil de l'enseignant. Métaphore ou concept?” In: DOLZ, J.; THÉVENAZ-CHRISTEN, T, WIRTHNER, M, E SHNEUWLY, B. (Eds.) *Les tâches et leurs entours en classe de français: Actes du 8éme colloque international de La DFLM* (Neuchâtel, 26-28 septembre 2001) (CD-ROM). Neuchâtel: IRDP, 2002.

_____; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. ROXANE, R; CORDEIRO, G. S. (Trad. e org.). Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983/1987.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo*. Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SERRÃO, M. I. B. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs) *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002/2006. p. 151-162.

SHULMAN, L.S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, v.15, n.2, p. 4–14, 1986.

_____. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n.1, p. 1-22, 1987.

SIGNORINI, I. O relato autobiográfico na interação formador/formando. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. L. (Org.). *Letramento e formação do professor*. Práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 96-123.

SILVA, A. A. P. *Trabalho docente: um estudo de representação em textos do professor-formador acerca do papel da disciplina de língua inglesa no curso de Letras*. 2008. 187fls. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

_____; CORRÊA, F. P. P.; CRISTOVÃO, V. L. L Representações de professores-formadores em textos produzidos sobre o seu trabalho. *Eutomia*, Recife, 15 (1): 338-357, Jul. 2015.

Disponível

em

<<http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/1225/1269>>

Último acesso em set. de 2015.

- SILVA, C. M. R. da. *O agir didático do professor de Língua Portuguesa e sua reconfiguração pelos professores*. 2013. 384fls. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.
- SILVA, J. O. da. *Uso e ousadia de professores em suas relações com o livro didático: uma análise discursiva de identidades em (re)construção*. 2014. 221fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.
- SILVA, M.A. de O. *Formação continuada: um olhar diferenciado*. 2002. 162fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, SC, 2002.
- SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflection. *American Research Education Journal*, vol.29, p. 267-300, 1992.
- SOUTO, B. N. R. *Ensinar a ensinar e aprender a ensinar: representações de professores e alunos em relação à formação inicial dos cursos de Licenciatura na Universidade Federal do Amapá*. 2007, 118fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- 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.
- STAKE, R. Case study methods in Educational Research: seeking sweet water. In: JAEGER, R. M. (ed.) *Complementary Methods for Research in Education*. Washington, D.C: AERA, 1988.
- STRIQUER, M. S. D. O método de análise de textos desenvolvido pelo Interacionismo Sociodiscurso. *Eutomia*, Recife, vol. 14, n.1, p. 313-334, Dez. 2014. Disponível em: <<http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/523>> Último acesso em: jul., 2015.
- STURM, L. A pesquisa-ação e a formação teórico-crítica de professores de línguas estrangeiras. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. *Educação de Professores de Línguas: os desafios do formador*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008. p. 339-350.
- STUTZ, L. *Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês*. 2012. 388 fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2012.
- TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- TAVARES, R. R. Estratégias de negociação da imagem em sala de aula de língua estrangeira. In: LEFFA, V. J. (Org.). *A interação na aprendizagem de línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2003, p. 75-100.
- TELES, I S. R. *Memorial reflexivo: história e análise de uma trajetória profissional docente*. 2011. 84fls. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Cultura e Discurso) - Universidade Vale do Rio Verde – UNINCOR, Três Corações, MG, 2011.
- TOGNATO, M. I. R. *A (re)construção do trabalho do professor de inglês pela linguagem*. 2009. 335 fls. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- TRINDADE, H. As universidades frente à estratégia do governo. In: _____. (Org.) *Universidade em ruínas: na república dos professores*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes/ Rio Grande do Sul: CIPEDS, 2000. p. 27-37.

- UNESCO; Brasil, Ministério da Educação e do Desporto. *Educação, um tesouro a descobrir*: Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI da UNESCO. UNESCO Edições ASA / Cortez, 1997. Tradução de Eufrázio, J. C. Versão Brasileira, 288 p. Título original: Learning the Treasure Within: Report to the International Commission on Education for the twenty-first Century. Disponível em: <<http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>>. Último acesso em: jul., 2015.
- UR, P. *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 1996.
- VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. In: MASETTO, M. (Org.). *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 77-94.
- VERHINE, R.E.; DANTAS, L. M. V. *Avaliação da Educação Superior no Brasil: do Provão ao ENADE*. Documento preparado para o Banco Mundial. 2005. Disponível em <<http://www.isp.ufba.br/avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20Ed%20Superior%20do%20Provao%20ao%20ENADE.pdf>> Acesso em agosto, 2015.
- VIANA, K. M. N. *Baseado em fatos reais: papéis do formador na (trans)formação inicial do professor de língua inglesa*. 201. 159fls. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. The construction of theoretical and practical knowledge in initial education. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*. Universidade Nacional da Colômbia, v. 7, p. 87-99, 2006.
- VEIGA, I. P. A, CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.
- _____; ARAÚJO, J. C. S.; KAPUZINIAK, C. *Docência: uma construção ético-profissional*. Campinas: Papirus, 2005.
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- _____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1989.
- _____. *A construção do pensamento e da linguagem*. BEZERRA, P. (Trad.) 2ª. Edição – São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.
- WALLACE, M. J. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- ZABALZA, M. Á. *Diários de Aula - Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora, 1994.
- _____. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004. 239 p.
- ZAIDAN, S. Reformas educacionais e formação de professores no Brasil. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.) *Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- ZEICHNER, K. M. Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, v.34, n.3, p. 9-27. May/June 1983.

_____. Traditions of reform in U. S. teacher education. *Journal of Teacher Education*, 1990.

_____. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa, Portugal: Educa, 1993a

_____. El maestro como profesional reflexivo. In: *Cuadernos de Pedagogia*. nº 220, Madrid, 1993b.

_____. Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In I. Carlgren, G. Handal; S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice*. London: Falmer Press, 1994. p. 9-27.

_____. Educating reflective teachers for learner centered-education: possibilities and contradictions. In: GIMENEZ, T. (org.). *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003a, p. 3-19.

_____. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003b, p. 35-56.

_____; LISTON, D. P. *Teaching students to reflect*. Harvard Educational Review, vol. 57, n. 1, 1987. p. 23-48.

_____; _____. *Reflective teaching: an introduction*. Reflective Teaching and Social Conditions of Schooling – A Series for Prospective and Practicing Teachers. Routledge, New York, NY, 1996.

ZIRONDI, M. I. *Professor formador e professor em formação: uma teia colaborativa para aprendizagens e desenvolvimento*. 2013. 369 fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a),

Como doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, orientada pela Prof.^a Vera Lúcia Lopes Cristóvão, da Universidade Estadual de Londrina, pretendo desenvolver uma pesquisa e gerar dados com professores e alunos da 1ª. Turma do curso de Letras/Inglês da Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana. O objetivo geral de minha pesquisa é analisar como os próprios formadores de um curso de Licenciatura em Letras/Inglês descrevem e compreendem seu agir no contexto de formação inicial. Para atingir este objetivo, pretendo:

- i) identificar que capacidade(s) docente(s) os formadores julgam ser necessárias que os alunos/professores desenvolvam para atuar como professor de inglês;
- ii) identificar procedimentos/atividades que os formadores utilizam para que os alunos/professores desenvolvam capacidade(s) docente(s) que os formadores julgam ser necessárias para o exercício da docência;
- iii) identificar que compreensão os formadores têm sobre as prescrições quanto ao seu agir/trabalho nos documentos oficiais do Curso de Letras/Inglês, para formação inicial do aluno-professor de Letras/Inglês;
- iv) compreender as aprendizagens e interações vivenciadas pelo professor formador ao desenvolver a sua docência na licenciatura;
- v) Relacionar que avaliações os professores formadores fazem do seu agir mediante o perfil da turma;
- vi) identificar os fatores favorecedores ou impeditivos do agir do formador no contexto investigado.

Para isso, peço sua participação na pesquisa cuja geração de dados ocorrerá de fevereiro de 2013 a dezembro de 2015, por meio de preenchimento de memorial descritivo (perfil

profissional), relato de experiência reflexivo de atuação na referida turma; entrevistas semiestruturadas orais gravadas em áudio; encontro com grupo focal, que será gravado em áudio, envolvendo todos os formadores que participaram da pesquisa e, eventuais produções escritas ou orais desenvolvidas ao longo deste período.

Para sua participação, garanta-se que:

- i) sua identidade será preservada no desenvolvimento da pesquisa, bem como em qualquer divulgação de resultados;
- ii) sua liberdade de se recusar a participar e de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;
- (III) os dados coletados serão destruídos após cinco anos da data da última publicação dos resultados da pesquisa;
- (IV) quaisquer dúvidas poderão ser por mim pessoalmente esclarecidas, por meio do telefone e / ou no endereço constante abaixo.

Alerto que, ao longo desta pesquisa, ajustes podem ocorrer tanto nos objetivos como no foco de análise tendo em vista os dados que serão gerados.

Se estiver de acordo em participar desta pesquisa e permitir a utilização dos dados referidos, peço assinar o presente termo.

Atenciosamente,

Francini Percinoto Poliseli Correa
Aluna da Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
Universidade Estadual de Londrina
Rua Anto 84, Jardim Alvorada– PR / Tel.: (43) 9975-1442

Título do Projeto: O Trabalho do Professor Formador: um movimento contínuo de
re/des/co/construção

Orientadora da Pesquisa

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Lopes Cristóvão
Universidade Estadual de Londrina
Departamento de Letras Estrangeiras Modernas
Rodovia Celso Garcia Cid, km 380
Caixa Postal 6001 – CEP 86051-990 Londrina PR
Telefone: (43) 3371-4822



CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG _____, CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo _____, como sujeito e disponibilizo minhas respostas de formulários e entrevistas e eventuais produções escritas ou orais desenvolvidas à pesquisadora. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora _____ sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável: _____

APÊNDICE B

Formulário de formação e experiência profissional

Professor (a)	
Ano de nascimento	
Titulação acadêmica	
Ano de início na docência em outros contextos que não o Ensino Superior	
Ano de início na docência no Ensino Superior	
Contextos trabalhados/disciplinas lecionadas/local e tempo de experiência em cada um	
Disciplinas lecionadas atualmente e contexto de trabalho (especificar os nomes das disciplinas/cursos/locais onde as leciona)	
Produção acadêmica (1 até 5 principais)	
Projetos de Pesquisa e/ou Extensão	
Outros	

APÊNDICE C1: RELATOS DE EXPERIÊNCIA REFLEXIVOS

Formadora A

1 **REFLECTIVE DIARY**

2 **First Term (April-March, 2013)**

3 I could not consider myself a teacher developer, I'd rather say that I am a beginner in
4 that activity. Since my graduation in 2000, I have come across plenty of theories within, and
5 correlating to, the area of Applied Linguistics (AL), and thus Second Language Acquisition
6 (SLA), usually to address issues in teaching reading and writing to EFL students. But it was
7 only in 2005, when I started teaching English at university level to Modern Languages students,
8 that teacher development concerns began puzzling me on a more practical basis.

9 My immediate context is teaching the first year of a Modern Languages course at a
10 college in the North of Parana. The course is new in our institution. It has just been authorized
11 for the first class to begin this very year. I teach them a practical discipline named " Reading
12 and Writing Workshop in EFL I".

13 While developing the course plan, two of the main questions that crossed my mind at
14 first were "What am I to teach?" and "How to make it specific for teachers to be?". Firstly, I
15 needed to be objective: I am to teach reading and written production in English – level I – to a
16 16-student-teacher class. Secondly, I had to do it in a way as to allow students to not only access
17 the knowledge, but also have them reflect upon issues such as concepts of teaching and learning,
18 such as aims and method – "what was taught/learned" and "how" – particularly regarding this
19 discipline. My belief was that this second issue would even enlighten my first issue, that is, by
20 offering them a moment to reflect, I myself could have a clue as to what they think they have
21 been learning from what I think I have been teaching.

22 For this course, a book had been selected specifically for the development of reading
23 and writing skills at A1-A2 levels. As a whole, the book presents an interesting proposal for the
24 work with the two skills. Each unit brings two pieces of reading on a certain topic. There is a
25 comprehension section for each of them separately, and then there is a third section in which
26 the main ideas contained in the texts are to be compared by the students. For instance, in which
27 points do the texts converge and in which points do they diverge? The writing section suggests
28 a genre, within the same unit topic, which students are expected to produce in the end. A whole
29 process is developed from then on covering particular language issues as supposedly necessary
30 knowledge to help students accomplish the task (i.e. grammar topics, sentence structure,
31 punctuation, vocabulary, writing strategies, such as brainstorming, rewriting and checklists).

One first draft and one final production are suggested and a checklist with elements worked out in the unit is provided.

On the other hand, a closer look while experiencing the day-by-day of classroom practice let show some negative points. In the reading section, reading strategies are covered, though not explicitly. From my previous experience in the teaching of reading, I recall good learning outcomes from the explicit teaching of reading strategies. Thus, from my view, it felt like a complement was needed. Besides this lack of explicit work with the reading strategies, the book also brings relatively long units, taking 10 classes (5 days), on average, to be completely covered, for only two pieces of easy readings and one single, short, written production (including first draft and rewriting).

In order to aid reading classes, I decided to complement them with extra material on strategies, at least the basic ones (inferencing, prediction, skimming, scanning and cognates). There is an electronic site from the Federal University of Rio Grande do Norte, named Metropole Digital, which offers 10 virtual classes on reading strategies in EFL. Each class covers one particular strategy. Students were required to resolve the 5 first classes. They had to enter the site, read definitions and texts suggested there and resolve the proposed activities including a self-evaluation question at the end of each class. They were supposed to accomplish one class per week and hand in to me by email or in print. I made suggestions and corrections, returned to them and took some minutes in class to discuss and review problems and doubts. Another activity given as an attempt to encourage the habit of reading in English was that, on every class day, two students had to bring to class distinct quotes, in English, related to the theme of the discipline (reading and writing). In the beginning of classes, they came to the front, wrote their quotes on the board and made a brief comment about them, in English or not, as for why they had chosen that particular quote and what was the connection they had seen with the matter of our classes.

As for the sake of written production, considering that most of the students can be classified between elementary and low intermediate levels, I have decided to increment very little during this first term. I took the book suggestions and they produced: 1) an interview, having their own colleagues as partners; in pairs, one interviewed the other about main interests and their best friends; 2) a short description about their interviewee and respective best friend; the interview was a background activity for the description; and 3) an opinion paragraph regarding the importance of uniforms and dress codes (school or work contexts). As previously mentioned, the book offered language support (explanations and activities on grammar, vocabulary, punctuation, text structure and organization of ideas on paragraph level) to aid the

pieces of writing. For every text they produced, I would take home, make (re)marks, return to them in the following class, present the book checklist on the board, with one or two complementary items, and let them try to make corrections and rewrite on their own. As a follow up, they would hand the texts back to me and I made a final check, sometimes with extra (re)marks, to return to them again.

So far, I have presented the actions conducted regarding the “what-to-teach” issue. As for the one on “how-to-make-it-specific-for-teachers-to-be”, introductory/preliminary moves were developed, though more on the level of reflection than on the level of actual teaching practice. I have thought of giving them opportunity to go to the front of the class with a teaching issue, let them show what they know, and then elaborate on the incipient knowledge. However, some reasons have stopped me. First, a microteaching at such an early stage, could be an opportunity to collect not much more than their beliefs on what being a teacher means to them. That would also take much of classroom time, during a period when they were supposed to be evaluated for the extent of knowledge acquired. After all, they are first-year students and have not yet had contact with the teaching/learning theories to be studied along the course, upon which I could find parameters for evaluation, or even for elaboration/supervision of teaching tasks. Second, the teaching practice suggested in law for *licenciatura* courses through the APCC (Practical Activities as a Curricular Component, cf. Resolução CNE/CP nº 2/2002) are meant for teacher developers to make students experience teaching within the limits of their respective disciplines. By that, I interpret an opportunity to be provided in helping students think about/experience somehow the teaching practice in connection with the teaching/learning of reading/writing contents. Having this in mind, I thought that would be more productive and time-saving, as a starting point, to have students reflect upon the classes given, by following a questionnaire I elaborated to organize and, in a way, direct their thoughts towards particular issues, as follows:

- A seu ver, para que o ato de ensinar ocorra, o que é basicamente necessário (considere itens físicos, o virtual, o abstrato, etc.)?
- Ao ensinar, são requisitos:
 - Saber o assunto? Por quê?
 - Saber ensinar? Por quê?
 - Saber aprender? Por quê?
- Pense em nossas aulas de Reading and Writing. Que elementos as compõem?
- Pense agora nessas mesmas aulas como um todo (um 100%). Fracionando esse todo dentre cada um dos elementos que você mencionou acima, que porcentagem de importância cada um receberia?
- Ainda com foco em nossas aulas, reflita e responda:

- 102 ○ O que foi ensinado até agora?
- 103 ○ O que foi aprendido até agora?
- 104 ○ Você respondeu pensando apenas em você ou considerou a turma como um
- 105 todo?
- 106 ○ Você acha que as questões **a** e **b** pedem a mesma coisa com palavras diferentes
- 107 ou pedem coisas diferentes? Explique.
- 108 - Em sua opinião, quem é responsável pelo ensino? E quem é responsável pela
- 109 aprendizagem?

110 The Debate took place on the class day that followed the exam class day. That was
 111 officially the last class of the term. The feedback I received from this “talk” was important
 112 though not entirely as I expected. Unfortunately, I could see clearly students had not prepared
 113 for the debate. None of them seemed to have in mind the questions posed. In addition, the fact
 114 that I am their teacher and also the coordinator of the Letras-Inglês course opened space for
 115 discussions on problems and complaints of all sorts towards the course as a whole. At several
 116 moments it was necessary to call their attention and pose questions again as to keep them
 117 focused.

118 - Particularly concerning teaching and learning concepts, the ones who spoke
 119 about it expressed awareness that the term teaching is focused on the teacher’s perspective and
 120 that learning is focused on the students’ perspective. It was relatively easy to lead them to
 121 conclude that in pursuing ideal teaching/learning process, both perspectives must be taken into
 122 account;

123 - Students did not mention anything about the constitutive elements of a classroom
 124 in general, neither did they about those regarding our discipline. For this reason, I failed to have
 125 a clear picture on their beliefs about the concept of a classroom;

126 - As for the contents of the discipline, a couple of students expressed the general
 127 idea that our classes are exercising reading and writing;

128 - In what refers to method, suggestions came like:

129 ✓ Classes need to be more motivating, with jokes and music (1 student)

130 ✓ Translation is sometimes needed: classes are mostly in English and some of us
 131 miss important discussions (6 students)

132 ✓ Written production is asked too close to the end of the class and there is little
 133 time to talk to the teacher during this process (4 students)

134 ✓ The discipline is being perceived as practical (as it was primarily planned to be
 135 – a workshop) – what we learn in the discipline of Grammar and Lexis, we have opportunity in
 136 your discipline to put into practice.

As a general feedback, including exam data and their productions I could verify the group's low experience with reading, both in their own language and, even worse, in what comes to English. I have pinpointed some issues plus actions for the next term, which, from my view, seem necessary to continue the work expecting some improvements:

- Reading experience in at least a few widely used genres. **Action:** increase their amount of readings.

- Some objective and simply put writing rules to get them started into the writing system. **Action:** at an elementary level, the book seems to suffice that, with sporadic complementary information needed.

- Writing experience. They showed problems to the extreme of lack of clarity/coherence. I do not think that is a specific problem of the English learning process, but an issue concerning their lack of familiarity with/use of the writing system. In the most serious cases (which correspond to 10-15 % of the group), students' words are frequently inappropriate, sentences are excessively long, punctuation is misused or not used at all and, ultimately, in 2 cases, ideas were not successfully communicated, with great harm to text coherence. **Action:** besides the increased amount of readings, they will also (re)write more.

Second Term (May-June, 2013 – Final Term)

While the first term focused predominantly on reading, the second term privileged (re)writing skills. We were about to begin the third unit of the book, named *Art for everyone* – which comprehends the basic contents for the new term. The final aim of the unit was to have students produce the biography of a New York artist: Keith Allen Haring. Then, before entering the book unit, with no further explanations, I asked students to produce a biography of themselves in class. I collected the essays to return to them only classes later as a late-feedback. We started unit 3 in the following class, by interpreting together, as a whole-class task, a sequence of images from the book (among pictures and paintings), given to introduce the unit theme. In the sequence, I prepared a vocabulary study section connected to art, using words suggested by the book and many others I found important. At first, they were to link words to their definitions. And as a follow up, I required two extra practice tasks:

- 1) As a recommendation: they should enter a language teaching website named *spellingcity*, where I had created a list with the same words. Once they made it to access my list, they would be able to practice the vocabulary by means of multiple choice tasks, crosswords, hangman game etc automatically generated by the site itself.

2) To be done at home, graded and checked in class: I selected four as the most difficult words and they were asked to put them into sentences of their own.

Unfortunately, I had no control over the number of students who could access the website or as to what they managed to do there. However, when I asked in class, five students reported to have accessed and enjoyed the activities. As for the second activity, as I proceeded with the correction extra class, besides the regular kinds of mistakes already observed in previous productions, I noticed an unexpected high number of mistakes related word class misuse. In the following class, I chose sample sentences among those containing this kind of mistake to write on the board and check as a whole class, leading them to make the necessary corrections. Even with my lead, most of them were clearly in doubt on how to correct the sentence, especially when they were to decide what grammar class the word belonged to.

In view of this situation, I decided to complement the activities planned for this term with an extra one: a work with Buzzwords. The idea was to involve students more effectively in the study of words and their functioning, particularly regarding word classes. I have a register in the Macmillan website and they regularly e-mail me activities for classroom support. Among those tasks, there is one on buzzwords. They have an archive of buzzwords, each of them accompanied by an article telling a brief history of the word, why it has become a buzzword and its use nowadays within particular English-speaking contexts. Related to this archive, there is another list with a lesson plan prepared for each buzzword article. It is more like comprehension questions concerning what is in the article. The most interesting point is that the article does not only talks about the meaning(s) of a certain buzzword, but it also shows how the word is grammatically realized – if as a verb, as a noun, as an adjective etc. Then, I had students, in pairs, select one buzzword, study the article, make a summary in Portuguese and resolve the comprehension activities about it. Also, each pair of students should prepare to present, by the end of the term, the contents of the article to the class and have their colleagues produce a number of sentences with the word presented (as many sentences as the number of classes the word could possibly belong to). Finally, after each presentation, each pair should hand in to be graded: 1) The summary of the article in Portuguese; 2) The comprehension activities resolved and 3) The sentences produced by the class corrected. A week prior to the presentations, I myself chose a word and presented in class as a model. We resolved the comprehension activities and checked in class, and they produced sentences with the word as a verb, as a noun and as an adjective. I made them exchange sentences and correct each other, but the great majority of students needed the teacher's or the monitor's aid to make appropriate corrections – and there were plenty regarding word class misuse, among those of other kinds!

As I already mentioned, the activity sequence with buzzwords was complementary. The mainstream of this term turned around the genre proposed by unit 3 of the book: the biography of an artist. After the book's focus on the topic – when we interpreted pictures – we went through the two reading sections, which brought an interview about Keith Haring and a timeline with main events in the artist's life. In the grammar section, there was extra work on word class change and some work with the past simple and the use of comma for dates and places. Having done that, I prepared, with the help of the monitor, a text with basic characteristics of a biography. As a complement, I asked the monitor to make a brief search on the difference between a biography and a personal description to present to the students. We spent one week and a half studying the constitutive elements of a biography (from contextual to linguistic elements). As further practice some (re)writing tasks followed:

- I returned their first production (the biography of themselves) and they were asked to analyze that production in face of the characteristics previously studied. Individually, they wrote a report telling which characteristics were present in their text and which were not. They were supposed to mention and comment on ALL the characteristics seen in relation to their text. Despite having a kind of checklist in hand with the main characteristics of a biography, many students were not able to realize in their own productions items such as: verbs used in the present (instead of past), lack of bio data (such as birth date), lack of text parts (title, for example), lack of time organizers, lack of chronological order. An individual talk was conducted in class to help that.

- They were asked to return to the book's data, provided on Unit 3, and write a biography of Keith Haring, observing the genre characteristics studied. All students produced at least one rewriting, and another difficulty emerged regarding text structure. Most of them were not able to group information into paragraphs consistently. Some did not use paragraphs at all, others wrote a sentence per paragraph and others, still, grouped information at random and unaware of any kind of previously planned structure (more frequently). An attempt to help that was, first, by providing an expository class on the basics of paragraph structure (topic sentence and detailed supporting sentences) and, second, by suggesting a sample structure and they should rewrite their text – Keith Haring biography – following that sample structure. Only a few students attended this last rewriting task and showed some progress.

- I selected a series of artists known worldwide and each student chose one. They were given a week to search about their artist and bring material to class to write another biography attempting not only to the characteristics studied, but also to paragraph structuring. On the last day class, previous to the written exam, we organized a kind of exhibition, in which

each student brought their biography together with some images of their artist's work. Students were asked to choose three biographies and write a brief comment on them. All students had to rewrite their biographies at least once and some students went through several rewritings. In one of our classes, I grouped those students with similar problems and talked to them separately. Their final productions showed good progress, though I still found it difficult to tell the extent to which this progress was real.

- As an attempt to check that, on the day of the exam, they were given an incomplete biography of Keith Haring – the beginning and the end were removed – and a timeline informing facts and deeds throughout his life (all written in the present tense). They were supposed to use the timeline and write the beginning and the end of the given text appropriately. Although the weaker students still presented serious difficulties (4 out of 15), the majority showed some progress with more appropriate completion of bio data in fairly coherent paragraph structuring, and better use of linguistic elements, such as verbs in the past and time organizers.

Reflections and conclusions

After finishing the discipline, having covered the program and completed the actions proposed in the end of the first term, what can be concluded?

Actually, it feels like a lot of work for very little perceptive progress, as usual. But is that bad? Or rather, is that good? Well, classroom work, particularly the EFL classroom, always seems to me as a rather slow work... and it takes a lot of discipline both on the side of the students and on the side of the teacher. Students take long to perceive results, many are not patient enough, and, nowadays, everything is expected to move fast, and show outcomes as quickly as it gets! In addition, there are factors that make things even more complicated:

- Different levels of students in the same group have caused some frustration both in higher level students and in very low level ones;

- Students have different goals for learning English (not all of them wish to become an English teacher). Thus, some students felt bothered at moments in class when I blended regular EFL tasks with some theorization and specific activities to help them reflect upon their own learning process (i.e. within the Buzzword activity, they were supposed to correct the sentences produced by their colleagues; the report they wrote analyzing their own biography production). Some had great difficulty to understand the purpose of that.

These two factors may have a connection if we take into account that the greatest frustration can be observed among very low level students. It is possible that the work with the

270 dimension of teaching summed up with the language work may feel like an overload for those
271 who already present great language difficulties. Though I still have doubts about it.

272 All in all, I think that the second term was more productive and practical then the first,
273 it felt more like a workshop. The two huge issues yet to be figured out are:

- 274 - How to work better in a class with students of different levels?
- 275 - How to work with the teaching dimension more objectively?

APÊNDICE C1: RELATOS DE EXPERIÊNCIA REFLEXIVOS

Formadora B

No momento, necessito do relato de experiência reflexiva quanto a sua atuação ao longo de dois a três meses na turma do 1o. Ano de Letras. O objetivo é que através dele, eu possa identificar fatos que marcaram sua experiência como docente da turma. Apesar de abordar no relato este período, você não precisa desenvolver um texto longo, mas somente pontuar e refletir sobre os fatos mais marcantes.

1 Relato de experiência

2 O primeiro dia de aula foi uma desastre. Essa é a palavra que certamente descreve
3 os primeiros encontros da disciplina. Eu podia perceber pelas caretas que cada uma fazia,
4 uns mais e outros menos. Essa "recepção" me decepcionou um pouco, e comecei a me
5 questionar o que estava acontecendo, e parei a explicação do conteúdo para uma conversa
6 com eles. E aí começaram as reclamações: você está falando tudo em inglês e não
7 entendemos, você está explicando de um jeito que não entendemos, estamos cansados de
8 mudar professor, as aulas são difíceis, chatas.... e por aí vai...

9 Depois da conversa, estabelecemos alguns critérios que agradassem a maioria
10 acerca dos procedimentos de aula, mas não deixei de falar em inglês e as caretas
11 continuaram. Conversando com alguns colegas de outra Universidade em como melhorar
12 o ambiente de sala de aula, resolvi então aplicar um teste de nivelamento para perceber o
13 nível de inglês de cada aluno. Por meio do teste, separei a sala em grupos de trabalho de
14 acordo com o resultado do teste. Me questionei até que ponto isso traria algum resultado,
15 mas foi o melhor que pude pensar naquele momento. Contudo, após a separação da sala
16 por grupos, as coisas não melhoraram muito. A grande minoria dos alunos continuava a
17 não realizar as tarefas em sala, fingiam que estavam fazendo, ou copiavam do colega, e
18 também não faziam as tarefas que eram pedidas para casa. Fiquei muito desanimada,
19 porque foi a primeira vez que enfrentei tanta rejeição em uma sala de aula. Eles alegavam
20 dificuldade em tudo, e percebia que não tinham muita auto-estima para aprender. Muitos
21 nem tentavam realizar a tarefa e já falavam que não conseguiam, que era muito difícil...

22 Ao final do terceiro bimestre, reorganizei o conteúdo para o quarto bimestre, e
23 decidi fazer uma avaliação reflexiva com eles. Lancei as seguintes perguntas, e pedi que
24 respondessem. Pedi que fossem sinceros nas respostas, e que não era necessário se
25 identificarem. As perguntas eram as seguintes:

26 **Auto-avaliação**

27 1 Avalie seu nível de participação nas aulas e o engajamento nas atividades propostas.

28 **Avaliação das aulas e do docente**

29 1 Você acredita que as aulas contribuíram para seu conhecimento gramatical em LI?

30 2 Você esteve interessado nas aulas e no tema? Justifique

31 3 Que dificuldades você encontrou nas aulas?

32 4 Destaque os pontos positivos e negativos dos procedimentos didáticos vivenciados em
33 sala.

34 5 Pontue as mudanças que você considera necessárias para um melhor andamento das
35 aulas.

36 Em todas as respostas, encontrei a troca de professores como uma grande problema.

37 Outras respostas que se destacaram foram as seguintes:

Nivelamento desnecessário	III – 4
Divisão em grupos – ponto positivo	III – 3
Explicação em Inglês	I
Explicação em português	II
Uso de muitos exemplos	I
Aula expositiva, mais exercícios de fixação	II
Aulas com dinâmicas	III – 4
Grupos muito grandes – pontos negativos	I
Trabalho em duplas	I
Início e término das aulas 21:00 às 22:40	I
Conteúdo repetitivo	I
Sem recursos multimídia	I

38 ***Maior comprometimento dos alunos/participação/faltas/realização de tarefas**

39 Eu tablei os dados, e mostrei para os alunos como uma forma de entrarmos em
40 um acordo que fosse condizente com a maioria. Decidiram então que não se separariam
41 de acordo com o nivelamento, mas que fariam as atividades em duplas ou trios pela
42 afinidade que já tinham em sala. Em relação a explicação em inglês, tentei explicar a
43 necessidade de ter o contato com a língua desde o primeiro ano, e concordaram em
44 continuar com as aulas todas em inglês, mas que eu falasse um pouco mais devagar, e pedi

que me interrompessem sempre que necessitassem. Em se tratando das dinâmicas, eles relataram que gostavam dos warm ups nas aulas, e que continuasse com eles, e gostava mais de aulas expositivas. Contudo, afirmei que não faria todas as aulas expositivas pois haviam outras formas de encaminhar as aulas. Outro ponto levantado pelo alunos foi o início e o término das aulas. Alguns reclamaram que os alunos não chegavam na hora na sala, e ficavam interrompendo quem já estava fazendo as atividades. As aulas se iniciam as 21:00, e alguns costumam chegar as 21:30. Além disso, as aulas acabam as 22:40, e muitos saíam as 21:20. Fizemos um acordo então de começarmos as aulas pontualmente as 21:00 e sairmos as 21:30. Um aluno falou que não gostava de recurso multimídia, e outro disse que o conteúdo era repetitivo. Em relação ao recurso multimídia, disse que era em algum momento ele ou ela teria que enfrentar essa aversão, mas como já disponibilizava o material com antecedência por e-mail que ele ou ela poderia imprimir e acompanhar o material pelo papel, caso se sentisse mais a vontade.

Desde então, as aulas tem melhorado. Os horário tem funcionado, os alunos estão fazendo as tarefas propostas, e entregam os trabalhos nas datas estabelecidas. Em relação a auto-estima, tenho tido um pouco mais de atenção com alguns alunos que percebo que são um pouco inseguros nas aulas, e no momento das atividades, passo nas carteiras oferecendo ajuda.

Talvez esteja errada, mas acredito que grande parte dos problemas que tive com a turma foi em relação a insegurança que tiveram por eu ser uma nova professora. Por serem alunos de primeiro ano, ainda estão com muitas dúvidas e inseguros, e um pouco imaturos. Mas acredito que isso seja normal nesse momento, e que a Universidade e as disciplinas poderão ajudá-los nesse momento.

APÊNDICE C1: RELATOS DE EXPERIÊNCIA REFLEXIVOS

Formadora C

1 Francini,

2 Quando você me pediu para fazer um relato sobre a minha experiência docente
3 com a turma de Letras/Inglês, confesso que achei a tarefa um tanto quanto difícil, pois
4 minha área é a Linguística e, neste momento, a disciplina de introdução está idêntica para
5 as turmas de Espanhol, Inglês e Português. Fiquei pensando: “eu ensino conceitos
6 introdutórios em Linguística para um acadêmico de Licenciatura em Letras; não faço
7 diferença se o foco dessa licenciatura está na língua vernácula ou na estrangeira”. E, de
8 fato, não faço. Penso que a Linguística é um elemento basilar na formação de qualquer
9 licenciado em Letras, seja qual for a habilitação que ele escolha.

10 Após um primeiro bimestre de caminhada com a turma de Inglês, pareceu-me que
11 eles ofereceram mais resistência para com o trabalho com a Linguística do que os alunos
12 da turma de Português. Inúmeras vezes os acadêmicos de Inglês me diziam que a
13 Linguística era difícil e que o importante para eles era saber inglês, pois deveriam ensinar
14 inglês quando terminassem a faculdade – saliente-se que diversos deles já atuam em
15 escolas de inglês. Isso sempre me deixou muito indignada e eu sempre procurei convencê-
16 los de que, para se ensinar língua – seja ela qual for – é necessário que o professor em
17 formação receba uma formação ampla e que a Linguística era um dos elementos dessa
18 formação ampla, pois ela nos possibilita pensar nas formas de ensinar, nos limites e nas
19 possibilidades de se realizar uma ou outra abordagem para o ensino etc. Enfim, insisti
20 muitas vezes que, para ensinar língua, não bastava saber a língua, mas que era
21 imprescindível saber sobre a língua, inclusive teoricamente.

22 Bem, e este foi o meu primeiro bimestre com a turma (assumi essa disciplina quando eles
23 já estavam no segundo semestre, devido a questões de contratação).

24 E, assim, segui com a disciplina introdutória. Mas quando chegou o momento de
25 realizar seminários, já no segundo bimestre em que estava com a turma, decidi mudar um
26 pouco o foco, já que eles ofereciam muitas resistências à Linguística. Por exemplo, ao
27 trabalhar com conceitos introdutórios de Aquisição de Linguagem, Psicolinguística,
28 Sociolinguística, inseri textos cujas análises atrelavam tais teorias a alguns aspectos da
29 língua estrangeira. E então pareceu-me que o trabalho fluiu melhor. Diante dessa

30 experiência, a impressão que tenho é de que a expectativa deles está completamente
31 voltada para o ensino de inglês, e que eles se interessam mais pelo trabalho com a
32 Linguística quando este se volta para essa relação dos conceitos da disciplina com
33 elementos da língua inglesa e/ou do ensino de língua inglesa. E isso, para mim, é um
34 desafio, pois a minha formação não é em língua estrangeira, e então nem sempre as pontes
35 entre a Linguística e o inglês/ensino de inglês são simples de serem construídas. Acredito
36 que, para o próximo ano, eu precise investir mais nesses diálogos para atrelar um pouco
37 mais as expectativas dos alunos aos conceitos introdutórios da Linguística. Apesar disso—
38 que não considero como um problema, mas como um desafio mesmo—, não desisto, de
39 forma alguma, de lecionar essa disciplina de Introdução para os alunos de Letras-Inglês
40 (e de Letras-Espanhol também, que se juntam para as aulas de Linguística), pois acredito
41 que a disciplina que leciono é muito importante para o profissional de Letras,
42 independentemente de sua habilitação, dado que ela permite compreender outros aspectos
43 da língua e de seus entornos para a produção de sentidos na linguagem, das interações
44 que ocasionam tais sentidos e dos discursos que constituem esses sentidos.

45 03/12/2013

APÊNDICE C1: RELATOS DE EXPERIÊNCIA REFLEXIVOS

Formadora D

1 Relato de experiência reflexivo – 19/11/2013

2 Professora formadora: D

Disciplina: Literatura de Língua Inglesa

3 Minha experiência com o curso de Letras da X deu-se a partir de junho de 2013 com a
4 saída da professora de Literatura Inglesa. Apesar de ser apenas colaboradora, desde
5 quando o curso de Letras ainda fazia parte dos planos da instituição, sempre cultivei a
6 esperança de poder lecionar no curso. Quando, finalmente, no início de 2013, o curso teve
7 início, eu, infelizmente, continuava nos cursos de Turismo e Secretariado.

8 Para mim, foi uma grande felicidade quando a coordenadora do curso sugeriu que eu
9 assumisse a disciplina de Literatura Inglesa. Embora não fosse especialista na área, o fato
10 de já ter tido uma experiência anterior com essa disciplina em outra instituição, me ajudou
11 bastante a superar as dificuldades pela ausência de conhecimento aprofundado n área.
12 Enfim, essa era minha oportunidade de trabalhar no curso de Letras.

13 Inicialmente, embora estivesse bem preparada para assumir a disciplina, me senti um
14 pouco insegura. Afinal, estava substituindo uma professora mestre em Literatura. Montei
15 um planejamento para o 3º. Bimestre que iniciaria após as férias de julho. Contudo, de
16 início às atividades do 3º. Bimestre ainda em junho, o que me deu tempo suficiente ara
17 conhecer bem os alunos e explorar bem os conteúdos e atividades propostas.

18 Embora já tivesse tido outra experiência com o curso de Letras, por aproximadamente
19 dois anos e meio, em outra instituição, fui ganhando confiança com esta turma e aos
20 poucos percebia consistência no trabalho que estava realizando. O feedback que tenho
21 obtido tanto por parte dos alunos como da coordenação do curso, tem sido positivo. Estou
22 bastante satisfeita. Entretanto, com a proximidade do término do ano letivo fica a
23 expectativa de continuar na instituição e quem sabe trabalhar com uma disciplina com a
24 qual me identifico mais.

APÊNDICE C1: RELATOS DE EXPERIÊNCIA REFLEXIVOS

Formadora F

1 **Relato de experiência**

2 Primeiramente, foi a primeira vez que ministrei a disciplina com a temática
3 Inclusão, em outras licenciaturas. Pois, ministro esta disciplina há cerca de 5 anos nos
4 cursos de Pedagogia.

5 Debater esta temática é de suma importância, tendo em vista que faz parte das
6 políticas públicas educacionais e o que vemos hoje são muitos professores
7 despreparados para atuar neste contexto. Muitas pesquisas apontam o despreparo do
8 professor pela falta de uma formação adequada do ponto de vista da formação inicial e
9 mesmo continuada.

10 Sabe-se que a carga horária da disciplina na formação inicial é insatisfatória, se
11 considerarmos a complexidade de conteúdos a serem trabalhados. Desta forma, os
12 alunos recebem um conhecimento superficial do tema, principalmente no que refere as
13 questões clínicas da deficiência, ou seja, sua formação é vista como generalista. Até
14 porque, especializar-se no tema, dar-se-á com a continuidade dos estudos numa
15 formação *lato sensu*.

16 Buscamos focar neste semestre, a contextualização histórica da deficiência, as
17 políticas educacionais atuais, sensibiliza-los com mudanças de atividades frente à
18 exclusão de alunos, pensar na acessibilidade, não somente no aspecto físico, mas
19 pedagógico, levando-os a refletir a respeito de adequações curriculares para os alunos
20 nas diversas deficiências. As questões específicas das deficiências, foram tratadas mais
21 no sentido de conceituá-las, porém o foco maior foi no sentido da atuação do professor
22 diante de alunos inclusos. Suas atitudes quanto a possibilitar aos alunos que os mesmos
23 participem de forma igualitária das atividades comuns em sala de aula. Para tanto,
24 utilizamos filmes, estudos de casos, entrevista com aluno da própria faculdade que
25 apresenta deficiência e trabalho *in loco* (escolas públicas) para conhecimento e análise
26 da realidade escolar.

27 A disciplina, a meu ver, foi satisfatória, principalmente, pela participação efetiva
28 dos alunos, nas discussões de debates e até mesmo por incitar nos alunos o desejo de
29 aprofundamento dos estudos em cursos *lato sensu*, conforme alguns pediram orientação.
30 A respeito de proposta na disciplina, seria interessante a ampliação da carga horária, a

- 31 fim de um melhor aprofundamento nas questões práticas, com mais visitas em
- 32 ambientes escolares e escolas especiais para estudos de casos, avaliação e planejamento
- 33 de atividades inclusivas.

APÊNDICE C1: RELATOS DE EXPERIÊNCIA REFLEXIVOS

Formadora G

1 RELATO DE EXPERIÊNCIA REFLEXIVA DA PRÁTICA NA DISCIPLINA DE
2 LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA.

3 Assumi essa disciplina em Abril de 2014 e sendo a minha primeira experiência de
4 docência no ensino superior a encarei como um grande desafio, motivador, mas, um
5 caminho desconhecido para mim, principalmente por se tratar de poesia para o 2º ano.

6 Fui orientada pela coordenadora do curso em relação à utilização do sistema e do plano
7 de ensino. Optei por reorganizar a distribuição dos conteúdos indicados para a
8 disciplina no ano anterior e dessa forma criei uma linha do tempo na qual os alunos
9 poderão visualizar o início das literaturas de língua inglesa e percorrer os avanços e
10 transformações durante os séculos.

11 Ao pensar nessa linha do tempo histórica em relação a literatura considerei a minha
12 facilidade de visualização e compreensão através de esquemas organizados,
13 desconsiderando qualquer feedback ou background dos alunos.

14 As primeiras aulas foram bem difíceis de preparar, uma vez que não havia criado
15 vínculo com o grupo de alunos e também em relação ao conteúdo que não é específico
16 da minha área pois o único contato com essa disciplina foram minhas aulas na
17 graduação.

18 Fui orientada a utilizar o máximo de inglês em sala e os próprios alunos pediram por
19 essa prática, mas foi algo frustrante para mim, uma vez que o nível de inglês dos alunos
20 é muito baixo e depois de 2 semanas de aula tive que retomar todo conteúdo que já
21 havia sido ministrado em inglês e explicar em português.

22 Além do nível linguístico do grupo ser muito baixo, o background em relação a poesia,
23 a versificação e a análise poética é praticamente inexistente. Eles não recordavam sobre
24 as aulas, mesmo em português do ensino fundamental quando deveriam ter estudado
25 figuras de linguagem (metáfora, anáfora, personificação, hipérbole, etc) assim como
26 efeitos sonoros tais como aliteração, assonância, etc. Isso dificultou muito o trabalho em
27 sala.

28 Hoje utilizamos muito mais português para dar conta das análises e interpretações dos
29 poemas. Percebo que muitos alunos acreditavam adquirir a “tal fluência” durante o
30 curso, uma vez que o mesmo é licenciatura única, entretanto percebo também que é
31 quase impossível que isso seja alcançado pelos alunos.

32 Acredito ser necessário um critério mínimo de adesão aos alunos que queiram iniciar a
33 graduação, pelo menos a comprovação do básico nas 4 competências, além de oferecer
34 cursos na própria faculdade (ex- laboratório de línguas da UEL) e reorganizar o
35 conteúdo programático do curso, puxando disciplinas como fonética e fonologia para o
36 1º ano, teoria literária + escrita acadêmica.

37 Outra dificuldade que me fez repensar o trajeto do ensino-aprendizagem dos alunos foi
38 em relação à avaliação. No plano de ensino descrevi uma avaliação gradativa, somativa
39 e formadora, dessa forma, os alunos iriam apresentar trabalhos orais (a partir de leituras)
40 em duplas, organizar um portfólio, participação de sala de aula, além da prova ao final
41 do bimestre.

42 Ao propor essa avaliação para o grupo tive um retorno muito negativo, principalmente
43 no que tange a organização do portfólio. A reclamação do grupo foi que esse
44 instrumento de avaliação era muito desgastante, difícil e um “saco” para fazer e que já
45 haviam tido experiências anteriores que não deram sucesso.

46 Apesar de argumentar com os alunos sobre a importância do processo reflexivo no
47 processo de ensino-aprendizagem e sobre as diversas formas de avaliar os alunos
48 (sendo eles futuros docentes) não tive sucesso e o portfólio acabou se transformando em
49 um arquivo de textos.

50 Sendo assim a avaliação continuou sendo gradativa e somativa, mas com pouco espaço
51 para formação.

52 Em relação a avaliação, acredito importante os professores que atuam nos cursos de
53 licenciaturas conversarem sobre suas formas avaliativas e aproximá-las, uma vez que
54 estamos formando novos professores e devemos ser exemplos de mudanças positivas na
55 educação.

56 Acaba sendo frustrante uma vez que os proprios alunos comentam das práticas
57 avaliativas de outros professores que acabam derrubando por terra algo que precisa ser
58 levado a sério como avaliação.

APÊNDICE C1: RELATOS DE EXPERIÊNCIA REFLEXIVOS

Formadora H

1 RELATO DE EXPERIÊNCIA

2 A experiência trata-se do seminário realizado pelo grupo em sala de aula no
3 final do primeiro semestre deste ano.

4 A atividade foi a elaboração de um trabalho escrito e depois a apresentação de um
5 seminário, e um dos critérios para a apresentação era de ter alguma ação que fosse
6 vivenciada e relacionada com o conteúdo do trabalho escrito.

7 As apresentações, além do conteúdo teórico, os grupos incluíram as ações práticas,
8 com muita clareza do que apresentaram e além disso, conseguiram que os demais
9 acadêmicos interagissem durante as atividades.

10 Atingiram o objetivo que era, ter o domínio dos conceitos e as suas aplicações
11 práticas.

12 Durante a construção de todo o processo do trabalho (escrito/seminário), os grupos
13 mostraram-se participativos entre si e demonstrando motivação e interesse em procurar
14 informações que pudessem dar subsídios teóricos e práticos para o trabalho.

15 Nas orientações, a troca entre os elementos dos grupos foi observada e inclusive
16 com relação ao conteúdo.

17 Observei, que durante o transcorrer do processo os acadêmicos conseguiam
18 realizara troca de experiências e sugestões de atividades, com relação as dúvidas,
19 procuravam esclarecer comigo ou com os amigos. Nas atividades práticas, demonstraram
20 organização para a apresentação, domínio do conteúdo, e quando do surgimento de
21 questionamento dos demais colegas de sala de aula, conseguiram responder de forma
22 adequada.

23 Minha satisfação quanto ao trabalho e aos grupos, foi observar a forma como
24 construíram os trabalhos de apresentação, relacionando o conteúdo com alguma ação
25 prática.

APÊNDICE C2: RELATOS COM DEMARCAÇÃO DE MOV, SOT E STT
Formadora A
REFLECTIVE DIARY
First Term (April-March, 2013)

MOVIMENTO 1

SOT 7) CONDIÇÃO DE ATUAÇÃO NA TURMA EM QUESTÃO

(APRESENTAÇÃO DA FORMADORA)

STT 7G) INICIANTE COMO FORMADORA

STT 7I) FORMAÇÃO ACADÊMICA DIRETAMENTE LIGADA A ÁREA DE ATUAÇÃO

STT 7 A) COM EXPERIÊNCIA ANTERIOR EM CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS

I could not consider myself a teacher developer, I'd rather say that I am a beginner in that activity. Since my graduation in 2000, I have come across plenty of theories within, and correlating to, the area of Applied Linguistics (AL), and thus Second Language Acquisition (SLA), usually to address issues in teaching reading and writing to EFL students. But it was only in 2005, when I started teaching English at university level to Modern Languages students, that teacher development concerns began puzzling me on a more practical basis.

MOVIMENTO 2

SOT 8) DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DE ATUAÇÃO/ TRABALHO

STT 8 A) 1º. ANO DO CURSO DE LETRAS/INGLÊS DE UMA FACULDADE DO NORTE DO PARANÁ

STT 8B) CURSO NOVO COM AUTORIZAÇÃO NO ANO DA PRODUÇÃO DO RELATO

My immediate context is teaching the first year of a Modern Languages course at a college in the North of Parana. The course is new in our institution. It has just been authorized for the first class to begin this very year.

MOVIMENTO 3

9) A DISCIPLINA

9G) NOME DA DISCIPLINA LECIONADA MINISTRADA

9F) O PLANEJAMENTO/PLANO DE CURSO

I teach them a practical discipline named " Reading and Writing Workshop in EFL I". While developing the course plan,

MOVIMENTO 4

SOT 4 DIFICULDADES/DESAFIOS

STT 4C4 PLANEJAR E DESENVOLVER ATIVIDADES QUE TORNEM O ENSINO ESPECÍFICO PARA PROFESSORES

two of the main questions that crossed my mind at first were "What am I to teach?" and "How to make it specific for teachers to be?". Firstly, I needed to be objective:

MOVIMENTO 5

SOT 8) DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DE ATUAÇÃO/ TRABALHO

8C) ALUNOS DE 16 ANOS

I am to teach reading and written production in English – level I –to a 16-student-teacher class.

MOVIMENTO 6

9D) CONCEITOS/CONHECIMENTOS/ CONTEÚDOS TEÓRICOS A SEREM ABORDADOS

9E) CONHECIMENTOS/CONTEÚDOS PEDAGÓGICOS A SEREM ABORDADOS

Secondly, I had to do it in a way as to allow students to not only access the knowledge, but also have them reflect upon issues such as concepts of teaching and learning, such as aims and method – “what was taught/learned” and “how” – particularly regarding this discipline.

MOVIMENTO 7

SOT 11 ATIVIDADES/ TAREFAS DESIGNADAS/ DESENVOLVIDAS OU A SEREM DESENVOLVIDAS PELOS ALUNOS

STT 11Q REFLEXÃO

My belief was that this second issue would even enlighten my first issue, that is, by offering them a moment to reflect, I myself could have a clue as to what they think they have been learning from what I think I have been teaching.

MOVIMENTO 8

SOT 12 INSTRUMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS

STT 12 G) O LIVRO DIDÁTICO

12 H) DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES ABRANGIDAS NO MATERIAL/INSTRUMENTO DIDÁTICO

For this course, a book had been selected specifically for the development of reading and writing skills at A1-A2 levels. As a whole, the book presents an interesting proposal for the work with the two skills.

MOVIMENTO 9

SOT 11 ATIVIDADES/ TAREFAS DESIGNADAS/ DESENVOLVIDAS OU A SEREM DESENVOLVIDAS PELOS ALUNOS

STT 11 A) LEITURA ; 11 B INTERPRETAÇÃO/ COMPREENSÃO DE TEXTOS; 11C PRODUÇÃO DE TEXTO : 11E) REESCRITA DOS PRÓPRIOS TEXTOS PRODUZIDOS ; 11F ATIVIDADES LINGÜÍSTICAS/ DISCURSIVAS (GRAMÁTICA..., VOCABULÁRIO, COESÃO COERÊNCIA...)

Each unit brings two pieces of reading on a certain topic. There is a comprehension section for each of them separately, and then there is a third section in which the main ideas contained in the texts are to be compared by the students. For instance, in which points do the texts converge and in which points do they diverge? The writing section suggests a genre, within the same unit topic, which students are expected to produce in the end. A whole process is developed from then on covering particular language issues as supposedly necessary knowledge to help students accomplish the task (i.e. grammar topics, sentence structure, punctuation, vocabulary, writing strategies, such as brainstorming, rewriting and checklists). One first draft and one final production are suggested and a checklist with elements worked out in the unit is provided.

MOVIMENTO 10

SOT 2) AVALIAÇÕES DA FORMADORA

**STT 2 A1) NEGATIVA QUANTO AOS RESULTADOS DE PROCEDIMENTOS/
INSTRUMENTOS UTILIZADOS**

On the other hand, a closer look while experiencing the day-by-day of classroom practice let show some negative points. In the reading section, reading strategies are covered, though not explicitly.

MOVIMENTO 11

**SOT 7) CONDIÇÃO DE ATUAÇÃO NA TURMA EM QUESTÃO
C) COM EXPERIÊNCIA ANTERIOR NA DISCIPLINA MINISTRADA**

From my previous experience in the teaching of reading,

MOVIMENTO 12

**SOT 5) AÇÕES FRENTE ÀS DIFICULDADES/DESAFIOS NO PROCESSO DE
FORMAÇÃO INICIAL**

**STT 5B3) MINISTRAR AULAS EXPOSITIVAS SOBRE ESTRATÉGIAS DE
LEITURA**

**5B2) ESCOLHA/ELABORAÇÃO E/OU MUDANÇA DE
PROCEDIMENTOS/INSTRUMENTOS DIDÁTICOS/PEDAGÓGICOS**

I recall good learning outcomes from the explicit teaching of reading strategies. Thus, from my view, it felt like a complement was needed.

MOVIMENTO 13

SOT 2: AVALIAÇÕES DA FORMADORA

**2 A1) NEGATIVA QUANTO AOS RESULTADOS DE PROCEDIMENTOS/
INSTRUMENTOS UTILIZADOS**

Besides this lack of explicit work with the reading strategies, the book also brings relatively long units, taking 10 classes (5 days), on average, to be completely covered, for only two pieces of easy readings and one single, short, written production (including first draft and rewriting).

MOVIMENTO 14

**SOT 5) AÇÕES FRENTE ÀS DIFICULDADES/DESAFIOS NO PROCESSO DE
FORMAÇÃO INICIAL**

**STT 5B2) MUDANÇA DE PROCEDIMENTOS/INSTRUMENTOS
DIDÁTICOS/PEDAGÓGICOS E/OU ESCOLHA/ELABORAÇÃO DE
ATIVIDADES COMPLEMENTARES**

In order to aid reading classes, I decided to complement them with extra material on strategies, at least the basic ones (inferencing, prediction, skimming, scanning and cognates).

MOVIMENTO 15

SOT 12) INSTRUMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS

STT 12 I) ATIVIDADES DE WEBSITES

**12 H DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES ABRANGIDAS PELO
MATERIAL/INSTRUMENTO ADOTADO**

There is an electronic site from the Federal University of Rio Grande do Norte, named Metropole Digital, which offers 10 virtual classes on reading strategies in EFL. Each class covers one particular strategy.

MOVIMENTO 16**SOT 11) ATIVIDADES DESIGNADAS/DESENVOLVIDAS PELOS ALUNOS****STT 11B) INTERPRETAÇÃO/COMPREENSÃO DE TEXTOS****STT 11R) AUTOAVALIAÇÃO**

Students were required to resolve the 5 first classes. They had to enter the site, read definitions and texts suggested there and resolve the proposed activities including a self-evaluation question at the end of each class. They were supposed to accomplish one class per week

MOVIMENTO 17 SOT 12 STT E/F

and hand in to me by email or in print.

MOVIMENTO 18**SOT 5)AÇÕES FRENTE ÀS DIFICULDADES/DESAFIOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL****STT 5A7) FAZER CORREÇÕES /AVALIAR/ APRESENTAR SUGESTÕES/****COMENTÁRIOS SOBRE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS ALUNOS****5B1) REVISAR TÓPICOS DE DIFICULDADES DISPENSANDO ATENÇÃO INDIVIDUAL E/OU A PEQUENOS GRUPOS DE ALUNOS**

I made suggestions and corrections, returned to them and took some minutes in class to discuss and review problems and doubts.

MOVIMENTO 19**SOT 11 ATIVIDADES/ TAREFAS DESIGNADAS/ DESENVOLVIDAS PELOS ALUNOS****STT 11N) EXPOSIÇÃO ORAL POR PARTE DE ACADÊMICOS; 11 Q) REFLEXÃO; 11C) PRODUÇÃO DE TEXTOS; 11F)ATIVIDADES LINGÜÍSTICAS/ DISCURSIVAS (GRAMÁTICA...)**

Another activity given as an attempt to encourage the habit of reading in English was that, on every class day, two students had to bring to class distinct quotes, in English, related to the theme of the discipline (reading and writing). In the beginning of classes, they came to the front, wrote their quotes on the board and made a brief comment about them, in English or not, as for why they had chosen that particular quote and what was the connection they had seen with the matter of our classes.

As for the sake of written production, considering that most of the students can be classified between elementary and low intermediate levels, I have decided to increment very little during this first term. I took the book suggestions and they produced: 1) an interview, having their own colleagues as partners; in pairs, one interviewed the other about main interests and their best friends; 2) a short description about their interviewee and respective best friend; the interview was a background activity for the description; and 3) an opinion paragraph regarding the importance of uniforms and dress codes (school or work contexts).

As previously mentioned, the book offered language support (explanations and activities on grammar, vocabulary, punctuation, text structure and organization of ideas on paragraph level) to aid the pieces of writing.

MOVIMENTO 20**SOT 5 AÇÕES FRENTE ÀS DIFICULDADES/DESAFIOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL**

STT 5A7 FAZER CORREÇÕES /AVALIAR/ APRESENTAR SUGESTÕES/ COMENTÁRIOS SOBRE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS ALUNOS
5B1) REVISAR TÓPICOS DE DIFICULDADES DISPENSANDO ATENÇÃO INDIVIDUAL E/OU A PEQUENOS GRUPOS DE ALUNOS
5A9) INCITAR OS ALUNOS A FAZER CORREÇÕES NOS PRÓPRIOS TEXTOS PRODUZIDOS

For every text they produced, I would take home, make (re)marks, return to them in the following class, present the book checklist on the board, with one or two complementary items, and let them try to make corrections and rewrite on their own.

Movimento 21

SOT 11 ATIVIDADES/ TAREFAS DESIGNADAS/ DESENVOLVIDAS PELOS ALUNOS

11 E – REESCRITA/ REVISÃO DA PRÓPRIA PRODUÇÃO DE TEXTO

As a follow up, they would hand the texts back to me and

MOVIMENTO 22

SOT 5 AÇÕES FRENTE ÀS DIFICULDADES/DESAFIOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL

STT 5A7 FAZER CORREÇÕES /AVALIAR/ APRESENTAR SUGESTÕES/ COMENTÁRIOS SOBRE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS ALUNOS

I made a final check, sometimes with extra (re)marks, to return to them again.

MOVIMENTO 23

9) A DISCIPLINA

D) CONCEITOS/CONHECIMENTOS/CONTEÚDOS TEÓRICOS (A SEREM) ABORDADOS

E) CONHECIMENTOS/ CONTEÚDOS PEDAGÓGICOS (A SEREM) ABORDADOS

So far, I have presented the actions conducted regarding the “what-to-teach” issue. As for the one on “how-to-make-it-specific-for-teachers-to-be”, introductory/preliminary moves were developed, though more on the level of reflection than on the level of actual teaching practice.

MOVIMENTO 24

SOT 4) DIFICULDADES/DESAFIOS ENFRENTADOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL

STT 4C6 COMPATIBILIZAR O MICRO ENSINO COM OS CONTEÚDOS DA DISCIPLINA NO PRIMEIRO ANO DO CURSO

4C5COMPATIBILIZAR AS DETERMINAÇÕES DAS APCC CF. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2002 COM OS CONCEITOS/CONHECIMENTOS/ CONTEÚDOS PEDAGÓGICOS E TEÓRICOS (A SEREM) ABORDADOS

I have thought of giving them opportunity to go to the front of the class with a teaching issue, let them show what they know, and then elaborate on the incipient knowledge. However, some reasons have stopped me. First, a microteaching at such an early stage, could be an opportunity to collect not much more than their beliefs on what being a teacher means to them. That would also take much of classroom time, during a period when they were supposed to be evaluated for the extent of knowledge acquired. After all, they are first-year students and have not yet had contact with the teaching/learning theories to be studied along the course, upon which I could find

parameters for evaluation, or even for elaboration/supervision of teaching tasks. Second, the teaching practice suggested in law for licenciatura courses through the APCC (Practical Activities as a Curricular Component, cf. Resolução CNE/CP nº 2/2002) are meant for teacher developers to make students experience teaching within the limits of their respective disciplines. By that, I interpret an opportunity to be provided in helping students think about/experience somehow the teaching practice in connection with the teaching/learning of reading/writing contents.

MOVIMENTO 25

SOT 5) AÇÕES FRENTE ÀS DIFICULDADES/DESAFIOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL

5 A11) INCITAR OS ALUNOS A REFLETIR SOBRE O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

5 A6) APLICAÇÃO DE ATIVIDADES (QUESTIONÁRIO) DE AUTOAVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO DO TRABALHO DA FORMADORA (EM BUSCA DA CONSCIENTIZAÇÃO DOS ALUNOS) QUANTO AO PAPEL DOS ALUNOS E DO PROFESSOR

5A3) DISCUSSÃO (EM BUSCA DA CONSCIENTIZAÇÃO DOS ALUNOS) SOBRE A IMPORTÂNCIA E/OU MOTIVOS PARA ADOÇÃO DE DETERMINADOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E/OU INSTRUMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS

Having this in mind, I thought that would be more productive and time-saving, as a starting point, to have students reflect upon the classes given, by following a questionnaire I elaborated to organize and, in a way, direct their thoughts towards particular issues, as follows:

A seu ver, para que o ato de ensinar ocorra, o que é basicamente necessário (considere itens físicos, o virtual, o abstrato, etc.)?

Ao ensinar, são requisitos:

- *Saber o assunto? Por quê?*
- *Saber ensinar? Por quê?*
- *Saber aprender? Por quê?*

Pense em nossas aulas de Reading and Writing. Que elementos as compõem?

Pense agora nessas mesmas aulas como um todo (um 100%). Fracionando esse todo dentre cada um dos elementos que você mencionou acima, que porcentagem de importância cada um receberia?

Ainda com foco em nossas aulas, reflita e responda:

- *O que foi ensinado até agora?*
- *O que foi aprendido até agora?*
- *Você respondeu pensando apenas em você ou considerou a turma como um todo?*

*Você acha que as questões **a** e **b** pedem a mesma coisa com palavras diferentes ou pedem coisas diferentes? Explique.*

Em sua opinião, quem é responsável pelo ensino? E quem é responsável pela aprendizagem?

The Debate took place on the class day that followed the exam class day. That was officially the last class of the term.

MOVIMENTO 26

SOT 2) AVALIAÇÕES DA FORMADORA

STT 2A4 - PARCIALMENTE POSITIVA SOBRE OS RESULTADOS DE METODOLOGIA/PROCEDIMENTOS UTILIZADOS

The feedback I received from this “talk” was important though not entirely as I expected.

MOVIMENTO 27

SOT 4) DIFICULDADES/DESAFIOS ENFRENTADOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL

STT 4A3) FALTA DE COMPROMETIMENTO DOS ALUNOS

Unfortunately, I could see clearly students had not prepared for the debate. None of them seemed to have in mind the questions posed.

MOVIMENTO 28

SOT 7) DADOS PESSOAIS/PROFISSIONAIS DA FORMADORA

STT 7H) PROFESSORA DA TURMA E COORDENADORA DO CURSO

In addition, the fact that I am their teacher and also the coordinator of the Letras-Inglês course

MOVIMENTO 29

SOT 4) DIFICULDADES/DESAFIOS ENFRENTADOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL

STT 4A6) LIDAR COM RECLAMAÇÕES DOS ALUNOS SOBRE O CURSO COMO UM TODO

opened space for discussions on problems and complaints of all sorts towards the course as a whole. At several moments it was necessary to call their attention and pose questions again as to keep them focused.

MOVIMENTO 30

SOT 2) AVALIAÇÕES DA FORMADORA

2A4 - PARCIALMENTE POSITIVA SOBRE OS RESULTADOS DE METODOLOGIA/PROCEDIMENTOS UTILIZADOS

Particularly concerning teaching and learning concepts, the ones who spoke about it expressed awareness that the term teaching is focused on the teacher’s perspective and that learning is focused on the students’ perspective. It was relatively easy to lead them to conclude that in pursuing ideal teaching/learning process, both perspectives must be taken into account;

Students did not mention anything about the constitutive elements of a classroom in general, neither did they about those regarding our discipline. For this reason, I failed to have a clear picture on their beliefs about the concept of a classroom;

As for the contents of the discipline, a couple of students expressed the general idea that our classes are exercising reading and writing;

MOVIMENTO 31

SOT 3) AVALIAÇÃO DOS ALUNOS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

STT 3B2) NEGATIVA DEVIDO A FALTA DE ATIVIDADES DINÂMICAS (FORM.)

In what refers to method, suggestions came like:

- ✓ *Classes need to be more motivating, with jokes and music (1 student)*

3B1) NEGATIVA DEVIDO A UTILIZAÇÃO SOMENTE DA LÍNGUA ALVO (FORM.)

- ✓ *Translation is sometimes needed: classes are mostly in English and some of us miss important discussions (6 students)*

3B7) NEGATIVA DEVIDO AO PRAZO INSUFICIENTE PARA REALIZAÇÃO E ENTREGA DE ATIVIDADES

- ✓ *Written production is asked too close to the end of the class and there is little time to talk to the teacher during this process (4 students)*

3B10 POSITIVA DEVIDO AO ESTABELECIMENTO DE CONEXÃO ENTRE OS CONCEITOS TEÓRICOS E A PRÁTICA

- ✓ *The discipline is being perceived as practical (as it was primarily planned to be – a workshop) – what we learn in the discipline of Grammar and Lexis, we have opportunity in your discipline to put into practice.*

MOVIMENTO 32

SOT4) DIFICULDADES/DESAFIOS ENFRENTADOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL

AA1) DEFICIÊNCIA DE HABILIDADES/COMPETÊNCIAS PARA FAZER LEITURAS CRÍTICAS

AA2) DEFICIÊNCIA DE HABILIDADES/COMPETÊNCIAS LINGÜÍSTICAS/DISCURSIVAS PARA PRODUÇÃO DE TEXTOS/ GÊNEROS ACADÊMICOS

As a general feedback, including exam data and their productions I could verify the group's low experience with reading, both in their own language and, even worse, in what comes to English.

Movimento 33

SOT 5) AÇÕES FRENTE ÀS DIFICULDADES/DESAFIOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL

5 B2) MUDANÇA DE PROCEDIMENTOS/INSTRUMENTOS DIDÁTICOS/PEDAGÓGICOS E/OU ESCOLHA/ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES

I have pinpointed some issues plus actions for the next term, which, from my view, seem necessary to continue the work expecting some improvements:

*Reading experience in at least a few widely used genres. **Action:** increase their amount of readings.*

Some objective and simply put writing rules to get them started into the writing system.

***Action:** at an elementary level, the book seems to suffice that, with sporadic complementary information needed.*

MOVIMENTO 34

SOT4) DIFICULDADES/DESAFIOS ENFRENTADOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL

AA2) DEFICIÊNCIA DE HABILIDADES/COMPETÊNCIAS LINGÜÍSTICAS/DISCURSIVAS PARA PRODUÇÃO DE TEXTOS/ GÊNEROS ACADÊMICOS

Writing experience. They showed problems to the extreme of lack of clarity/coherence. I do not think that is a specific problem of the English learning process, but an issue concerning their lack of familiarity with/use of the writing system. In the most serious

cases (which correspond to 10-15 % of the group), students' words are frequently inappropriate, sentences are excessively long, punctuation is misused or not used at all and, ultimately, in 2 cases, ideas were not successfully communicated, with great harm to text coherence.

MOVIMENTO 35

SOT 5) AÇÕES PARA RESOLUÇÃO DE DIFICULDADES/DESAFIOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL

5B2) MUDANÇA DE PROCEDIMENTOS/INSTRUMENTOS DIDÁTICOS/PEDAGÓGICOS E/OU ESCOLHA/ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Action: besides the increased amount of readings, they will also (re)write more.

MOVIMENTO 36

9) A DISCIPLINA

9 D) CONCEITOS/CONHECIMENTOS/CONTEÚDOS TEÓRICOS (A SEREM) ABORDADOS

Second Term (May-June, 2013 – Final Term)

While the first term focused predominantly on reading, the second term privileged (re)writing skills.

MOVIMENTO 37

SOT 12) INSTRUMENTOS DIDÁTICOS/PEDAGÓGICOS

12 H) ATIVIDADES ABRANGIDAS NO MATERIAL/INSTRUMENTO DIDÁTICO (DESCRIÇÃO)

We were about to begin the third unit of the book, named Art for everyone – which comprehends the basic contents for the new term. The final aim of the unit was to have students produce the biography of a New York artist: Keith Allen Haring.

MOVIMENTO 38

SOT 11) ATIVIDADES/TAREFAS DESIGNADAS/ DESENVOLVIDAS PELOS ALUNOS

STT 11C) PRODUÇÃO DE TEXTOS

Then, before entering the book unit, with no further explanations, I asked students to produce a biography of themselves in class.

MOVIMENTO 39

5 SOT) AÇÕES (PARA RESOLUÇÃO DE DIFICULDADES/DESAFIOS) NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL

STT 5A7) FAZER CORREÇÕES /AVALIAR/ APRESENTAR SUGESTÕES/ COMENTÁRIOS SOBRE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS ALUNOS

5B7) REALIZAR ATIVIDADES DE WARM UP

5B2) MUDANÇA DE PROCEDIMENTOS/INSTRUMENTOS DIDÁTICOS/PEDAGÓGICOS E/OU ESCOLHA/ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES

I collected the essays to return to them only classes later as a late-feedback.

We started unit 3 in the following class, by interpreting together, as a whole-class task, a sequence of images from the book (among pictures and paintings), given to introduce the unit theme.

In the sequence, I prepared a vocabulary study section connected to art, using words suggested by the book and many others I found important.

MOVIMENTO 40

SOT 11 ATIVIDADES/ TAREFAS DESIGNADAS/DESENVOLVIDAS PELOS ALUNOS

STT 11S) ATIVIDADES DE AMPLIAÇÃO DE LÉXICO

At first, they were to link words to their definitions. And as a follow up, I required two extra practice tasks:

MOVIMENTO 41

SOT 12) INSTRUMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS

STT 12 I) ATIVIDADES DE WEBSITE

- 1) *As a recommendation: they should enter a language teaching website named spellingcity,*

MOVIMENTO 42

5 SOT AÇÕES (FRENTE AS DIFICULDADES/DESAFIOS) NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL

STT5B2) MUDANÇA DE PROCEDIMENTOS/INSTRUMENTOS DIDÁTICOS/PEDAGÓGICOS E/OU ESCOLHA/ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES

where I had created a list with the same words.

MOVIMENTO 43

SOT 11) ATIVIDADES/TAREFAS DESENVOLVIDAS E/OU DESIGNADAS AOS ALUNOS

STT 11S) ATIVIDADES COM O LÉXICO

Once they made it to access my list, they would be able to practice the vocabulary by means of multiple choice tasks, crosswords, hangman game etc automatically generated by the site itself.

MOVIMENTO 44

5 SOT AÇÕES (FRENTE AS DIFICULDADES/DESAFIOS) NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL

STT 5A7) FAZER CORREÇÕES /AVALIAR/ APRESENTAR SUGESTÕES/ COMENTÁRIOS SOBRE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS ALUNOS

5B2) MUDANÇA DE PROCEDIMENTOS/INSTRUMENTOS DIDÁTICOS/PEDAGÓGICOS E/OU ESCOLHA/ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES

To be done at home, graded and checked in class:

I selected four as the most difficult words

MOVIMENTO 45

SOT 11) ATIVIDADES/TAREFAS DESENVOLVIDAS E/OU DESIGNADAS AOS ALUNOS

STT 11S) ATIVIDADES COM O LÉXICO

and they were asked to put them into sentences of their own.

MOVIMENTO 46**SOT 2) AVALIAÇÕES DA FORMADORA****STT 2A4 PARCIALMENTE POSITIVA SOBRE OS RESULTADOS DE METODOLOGIA/PROCEDIMENTOS UTILIZADOS**

Unfortunately, I had no control over the number of students who could access the website or as to what they managed to do there.

MOVIMENTO 47**SOT 3) AVALIAÇÃO DE OUTREM (ALUNOS E/OU COORDENAÇÃO) SOBRE O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM****STT 3 B11) POSITIVA EM RELAÇÃO AS ATIVIDADES PROPOSTAS PARA DESENVOLVIMENTO ONLINE**

However, when I asked in class, five students reported to have accessed and enjoyed the activities.

Movimento 48**SOT 4) DIFICULDADES/DESAFIOS ENFRENTADOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL****Aa2) DEFICIÊNCIA DE HABILIDADES/COMPETÊNCIAS LINGÜÍSTICAS/DISCURSIVAS/GRAMATICAS PARA PRODUÇÃO DE TEXTOS/ GÊNEROS ACADÊMICOS**

As for the second activity, as I proceeded with the correction extra class, besides the regular kinds of mistakes already observed in previous productions, I noticed an unexpected high number of mistakes related word class misuse.

MOVIMENTO 49**5) RESOLUÇÃO DE DIFICULDADES/DESAFIOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL****5B2) ESCOLHA/ELABORAÇÃO E/OU MUDANÇA DE PROCEDIMENTOS/INSTRUMENTOS DIDÁTICOS/PEDAGÓGICOS
5 A9) INCITAR OS ALUNOS A FAZER CORREÇÕES NOS PRÓPRIOS TEXTOS PRODUZIDOS**

In the following class, I chose sample sentences among those containing this kind of mistake to write on the board and check as a whole class, leading them to make the necessary corrections.

MOVIMENTO 50**SOT 4) DIFICULDADES/DESAFIOS ENFRENTADOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL****STT Aa2) DEFICIÊNCIA DE HABILIDADES/COMPETÊNCIAS LINGÜÍSTICAS/DISCURSIVAS/GRAMATICAS PARA PRODUÇÃO DE TEXTOS/ GÊNEROS ACADÊMICOS**

Even with my lead, most of them were clearly in doubt on how to correct the sentence, especially when they were to decide what grammar class the word belonged to.

Movimento 51**5) DIFICULDADES/DESAFIOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL****STT 5B2) Escolha/elaboração e/ou mudança de procedimentos/instrumentos didáticos/pedagógicos**

In view of this situation, I decided to complement the activities planned for this term with an extra one: a work with Buzzwords

The idea was to involve students more effectively in the study of words and their functioning, particularly regarding word classes.

MOVIMENTO 52

SOT 12 INSTRUMENTOS DIDÁTICOS/PEDAGÓGICOS

STT 1) ATIVIDADES DE WEBSITE

H) ATIVIDADES ABRANGIDAS NO MATERIAL/INSTRUMENTO DIDÁTICO (DESCRIÇÃO)

I have a register in the Macmillan website and they regularly e-mail me activities for classroom support.

Among those tasks, there is one on buzzwords. They have an archive of buzzwords, each of them accompanied by an article telling a brief history of the word, why it has become a buzzword and its use nowadays within particular English-speaking contexts. Related to this archive, there is another list with a lesson plan prepared for each buzzword article. It is more like comprehension questions concerning what is in the article. The most interesting point is that the article does not only talk about the meaning(s) of a certain buzzword, but it also shows how the word is grammatically realized – if as a verb, as a noun, as an adjective etc.

MOVIMENTO 53

SOT 11 ATIVIDADES/TAREFAS DESENVOLVIDAS E/OU DESIGNADAS AOS ALUNOS

STT 11B) INTERPRETAÇÃO/ COMPREENSÃO DE TEXTOS

11 C) PRODUÇÃO DE TEXTOS

11 N) EXPOSIÇÃO ORAL POR PARTE DE ACADÊMICOS

11 H) ELABORAR, PROPOR PARA OS COLEGAS DE TURMA E FAZER CORREÇÕES EM ATIVIDADES VOLTADAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE LÉXICO

Then, I had students, in pairs, select one buzzword, study the article, make a summary in Portuguese and resolve the comprehension activities about it.

Also, each pair of students should prepare to present, by the end of the term, the contents of the article to the class and have their colleagues produce a number of sentences with the word presented (as many sentences as the number of classes the word could possibly belong to).

Movimento 54

SOT 5) AÇÕES (FRENTE AS DIFICULDADES/DESAFIOS) NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL

5A7) Fazer correções /Avaliar/ Apresentar sugestões/ comentários sobre atividades desenvolvidas pelos alunos

5 A8 - REALIZAR E CORRIGIR CONJUNTAMENTE ATIVIDADES COM OS ALUNOS

Finally, after each presentation, each pair should hand in to be graded: 1) The summary of the article in Portuguese; 2) The comprehension activities resolved and 3) The sentences produced by the class corrected.

5 B4) FORNECER EXEMPLOS DE COMO DESENVOLVER AS ATIVIDADES PROPOSTAS

A week prior to the presentations, I myself chose a word and presented in class as a model.

We resolved the comprehension activities and checked in class,

Movimento 55

SOT 11 ATIVIDADES/TAREFAS DESENVOLVIDAS E/OU DESIGNADAS AOS ALUNOS

STT 11 G Exercícios gramaticais

and they produced sentences with the word as a verb, as a noun and as an adjective.

Movimento 56

SOT 5 AÇÕES (FRENTE AS DIFICULDADES/DESAFIOS) NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL

STT 5 A10) INCITAR OS ALUNOS A FAZER CORREÇÕES EM ATIVIDADES GRAMATICAIS DE COLEGAS DE TURMA

I made them exchange sentences and correct each other,

MOVIMENTO 57

SOT 4 DIFICULDADES/DESAFIOS ENFRENTADOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL

STT 4AA2) DEFICIÊNCIA DE HABILIDADES/COMPETÊNCIAS LINGÜÍSTICAS/DISCURSIVAS/GRAMATICAIS PARA PRODUÇÃO DE TEXTOS/ GÊNEROS ACADÊMICOS

but the great majority of students needed the teacher's or the monitor's aid to make appropriate corrections – and there were plenty regarding word class misuse, among those of other kinds!

MOVIMENTO 58

9 A DISCIPLINA

D) CONCEITOS/CONHECIMENTOS/ CONTEÚDOS TEÓRICOS (A SEREM) ABORDADOS

As I already mentioned, the activity sequence with buzzwords was complementary. The mainstream of this term turned around the genre proposed by unit 3 of the book: the biography of an artist.

MOVIMENTO 59

12 INSTRUMENTOS

12G) O LIVRO DIDÁTICO

12 H) ATIVIDADES ABRANGIDAS NO MATERIAL/INSTRUMENTO DIDÁTICO (DESCRIÇÃO)

After the book's focus on the topic – when we interpreted pictures – we went through the two reading sections, which brought an interview about Keith Haring and a timeline with main events in the artist's life. In the grammar section, there was extra work on word class change and some work with the past simple and the use of comma for dates and places.

MOVIMENTO 60

SOT 5) AÇÕES (FRENTE AS DIFICULDADES/DESAFIOS) NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL

STT 5A4) ESTUDO REALIZADO POR FORMADOR E MONITOR COM A FINALIDADE DE ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES DE REFORÇO

Having done that, I prepared, with the help of the monitor, a text with basic characteristics of a biography. As a complement, I asked the monitor to make a brief search on the difference between a biography and a personal description to present to the students.

Movimento 61

SOT 4 -DIFICULDADES/DESAFIOS ENFRENTADOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL

STT 4C3) NECESSIDADE DE MUITO TEMPO PARA ESTUDO E ELABORAÇÃO CONJUNTA (FORMADORA/MONITOR) DE ATIVIDADES DE REFORÇO

We spent one week and a half studying the constitutive elements of a biography (from contextual to linguistic elements).

Movimento 62

SOT 11 ATIVIDADES ALUNOS

STT 11 E) REESCRITA DOS PRÓPRIOS TEXTOS PRODUZIDOS

As further practice some (re)writing tasks followed:

Movimento 63

SOT 5

STT 5 A7) Fazer correções /Avaliar/ Apresentar sugestões/ comentários sobre atividades desenvolvidas pelos alunos

I returned their first production (the biography of themselves)

Movimento 64

SOT 11 Atividades alunos

STT 11I Produção de texto estabelecendo conexões entre os conceitos teóricos e a prática

and they were asked to analyze that production in face of the characteristics previously studied. Individually, they wrote a report telling which characteristics were present in their text and which were not. They were supposed to mention and comment on ALL the characteristics seen in relation to their text.

Movimento 65

SOT 4-DIFICULDADES/DESAFIOS ENFRENTADOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL

4Aa2) Deficiência de habilidades/competências lingüísticas/discursivas/gramaticais para produção de textos/ gêneros acadêmicos

Despite having a kind of checklist in hand with the main characteristics of a biography, many students were not able to realize in their own productions items such as: verbs used in the present (instead of past), lack of bio data (such as birth date), lack of text parts (title, for example), lack of time organizers, lack of chronological order.

Movimento 66

SOT 5)

5B1) Dispensar atenção individual e ou a pequenos grupos de alunos com dificuldades

An individual talk was conducted in class to help that.

Movimento 67

11 Atividades dos alunos

C) Produção de textos

E) Reescrita dos próprios textos produzidos

They were asked to return to the book's data, provided on Unit 3, and write a biography of Keith Haring, observing the genre characteristics studied. All students produced at least one rewriting,

Movimento 68

SOT 4 DIFICULDADES/DESAFIOS ENFRENTADOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL

4Aa2) Deficiência de habilidades/competências lingüísticas/discursivas/gramaticais para produção de textos/ gêneros acadêmicos

and another difficulty emerged regarding text structure.

Most of them were not able to group information into paragraphs consistently. Some did not use paragraphs at all, others wrote a sentence per paragraph and others, still, grouped information at random and unaware of any kind of previously planned structure (more frequently).

Movimento 69

SOT 5 Resolução

5 B3)Ministrar aulas expositivas (sobre estratégias de leitura/apresentação oral)

An attempt to help that was, first, by providing an expository class on the basics of paragraph structure (topic sentence and detailed supporting sentences) and,

5B4) Fornecer exemplos de como desenvolver as atividades propostas

second, by suggesting a sample structure

and they should rewrite their text – Keith Haring biography – following that sample structure.

Movimento 70

4) DIFICULDADES/DESAFIOS ENFRENTADOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL

4A3)falta de comprometimento dos alunos

Only a few students attended this last rewriting task

Movimento 71

SOT 2 Avaliações da formadora

2A4 Parcialmente positiva sobre os resultados de metodologia/procedimentos utilizados

and showed some progress.

Movimento 72

5- Resolução

5B2) Escolha/elaboração e/ou mudança de procedimentos/instrumentos didáticos/pedagógicos

I selected a series of artists known worldwide and each student chose one.

Movimento 73**11 Atividades****11 J) Pesquisas**

They were given a week to search about their artist and bring material to class

11C) Produção de textos

to write another biography attempting

11 I) Estabelecer (em texto escrito) conexões entre os conceitos teóricos e a prática

not only to the characteristics studied, but also to paragraph structuring.

Movimento 74**SOT 5 AÇÕES (FRENTE AS DIFICULDADES/DESAFIOS) NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL****STT 5 A8) REALIZAR E CORRIGIR CONJUNTAMENTE ATIVIDADES COM OS ALUNOS**

On the last day class, previous to the written exam, we organized a kind of exhibition, in which each student brought their biography together with some images of their artist's work.

Movimento 75**SOT 11 STT 11 C) Produção de textos**

Students were asked to choose three biographies and write a brief comment on them.

Movimento 76**SOT 4/ STT 4Aa2) Deficiência de habilidades/competências lingüísticas/discursivas/gramaticais para produção de textos/ gêneros acadêmicos**

All students had to rewrite their biographies at least once and some students went through several rewritings.

Movimento 77**SOT 5 Resolução****5B1) Dispensar atenção a grupos de alunos com dificuldades semelhantes**

In one of our classes, I grouped those students with similar problems and talked to them separately.

Movimento 78**2 Avaliações da formadora****2A3 positiva em relação aos resultados de procedimentos e instrumentos didáticos/pedagógicos adotados**

Their final productions showed good progress,

Movimento 79**4 Dificuldades****4 C1) Encontrar formas de avaliar o progresso real dos alunos**

though I still found it difficult to tell the extent to which this progress was real.

Movimento 80**Sot 5 Resolução****5 B2) Escolha/elaboração e/ou mudança de procedimentos/instrumentos didáticos/pedagógicos**

As an attempt to check that, on the day of the exam, they were given an incomplete biography of Keith Haring – the beginning and the end were removed – and a timeline informing facts and deeds throughout his life (all written in the present tense).

Movimento 81

SOT 11 Atividades

STT D) Elaboração parcial de textos (introdução e conclusão)

They were supposed to use the timeline and write the beginning and the end of the given text appropriately.

Movimento 82

SOT 2 Avaliações da formadora

STT 2A3 positiva em relação aos resultados de procedimentos / instrumentos didáticos/pedagógicos adotados

Although the weaker students still presented serious difficulties (4 out of 15), the majority showed some progress with more appropriate completion of bio data in fairly coherent paragraph structuring, and better use of linguistic elements, such as verbs in the past and time organizers.

Movimento 83

9 A disciplina

D) Conceitos/conhecimentos/ conteúdos teóricos (a serem) abordados

E) conhecimentos/ conteúdos pedagógicos (a serem) abordados

Reflections and conclusions

After finishing the discipline, having covered the program and completed the actions proposed in the end of the first term, what can be concluded?

Movimento 84

4 Dificuldades

4A9) Resultados pequenos/lentos para muito trabalho

Actually, it feels like a lot of work for very little perceptive progress, as usual. But is that bad? Or rather, is that good? Well, classroom work, particularly the EFL classroom, always seems to me as a rather slow work...

Movimento 85

5 Resolução

5D1) Comprometimento tanto do aluno quanto do professor

and it takes a lot of discipline both on the side of the students and on the side of the teacher.

Movimento 86

SOT4 Dificuldades

4A8 Cobrança dos alunos de resultados imediatos

Students take long to perceive results, many are not patient enough, and, nowadays, everything is expected to move fast, and show outcomes as quickly as it gets! In addition, there are factors that make things even more complicated:

4Aa3 - Turma heterogênea em termos de proficiência linguística em LE

- 4 Different levels of students in the same group have caused some frustration both in higher level students and in very low level ones;

A7 Turma heterogênea em termos de objetivos ao freqüentar o curso

- 5 Students have different goals for learning English (not all of them wish to become an English teacher). Thus, some students felt bothered at moments in class

Movimento 87

SOT 5 AÇÕES (FRENTE AS DIFICULDADES/DESAFIOS) NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL

5 A11) Incitar os alunos a refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem when I blended regular EFL tasks with some theorization and specific activities to help them reflect upon their own learning process (i.e. within the Buzzword activity, they were supposed to correct the sentences produced by their colleagues; the report they wrote analyzing their own biography production).

Movimento 88

4 Dificuldades

A1) Resistência/incompreensão dos alunos quanto aos procedimentos adotados pela formadora

Some had great difficulty to understand the purpose of that.

Movimento 89

SOT 2 / STT 2A4 Avaliação Parcialmente POSITIVA sobre os resultados de metodologia/procedimentos /instrumentos utilizados

These two factors may have a connection if we take into account that the greatest frustration can be observed among very low level students. It is possible that the work with the dimension of teaching summed up with the language work may feel like an overload for those who already present great language difficulties. Though I still have doubts about it.

All in all, I think that the second term was more productive and practical then the first, it felt more like a workshop.

Movimento 90

5) Resolução

F1)Refletir sobre como trabalhar melhor com turma heterogênea em termos de proficiência linguística

F2) Refletir sobre como trabalhar objetivamente para tornar o ensino específico para formar professores

The two huge issues yet to be figured out are:

- 6 How to work better in a class with students of different levels?
- 7 How to work with the teaching dimension more objectively?

APÊNDICE C2: RELATOS COM DEMARCAÇÃO DE MOV, SOT E STT

Formadora B

No momento, necessito do relato de experiência reflexiva quanto a sua atuação ao longo de dois a três meses na turma do 1o. Ano de Letras. O objetivo é que através dele, eu possa identificar fatos que marcaram sua experiência como docente da turma. Apesar de abordar no relato este período, você não precisa desenvolver um texto longo, mas somente pontuar e refletir sobre os fatos mais marcantes.

Relato de experiência

MOVIMENTO 1 -

SOT 1: SENTIMENTOS DA FORMADORA STT 1A : DECEPÇÃO (NEGATIVO)

O primeiro dia de aula foi uma desastre. Essa é a palavra que certamente descreve os primeiros encontros da disciplina. Eu podia perceber pelas caretas que cada uma fazia, uns mais e outros menos. Essa "recepção" me decepcionou um pouco,

MOVIMENTO 2

SOT 5: RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS OCORRIDOS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM STT 5A1) Diálogo/ouvir alunos

e comecei a me questionar o que estava acontecendo, e parei a explicação do conteúdo para uma conversa com eles.

MOVIMENTO 3

SOT 3 AVALIAÇÃO DOS ALUNOS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

STT 3B1: NEGATIVA DEVIDO A UTILIZAÇÃO DA LÍNGUA ALVO

E aí começaram as reclamações: você está falando tudo em inglês e não entendemos, você está explicando de um jeito que não entendemos,

STT 3A: NEGATIVA DEVIDO A TROCA DE PROFESSORES

estamos cansados de mudar professor, as aulas são difíceis, chatas.... e por aí vai...

MOVIMENTO 4

SOT 5 : RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS OCORRIDOS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

STT 5A2) Escolha democrática (consciente) de procedimentos metodológicos e/ou instrumentos didáticos pedagógicos

Depois da conversa, estabelecemos alguns critérios que agradassem a maioria acerca dos procedimentos de aula,

MOVIMENTO 5

SOT:4 DIFICULDADES/DESAFIOS ENFRENTADOS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

STT 4A1) Resistência dos alunos aos procedimentos metodológicos e/ou aos instrumentos utilizados pela formadora

mas não deixei de falar em inglês e as caretas continuaram.

MOVIMENTO 6

SOT5 : Ações para resolução de dificuldades/desafios no processo de formação inicial

STT 5A5): Aplicação de teste de proficiência para agrupamento por competência linguística Conversando com alguns colegas de outra Universidade em como melhorar o ambiente de sala de aula, resolvi então aplicar um teste de nivelamento para perceber o

nível de inglês de cada aluno. Por meio do teste, separei a sala em grupos de trabalho de acordo com o resultado do teste.

MOVIMENTO 7

SOT2: AVALIAÇÕES DA FORMADORA STT 2A2) Parcialmente NEGATIVA

Me questionei até que ponto isso traria algum resultado, mas foi o melhor que pude pensar naquele momento. Contudo, após a separação da sala por grupos, as coisas não melhoraram muito.

MOVIMENTO 8

SOT4 : ORIGEM DAS FALHAS E/OU DIFICULDADES ENFRENTADAS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

STT 4A2) Imaturidade dos alunos

4A3) Falta de comprometimento dos alunos

A grande minoria dos alunos continuava a não realizar as tarefas em sala, fingiam que estavam fazendo, ou copiavam do colega, e também não faziam as tarefas que eram pedidas para casa.

MOVIMENTO 9

SOT1: SENTIMENTOS DA FORMADORA (NEGATIVO)

STT1 B) DESÂNIMO

STT1C: REJEIÇÃO

Fiquei muito desanimada, porque foi a primeira vez que enfrentei tanta rejeição em uma sala de aula.

MOVIMENTO 10

SOT4: DIFICULDADES/DESAFIOS ENFRENTADOS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

4A2) Imaturidade dos alunos

4A3) Falta de comprometimento dos alunos

4A4) Baixa auto-estima dos alunos

Eles alegavam dificuldade em tudo, e percebia que não tinham muita auto-estima para aprender. Muitos nem tentavam realizar a tarefa e já falavam que não conseguiam, que era muito difícil...

MOVIMENTO 11 – sequência narrativa/sequência injuntiva

SOT 5: A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS OCORRIDOS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

B2) Escolha/elaboração e/ou mudança de procedimentos/instrumentos didáticos/pedagógicos

Ao final do terceiro bimestre, reorganizei o conteúdo para o quarto bimestre,

STT 5A6) Atividades(questionário) de autoavaliação e avaliação do trabalho da formadora (em busca da conscientização dos alunos) quanto ao papel dos alunos e do professor

e decidi fazer uma avaliação reflexiva com eles. Lancei as seguintes perguntas, e pedi que respondessem. Pedi que fossem sinceros nas respostas, e que não era necessário se identificarem. As perguntas eram as seguintes:

MOVIMENTO 12

SOT 11 – Atividades designadas aos alunos

STT Q - Reflexão**STT Responder a roteiro de perguntas****STT – Auto-avaliação (finalidades)****STT Avaliação do processo de ensino/aprendizagem (finalidades)****STT Avaliação do trabalho da formadora****Auto-avaliação**

1 Avalie seu nível de participação nas aulas e o engajamento nas atividades propostas.

Avaliação das aulas e do docente

1 Você acredita que as aulas contribuíram para seu conhecimento gramatical em LI?

2 Você esteve interessado nas aulas e no tema? Justifique.

3 Que dificuldades você encontrou nas aulas?

4 Destaque os pontos positivos e negativos dos procedimentos didáticos vivenciados em sala.

5 Pontue as mudanças que você considera necessárias para um melhor andamento das aulas.

MOVIMENTO 13**SOT3: AVALIAÇÃO DOS ALUNOS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM****STT**

A) NEGATIVA devido à troca de professores

B1) NEGATIVA devido à utilização da língua alvo

B2) NEGATIVA devido à falta de atividades dinâmicas

B3) NEGATIVA devido ao agrupamento por competência linguística

B4) NEGATIVA devido a falta de aulas expositivas

B5) NEGATIVA devido a falta de exercícios de fixação

B8) POSITIVA devido à contextualização antes da introdução de conteúdos (warm up)*

B9) POSITIVA devido à realização de atividades em grupo*

Em todas as respostas, encontrei a troca de professores como uma grande problema.

Outras respostas que se destacaram foram as seguintes:

Nivelamento desnecessário	III – 4
Divisão em grupos – ponto positivo	III – 3
Explicação em Inglês	I
Explicação em português	II
Uso de muitos exemplos	I
Aula expositiva, mais exercícios de fixação	II
Aulas com dinâmicas	III – 4
Grupos muito grandes – pontos negativos	I
Trabalho em duplas	I
Início e término das aulas 21:00 às 22:40	I
Conteúdo repetitivo	I
Sem recursos multimídia	I

MOVIMENTO 14**SOT4: DIFICULDADES ENFRENTADAS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM**

4A3) Falta de comprometimento dos alunos

***Maior comprometimento dos alunos/ participação/ faltas/realização de tarefas**

MOVIMENTO 15

SOT 5: AÇÕES

B2) Escolha/elaboração e/ou mudança de procedimentos/instrumentos didáticos/pedagógicos

Eu tabelei os dados, e mostrei para os alunos como uma forma de entrarmos em um acordo que fosse condizente com a maioria.

MOVIMENTO 16

SOT4 DIFICULDADES/DESAFIOS ENFRENTADAS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

STT 4A1) Resistência dos alunos aos procedimentos e/ou aos instrumentos utilizados pela formadora

Decidiram então que não se separariam de acordo com o nivelamento, mas que fariam as atividades em duplas ou trios pela afinidade que já tinham em sala.

MOVIMENTO 17

SOT5: AÇÕES

5A3) Discussão (em busca da conscientização dos alunos) sobre a importância e/ou motivos para adoção de determinados procedimentos metodológicos e/ou instrumentos didáticos pedagógicos

STT 5A2) Escolha democrática (consciente) de procedimentos metodológicos e/ou instrumentos didáticos pedagógicos

Em relação a explicação em inglês, tentei explicar a necessidade de ter o contato com a língua desde o primeiro ano, e concordaram em continuar com as aulas todas em inglês, mas que eu falasse um pouco mais devagar, e pedi que me interrompessem sempre que necessitassem. Em se tratando das dinâmicas, eles relataram que gostavam dos warm ups nas aulas, e que continuasse com eles, e gostava mais de aulas expositivas. Contudo, afirmei que não faria todas as aulas expositivas pois haviam outras formas de encaminhar as aulas.

MOVIMENTO 18

SOT 3 – AVALIAÇÃO DOS ALUNOS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

3C1) Negativa devido à Falta de comprometimento dos alunos

Outro ponto levantado pelos alunos foi o início e o término das aulas. Alguns reclamaram que os alunos não chegavam na hora na sala, e ficavam interrompendo quem já estava fazendo as atividades. As aulas se iniciam às 21:00, e alguns costumam chegar às 21:30. Além disso, as aulas acabam às 22:40, e muitos saíam às 21:20.

MOVIMENTO 19

SOT 5 AÇÕES

STT 5A2) Escolha democrática (consciente) de procedimentos metodológicos e/ou instrumentos didáticos pedagógicos

Fizemos um acordo então de começarmos as aulas pontualmente às 21:00 e sairmos às 21:30.

MOVIMENTO 20

SOT 4 DIFICULDADES/DESAFIOS ENFRENTADOS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

STT4A1: RESISTÊNCIA/NÃO ACEITAÇÃO DAS ATIVIDADES/PROCEDIMENTOS ADOTADOS PELA FORMADORA

Um aluno falou que não gostava de recurso multimídia, e outro disse que o conteúdo era repetitivo.

MOVIMENTO 21

SOT 5: AÇÕES

STT 5 A3: Discussão (em busca da conscientização dos alunos) sobre a importância e/ou motivos para adoção de determinados procedimentos metodológicos e/ou instrumentos didáticos pedagógicos

Em relação ao recurso multimídia, disse que era em algum momento ele ou ela teria que enfrentar essa aversão,

MOVIMENTO 22

SOT 12 – INSTRUMENTOS: IMPRESSO / NOVAS TECNOLOGIAS/AUDIOVISUAL

STT 12 D,E,F

mas como já disponibilizava o material com antecedência por e-mail que ele ou ela poderia imprimir e acompanhar o material pelo papel, caso se sentisse mais a vontade.

MOVIMENTO 23

SOT 2: AVALIAÇÕES DA FORMADORA

STT 2 B2) POSITIVA pessoal quanto ao trabalho desenvolvido devido à participação dos alunos

Desde então, as aulas tem melhorado. Os horário tem funcionado, os alunos estão fazendo as tarefas propostas, e entregam os trabalhos nas datas estabelecidas.

MOVIMENTO 24

SOT 5: RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS OCORRIDOS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

5B1) Dispensar atenção individual e/ou a pequenos grupos de alunos com dificuldades

Em relação a auto-estima, tenho tido um pouco mais de atenção com alguns alunos que percebo que são um pouco inseguros nas aulas, e no momento das atividades, passo nas carteiras oferecendo ajuda.

MOVIMENTO 25

SOT4 : DIFICULDADES/DESAFIOS ENFRENTADOS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

STT 4A5) Falta de confiança dos alunos na formadora

Talvez esteja errada, mas acredito que grande parte dos problemas que tive com a turma foi em relação a insegurança que tiveram por eu ser uma nova professora. Por serem alunos de primeiro ano, ainda estão com muitas dúvidas e inseguros, e um pouco imaturos.

MOVIMENTO 26

SOT 5: A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS OCORRIDOS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

5C1) Amadurecimento possibilitado pelo tempo de vivência na universidade e/ou acesso às disciplinas do curso

Mas acredito que isso seja normal nesse momento, e que a Universidade e as disciplinas poderão ajudá-los nesse momento.

APÊNDICE C2: RELATOS COM DEMARCAÇÃO DE MOV, SOT E STT

Formadora C

Movimento 1

SOT 6: O relato de experiência reflexivo

STT 6A: dificuldade na produção do texto

Francini,

Quando você me pediu para fazer um relato sobre a minha experiência docente com a turma de Letras/Inglês, confesso que achei a tarefa um tanto quanto difícil,

Movimento 2

SOT 7: Condição de atuação na turma em questão

STT 7 C: Com experiência anterior na disciplina ministrada

pois minha área é a Linguística

Movimento 3

SOT 9

STT 9B: programa conjunto para os cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol

e, neste momento,

a disciplina de introdução está idêntica para as turmas de Espanhol, Inglês e Português.

Movimento 4

SOT 9: A disciplina

STT 9D: Conceitos a serem abordados

9G Nome da disciplina

Fiquei pensando: “eu ensino conceitos introdutórios em Linguística para um acadêmico de Licenciatura em Letras; não faço diferença se o foco dessa licenciatura está na língua vernácula ou na estrangeira”. E, de fato, não faço.

STT 9A: Importância para a formação do licenciando

Penso que a Linguística é um elemento basilar na formação de qualquer licenciado em Letras, seja qual for a habilitação que ele escolha.

Movimento 5

SOT 4: Origem das dificuldades enfrentadas no processo de ensino aprendizagem

STT 4 A: Resistência dos alunos aos procedimentos metodológicos e/ou aos instrumentos utilizados pela formadora

Após um primeiro bimestre de caminhada com a turma de Inglês, pareceu-me que eles ofereceram mais resistência para com o trabalho com a Linguística do que os alunos da turma de Português.

Movimento 6

SOT 3: Avaliação dos alunos sobre o processo de ensino/aprendizagem

STT 3G: falta de conexão entre os conceitos teóricos e a prática

Inúmeras vezes os acadêmicos de Inglês me diziam que a Linguística era difícil e que o importante para eles era saber inglês, pois deveriam ensinar inglês quando terminassem a faculdade – saliente-se que diversos deles já atuam em escolas de inglês.

Movimento 7

SOT 1: SENTIMENTOS DA FORMADORA

STT 1D) NEGATIVO DE INDIGNAÇÃO

Isso sempre me deixou muito indignada

Movimento 8**SOT 5: Resolução de problemas ocorridos no processo de ensino/aprendizagem****STT 5 C: Discussão (em busca da conscientização dos alunos) sobre a importância e/ou motivos para adoção de determinados procedimentos metodológicos e/ou instrumentos didáticos pedagógicos**

e eu sempre procurei convencê-los de que, para se ensinar língua – seja ela qual for – é necessário que o professor em formação receba uma formação ampla

Movimento 9**SOT 9: A disciplina****STT 9A: Importância para a formação do licenciando**

e que a Linguística era um dos elementos dessa formação ampla, pois ela nos possibilita pensar nas formas de ensinar, nos limites e nas possibilidades de se realizar uma ou outra abordagem para o ensino etc. Enfim, insisti muitas vezes que, para ensinar língua, não bastava saber a língua, mas que era imprescindível saber sobre a língua, inclusive teoricamente.

Movimento 10**SOT11 Metodologia****STT 11 I - Seminários**

Bem, e este foi o meu primeiro bimestre com a turma (assumi essa disciplina quando eles já estavam no segundo semestre, devido a questões de contratação).

E, assim, segui com a disciplina introdutória. Mas quando chegou o momento de realizar seminários, já no segundo bimestre em que estava com a turma,

Movimento 11**SOT 5: Resolução de problemas ocorridos no processo de ensino/aprendizagem****STT 5G – Mudança de procedimentos/instrumentos didáticos/pedagógicos**

decidi mudar um pouco o foco,

Movimento 12**SOT 4: Origem das dificuldades enfrentadas no processo de ensino aprendizagem****STT 4 A: Resistência dos alunos aos procedimentos metodológicos e/ou aos instrumentos utilizados pela formadora**

já que eles ofereciam muitas resistências à Linguística.

Movimento 13**SOT 9: A disciplina****STT 9D: Conceitos a serem abordados**

Por exemplo, ao trabalhar com conceitos introdutórios de Aquisição de Linguagem, Psicolinguística, Sociolinguística,

Movimento 14**SOT12) Instrumentos didáticos pedagógicos STT 12B**

inserir textos

Movimento 15**SOT 11 – STT A / STT B**

cujas análises

MOV 16**SOT 5:****STT 5 H: Estabelecimento de conexão entre os conceitos teóricos e a prática****SOT 11 STT 11 I**

atrelavam tais teorias a alguns aspectos da língua estrangeira.

Movimento 17**SOT 2:) AVALIAÇÕES DA FORMADORA****STT 2 E: positiva em relação aos resultados de instrumentos didáticos/pedagógicos adotados**

E então pareceu-me que o trabalho fluiu melhor.

Diante dessa experiência, a impressão que tenho é de que a expectativa deles está completamente voltada para o ensino de inglês, e que eles se interessam mais pelo trabalho com a Linguística quando este se volta para essa relação dos conceitos da disciplina com elementos da língua inglesa e/ou do ensino de língua inglesa.

Movimento 18**SOT 7: Condição de atuação na turma em questão****STT 7D) Sem especialização específica para atuação na área**

E isso, para mim, é um desafio, pois a minha formação não é em língua estrangeira,

Movimento 19**SOT 4: Origem das dificuldades enfrentadas no processo de ensino aprendizagem****STT 4H: Falta de especialização/conhecimento específico**

e então nem sempre as pontes entre a Linguística e o inglês/ensino de inglês são simples de serem construídas.

Movimento 20**SOT 5: Resolução de problemas ocorridos no processo de ensino/aprendizagem****SOT 5H: Estabelecimento de conexão entre os conceitos teóricos e a prática**

Acredito que, para o próximo ano, eu precise investir mais nesses diálogos para atrelar um pouco mais as expectativas dos alunos aos conceitos introdutórios da Linguística. Apesar disso— que não considero como um problema, mas como um desafio mesmo—, não desisto, de forma alguma, de lecionar essa disciplina de Introdução para os alunos de Letras-Inglês (e de Letras-Espanhol também, que se juntam para as aulas de Linguística),

Movimento 21**SOT 9: A DISCIPLINA****STT 9A: Importância para a formação do licenciando**

pois acredito que a disciplina que leciono é muito importante para o profissional de Letras, independentemente de sua habilitação, dado que ela permite compreender outros aspectos da língua e de seus entornos para a produção de sentidos na linguagem, das interações que ocasionam tais sentidos e dos discursos que constituem esses sentidos.

03/12/2013

APÊNDICE C2: RELATOS COM DEMARCAÇÃO DE MOV, SOT E STT

Formadora D

Movimento 1

SOT 7 Dados pessoais/profissionais da formadora

STT 7J) Nome completo da formadora

Relato de experiência reflexivo – 19/11/2013

Professora formadora: D

Movimento 2 SOT 9 STT 9G

Disciplina: Literatura de Língua Inglesa

Movimento 3

SOT 7

STT 7E: Colaboradora

STT 7F: Substituta

Minha experiência com o curso de Letras da IES/I deu-se a partir de junho de 2013 com a saída da professora de Literatura Inglesa. Apesar de ser apenas colaboradora,

Movimento 4

SOT 1: Sentimentos da formadora

STT 1F: de desejo de atuar no curso

desde quando o curso de Letras ainda fazia parte dos planos da instituição, sempre cultivei a esperança de poder lecionar no curso. Quando, finalmente, no início de 2013, o curso teve início, eu, infelizmente, continuava nos cursos de Turismo e Secretariado.

STT 1G: felicidade por atuar no curso

Para mim, foi uma grande felicidade quando a coordenadora do curso sugeriu

Movimento 5

SOT 9 STT 9G Nome da disciplina

que eu assumisse a disciplina de Literatura Inglesa.

Movimento 6

SOT 7:

STT 7 D) Sem especialização específica para atuação na área

Embora não fosse especialista na área,

STT 7 C) Com experiência anterior na disciplina ministrada

o fato de já ter tido uma experiência anterior com essa disciplina em outra instituição,

Movimento 7

SOT 5:

STT 5B8: Ter experiência anterior com a disciplina

me ajudou bastante a superar as dificuldades

Movimento 8

SOT 4: Dificuldades/desafios enfrentadas no processo de ensino aprendizagem

STT 4B1: Falta de especialização/conhecimento específico na área

pela ausência de conhecimento aprofundado na área. Enfim, essa era minha oportunidade de trabalhar no curso de Letras.

Movimento 9

SOT 1: Sentimentos da formadora STT 1E: insegurança

Inicialmente, embora estivesse bem preparada para assumir a disciplina, me senti um pouco insegura.

Movimento 10

SOT 7 F: Substituta

Afinal, estava substituindo uma professora mestre em Literatura.

Movimento 11

SOT 5:

STT 5B6)Planejamento das aulas

Montei um planejamento para o 3º. Bimestre que iniciaria após as férias de julho.

5B9: Conhecer bem os alunos

Contudo, de início às atividades do 3º. Bimestre ainda em junho, o que me deu tempo suficiente para conhecer bem os alunos

5B10: Explorar bem os conteúdos e atividades propostas

e explorar bem os conteúdos e atividades propostas.

Movimento 12

SOT 7:

STT 7A: experiência anterior em cursos de Licenciatura em Letras

Embora já tivesse tido outra experiência com o curso de Letras, por aproximadamente dois anos e meio, em outra instituição,

Movimento 13

SOT 2: Avaliações da formadora

STT 2A3: totalmente positiva

fui ganhando confiança com esta turma e aos poucos percebia consistência no trabalho que estava realizando.

Movimento 14

SOT 3

STT 3B13)Positiva geral por parte do Coletivo/alunos sobre o trabalho desenvolvido

O feedback que tenho obtido tanto por parte dos alunos

STT 3B14)Positiva geral por parte da coordenação do curso

como da coordenação do curso, tem sido positivo.

Movimento 15

SOT 2

STT 2A3) Totalmente positiva

Estou bastante satisfeita.

Movimento 16

SOT 10: Expectativas

STT 10A continuar trabalhando na instituição

Entretanto, com a proximidade do término do ano letivo fica a expectativa de continuar na instituição

STT 10B atuar em cursos de Licenciatura em disciplina diretamente relacionadas à experiência e formação específicas

e quem sabe trabalhar com uma disciplina com a qual me identifico mais.

APÊNDICE C2: RELATOS COM DEMARCAÇÃO DE MOV, SOT E STT
Formadora F
Relato de experiência

Movimento 1

SOT 7) CONDIÇÃO DE ATUAÇÃO NA TURMA EM QUESTÃO /
STT 7C) Com experiência anterior na disciplina

Primeiramente, foi a primeira vez que ministrei a disciplina com a temática Inclusão, em outras licenciaturas.

7B) Sem experiência anterior em cursos de Licenciatura em Letras

Pois, ministro esta disciplina há cerca de 5 anos nos cursos de Pedagogia.

Movimento 2

SOT 9 A DISCIPLINA

9 G) Nome da disciplina lecionada ministrada

9A2) IMPORTÂNCIA PARA SE FAZER CUMPRIR AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Debater esta temática, é de suma importância, tendo em vista que faz parte das políticas públicas educacionais e o que vemos hoje são muitos professores despreparados para atuar neste contexto.

STT 9A1 IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DO LICENCIANDO/PROFESSOR

Muitas pesquisas apontam o despreparo do professor pela falta de uma formação adequada do ponto de vista da formação inicial e mesmo continuada.

Movimento 3

SOT 4A ORIGEM DAS DIFICULDADES ENFRENTADAS NO PROCESSO DE ENSINO/
APRENDIZAGEM

STT 4D1) Baixa carga horária para aprofundamento de conteúdos

Sabe-se que a carga horária da disciplina na formação inicial é insatisfatória, se considerarmos a complexidade de conteúdos a serem trabalhados.

Movimento 4

SOT 9

STT 9D) Conceitos/conhecimentos teóricos a serem abordados

Desta forma, os alunos recebem um conhecimento superficial do tema, principalmente no que refere as questões clínicas da deficiência,

Movimento 5

SOT 4 - DIFICULDADES ENFRENTADAS NO PROCESSO DE ENSINO/
APRENDIZAGEM

STT 4D2 FORMAÇÃO GENERALISTA

ou seja, sua formação é vista como generalista.

MOVIMENTO 6

5) RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS OCORRIDOS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

STT 5C2: FORMAÇÃO LATO SENSU (CONTINUADA)

Até porque, especializar-se no tema, dar-se-á com a continuidade dos estudos numa formação *lato sensu*.

Movimento 7

SOT 9 – A disciplina

STT 9 D: Conceitos/conhecimentos/conteúdos a serem abordados

Buscamos focar neste semestre, a contextualização histórica da deficiência, as políticas educacionais atuais,

STT 9E) Conhecimentos pedagógicos a serem abordados

sensibiliza-los com mudanças de atividades frente à exclusão de alunos, pensar na acessibilidade, não somente no aspecto físico, mas pedagógico,

Movimento 8

STT 11 B - Reflexão

levando-os a refletir a respeito de adequações curriculares para os alunos nas diversas deficiências.

Movimento 9

SOT 9

STT 9D) Conceitos/conhecimentos teóricos a serem abordados

As questões específicas das deficiências, foram tratadas mais no sentido de conceituá-las,

STT 9E) Conhecimentos pedagógicos a serem abordados

porém o foco maior foi no sentido da atuação do professor diante de alunos inclusos. Suas atitudes quanto a possibilitar aos alunos que os mesmos participem de forma igualitária das atividades comuns em sala de aula.

Movimento 10

SOT 12 Instrumentos didáticos pedagógicos

STT 12 F) Filmes

Para tanto, utilizamos filmes,

Movimento 11

SOT 11 Atividades alunos

STT 11O Entrevista

STT 11P Estudos de caso

STT 11 I) Estabelecer conexões entre os conceitos teóricos e a prática

estudos de casos, entrevista com aluno da própria faculdade que apresenta deficiência e trabalho *in loco* (escolas públicas)

Movimento 12

STT9E) Conhecimentos/conteúdos pedagógicos a serem abordados para conhecimento e análise da realidade escolar.

Movimento 13

SOT 2 – Avaliações da formadora

STT 2 A3 TOTALMENTE POSITIVA

A disciplina, a meu ver, foi satisfatória,

STT B2) Positiva devido a participação dos alunos

principalmente, pela participação efetiva dos alunos,

Movimento 14**SOT 11 Atividades alunos****11 K) Debates**

nas discussões de debates e até mesmo

Movimento 15**SOT 5****STT 5F4) incitar nos alunos o desejo de aprofundamento dos estudos em cursos *lato sensu***

por incitar nos alunos o desejo de aprofundamento dos estudos em cursos *lato sensu*,

Movimento 16**SOT 2 – Avaliações da formadora****STT 2A3) positiva em relação aos resultados metodologia adotada**

conforme alguns pediram orientação.

Movimento 17**5) Resolução**

5 E1) Aumento da carga horária da disciplina para maior e melhor aprofundamento das questões práticas (estabelecimento de conexão entre teoria e prática pedagógica)

A respeito de proposta na disciplina, seria interessante a ampliação da carga horária, a fim de um melhor aprofundamento nas questões práticas, com mais visitas em ambientes escolares e escolas especiais para estudos de casos, avaliação e planejamento de atividades inclusivas.

APÊNDICE C2: RELATOS COM DEMARCAÇÃO DE MOV, SOT E STT

Formadora G

MOV 1

SOT 9 STT: 9G) Nome da disciplina

RELATO DE EXPERIÊNCIA REFLEXIVA DA PRÁTICA NA DISCIPLINA DE LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA.

Assumi essa disciplina em Abril de 2014

MOV 2

SOT 7 STT 7K) Primeira experiência no ensino superior

e sendo a minha primeira experiência de docência no ensino superior a encarei como um grande desafio, motivador, mas, um caminho desconhecido para mim,

MOV 3

SOT 9 STT 9D) Conceitos/conhecimentos/conteúdos teóricos (a serem) abordados principalmente por se tratar de poesia

MOV 4

SOT 8 STT 8A) A turma e o ano do curso de Letras/Inglês para o 2º ano.

MOV 5

SOT 9 STT 9D: Conceitos/conhecimentos/conteúdos teóricos (a serem) abordados STT 9F) O planejamento/plano de curso

Fui orientada pela coordenadora do curso em relação à utilização do sistema e do plano de ensino. Optei por reorganizar a distribuição dos conteúdos indicados para a disciplina no ano anterior e dessa forma criei uma linha do tempo na qual os alunos poderão visualizar o início das literaturas de língua inglesa e percorrer os avanços e transformações durante os séculos.

Ao pensar nessa linha do tempo histórica em relação a literatura considerei a minha facilidade de visualização e compreensão através de esquemas organizados, desconsiderando qualquer feedback ou background dos alunos.

MOV 6

SOT 4 STT C2 – Dificuldade proveniente da) Falta de conhecimento/interação prévia com os alunos/professores para preparação das aulas; B1) Sem especialização específica para atuação na área

As primeiras aulas foram bem difíceis de preparar, uma vez que não havia criado vínculo com o grupo de alunos e também em relação ao conteúdo que não é específico da minha área

MOV 7

SOT 7 STT D) Sem especialização específica para atuação na área pois o único contato com essa disciplina foram minhas aulas na graduação.

MOV 8

SOT 1 STT 1A) decepção/frustração

Fui orientada a utilizar o máximo de inglês em sala e os próprios alunos pediram por essa prática, mas foi algo frustrante para mim,

MOV 9

SOT 4 STT 4Aa4) Deficiência de habilidades/competências lingüísticas (compreensão oral em LE)

uma vez que o nível de inglês dos alunos é muito baixo

MOV 10

SOT 5 STT 5 B1 -Revisar/retomar tópicos de dificuldades dispensando atenção individual

e/ou a pequenos grupos de alunos / **5B2-** Mudança de procedimentos/instrumentos didáticos/pedagógicos e/ou escolha/elaboração de atividades complementares

e depois de 2 semanas de aula tive que retomar todo conteúdo que já havia sido ministrado em inglês e explicar em português.

MOV 11

SOT 4 STT 4 Aa4 – deficiência de habilidades/competências lingüísticas (compreensão oral em LE)

4Aa5) deficiência quanto à poesia (figuras de linguagem, aliteração, etc.)

Além do nível lingüístico do grupo ser muito baixo, o background em relação a poesia,

MOV 12

SOT 11 STT 11 X - Análise e interpretação de poemas

a versificação e a análise poética é praticamente inexistente. Eles não recordavam sobre as aulas, mesmo em português do ensino fundamental quando deverião ter estudado figuras de linguagem (metáfora, anáfora, personificação, hiperbole, etc) assim como efeitos sonoros tais como aliteração, assonância, etc.

MOV 13

SOT 4 STT 4Aa4) deficiência de habilidades/competências lingüísticas (compreensão oral em LE) ; Aa5) quanto à poesia (figuras de linguagem, aliteração, etc.)

Isso dificultou muito o trabalho em sala.

MOV 14

SOT 5 STT 5B2 Mudança de procedimentos/instrumentos didáticos/pedagógicos e/ou escolha/elaboração de atividades complementares /5B11 Utilizar a LM para explicar conteúdos

Hoje utilizamos muito mais português para dar conta

MOV 15

SOT 11 STT 11X Análise e interpretação de poemas

das análises e interpretações

MOV 16

SOT 12 STT I- poemas

dos poemas.

MOV 17

SOT 8 STT 8D- Curso de licenciatura única em Letras/Inglês

Percebo que muitos alunos acreditavam adquirir a “tal fluência” durante o curso, uma vez que o mesmo é licenciatura única,

MOV 18

SOT 4 STT 4C7 - Compatibilizar o conteúdo da disciplina com à expectativa dos alunos em relação ao desenvolvimento de fluência em LI

entretanto percebo também que é quase impossível que isso seja alcançado pelos alunos.

Mov 19

Sot 5 STT 5 G1) Exigência de nível básico em LI (nas 4 habilidades) para ingresso no curso

5G2) Ofertar aulas extras de LI em laboratório de línguas

5E2) Remanejar disciplinas posteriores para anos iniciais (fonética e fonologia; teoria literária; escrita acadêmica)

Acredito ser necessário um critério mínimo de adesão aos alunos que queiram iniciar a graduação, pelo menos a comprovação do básico nas 4 competências, além de oferecer cursos na própria faculdade (ex- laboratório de línguas da UEL) e reorganizar o conteúdo programático do curso, puxando disciplinas como fonética e fonologia para o 1º ano, teoria literária + escrita acadêmica.

Mov 20

Sot 4 STT 4 C1) Encontrar formas de avaliar o progresso (real) dos alunos

Outra dificuldade que me fez repensar o trajeto do ensino-aprendizagem dos alunos foi em relação à avaliação. No plano de ensino descrevi uma avaliação gradativa, somativa e formadora, dessa forma,

Mov 21

Sot 11 STT 11 N) Exposição oral por parte de acadêmicos, 11 A) LEITURA, 11 W) Elaboração de portfólios; 11 Y Realização de provas bimestrais; 11 Z) Participação em sala de aula

os alunos iriam apresentar trabalhos orais (a partir de leituras) em duplas, organizar um portfólio, participação de sala de aula, além da prova ao final do bimestre.

Mov 22

SOT 2 STT 2A1 Avaliação totalmente negativa quanto aos resultados de procedimentos/ instrumentos utilizados

Ao propor essa avaliação para o grupo tive um retorno muito negativo,

Mov 23

SOT 4 STT A1) Resistência/incompreensão dos alunos quanto aos procedimentos/ instrumentos didáticos

principalmente no que tange a organização do portfólio. A reclamação do grupo foi

MOV 24

SOT 3 STT 3B12) Proposta de avaliação (portfólio) muito desgastante, difícil

que esse instrumento de avaliação era muito desgastante, difícil e um “saco” para fazer e que já haviam tido experiências anteriores que não deram sucesso.

MOV 25

SOT 5 STT 5 A3) Discussão e/ou debate (em busca da conscientização dos alunos) sobre a importância e/ou motivos para adoção de determinados procedimentos metodológicos e/ou instrumentos didáticos pedagógicos /5A11) Incitar os alunos a refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem

Apesar de argumentar com os alunos sobre a importância do processo reflexivo no processo de ensino-aprendizagem e sobre as diversas formas de avaliar os alunos (sendo eles futuros docentes)

MOV 26

SOT 11 – Atividades/finalidades

STT Reflexão

não teve sucesso e o portfólio acabou se transformando em um arquivo de textos.

MOV 27

Sot 2 STT 2A2 – Parcialmente negativa quanto aos procedimentos adotados

Sendo assim a avaliação continuou sendo gradativa e somativa, mas

MOV 28

SOT 9 STT 9

com pouco espaço para formação.

MOV 29

SOT5 STT 5F5) Discutir sobre formas de avaliação coerentes para formação de professores

Em relação a avaliação, acredito importante os professores que atuam nos cursos de licenciaturas conversarem sobre suas formas avaliativas e aproximá-las, uma vez que estamos formando novos professores e devemos ser exemplos de mudanças positivas na educação.

MOV 30

SOT 1 STT 1 A) SENTIMENTO DE FRUSTRAÇÃO

Acaba sendo frustrante uma vez que os próprios alunos comentam das práticas avaliativas de outros professores

MOV 31

SOT 4 STT 4E1

que acabam derrubando por terra algo que precisa ser levado a sério como a avaliação.

APÊNDICE C2: RELATOS COM DEMARCAÇÃO DE MOV, SOT E STT

Formadora H

MOV 1

SOT 6 : O relato de experiência reflexivo

STT 6B) Objetivo da produção

RELATO DE EXPERIÊNCIA

A experiência trata-se do seminário realizado pelo grupo em sala de aula no final do primeiro semestre deste ano.

MOV 2

SOT11: Atividades/tarefas desenvolvidas e/ou designadas aos alunos

STT11C) Produção de textos 11M) Seminários 11I) Estabelecer conexões entre os conceitos teóricos e a prática

A atividade foi a elaboração de um trabalho escrito e depois a apresentação de um seminário, e um dos critérios para a apresentação era de ter alguma ação que fosse vivenciada e relacionada com o conteúdo do **trabalho escrito**.

MOV 3

SOT 2: Avaliações da formadora

STT 2A) Quanto aos resultados de procedimentos/ instrumentos utilizados: A3) Totalmente (POSITIVA)

As apresentações, além do conteúdo teórico, os grupos incluíram as ações práticas, com muita clareza do que apresentaram e além disso, conseguiram que os demais acadêmicos interagissem durante as atividades.

Atingiram o objetivo que era,

MOV 4

SOT 9 – A DISCIPLINA

STT 9D) Conceitos/conhecimentos/conteúdos teóricos (a serem) abordados

STT 9E) Conhecimentos/conteúdos pedagógicos ou específicos da docência (a serem) abordados

ter o domínio dos conceitos e as suas aplicações práticas.

MOV 5

SOT 2: Avaliações da formadora

STT 2B) Sobre o trabalho desenvolvido pela formadora de forma geral (positiva)

2B2) Devido à participação/interesse dos alunos

2B5) Pela interação ocorrida entre alunos e alunos e alunos/formadora

Durante a construção de todo o processo do trabalho (escrito/seminário), os grupos mostraram-se participativos entre si e demonstrando motivação e interesse em procurar informações que pudessem dar subsídios teóricos e práticos para o trabalho.

Nas orientações, a troca entre os elementos dos grupos foi observada e inclusive com relação ao conteúdo.

MOV 6

SOT 5: Ações frente às dificuldades/desafios no processo de formação inicial

B4) Orientar/ fornecer exemplos de como desenvolver as atividades propostas

Nas orientações, a troca entre os elementos dos grupos foi observada e inclusive com relação ao conteúdo.

MOV 7**SOT 2: Avaliações da formadora****B) Sobre o trabalho desenvolvido pela formadora de forma geral (positiva) B2)****Devido à participação/interesse dos alunos****B5) Pela interação ocorrida entre alunos e alunos e alunos/formadora****B6) pelo desenvolvimento alcançado pelos alunos ao estabelecer conexões entre a teoria e a prática****A) Quanto aos resultados de procedimentos/ instrumentos utilizados: A3)****Totalmente (positiva)**

Observei, que durante o transcorrer do processo os acadêmicos conseguiam realizara troca de experiências e sugestões de atividades, com relação as dúvidas, procuravam esclarecer comigo ou com os amigos.

Nas atividades práticas, demonstraram organização para a apresentação, domínio do conteúdo, e quando do surgimento de questionamento dos demais colegas de sala de aula, conseguiram responder de forma adequada.

Minha satisfação quanto ao trabalho e aos grupos, foi observar a forma como construíram os trabalhos de apresentação, relacionando o conteúdo com alguma ação prática.

APÊNDICE C3: SOT DE MENOR MOBILIZAÇÃO COLETIVA

SOT 1: Sentimentos da formadora								
STT	Formadoras							
	A	B	C	D	F	G	H	Total
Grupo 1: Negativos 5 STT	Quantidade geral de formadoras a mencionar							4
	Quantidade de menções individuais							
A) decepção/frustração	-	1x	-	-	-	1x	-	2
B) Desânimo	-	1x	-	-	-	-	-	1
C) Rejeição	-	1x	-	-	-	-	-	1
D) Indignação	-	-	1X	-	-	-	-	1
E) Insegurança	-	-	-	1x	-	-	-	1
Grupo 2: Positivas 2STT	Quantidade geral de formadoras a mencionar							1
	Quantidade de menções individuais							
F) Desejo de atuar no curso	-	-	-	1x	-	-	-	1
G) Felicidade por atuar no curso	-	-	-	1x	-	-	-	1

SOT 6: O relato de experiência reflexivo								
	FORMADORAS							
	A	B	C	D	F	G	H	TOTAL
Desfavorável	Quantidade geral de formadoras a mencionar							1
A) Dificuldade na produção do texto	-	-	1x	-	-	-	-	1

SOT 7: Dados pessoais/profissionais da formadora								
STT	FORMADORAS							
	A	B	C	D	F	G	H	TOTAL DE FORM
Grupo 1 - Favoráveis: 3 STT								4
A) Com experiência anterior em cursos de Licenciatura em Letras	1x	-	1x	1x	-	-	-	3
C) Com experiência anterior na disciplina ministrada	1x	-	1x	1x	1x	-	-	4
I) Com formação acadêmica diretamente ligada à área de atuação	1x	-	-	-	-	-	-	1
Grupo 2 – Neutros: 1 STT								1
J) Nome completo da formadora	-	-	-	1x	-	-	-	
Grupo 3 - Desfavoráveis: 7STT								5
B) Sem experiência anterior em cursos de Licenciatura em Letras	-	-	-	-	1x	-	-	1
D) Sem especialização específica para atuação na área	-	-	1x	1x	-	1x	-	3
E) Como colaboradora	-	-	-	1x	-	-	-	1
F) Como substituta	-	-	-	2x	-	-	-	1
G) iniciante como formadora	1x	-	-	-	-	-	-	1
H) Professora da turma e coordenadora do curso	1x	-	-	-	-	-	-	1
K) Primeira experiência no ensino superior	-	-	-	-	-	1x	-	1

SOT 8: Contexto de atuação/ trabalho								
STT	FORMADORAS							
	A	B	C	D	F	G	H	TOTAL
Neutra	Quantidade geral de formadoras a mencionar							2
A) Ano em que se encontra a turma do curso de Letras/Inglês	1x	-	-	-	-	1x	-	2
B) Curso novo com autorização no ano da produção do texto	1x	-	-	-	-	-	-	1
C) Turma de alunos/professores de 16 anos (hipótese)	1x	-	-	-	-	-	-	1
D) Curso de licenciatura única em Letras/Inglês	-	-	-	-	-	1x	-	1

SOT 9: A disciplina								
STT	FORMADORAS							
	A	B	C	D	F	G	H	TOTAL
Grupo 1 - A importância da disciplina: 2 STT	Quantidade geral de formadoras a mencioná-los							3
	Quantidade de menções individuais:							
A1) Para a formação do licenciando/ professor	-	-	3x	-	1x	-	1x	3
A2) Para se fazer cumprir as políticas públicas educacionais	-	-	-	-	1x	-	-	1
Grupo 2: O Programa da disciplina: 5 STT	Quantidade geral de formadoras a mencioná-los							4
	Quantidade de menções individuais:							
B) Com programa idêntico e aulas conjuntas para os cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol	-	-	1x	-	-	-	-	1
D) Conceitos/conhecimentos/conteúdos teóricos (a serem) abordados	5x	-	2x	-	3x	2x	-	4
E) Conhecimentos/conteúdos pedagógicos ou específicos da docência (a serem) abordados	3x	-	-	-	2x	1x	-	3
F) O planejamento/plano de curso	1x	-	-	-	-	1x	-	2
Grupo 3- Identificando a disciplina ministrada: 1 STT	Quantidade geral de formadoras a mencioná-lo							5
	Quantidade de menções individuais:							
G) Nome da disciplina	1x	-	1x	1x	1x	1x	-	5

SOT 10: Expectativas pessoais								
	FORMADORAS							
	A	B	C	D	F	G	H	TOTAL
Positivas	Quantidade geral de formadoras a mencionar							1
A) Continuar trabalhando na instituição	-	-	-	1x	-	-	-	1
B) Atuar em cursos de Licenciatura em disciplinas em que se tenha afinidade	-	-	-	x	-	-	-	1

MOVIMENTOS E RECORRÊNCIAS DE SOT E STT MOBILIZADOS NO RELATO DA FORMADORA C																					
	SOT	1	2	3	4		5			6	7		9				11			12	
	STT	D	A3	B6	A1	B1	A3	B2	B5	A	C	D	A	B	D	G	A	B	I	B	I
MOVIMENTOS	21												X								
	20								X												
	19					X															
	18											X									
	17		X																		
	16								X										X		
	15																x	x			
	14																			X	
	13														X						
	12					X															
	11							X													
	10																				X
	9												X								
	8						X														
	7	X																			
	6			X																	
	5				X																
	4												X		X	X					
3													X								
2										X											
1									X												
RECORRÊNCIAS STT		1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	3	1	2	1	1	1	1	1	1
RECORRÊNCIAS SOT		1	1	1	3		4			1	2		5				2			2	

MOVIMENTOS E RECORRÊNCIAS DE SOT E STT MOBILIZADOS NO RELATO DA FORMADORA H												
SOT		2				5	6	9		11		
STT		Positivas				REALIZ.	Neutro	Programa		PARTICIPANTES		
		Proc. / Instr.	Trabalho em geral			Form.				Ind.	Turma	
		A3	B2	B5	B6	B4		D	E	C	M	I
MOVIMENTOS	7	1	1	1	1							
	6					1						
	5		1	1								
	4							1	1			
	3	1										
	2									1	1	1
	1						1					
Total Recorrências STT		2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1

APÊNDICE D

Roteiro de perguntas para desenvolvimento da entrevista semiestruturada

- 1) Como você ingressou no curso de Letras na IES/I? Houve algum tipo de exigência, por exemplo:
 - a) ser graduado/mestre/doutor em uma área específica,
 - b) ter atuado na educação básica /ensino fundamental/ ensino médio/ outras...?
- 2) Fale um pouco sobre seu processo de formação e qualificação profissional (formação acadêmica, experiências, referências)
 - a) Ingresso na docência, como e quando começou a ensinar?
 - b) Como você descreve a sua trajetória profissional docente ?
 - c) Quais modificações você percebe ao longo de sua trajetória no seu trabalho como docente? (desafios, sucessos, orgulho, conquistas, etc)
 - d) Como chegou à docência no Ensino Superior?
 - e) O que levou você a optar por ser formadora de professores ?
 - f) Pelo seu perfil (as disciplinas que você ministra/já ministrou), você (já atuou/ou nunca havia atuado como formador) - quando/como foi sua primeira experiência na função de formador(a) de professores?
 - g) Comente sobre fatos, experiências e/ou pessoas que influenciaram no desenvolvimento dessa função
 - h) Uma experiência de formação importante para você, por quê? –
 - i) Referências para o seu trabalho como professor (experiências, pessoas, professores). Por quê?
- 3) Na sua trajetória como formador, já fez alguma formação para atuar como formador de professores? Se sim, por quanto tempo? Se não, acredita ser necessário?
 - a) Como se prepara para exercer a atividade docente? (Saraiva)
 - b) Você tem investido em sua qualificação docente? (Se sim - Que investimentos tem sido feitos (você tem feito) no âmbito de sua qualificação docente como formadora?
- 4) O que considera ser preciso saber (habilidades/conhecimentos teóricos e interpessoal) para ensinar em um curso de formação de professores?
 Além destes aspectos que outros saberes/habilidades você pontuaria?

- 5) Na sua opinião, que capacidades docentes o aluno deve ter para atuar como professor de inglês?
- 6) Em sua disciplina você acredita que tem sido (foi) capaz de proporcionar atividades que favoreçam desenvolver algumas destas capacidades docentes. Quais? Como?
E para favorecer isto, que procedimentos/atividades você utiliza?
- 7) Você conhece o Projeto Pedagógico do curso?
- 8) Você considera que estes documentos refletem as capacidades docentes que você julga serem necessárias que os alunos/professores desenvolvam?
- 9) Você participou da elaboração do projeto pedagógico do curso? E quanto ao plano de curso/programa de disciplina? (Francini) . De quais você participou? Quais você elaborou?
- 10) Se não participou da elaboração de nenhum/algum destes documentos tem conhecimento do que ali é prescrito? Teve liberdade de fazer/propor alterações? Quais?
- 11) No momento o que você considera que precisa aprender para melhor ensinar?
- 12) Considerando os aspectos do ambiente de trabalho (IES/I), como tem sido a sua interação tanto entre os professores do curso como entre os alunos do curso de Letras/Inglês? Esta interação tem influenciado no seu desenvolvimento/desempenho/ agir profissional neste curso?
a) Onde e/ou com quem você discute e reflete sobre o seu trabalho, sobre o processo de ensino nos cursos de licenciatura? Como isso ocorre?
- 13) Como observa que os alunos professores vivenciam a formação, nesta turma especificamente?
Sua primeira percepção da turma foi (utilizar informações do relato reflexivo ou pedir para que os professores leiam o que eles mesmos relataram). Ao término da disciplina estas suas primeiras percepções foram confirmadas ou houve modificações importantes? Quais?
– Que fatores você acredita que influenciam no desenvolvimento satisfatório/insatisfatório dos alunos em sua disciplina(s)?
- 14) Considerando os aspectos da instituição em relação a estrutura física – recursos materiais e estruturais - e a organizacional , como eles favorecem ou não seu agir especificamente como formador em sua disciplina no curso de Letras?

15) Num segundo momento de aplicação do programa de sua disciplina, você faria alguma alteração (s) na sua prática ou no próprio programa para favorecer a formação do professor de inglês?

16) Comente sobre eventuais dificuldades/obstáculos/recompensas/satisfações que este ofício (que sua atuação como formadora neste contexto específico) te traz.

a) Cite as dificuldades no exercício de suas atividades docente. Quais foram/são as suas maiores preocupações/dificuldades com relação ao processo de ensino/aprendizagem dos alunos desta primeira turma do curso de Letras/Inglês?

17) No processo de ensinar o que lhe propicia prazer, sentimento de realização?

Fonte: Adaptado de Oliveira (2008); Saraiva (2010)

APÊNDICE E: ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Formadora A

- 1 Pq:: então você preencheu seus dados profissionais e relatou também naquele quadro
2 as suas experiências mas me fala um pouquinho de como foi seu ingresso aqui na
3 IES/I ?
- 4 A: hurum bem eu era professora da IES/Y sou concursada pela IES/Y e eu vim pra
5 IES/I por remoção que eu não podia pedir remoção eu ingressei aqui em 2008(+)
- 6 Pq:: você ingressou em 2008? {isso em 2008} e quando você ingressou na IES/I você
7 ingressou no curso de letras?
- 8 A: não porque o curso de letras só iniciou na IES/I esse ano o ano de 2013 eu dava
9 aula para os cursos de língua inglesa para Comércio Exterior Inglês instrumental
10 para Turismo e língua inglesa pra Secretariado Executivo.
- 11 Pq: tá e como foi esse seu ingresso no curso de Letras/Inglês específico houve alguma
12 necessidade de comprovação de algo nessa com relação a sua experiência ou sua
13 qualificação profissional pra atuar no curso de Letras?
- 14 A: han:::... Não em termos de exigências assim documentada alguma coisa assim
15 não não teve.
- 16 Pq: ok éh:::... e coment detalhando um pouco esse teu processo de formação e
17 qualificação profissional como que foi esse seu ingresso na docência como que
18 foi quando que foi onde foi e como foi essa experiência pra você?
- 19 A: você quer dizer quando eu comecei a dar aula {isso} independente {isto} eu
20 comecei dar aula quando eu cursava o 3º ano de faculdade se eu não me engano
21 foi em 97 é:::... eu iniciei como professora de instituto de idiomas né eu dava aula
22 para Y e pra:::... na época Y em Maringá.
- 23 Pq: han:::... isto durante sua graduação?
- 24 A: durante a graduação eu estava no 3º ano de graduação han:::... eu dei aula de no
25 instituto de idiomas assim até finalizar o meu mestrado.
- 26 Pq: - ok você fez seu mestrado logo na sequência da graduação?
- 27 A: não não é eu terminei a graduação fiz dois anos de especialização também na
28 IES/Y e terminando a especialização eu ingressei no mestrado.
- 29 Pq:: ok então até você ingressar você trabalhava nessa instituto de idiomas
- 30 A: {em Maringá sim}
- 31 Pq: ok e a faixa etária o nível desses....
- 32 A: era crianças::: crianças de:::... de cinco até adolescentes de dezesseis e dezessete
33 anos e adultos também.
- 34 Pq:: ok e o nível ia do básico....
- 35 A: do básico até o avançado.
- 36 Pq: ok – e é:::... Como é que você chegou à docência no ensino superior você como
37 que fez opção você chegou a trabalhar não chegou a trabalhar escolas
38 públicas de nível fundamental e médio ou mesmo privadas?
- 39 A: não eu fiz sim estágio numa escola particular na 1º série que na verdade não é o
40 escopo do curso de letras né mais era estágio eu consegui éh:::... Mas foi por um
41 ano apenas e o estágio recua mesmo da graduação fora isso nunca atuei.
- 42 Pq: ok o que te levou a optar pelo ensino superior?
- 43 A: éh:::... Primeiramente assim sendo bem sincera as condições de trabalho das
44 escolas públicas hoje em dia né
- 45 Pq: {uhum}

- 46 A: a gente sabe que é uma realidade assim que o ensino superior te oferece (parece
47 que acabei caindo mas né) ainda oferecem melhores bem melhores condições de
48 trabalho do que as escolas públicas.
- 49 Pq: e após o mestrado é que você ingressou no ensino superior correto? {ah sim} e
50 houve algum curso específico que te preparasse pra ser formador de professores?
- 51 A: ah::...fora o mestrado.
- 52 Pq: {aliás todo professor é formador de alguma forma mas pra ser formador de
53 professor houve alguma?}
- 54 A: olha só em teoria né eu me lembro assim de ter visto na época de graduação muito
55 superficialmente mas na durante o curso de especialização e mais aprofundamento
56 no curso de mestrado né em teoria eu estudei né sobre a questão da formação do
57 professor mas na prática eu só tive prática mesmo de formação quando eu tava no
58 curso de Letras na IES/Y.
- 59 Pq: você começou logo após seu mestrado isso?
- 60 A: {isso}
- 61 Pq: e tem alguma experiência de formação que é marcante pra você ao longo dessa
62 tua trajetória que foi marcante ou que marcou?
- 63 A: é enquanto professora formadora?
- 64 Pq: isto bom nessa trajetória né alguma experiência de formação que você falou nossa
65 essa foi válida essa.
- 66 A: ah (+) deixa eu pensar (+) assim minha experiência enquanto professora né que
67 tipo de experiência que me marcou
- 68 Pq: {ou experiência ou alguma formação que você fez ou que você e que tenha tido
69 grande relevância pra sua atuação}
- 70 A: uhum entendi (+) éh (+) quando eu comecei quando eu ingressei no ensino
71 superior éh::... eu me questionava muito assim tá eu vou dar aula de inglês (+) mas
72 o que isso é diferente o que isso difere da aula de inglês que eu dou tão no instituto
73 de idiomas que que isso seria diferente né e parece assim que na época foi logo
74 que começou aquela discussão sobre questão do ensinar ensinar né éh::... àquelas
75 horas do (xxx) atividade prática com plano de curricular um pouco antes disso
76 entrar no currículo tava em discussão mas não tinha sido implantado ainda né
77 então como eu participei desse questionamentos eu me fazia essa pergunta
78 também e (+) eu a gente eu tinha uma colega lá que a gente costumava uma assistir
79 a outra a outra né e ela
- 80 Pq: {isto na IES/Y?}
- 81 A: na IES/Y é e ela tava trabalhando com os alunos é seminários né então ela deu
82 conteúdo né durante o ano língua inglesa da língua inglesa quatro é então prá ainda
83 de um curso de Letras/Inglês e Português de cinco anos então não eram formandos
84 ainda não então ela tinha dado conteúdos a ênfase era mas gramatical mas enfim
85 não tinha conteúdo pra () () e ela aplicou esses seminários pra eles eles teriam
86 que revisar o que ele estudaram ao longo do ano né e transformar isso em micro
87 ensino pequenas aulas aulas de curta duração em que eles deveriam optar ou por
88 revisar conteúdo já dado e aplicado ou trazer algum conteúdo novo que não foi
89 dado ou eles teriam que estudar esse conteúdo e trabalhar com a turma
- 90 Pq: {com a própria turma?}
- 91 A: com a própria turma
- 92 Pq: {certo}
- 93 A: então eu achei assim eu fiquei muito curiosa pra assistir essas aulas e eu observei
94 assim que foi bimestre inteiro ela ficou só com isso trabalhando só com isso e eu
95 acompanhei muito de perto eu achei assim muito interessante com a

- 96 questionamento porque assim não era aula eram atendimentos aos grupos que iam
 97 apresentar atendimento individual como os alunos se questionavam ah professora
 98 mas eu vou ter que ensinar isso eu não vi ainda então como é que eu faço eu vou
 99 ter que estudar então aquele questionamento que você pensa poxa devia ser o
 100 questionamento daquele que vai ser professor né então nesse trabalho que ela
 101 tava..
- 102 Pq: {desenvolvendo}
- 103 A: desenvolvendo com os alunos aí eu comecei ter algumas ideias de enxergar de
 104 uma maneira mais clara a diferença de você ensinar pra quem ensinar ou ensinar
 105 pra quem vai ser usuário do idioma simplesmente numa determinada saudação ou
 106 num determinado contexto.
- 107 Pq: você diria que essa experiência marcou
- 108 A: {marcou}
- 109 Pq: você enquanto formadora
- 110 A: {é marcou}
- 111 Pq: tá e como é que você atualmente se prepara pra exercer essa sua atividade docente
 112 no curso de Letras?
- 113 A: é (+) é eu me preparo (+) eu acho que dá pra dividir isso em (+) seções né talvez
 114 dois ou três aspectos né que eu me preparo primeiro o conhecimento da língua
 115 porque eu acho que a gente tem sempre que se atualizar é essa disciplina de
 116 oralidade particularmente que eu nunca dei aula de oralidade somente de oralidade
 117 nunca trabalhei nem em com curso de letras especificamente é focado nisso aí
 118 então é uma coisa que eu notei que o domínio da língua em todos os seus aspectos
 119 é fundamental né enquanto professor segundo é a questão do (+) do método de
 120 ensino né que é conhecimentos metodológicos né como ensinar então isso é
 121 adquirei através das experiências em sala aula leituras a parte e a questão da
 122 pesquisa também né de saber o que pesquisar em relação a isso como melhorar
 123 então acho que tem esses três lados aí.
- 124 Pq: o que você considera se preciso eu acho que você já até pontuou nessa resposta
 125 anterior, mas o que você considera ser preciso saber pra ensinar em curso de
 126 formação de professores? Você diria que seria essas mesmas três
- 127 A: {esses três aspectos eu acho são fundamentais}
- 128 Pq: seriam entre conteúdo
- 129 A: conteúdo conhecimento do conteúdo conhecimentos de métodos né de como
 130 ensinar e a questão da pesquisa né.
- 131 Pq: ok e com relação aos alunos-professores que capacidades docentes que você acha
 132 que esse futuro professor deve ter para atuar como professor de inglês? Eles são
 133 diferentes desse saberes do professor formador ou eles são idênticos? Que
 134 capacidades docentes você acha que esse teu aluno-professor deve desenvolver ao
 135 longo do curso?
- 136 A: pra dar aula de inglês você diz aula de inglês de um modo geral?
- 137 A: {sim}
- 138 Pq: para os mais diversos campos de ensino de inglês?
- 139 A: {sim essa talvez seria uma capacidade docente} @@@ é porque eu acho assim é
 140 o professor ele:::... precisa ter uma uma flexibilidade que eu acho ele é
 141 inadquirível no curso de graduação nem no mestrado nem doutorado acho que ele
 142 é com a experiência mesmo né ele tem além dessas questões que eu pontuei eu
 143 acho {seria o método} que seria o conteúdo e método eu acho que a pesquisa fica
 144 um pouco éh:::... não diria diminuída, mas é a preocupação é menor com a
 145 pesquisa quando você não tá no meio acadêmico quando você tá dando aula no

- 146 instituto de idiomas, por exemplo, né agora já numa escola pública no ensino
 147 regular a pesquisa não deveria né ficar diminuída, mas ela está até por conta das
 148 condições de trabalho que não permite os professores lidar com isso
- 149 Pq: {hurum}
- 150 A: então dependendo do contexto em que o professor atua ele precisa ter esta
 151 flexibilidade ainda mais quando o a gente trabalha com o inglês instrumental
 152 também hoje em dia inglês pra taxista inglês pra hoteleiros inglês pra turismólogo
 153 enfim o professor tem que ter essa flexibilidade pra saber qual contexto dos seus
 154 alunos a realidade dos seus alunos então isso ele precisa aprender a desenvolver é
 155 muito difícil né que a gente chega ah é assim que ensina é com metodologias que
 156 você já estudou ou é assim que ter ser trabalhado então a gente não pode ser assim
 157 acho que a gente tem que ter uma certa flexibilidade pra enxergar o contexto em
 158 que a gente ta inserido né como professor pra saber o que eu tenho que trabalhar
 159 de que maneira eu tenho que trabalhar perceber a necessidades dos alunos enfim
 160 eu não sei se respondi a tua pergunta.
- 161 Pq: acho que sim depois também eu esqueci de mencionar no começo eu vou fazer a
 162 transcrição né e vou encaminhar por email
- 163 A: {a tá}
- 164 Pq: pra você caso você achar que ficou algo é a acrescentar né você pode
- 165 A: {entendi}
- 166 Pq: pode fazer esse acréscimo
- 167 A: {eu acho que pro professor formador a questão da pesquisa ela é muito forte
 168 diferente
- 169 Pq: {pro formador?}
- 170 A: pro formador muito presente muito clara}
- 171 Pq: hurum ok e levando em consideração essas capacidades docentes aí que você
 172 elencou pro seu aluno-professor você acha que a tua disciplina atividades que você
 173 tem desenvolvido com os alunos na turma elas tem propiciado que eles
 174 desenvolvam essas capacidades? Quais seriam essas atividades me exemplifica se
 175 tem se não tem enfim se isso é mais pra frente?
- 176 A: eu acho difícil dizer por que assim talvez levando em consideração o ano todo né
 177 a disciplina de leitura agora a disciplina de oralidade
- 178 Pq: {certo}
- 179 A: mas mesmo assim eu acho que o tempo é muito curto pra dizer que é essas
 180 capacidades ou habilidades foram trabalhadas de fato eu acho que não eu diria que
 181 não foi não né talvez na disciplina de leitura e produção de escrita como ela são
 182 habilidades da língua que assustam menos o aluno digamos assim ele tem menos
 183 medo de sentar e fazer
- 184 Pq: {aham}
- 185 A: talvez assim eu acho que consegui chegar mais longe com a disciplina de leitura
 186 e produção escrita não tanta a produção escrita mas a questão da leitura né com
 187 todas as questões de sala de aula que a gente tem assim relacionados a diferentes
 188 nível entre os alunos né alguns alunos já vem com uma bagagem maior outros
 189 vem sem nada tem uns que tem necessidade especial tem fobia né tem fobia social
 190 e tá lá fazendo curso de Letras é então levando em consideração essas questões eu
 191 acho que eu consegui chegar mais longe com eles nas disciplinas de leitura e
 192 produção escrita do que na disciplina de oralidade.
- 193 Pq: em desenvolver que capacidades docentes que?
- 194 A: então aí a questão das capacidades docentes pra ensinar e ensinar que eu acho que
 195 ta muito insipiente ainda muito eu não diria que foram trabalhados houve a

196 tentativa de se trabalhar por exemplo éh:::... na primeira disciplina né {que foi de
 197 escrita} de escrita de leitura e produção escrita foi dada no primeiro semestre eles
 198 a gente trabalhou os conteúdos e Escrita

199 Pq: {ok}

200 A: é eu achei que foi menos difícil de trabalhar com esta questão de ensinar a ensinar.

201 Pq: houve alguma possibilidade de que isso ocorresse?

202 A: éh:::...porque como o nível de inglês é elementar né e no nível elementar porque
 203 pra gente trabalhar com a questão do ensinar e ensinar parece-me que é preciso ter
 204 uma certa habilidade de reflexão em cima da língua do conhecimento que você
 205 tem da língua né porque como o nível é elementar então eu achei isso um pouco
 206 difícil de atingir com alguns sim né tem uma aluna que já é professora tem outra
 207 que já morou fora tem um conhecimento muito bom já da língua já tá lá nos níveis
 208 avançados né de conhecimento tem outro que tem mais assim não tem vergonha
 209 de falar então na oralidade ele é mais tem mais desenvoltura apesar de ter lá as
 210 suas dificuldades né mas então assim com esses alunos sim éh:::... mas não dá pra
 211 trabalhar separado com esses dos outros então eu achei que não consegui ainda
 212 achar um meio termo uma solução pra isso aí né então a gente trabalhou, por
 213 exemplo, atividades que tentavam tirar deles um pouco de reflexão da língua tô
 214 falando da disciplina de leitura e produção escrita, por exemplo, a gente trabalhou
 215 gênero biografia no final e eles passaram por várias reescritas e inclusive a de
 216 pegar escritas anteriores deles e escrever é uma análise fazer uma análise então
 217 conforme a gente ia vendo a características de uma biografia né e avançando no
 218 conhecimento do gênero eu ia pedindo pra que eles voltassem às produções
 219 anteriores deles e analisassem o texto deles e enxergassem onde estavam os
 220 problemas né então mesmo aqueles que tinham o conhecimento melhor eles
 221 tinham dificuldade de refletir mesmo sobre a língua né os conhecimentos que eles
 222 têm então acho que se a gente não conseguiu isso aí mesmo na língua materna
 223 deles essa é uma dificuldade geral eu acho

224 Pq: {certo}

225 A: e então é difícil trabalhar na questão de ensinar a ensinar eu confesso que achei
 226 que fosse menos difícil.

227 Pq: ok e você conhece o projeto pedagógico do curso?

228 A: @@@

229 Pq: foi uma pergunta meio redundante pra você né? @@@

230 A: é eu conheço só que assim pode falar

231 Pq: {claro claro}

232 @@@

233 Pq: {estamos aqui para falar}

234 A: é eu ajudei na elaboração enfim eu acho que ajudei né, mas eu não escrevi o
 235 projeto né e até vou ser bem sincera tem longos trechos daquele projeto que eu
 236 assim não li com profundidade até acho que tem questões a serem rediscutidas e
 237 corrigidas até mudadas enfim.

238 Pq: tem alguma que você apontaria já no momento ou não?

239 A: éh::: (+) deixa pensar agora se eu tivesse ele aqui acho que seria mais fácil () acho
 240 que os objetivos eu achei que não ficou clara a diferença entre os objetivos gerais
 241 os específicos, mas agora eu não vou lembrar não posso te dizer exatamente acho
 242 que tem questões ali que a gente tem que sentar e rever né os objetivos a questão
 243 da realidade da instituição assim eu acho que falta faltaria à gente pontuar as
 244 necessidades reais de professores de língua inglesa de língua espanhola ou de

245 língua portuguesa aqui né na nossa região eu não se tá muito claro né eu acho
 246 que é isso aí.

247 Pq: é talvez até você, não sei se você conseguir responder essa questão agora

248 A: {hurum}

249 Pq: mas você acha que esses documentos refletem as capacidades docentes que você
 250 julga serem necessárias pra que os teus alunos desenvolvam de forma geral?

251 A: então eu acho que assim vem em mente assim, mas é, mas claro que eu vou poder
 252 te dizer como elas são as a abertura que nós temos que isso já é lei na verdade pra
 253 trabalhar com as APCC atividades prática componente curricular só que não tem
 254 no projeto não tem nem um direcionamento sobre como realizar isso até porque
 255 eu acredito mesmo que isso seja difícil de pontuar né porque depende do professor
 256 eu acho que isso é uma coisa muito nova né ainda não tá muito claro, eu mesmo
 257 achei que fosse uma coisa menos complicada, mas eu tô vendo que não é fácil né
 258 falta conhecimento acho que teria que parar assim pra refletir sobre isso né
 259 escrever alguma coisa pensar em soluções né em ações diferentes desta que eu
 260 tentei ou complementar eu sei lá pra conseguir resultados melhores se bem que eu
 261 acho que a questão do nível que os alunos chegam à faculdade no nível de domínio
 262 da língua conhecimento da língua que eles chegam à graduação é baixo demais
 263 então a gente tem que cair na real mesmo e começar daí.

264 Pq: ok é bom você comentou então que participou da elaboração do projeto embora
 265 não tenha redigido o projeto como um todo, mas participou de partes da
 266 elaboração {hurum} do projeto pedagógico do curso

267 A: {hurum}

268 Pq: e com relação à elaboração do programa da disciplina foi você que elaborou ou
 269 você assumiu essa disciplina de um outro professor que já estava em andamento?

270 A: essa de Letras?

271 Pq: {isto}

272 A: eu que elaborei

273 Pq: {você que elaborou? tá}

274 A: a ementa que já tava definida

275 Pq: {a ementa já estava definida pelo projeto pedagógico?}

276 A: isso.

277 Pq: – e você discorda de alguma coisa da ementa?

278 A: não eu nunca parei pra pensar nisso eu acho que não.

279 Pq: e no momento o que você considera que precisa aprender pra melhor ensinar?

280 A: (+) hum:::.... éh:::.... (+) eu acho que é analisar melhor é de uma maneira, mas
 281 realista eu acho né ah:::.... o nível em que os alunos se encontram como fazer isso
 282 de uma maneira mais ágil né e pra poder trabalhar as estratégias de ensino em
 283 cima disso avaliar melhor as condições dos alunos essa questão do desnível né e
 284 (+) o que fazer assim pra que eles (+) é como eu posso colocar isso to procurando
 285 as palavras {fica a vontade} @@@ éh:::.... eu acho que é isso mesmo entender
 286 melhor a realidade deles né porque eu acho que dentro da sala de aula pelo menos
 287 nessa primeira turma né do curso de Letras aqui da IES/I é a gente tem que
 288 trabalhar a questão da motivação porque muitos entram sem querer ser professor
 289 né então éh a gente tem que motivar eu sempre fui meio com o pé atrás nessa
 290 questão da motivação sabe eu acho e que o professor não tem eu sempre achei que
 291 o professor não tem que ficar virando de ponta cabeça pra motivar aluno nem ficar
 292 contando piadinhas essas coisas todas eu sempre fui contra isso, mas eu acho que
 293 tem que achar que ter um meio termo aí né eu acho que a gente tem que motivar
 294 sim se a gente sabe lidar com essa questão da motivação né, por exemplo, um

- 295 aluno tive um aluno eu acho dos cinco ou seis que entraram dizendo que não queria
 296 ser professores eu tive um aluno que veio conversar comigo depois que a gente
 297 trabalhou com os alunos do ENEM né então teve um grupo do ensino médio que
 298 veio até a IES/I é as sextas-feiras a gente dava aula de inglês preparatório para o
 299 ENEM e eu convidei alguns dos alunos do curso de Letras pra ministra partes
 300 dessas aulas né então a gente trabalhou com planejamentos um pouco de teoria
 301 sobre gêneros tal planejamentos plano de aula plano de atividade então objetivos
 302 né então eu trabalhei com eles um pouco dessas noções esses conceito e um aluno
 303 veio me dizer que ele quer ser professor sim que ele ta adorando o curso então eu
 304 achei bacaa:: então eu pensei comigo eu acho que a gente mostrar né como é bacaa:
 305 ser professor como é gostoso quem tem aptidão pra isso essa motivação acho que
 306 leva pra frente sim acho que vale a pena sim.
- 307 Pq: e quando você falou em::: nos saberes docentes pra poder proporcionar isso nas
 308 disciplinas é você exemplificaria essa essa::... atividade que houve esse projeto
 309 que houve do ENEM uma das atividades envolvidas para desenvolver esses
 310 saberes?
- 311 A: eu acredito que sim porque ela foi assim ela foi uma prática mais real né porque
 312 uma coisa é você planejar atividade de micro ensino eu não cheguei a trabalhar
 313 com micro ensino não nesse 1º ano não deu não né eu trabalhei mais com a questão
 314 da reflexão da língua mesmo que eu achei que era mais proveitoso por enquanto
 315 né essa de oralidade tive que trabalhar muito com o medo deles de falar eles até
 316 tinham conhecimentos erros que não cometem na escrita eles cometem na
 317 oralidade por medo por nervosismo por faltas de oportunidades pra falar então a
 318 gente trabalhou muito com fala, fala, fala então na parte de ensinar mesmo a gente
 319 não entrou nisso por isso que eu acho que o ENEM
- 320 Pq: {na disciplina em si}
- 321 A: na disciplina em si
- 322 Pq: {vocês não chegaram nesse ponto? A trabalhar todos esses conteúdos que estavam
 323 sendo é vamos dizer assim tocados na disciplina?}
- 324 A: isto
- 325 Pq: {então não houve uma::... um casamento entre essas atividades do ENEM e o
 326 conteúdo específico que foi trabalhado nas suas disciplinas o de escrita ou de
 327 oralidade ?} em termo de conteúdo (+)
- 328 A: ham não muito pouco muito pouco porque assim no ENEM a gente trabalhou
 329 muito assim com a... a gente analisou a prova procurou entender as metas e
 330 objetivos né daquela prova que o ENEM queria dos candidatos né que era trabalho
 331 com interpretação de pequenos textos de gêneros acho que a gente trabalhou um
 332 pouco com gêneros na disciplina de produção escrita então eu acho que isso sim
 333 houve na verdade eu acho que quem participou os alunos que participaram do
 334 ENEM eles perceberam a relação entenderam melhor muitos já tinham ouvido
 335 falar de línguas textuais é no ensino médio começam saber de fato o que
 336 significavam então houve um avanço eles éh:::.... agora o que eu procurei enfatizar
 337 como os próprios textos do ENEM envolviam conhecimentos de língua inglesa de
 338 intermediário pra cima não eram textos assim simples com raríssimas exceções
 339 então eles próprios tinham dificuldades para interpretar aqueles textos então o que,
 340 que eu... o que eu trabalhei com eles pra que eles ajudassem na hora de ministrar
 341 essas aulas à gente trabalhou estratégia de leitura é características dos gêneros que
 342 caem em prova né então que características tem o gênero... texto um gênero
 343 pertencente à área do jornalismo não sei como é que a gente diz texto informativo
 344 ou de um modo geral texto informativo não sei se dá pra gente renomear isso aí

- 345 não sei éh::... que outros charge, cartuns então que características esse gênero tem
 346 né que são relevantes que ajudam a gente a montar o pré-conhecimento a questão
 347 da experiência de leitura que a gente tem, tem que ter experiência de leitura em
 348 um determinado gênero mesmo que não seja o inglês pra facilitar a compreensão
 349 então se cai muita charge no ENEM então ler muita charge lê lê lê pra você ganhar
 350 essa experiência pelo menos um pouquinho então são essas estratégias né então
 351 essas dicas que eu fui trabalhando com eles pra que eles repassassem pro alunos
- 352 Pq: {ok}
- 353 A: acho que nesse sentido eu trabalhei muito mais o ensinar e ensinar com esses
 354 alunos do ENEM
- 355 Pq: {foram seis?}
- 356 A: do que com
- 357 Pq: {dos quinze, dezesseis, dezessete que estão frequentando?}
- 358 A: foram oito alunos que participaram do ENEM
- 359 Pq: {tá mais atualmente tem dezessete alunos?}
- 360 A: quinze
- 361 Pq: {quinze frequentando metade praticamente}
- 362 A: é.
- 363 Pq: muito bem com relação ao ambiente de trabalho aqui da IES/I como tem sido sua
 364 interação entre os professores? Com os professores?
- 365 A: éh:::
- 366 Pq: {com os professores que estão atuando no curso de inglês você diz}
- 367 A: (+) olha tem sido boa eu acho até porque são poucos professores por enquanto
 368 então eh::...
- 369 Pq: {você acha que essa interação com eles tem influenciado o desenvolvimento das
 370 suas aulas no seu agir profissional nesse curso ou não?}
- 371 A: (+) não eu acho que por enquanto não a gente
- 372 Pq: {você não costuma discutir com eles sobre o trabalho (+)}
- 373 A: essas conversas a gente ainda não teve ainda a gente não agendou eu acho até que
 374 ainda é ta muito atribulado é quando eu to na coordenação e na sala de aula eu tô
 375 (...)
- 376 Pq: bom à gente tava falando desta questão da interação você tava falando por você
 377 estar em sala de aula qual que é sua carga horária?
- 378 A: são oito horas.
- 379 Pq: no curso de Letras?
- 380 A: {é}
- 381 Pq: e aí a coordenação?
- 382 A: {e a coordenação} isso {aí teve esse projeto do ENEM teve um evento que a gente
 383 organizou pro curso de Letras, Letras e Pedagogia}
- 384 Pq: hurum
- 385 A: {também atribulou bastante mais foi uma experiência ótima os alunos gostaram
 386 foi bacana } mas com relação voltando a essa questão da interação com os
 387 professores eu acho que a gente ainda não se afinou no sentido de organizar o
 388 trabalho em equipe digamos assim né sincronizado né pra não isso ainda não tem
 389 eu acho que tinha o semestre passado quando você tava aqui a gente chegou a
 390 combinar alguma coisa né no sentido de organizar os conteúdos você vai tá lá eu
 391 vou tá aqui eu acho que a gente (ensaio) no trabalho, mas não se concretizou.
- 392 Pq: ok, ok e em relação aos alunos como tem sido essa interação?
- 393 A: han você fala só comigo com
- 394 Pq: {não a sua interação com os alunos de Letras?}

- 395 A: olha eu acho que ela tá sendo positiva né no sentido de que eu tô tendo bastante
 396 liberdade de chega neles e perguntar como que tá indo né e aconselhar e às vezes
 397 criticar e dizer oh você tem o conhecimento, mas você não sentou pra estudar você
 398 não se dedicou né então poderia ter tido um resultado melhor ter mostrado um
 399 resultado melhor e isso no primeiro semestre porque só tem dois primeiro semestre
 400 não primeiro bimestre desta última disciplina éh:... eu tive um retorno dessas
 401 críticas eles melhoraram no segundo semestre é eu acho assim como a questão da
 402 língua ela é básica então pra muitos alunos é ah isso daí é fácil pra mim então pro
 403 aluno isso daí é fácil, mas quando a gente trabalha na idade tem aquela barreira da
 404 falta de oportunidade pra falar no dia a dia então eu fui tentar mostrar pra eles que
 405 é isso aí que eles têm que trazer a eles tem que praticar a fala fora da sala de aula
 406 não só aqui na IES/I e assim não foi preciso um (embate) sabe a professora
 407 preenchia isso com sermão com conversas a gente conseguiu eles respeitar digo
 408 eles respeitaram os conselhos as críticas e mesmo eles chegaram até mim e dizer
 409 professora aquele exercício que você deu pra que era mesmo então não entendi
 410 muito bem então assim houve uma abertura.
- 411 Pq: e isto foi constatado desde do seu início com a turma ou a sua primeira percepção
 412 da turma né e afinal como é que esses alunos tem vivenciado essa formação? Você
 413 acha que houve desenvolvimento por parte deles ou da mesma forma que se
 414 portavam no começo?
- 415 A: é o desenvolvimento que eu notei assim poucos alunos foi esse eu que eu contei a
 416 você a pouco que eles parecem ter se interessados um pouco mais pelo curso de
 417 Letras e pela questão de que eles vão se tornar professores
- 418 Pq: {principalmente depois do projeto do ENEM isso?}
- 419 A: principalmente depois do projeto do ENEM
- 420 Pq: {você acha que desencadeou talvez esse comportamento tenha sido isso?}
- 421 A: é o fato deles terem entrado numa sala e se colocado na posição de professor frente
 422 a alunos mesmo é eu acho que isso foi muito forte pra esses alunos.
- 423 Pq: tá considerando os aspectos da instituição em relação à estrutura física aos
 424 recursos estruturais e organizacionais eles favoreceram ou não seu agir
 425 especificamente nestas disciplinas que você ministrou no curso?
- 426 A: ah eu acho que a IES/I tem um ambiente de trabalho legal assim eu acho que tive
 427 um apoio, um apoio bom até da direção com relação aos laboratórios de idiomas
 428 né as aulas de oralidade era pra ter sido ministrada 100% nos laboratórios eles
 429 tiveram problemas técnicos, mas a direção deu muito suporte né junto à empresa
 430 eles deram vieram dar à assistência a gente conseguiu ministrar a maioria das aulas
 431 de laboratório não todas, mas boa parte das aulas foram ministrada lá éh:::... os
 432 alunos se entusiasmaram muito com o laboratório, mas com relação a aulas de
 433 leitura e produção escrita é eu precisei usar muito as salas de multimeios nunca
 434 tive problemas pra reservar sempre disponíveis se não às salas de multimeios
 435 sempre com data show eu poderia levar pra sala o computador trago o notebook
 436 uso (+) da IES/I sempre tem caixinha de som disponível então eu acho que com
 437 relação a isso pelo menos no curso de letras por enquanto a questão da estrutura
 438 ta favorável, ta boa.
- 439 Pq: o que você apontaria como dificuldade, obstáculo no desenvolvimento da sua
 440 atividade docente na turma houve algo que você pode contar?
- 441 A: éh::: essa questão do desnível né dos alunos da (+) éh:::... do fato deles entrarem
 442 no curso de Letras sem quererem muito compromisso com a questão da docência
 443 acho que isso também é um problema é (+) e o próprio fato do curso ser, tá
 444 iniciando né então parece que, por exemplo, iniciação científica eu percebo que

- 445 tem vários alunos com vontade de ingressar nesse programa de iniciação
446 científica, mas não tem professor suficiente pra eu não sei se eu to misturando
447 Pq: {não}
448 A: o meu papel como coordenadora com @@@
449 Pq: {são os dois papéis que estão em jogo alias os três né são duas de disciplinas e a
450 coordenação}
451 A: isso então, é então a questão da iniciação científica deles terem eu tive ta certo que
452 eu tive que ir atrás oh tem que fazer inscrição pra iniciação científica oh até aqui
453 até essa sem (+) o prazo você tem que ir lá buscar os alunos, mas mesmo assim
454 vieram três daí eu tive que selecionar um pro curso mestre eu só posso orientar
455 um éh:::... e (+) eu acho que a questão financeira dos alunos também é muito forte
456 isso aí né, por exemplo, a iniciação científica eles não querem fazer voluntario
457 tem que ser com a bolsa então mesmo a minha aluna de iniciação científica
458 enquanto não vem a bolsa dela ela se nega a trabalhar então tem que ter a bolsa
459 acho que a questão financeira pra eles pesa bastante né na hora que então isso
460 acaba interferindo de uma certa forma pro andamento deles né.
461 Pq: e o contrário né essas suas dificuldades né os obstáculos que talvez traga de uma
462 certa forma uma frustração não sei se você colocaria como frustração mesmo?
463 A: {é um pouco}
464 Pq: é o que te propicia prazer e sentimento de realização?
465 A: aí o próprio fato de eu dar aula pro curso de Letras pra poder trabalhar com essa
466 questão da formação do professor isso pra mim já é motivo forte eu gosto de fazer
467 isto é uma coisa que dá prazer eu gosto, gosto de ler a esse respeito, gosto de tentar
468 coisa novas né então eu já tenho essa motivação comigo e essa possibilidade que
469 eu tô tendo de conversar com os alunos enxergar os pontos negativos e tentar
470 melhorar acho que é isso aí.
471 Pq: ok
472 A: obrigada.

APÊNDICE E: ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Formadora B

1 Pq: Formadora B, qual é a disciplina que você atua no curso de Letras mesmo?

2 B: Aqui na IES/I é gramática, primeiro ano.

3 Pq: Formadora B, quero esclarecer que quanto a entrevista, depois eu vou fazer a
4 transcrição e aí vou enviar para você, se você achar que tem qualquer coisa que
5 você queira alterar ou faltou você dizer alguma coisa, você pode acrescentar
6 também. Vai demorar um pouquinho, mas assim que eu transcrever encaminho
7 para você. Então, a primeira questão que eu gostaria de questionar é quanto ao
8 ingresso seu no curso de Letras aqui na IES/I - como que foi, foi via teste, via
9 concurso ou teve algum pré-requisito para que você fizesse?

10 B: É, então eu participei do teste seletivo, do último teste seletivo. Tiveram vários
11 inscritos... foi o primeiro teste que eu fiz, inclusive eu imaginei que eu não fosse
12 passar porque eram muitos concorrentes e eu só com a pós graduação... muito
13 nova ainda... O pessoal que tava fazendo, é o pessoal mais velho, inclusive
14 professores que já foram professores da casa e, a primeira foi a prova escrita. Eu
15 passei na prova escrita com uma nota, acho que boa, foi 82 se não me engano e aí
16 depois da prova escrita, teve a aula didática e aí análise do currículo. Na prova
17 didática, acho que foi a primeira prova que preparei também pra um teste e
18 preparei na última hora... tive que preparar a aula de dia para outro ... foi bem
19 corrido... Eu estava trabalhando, então, eu tive duas horas pra preparar e aí eu
20 cheguei à noite e falei: “ eu não, eu não vou” - porque já tava muito cansada. Eu
21 tava vendo que eu não tava dando conta e aí eu falei: Não vou! - e acordei de
22 madrugada: Não, vou terminar ! Daí terminei a aula, fui e apresentei. Achei que
23 foi bom por ter sido a primeira experiência, não imaginei que fosse passar porque
24 os concorrentes, a maioria já tinha doutorado, já tinha mestrado. Então eu pensei:
25 “só mesmo pra experiência”, “vou fazer pra entender como funciona o teste”. Aí
26 não passei. Passei em segundo lugar. Passou uma outra professora em primeiro
27 lugar e todos os outros foram desclassificados e aí tinha só uma vaga né. Então
28 acabei fazendo para outras universidades. Passei em outro lugar e aí me chamaram
29 para trabalhar pra cá, foi uma surpresa, não imaginei que fosse ser chamada não.

30 Pq: Você fez em 2012 o teste seletivo?

31 B: Foi.

32 Pq: – E, ingressou agora.

33 B: - em 2013.

34 Pq: No segundo semestre? Quando houve a chamada para o teste seletivo foi pra atuar
35 em que área, especificamente?

36 B: Foi para o curso de Letras.

37 B: Foi.

38 Pq: O teste seletivo foi para a língua inglesa?

39 B: Isso.

40 Pq: Não era literatura, era? A chamada era pra língua inglesa?

41 B: Isto.

42 Pq: Ok! É..., eu sei que você preencheu seu perfil profissional, mas eu gostaria que
43 você falasse um pouco sobre esse processo da sua formação, da sua qualificação
44 profissional pontuando quando você ingressou na docência como é que foi, como
45 foi a experiência e o que te dá ou não te dá prazer nesse ofício de ser professor, o
46 que levou você a optar pelo ensino superior, pessoas que influenciaram nessa
47 caminhada de uma forma ou de outra...?

- 48 B: Eu sempre quis desde o primeiro ano da graduação. Eu sabia que eu queria ser
 49 professor de ensino superior. Na verdade, eu não queria fazer Letras, eu queria
 50 fazer medicina ou veterinária. Sempre quis... Fiz vários vestibulares e não passei
 51 e aí comecei a trabalhar como professora de língua inglesa em escola de idiomas.
 52 Assim, não precisa necessariamente ter uma formação, a gente sabe infelizmente
 53 é assim. Daí fui contratada porque tenho um nível de inglês bom e trabalhei muitos
 54 anos, inclusive nesse lugar foram seis anos e aí os primeiros anos eu falei: “já que
 55 estou dando aula porque não?” , e aí prestei o vestibular , passei ingressei na
 56 faculdade e percebi que eu tinha aptidão, que eu gostava das aulas, gostava das
 57 disciplinas: “ vou terminar o curso”. Não consigo começar uma coisa e não
 58 terminar, não sei se é um defeito ou não, mas eu não consigo: “vou terminar a
 59 graduação” . Mas desde o segundo ano, eu sempre quis ensino superior e pensei
 60 em desistir no último ano, no último ano, nos últimos seis meses de graduação eu
 61 parei de ir por dois meses. Terminei o TCC, assim, no meio da correria porque
 62 entra aquela crise de identidade: “ser ou não ser professor” e aí foi, não sei deu
 63 aquela crise, falei: “não vou mais”. Acabei parando. Daí uma professora que foi a
 64 Y que influenciou bastante, inclusive foi minha orientadora, ela me ligava
 65 bastante, ela falava: “Não desiste, você precisa terminar”. E aí ela me ajudou fazer
 66 o paper, inclusive depois me formei com honras, graças a Deus.
- 67 Pq: Você disse que no primeiro ano você já sabia que queria o ensino superior , mas
 68 eu vejo aqui no teu perfil, você começou a trabalhar aos 17 anos, então era paralelo
 69 a graduação é isso mesmo?
- 70 B: É eu sempre trabalhei, desde o primeiro ano da graduação eu já trabalhava nessa
 71 escola de idiomas.
- 72 Pq: E que nível ou que idade, que faixa etária você atendia nesse curso de idiomas?
- 73 B: Todos, do básico, criança, avançado.
- 74 Pq: E aí, mesmo assim, você disse que preferia atuar no ensino superior, porquê dessa
 75 opção?
- 76 B: Eu nunca gostei da ideia de trabalhar em ensino de idiomas, em escolas de
 77 idiomas, porque eu vejo como um trabalho escravo mesmo. Não é bem
 78 remunerado, é muita carga horária e eles pedem além do que é do professor, assim
 79 pedem coisa administrativa, pedem pra você fazer capacitação. A gente sabe que
 80 não é trabalho do professor sair entregando panfletinho pedindo para os alunos
 81 fazerem... assim, correr atrás de aluno, forçar o aluno ficar no curso. Eu nunca fui
 82 assim, inclusive eles não gostavam muito, porque se o aluno não queria eu não
 83 forçava o aluno a fazer. Eu conversava: “É isso mesmo que você quer? Você quer
 84 fazer aula de inglês ou você tem vontade de fazer outra coisa?” Porque é muito
 85 dinheiro, a gente sabe que o curso é caro... então “você tem que investir em algo
 86 para você”. E, assim, eu acabava muitas vezes tirando alunos do curso porque eu
 87 gostava, “se você tá na minha aula, você tem que tá aqui por prazer, não porque a
 88 mãe paga ou você tem que fazer inglês, você quer fazer espanhol?” “Quer fazer
 89 uma outra língua?, né? Então, foi sempre muito insalubre pra mim porque eu
 90 trabalhava quase trinta horas semanais, eu não tinha intervalo entre as aulas, então
 91 eu trabalhava da 1 às 5 sem sair da sala de aula. Eu não podia nem fazer xixi, não
 92 podia ir no banheiro, não podia comer, assim eu considerava insalubre nos últimos
 93 anos inclusive minha saúde, minha imunidade muito baixa, fiquei muito doente,
 94 aí eu falei: “ Não! Chega! Não dá mais. O salário não vale a pena.” Eu acabei
 95 saindo.
- 96 Pq: E você teve experiência também na escola Y (particular), é isso?

- 97 B: Trabalhei no maternal e fiquei pouquinho tempo no maternal e já tinha? , mas
98 foram alguns meses.
- 99 Pq: Ok! Mesmo assim você optou pelo ensino superior, essa experiência também não
100 foi legal?
- 101 B: Não. Foi interessante. Eu gosto de trabalhar com criança, inclusive eu faço
102 pedagogia, né, e eu faço, fiz estágio no berçário. Eu fiz estágio com criança de 0
103 a 6 anos. Eu gosto de trabalhar com criança, mas não é assim, a menina dos olhos.
- 104 Pq: E você comentou que você prestou o teste seletivo aqui em 2012 também havia
105 prestado na Y, isto?
- 106 B: Na Y foi logo em seguida.
- 107 Pq: Tá, também em 2012. E você nunca pensou em atuar na escola pública, ensino
108 Fundamental, ensino médio, você nunca prestou concurso prá esta área?
- 109 B: Eu fiz inscrição do PSS, mas no momento em que fui chamada eles não aceitaram
110 a minha, como é que fala, a forma como eu tava registrada. Não constava que eu
111 era professora regular por conta de trabalhar na escola de idiomas. Então eles me
112 desclassificaram, depois eles acabaram me chamando, mas eu estava fazendo
113 outras coisas, acabei não indo, eu sempre quis trabalhar na escola estadual,
114 trabalhar com ensino médio, o problema é que eu não consigo fazer as duas coisas.
115 Infelizmente é um dilema muito grande porque você quer estar lá, mas também
116 quer estar aqui. É difícil.
- 117 Pq: Entendi. E como é que você na sua rotina, no seu dia a dia, você se prepara pra
118 exercer essa atividade docente, que atualmente você está exercendo como
119 formadora, especificamente, no curso de Letras?
- 120 B: Você fala em preparação de aula?
- 121 Pq: Isso, você já fez algum curso preparatório? (+++++) A pergunta era a seguinte, é
122 como você se prepara para exercer essa tua atividade docente, ou seja, como
123 formador no curso de Letras você já fez algum curso que te preparasse para
124 trabalhar como formador de professor ou não?
- 125 B: não a especialização que eu fiz era em formação de professores de línguas
126 estrangeira, mas infelizmente muito do que eu vi na especialização já tinha visto
127 na graduação então não aprendi assim não tive um aprendizado com significativo
128 foi, mas para pegar o certificado mesmo porque tipo uma ou duas disciplinas me
129 acrescentaram inclusive foi em outra universidade não foi na mesma, além desse
130 curso eu tento participar sempre de curso de capacitação, eu não gosto muito da
131 palavra capacitação, mas assim de participar de cursos que as universidades
132 oferecem para os professores, tô fazendo a graduação de pedagogia que eu acho
133 que me ajuda muito tenho aprendido muito, participo de projetos sempre.
- 134 Pq: então isso te ajuda a te preparar para exercer essa atividade?
- 135 B: eu não sei se me instrumentaliza, mas faz com que eu reflita cada vez mais e é
136 melhor então eu percebo, por exemplo, que eu cometo erros, mas eu não os faço
137 duas vezes porque eu adquiri essa capacidade de reflexão, de repensar, de diálogo
138 então acabo errando muitas vezes, mas não cometendo o mesmo erro.
- 139 Pq: o que você considera ser preciso saber para ensinar em um curso de formação de
140 professores?
- 141 Pq: o que é necessário você saber pra você ensinar em um curso de formação de
142 professores?
- 143 B: acho que depende muito da questão da disciplina no primeiro momento então é
144 diferentemente de outras graduações, o curso de letras você tem, não sei se seria
145 um problema, mas você pode dar aula em qualquer disciplina e você tem que ser
146 instrumentalizado para dar todas as disciplinas, então você deve ser capaz de dar

aula de gramática, de dar aula de literatura, de listening, de writing então acho que no primeiro momento tem que ter esse aprofundamento na disciplina que você trabalha se você sabe gramática, se você tem uma disciplina de gramática o seu conhecimento deve ser de certa maneira avançada em relação aos alunos para que haja essa transferência de conhecimento, e além disso eu acho que para formar professores não sei, eu tenho que descobrir porque é necessário essa reflexão de você repensar de você ter uma intenção bacana com os alunos que eu acredito que o ambiente de sala de aula favoreça muito a aprendizagem ou não mesmo assim muitos professores veem o mundo como inimigo, ah eu vou para aquela sala de novo, eu falo ai de novo, eu não vejo assim, eu acho que cada vez que eu entro na sala é porque eles aprendem alguma coisa comigo e eu com eles, então cada vez eu entro eu penso assim, eu acho que tem que ter essa relação com os alunos, uma boa interação, ter este conhecimento, ter preparado a aula porque a gente sabe que tem alguns que ainda não preparam, ter preparado a aula, você saber o que vai ensinar, você ter os objetivos pra aquela aula e você tem que fazer esta reflexão ao final se os alunos realmente atingiram os objetivos não se a minha aula foi perfeita, muitas vezes a nossa aula é perfeita, mas ela foi perfeita pra mim, eu dei tudo que eu esperava, eu ensinei, coloquei lá no quadro, eu passei tudo o que eu queria, mas será que eles realmente aprenderam? Então assim você tem em mente os objetivos (?) se realmente você conseguiu atingir ao final da aula, se eles conseguiram aprender alguma coisa.

Pq: E em relação a você como formadora o que você deveria saber para ensinar pra eles e em relação aos alunos que capacidades docentes que você acha que eles devem ter para atuar como professor de inglês, você está falando sobre você como formadora, o que você deveria saber para ensinar, mas e eles enquanto alunos-professores, enquanto futuros professores de inglês que capacidades docentes que você acha que eles tem que desenvolver para atuar como professor de inglês? As mesmas, diferentes (?)

B: Acho que depende muito do contexto em que você vai trabalhar como eu tô no 1º ano eu percebo que eles passaram pelos mesmos dilemas que eu passei ser ou não ser professor, então muitas vezes ele fala professora eu tô fazendo letras, não quero ser professor, eu quero fazer outras coisas e o curso ele proporciona isso, então assim tem em mente primeiro em que ambiente você vai trabalhar, que alunos vai trabalhar pra você então ter uma prática relevante condizente com aquele ambiente eu vejo muitos alunos querendo trabalhar em escola privada.

Pq: Você acha mais lucrativo?

B: Eu falo assim: se você acha que vale a pena, se é isso que você quer então se prepare para dar aula em escolas privadas, são ambientes distintos, não sei se respondi, mas...

Pq: Seria se adequar o contexto a capacidade docente que ele deveria ter, seria adequar a sua prática no contexto que ele vai atuar?

B: isso acho que ele deve sair preparado para atuar em todos os contextos, mas ter em mente então em que contexto ele gostaria de atuar, no primeiro ano infelizmente eles ainda não sabem, eles ainda não tem maturidade suficiente para pensar como professores, eles ainda agem como estudante, muitos estudantes do ensino médio, muitos ainda não sabe o que tô fazendo aqui? Será que é isso mesmo que eu quero, então é um pouco mais complicado você trazer isto para eles para reflexão, mas é um ponto de começo.

Pq: ok você acha que na disciplina que você tá trabalhando com eles que é de gramática certo você tá sendo capaz de proporcionar atividades pra que favoreça

eles desenvolverem essas capacidades que você mencionou que seria de estar preparados para atuarem em qualquer contexto? Seria isto tô colocando assim, mas acho que resumindo seria isto que você colocou então você acha que as atividades que você está desenvolvendo em sala elas estão dando conta de fazer com que eles desenvolvam essas capacidades docentes ou estão ajudando que eles desenvolvam as capacidades docentes?

B: é um dilema muito grande inclusive foi um problema que eu tive não si se foi um problema, mas eu vi como uma dificuldade que foi o fato de ter vários alunos com vários níveis de inglês nível básico, nível intermediário e avançado na mesma sala, uma dificuldade em trabalhar com essas diferenças eu tentei uma forma não deu certo acabei abortando , pedi o feedback deles não foi interessante a gente acabou adotando uma outra metodologia mas é, acho que no 1º momento eles precisam ser instrumentalizados tem que haver esse paralelo mas no 1º momento acredito que 1º e 2º ano eles precisam ser instrumentalizados na língua para então ocorrer essa , eu espero que eles se formem professores dessa maneira mas eu acredito que sim sempre tento fazer esse eu sempre coloco os objetivos no quadro os objetivos pra aula para conhecimento prévio deles então geralmente faço perguntas escrevo as respostas deles no quadro, faço dou aulas então a gente volta para as perguntas para ver se realmente aprenderam , se eles mudaram os que sabiam o que não sabia a gente sabe que tem o outro que não fala nada do começo ao fim ? Mas assim eu sempre tento trazer ao máximo o ponto mais agudo a gente não pode forçar eles também a prestar atenção, mas é eu tento eu acredito que sim apesar do curto tempo que eu passei com eles eu digo que me ajudei sim de alguma maneira.

Pq: a desenvolver suas capacidades ok e com relação ao projeto pedagógico do curso você chegou a conhecer o documento ou não?

B: não.

Pq: pode falar.

B: inclusive eu não sabia que existia no ensino superior, eu descobri isso na Pedagogia.

Pq: é todos tem que ter, é e com relação ao plano de curso mesmo da sua disciplina você diz que você começou no segundo semestre a partir do mês de...?

B: a partir do 3º trimestre acho que foi em agosto não me lembro.

Pq: ok como que você teve acesso a isso? Você teve oportunidade de propor alterações? Você fez alterações? Não fez? Estava bom daquele jeito? Enfim como que foi esse processo de transição do professor que atuava para você e como chegou esse plano de curso para você?

B: então é no secretariado ele não pensam não tem um plano (?) de presença então eu fui, mas pelo livro não gosto muito, mas eu tentei seguir os tópicos que o livro trazia e desenvolvi os tópicos.

Pq: eu digo com relação às letras isso mesmo?

B: com relação às leis eu tive acesso ao plano não teve alteração nos conteúdos algumas alterações em relação à metodologia e as formas de avaliação, mas eu parti daquilo que eu tinha ali eu propus a eles então eles puderam escolher as formas que eles gostam de ser avaliados dentro daquilo que estava inspirado no plano, inclusive em relação à metodologia então eu apliquei um questionário perguntei o que estava dando certo, o que não estava dando certo eles trouxeram algumas respostas e eu parti das respostas deles fiz algumas alterações, mas no conteúdo em si não.

- 246 Pq: tá e pelo relato que você fez com relação a sua (?) noturna você comentou que
 247 houve certa rejeição acho que você até utiliza esse termo no início e essa sua
 248 postura de propor uma nova metodologia ou nova forma de avaliação foi anterior
 249 ou foi tanto no 3º bimestre quanto no 4º bimestre que você teve que alterar como
 250 foi isto?
- 251 B: foi um processo assim há 1º semana foram bem difícil eles me rejeitaram mesmo
 252 literalmente eu não sei se é porque trocaram muitos professores eu acredito que
 253 não então houve uma rejeição muito grande eles não me aceitaram mesmo
 254 inclusive teve uma aula que eu tive que parar e aí eu sentei conversei com eles
 255 falei o que ta acontecendo?
- 256 Pq: quer dizer isso foi anterior, bom pela 1º vez?
- 257 B: foram às primeiras semanas daí eles falaram que eles não gostariam que trocassem
 258 os professores daí eles desabafaram falaram tudo que eles pensaram aí eu falei e
 259 agora? Aí foi onde eu propus então preparar eles por níveis depois acabei me
 260 arrependendo acabou não dando certa a gente acabou mudando a, mas em relação
 261 às avaliações metodologias a gente fui alterando ao longo da disciplina então eu
 262 cria que não estava dando certo às vezes eu alterava no momento e no final de
 263 cada bimestre então no final de 3º e no meio do 4º quase terminando o 4º bimestre
 264 é eu fiz as perguntas eles respondiam é eles também já estavam abertos eles
 265 podiam falar a vontade no final da aula eu sempre perguntava o que vocês acharam
 266 o que deu certo, o que não deu certo? Então houve certa comunicação, mas no 1º
 267 bimestre no 3º bimestre foi bem difícil.
- 268 Pq: eu vi que no relato também você fez acho que você que você apresenta essas
 269 perguntas
- 270 B: é tudo 4º
- 271 Pq: que você fez pra eles antes de iniciar o 4º bimestre é isso?
- 272 B: não a do 3º
- 273 Pq: isso e nessa tabelinha que você coloca aqui só pra eu entender melhor esta questão
 274 do nivelamento que os alunos colocam como necessário quando você coloca
 275 quatro foram quatro alunos que disseram isso?
- 276 B: que falaram que é desnecessário?
- 277 Pq: é as que têm um foi um aluno só?
- 278 B: isto.
- 279 Pq: isto, tá e mediante esta colocação que eles fizeram aqui, você concordou com todas
 280 elas (?). Você acolheu todas elas como foi isso?
- 281 B: então eu peguei esse quadro eu projetei não estavam todos nem todos
 282 responderam, mas aí eu projetei é impossível quem não veio fica em aberto para
 283 se manifestar coloquei as respostas deles aí eles se sentiram mais a vontade para
 284 falar ate porque não citei nomes pedi para não colocassem nomes também e falei
 285 o que vocês acham funcionou não funcionou? O que vocês gostariam? O que
 286 vocês esperam que sejam mudado? E eles foram dando sugestões uns
 287 concordaram outros não e a gente fazia a votação a maioria em algumas votações
 288 eu me retirei da sala pedi para que eles conversassem entre eles e decidissem, em
 289 outras eu fiquei daí a gente fez a votação inclusive não lembro qual essa do
 290 nivelamento eu vi mesmo que já não estava funcionando e aí eu me retirei e
 291 mesmo assim eles acabaram comentando que ficou um pouco marcada a questão
 292 da separação.
- 293 Pq: ok então você tomou a você fez as modificações conforme o que o grupo decidiu
 294 foi?

- 295 B: isso e de acordo com o que eu conseguia também, muitas vezes eles propunham
 296 umas coisas assim teve um que falou que não gostava que usasse tecnologias
 297 multimídia, então algumas alterações não era possíveis infelizmente eu falei vocês
 298 tem que se acostumar a utilizar outros meios daí nem toda a maioria sim a grande
 299 maioria sim.
- 300 Pq: o que te marcou mais que você não atendeu seria essa?
- 301 B: foi às da tecnologia é mais eu adaptei, então todo o material que projetava eu
 302 imprimia eu mandava imprimir ou deixar no Xerox para eles poderem pegar.
- 303 Pq: e considerando o ambiente de trabalho aqui da IES/I, como tem sido sua interação
 304 entre os professores do curso de Letras?
- 305 B: o problema é que eu só venho para as aulas sou bem corrido eu chego quase em
 306 cima do horário da aula, então é conversa de corredor mesmo oi tudo bem? Eu
 307 não consigo sentar e conversar com os professores sobre um aluno como ele está
 308 na sua disciplina ou ter esse tipo de diálogo porque é muito corrido realmente.
- 309 Pq: e com quem você consegue discutir ou você não consegue discutir sobre o seu
 310 trabalho, sobre o processo de ensino do curso, você consegue discutir isso com
 311 alguém ou você se sente solitária?
- 312 B: aqui eu não consigo até porque eu acabo não ficando, aqui não tenho contato com
 313 os professores eu converso mais com os outros professores da outra universidade
 314 que são os colegas mais íntimos daí eu conto as situações e aí a gente troca
 315 experiências então o que você faria o que você acha que daria certo o que não
 316 daria certo.
- 317 Pq: e quando você decidiu fazer esse teste de nivelamento você não chegou a comentar
 318 com a coordenadora do curso sobre isso?
- 319 B: não eu não tive
- 320 Pq: porque eu não sei se você sabe foi feito o teste de nivelamento com eles no início
 321 do ano? B, eles falaram que havia sido feito? talvez você pudesse ter tido acesso
 322 aos resultados, mas enfim o fato de você estar vindo para a aula aqui, você tem
 323 quantas aulas aqui?
- 324 B: oito mesmo.
- 325 Pq: oito é uma turma Secretariado e uma turma de
- 326 B: de inglês
- 327 Pq: inglês de Letras ok como é que você tem observado que os alunos-professores
 328 estão vivenciando a formação nessa turma especificamente, você comentou de
 329 alguns problemas com relação à imaturidade isso é geral não é como você está
 330 vendo que eles estão vivenciando essa formação deles?
- 331 B: eu acho que é natural para o 1º ano essas experiências que eles estão tendo dúvidas
 332 de continuar ou não no curso, de ser ou não ser professor as angustias eu acho que
 333 a grande maioria dos alunos ainda tem essas angustias alguns de quatro ou cinco
 334 alunos já são um pouco, mas velhos então são, mas maduros eles já sabem o que
 335 querem, querem ser professores estão aqui para serem professores pretendem pelo
 336 discurso pretendem terminar o curso, mas outros ainda não, mas acredito que seja
 337 normal para o 1º ano.
- 338 Pq: e no momento o que você considera que você precisa aprender para melhor
 339 ensinar?
- 340 B: nossa preciso aprender muita coisa eu preciso trabalhar menos e estudar mais,
 341 estudo muito, mas eu preciso estudar muito mais eu acho, que até pela
 342 inexperiência, acho que no primeiro ano eles ainda estão meio sem saber o que
 343 eles querem eu acho que é tudo muito novo pra eles especialmente com relação à
 344 linguística é uma coisa assim parece que cai de paraquedas

- 345 Pq: você fala precisa trabalhar menos para ter tempo de estudar mais, qual que está
 346 sendo tua carga horária sala de aula atualmente aqui na IES/I, é oito horas?
- 347 B: é oito horas isso, aí tem mais dez horas na outra universidade e mais oito em outra
 348 universidade.
- 349 Pq: e você faz o curso de pedagogia pela manhã?
- 350 B: curso de pedagogia pela manhã isso.
- 351 Pq: e sobram quantas horas?
- 352 B: sobra algumas, eu costumo preparar aulas geralmente de domingo, de sábado eu
 353 trabalho também então eu costumo preparar aos domingos.
- 354 Pq: desculpe, mas onde você trabalha de sábado?
- 355 B: na Y, lá é centro de idiomas e aí sempre que eu tenho um tempo durante a tarde
 356 ou durante à noite que eu tenho intervalo de até duas horas eu costumo estudar um
 357 pouco, ler um pouco, descansar lendo outras coisas também.
- 358 Pq: é você comentou com relação à IES/I a interação entre os professores que ela fica
 359 um pouco comprometido por causa dessa sua vinda rápida, mas e com relação à
 360 instituição em si a estrutura física os recursos materiais, estruturais a questão
 361 organizacional de alguma forma elas favorecem ou desfavorecem o teu trabalho
 362 no curso de Letras?
- 363 B: então o que eu acho que foi o problema, acho que não só comigo, mas com todos
 364 os professores é a falta de acesso à internet wireless que eu uso muito, gosto de
 365 usar outros meios e também a questão de não ter data show em todas as salas então
 366 muitas vezes você quer fazer uma coisa quer trazer um vídeo quer fazer um leasing
 367 outra atividade se você não reservar a sala com muita antecedência à sala você
 368 acaba tendo que ficar carregando um monte de tranqueira assim monte de fio e
 369 caixa pra cá caixa pra lá isso é desgastante até porque quando você fica trocando
 370 de uma sala para outra você perde muito tempo nesse sobe e desce carrega material
 371 descarrega material outras coisas não sempre que precisei eu liguei eu conversei
 372 com a pessoa eu fui atendida nos meus pedidos pra que eu precisava no momento.
- 373 Pq: num segundo momento de aplicação do programa da sua disciplina você faria
 374 alguma alteração na sua prática ou no próprio programa para favorecer a formação
 375 de seus alunos-professores?
- 376 B: se eu faria alguma mudança?
- 377 Pq: alguma mudança tanto com relação a tua prática ou com relação a ou com relação
 378 ao programa para favorecer a formação dos professores? No programa da
 379 disciplina ou mesmo no teu agir na tua metodologia talvez não saiba alterações
 380 que você acha que deveria ser feitas ou não acho que?
- 381 B: não cheguei a pensar nisso antes até porque é tudo muito novo é meu primeiro ano
 382 praticamente no ensino superior então cada dia é um aprendizado mas eu talvez
 383 faria algumas mudanças por exemplo em relação livro didático que prende muito,
 384 às vezes os professores em relação com os conteúdos partiria não do ponto
 385 gramatical mas partiria da função da língua realmente forma de conversas algumas
 386 alterações assim em relação ao programa profundamente, não conteúdo não
 387 mudaria conteúdo acredito que foi passado ali seria suficiente, mas talvez na forma
 388 com que eu mesmo trabalharia não usei muito o livro didático foi o mínimo porque
 389 achei que ele me prendia um pouco é mas eu não sei é tudo muito novo tô ainda
 390 (?)
- 391 Pq: no seu relato você pontuou sua dificuldades que você teve com a turma há, mas
 392 alguma coisa que você gostaria de adicionar além daquelas que você mencionou
 393 no relato ou não? Não sei se você lembra o que você mencionou no relato se você
 394 quiser dar, bom eu vou fazer a última pergunta daí depois você dá uma olhada no

relato se você apontaria mais alguma coisa que ficou esquecido ou que você gostaria de salientar. Nesse processo de ensinar o que lhe proporciona prazer, satisfação sentimento de realização, pelo contrário frustração sentimento de não realização então o que por um lado te traz prazer, sentimento de realizações por outro lado de traz frustração ou não existe essas duas coisas?

B: eu adoro preparar aula adoro sentar e pensar o que eu vou ensinar como eu vou ensinar em relação atual eu costumo pedir o que vocês gostariam de estudar em relação ao tópico é trazer coisas mais próximas do aluno, quantos temas mais próximos da realidade deles a partir daí então trazer a gramática fazer essa relação além de preparar aula eu adoro dar aula gosto muito os momentos de sala de aula algumas vezes fico pouco apreensiva e não sei é uma mistura de (xxx), um pouco de insegurança das vezes quando eu não tenho total domínio do tema por mais que eu estude a gente nunca sabe tudo, então quando às vezes eu estou um pouco insegura por mais que eu tenha estudado, mas tenha conseguido aprender sempre costumo pensar as perguntas que eles vão me fazer ah fico muito feliz quando percebo que realmente eles aprenderam, fico um pouco frustrada porque eu não sei se às vezes sou eu ou se às vezes é o aluno se a minha aula tá muito monótona sempre querem ir embora mais cedo, sempre quer ir embora sempre cansada então às vezes não sei não consigo perceber se são eles que às vezes estão muito cansados ou não querem mais ou se a aula tá monótona eu costumo trazer (?) alguns games quando vejo que eles estão começando a desanimar, mas é frustrações acho que quando percebo o que eu fiz não deu certo ou que eu falei alguma coisa que não devia o que agi de uma forma que não deveria, depois fala assim não deveria ter feito isto, não deveria ter falado aquilo.

Pq: eu vou deixar você dar uma olhada no relato só pra porque uma das questões era que dificuldades que você tem tido como formadora nessa turma com relação ao processo de ensino aprendizagem dos alunos eu acho que muita coisa com relação a esta pergunta você colocou no relato já, mas talvez você queira adicionar.

B: uma coisa que eu não coloquei, não só nessa disciplina, mas assim no geral o que eu vejo a dificuldade não sei pelo momento que eu estudei a bagagem que tenho, mas eu não consigo perceber o limite entre é difícil explicar mas assim eu não sei até que ponto eu posso ir no sentido até que ponto eu posso fazer isso ou fazer aquilo tenho a impressão que pra mim tá tudo muito solto então eu devo fazer eu não devo fazer no sentido de porque o dilema é o seguinte além de professora eu também sou aluna então eu tenho os dois lados da moeda então sei quais são as vontades do aluno o que eu devo fazer e quais são as vontades do professor também então eu fico nesse meio termo fazer o que é o aluno ou fazer o que é direito ou não sei se tem essa divisão também então muitas vezes falar a professora tirei 69 arredonda pra 7, arredondo não arredondo o que eu faço, devo ou não devo? Tem algum regulamento, tem alguma coisa que fale sobre eu fazer ou não às vezes eu tenho muito medo de errar em relação a isso então em relação as data de trabalho não consigo ser rígida no sentido de assim o trabalho é pra hoje você me entregou semana que vem eu desconto dez pontos da nota mas eu não consigo não pegar o trabalho muitos professores fazem isto passou a data eu não aceito e eu não sei se isso atrapalha se é bom ou se é ruim não sei se devo ser professora carrasco ou ser professora boazinha o que eu devo ser como fazer o que ser então esse é um dilema que tenho assim que estou passando não só nessa disciplina mas em tudo então eu não sei as vezes eu percebo que muitas vezes os alunos dão maior importância para outra disciplina acabam fazendo outras coisas não sei se é porque eu não tenho um punho tão forte ou porque, porque eu quero realmente

445 que eles tenham consciência de fazer eu não quero que eles façam porque eu forço,
446 façam porque vou dar zero ou porque vou reprovar, eu quero que eles façam
447 porque compreendam que deve ser feito então eu não consigo ser carrasco e as
448 vezes eu preciso ser porque não tá dando certo afinal de contas eles acabam
449 fazendo outras coisas além do que deveria ter por exemplo minha disciplina tem
450 trabalho atrasado, acabo recebendo diminuo a nota mas eu recebo então é um
451 dilema muito grande se boazinha o que eu vou ser, não sei tô me formando ainda.
452 Pq: B, você vai receber depois a transcrição aí se você quiser acrescentar alguma coisa
453 que você acha que tenha faltado na sua fala,
454 B: mas eu achei interessante
455 Pq: ok obrigado.

APÊNDICE E: ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Formadora C

- 1 Pq: Você tinha me perguntado C, se você poderia enviar aquele, aquela tabela que eu
2 pedi para preencher com dados sobre a sua formação e experiência profissional
3 então não há problemas de encaminhar depois, pois vou fazer algumas perguntas
4 que estão relacionadas com essas experiências e essa formação. Qual disciplina
5 você ministra no curso de Letras/ Inglês?
- 6 C: Introdução aos Estudos Linguísticos.
- 7 Pq: e como é que foi seu ingresso aqui na IES/I? É você ingressou por concurso, por
8 teste seletivo, venho transferida?
- 9 C: não foi por concurso.
- 10 Pq: e o concurso era pra atuar especificamente na área de Linguística ou não?
- 11 C: sim Linguística.
- 12 Pq: e houve alguma exigência pra que você fosse admitida em termos de qualificação
13 profissional, experiência profissional?
- 14 C: bem a exigência do edital era mestrado.
- 15 Pq: só que tivesse o mestrado, então queria que você falasse um pouquinho agora
16 sobre o seu processo de formação e qualificação profissional pontuando aí nesse
17 teu relato experiências que te marcaram quando você iniciou sua docência aonde
18 foi como é que foi a experiência, pessoas que te influenciaram, porque você optou
19 por ensino superior? Enfim, conforme você for relatando talvez eu te interrompa
20 pra pedir algum detalhe.
- 21 C: bom eu comecei na verdade dar aula muito cedo eu sempre gostei então quando
22 eu tinha aí uns quinze anos por aí que eu estava comendo a fazer o magistério é às
23 vezes alguns pais de crianças me procuravam pra eu dar aula em casa às vezes era
24 crianças que precisava fazer tarefa eu me lembro de que teve uma vez dois
25 irmãozinhos que a mãe tava no Japão então eles iam à minha casa toda tarde por
26 uma hora pra fazer tarefa comigo e tal e então eu comecei a ir fiz o magistério eu
27 entrei no magistério eu tinha quinze anos aí o meu primeiro trabalho formal assim
28 eu tinha dezessete eu comecei trabalhar numa escola de educação especial fazendo
29 magistério então era aquele esquema que eles chamam de estágio fazia o
30 magistério e fazia o estágio nessa escola e eu fiquei nessa escola por uns cinco
31 anos mais ou menos porque daí eu terminei o magistério e fui fazer o curso de
32 Letras é na época assim eu não quis fazer Pedagogia eu achei que Letras era mais
33 bacana e não porque não gostasse porque eu gostava muito de ler e tudo mais
34 então eu gostava dessa parte da língua em si sempre gostei e daí eu fui fazer Letras
35 fiquei nessa escola depois eu estava mais ou menos na metade do curso Letras eu
36 passei no concurso da prefeitura de Maringá e eu fui trabalhar com centro de
37 educação infantil na época eu fiquei ali outros quatro anos trabalhando nesse
38 centro educação infantil por um tempo eu levei os dois juntos depois a faculdade
39 ficou exigente eu sai da escola especial e fiquei na prefeitura.
- 40 Pq: o teu curso de Letras foi habilitação única?
- 41 C: habilitação única, português.
- 42 Pq: então essas aulas essas experiência sua sempre foi com a área de Língua
43 Portuguesa?
- 44 C: sempre foi à área de língua Portuguesa.
- 45 Pq: ok desculpe ter te interrompido.
- 46 C: não tem problema, e depois deixa ver, depois continuei na prefeitura e fazendo o
47 curso de Letras daí eu passei no mestrado quando terminei o curso de Letras eu

fiquei um ano fora fazendo mestrado fora da universidade estudando daí passei no mestrado e depois de certa altura quando fazia uns quatro anos e sai da prefeitura para eu escrever a dissertação e quando terminou a dissertação eu fui procurar emprego daí foi um problema porque não, o pessoal quando eu levava o currículo numa faculdade o pessoal dizia assim você tem um currículo ótimo, mas você não tem experiência no ensino superior e quando eu levava numa escola dizia assim você tem um currículo ótimo você tem bastante experiência, eu já tinha nove anos de experiência naquela época que eu estava começando depois do mestrado e daí dizia assim só que seu currículo é acadêmico demais provavelmente se você encontrar uma universidade você vai deixar a gente na mão eles tinham um pouco de razão nisso porque eu sempre quis mesmo trabalhar com universidade embora eu adorasse as crianças é daí eu sei que fui fazer um teste seletivo em Guarapuava na Y e passei nesse teste seletivo no meio do ano mudei pra lá e fiquei dois anos lá daí eu já tinha terminado tinha defendido já o mestrado fiquei dois anos lá em Guarapuava depois fiz outro teste seletivo em Maringá passei lá nesse teste seletivo fiquei outros dois anos lá em Maringá quando terminou daí é eu já estava como ensino superior em Guarapuava e Maringá é quando terminou meu contrato do teste seletivo em Maringá eu tinha passado na seleção de doutorado isso foi no fim de 2010 então em 2011 eu me mudei e fui fazer doutorado e daí quando eu estava no, tinha terminado o 1º ano de doutorado terminado os créditos apareceu esse concurso aqui pra mestre e daí eu vim fazer o concurso e passei daí no ano seguinte que daí saíram às nomeações tudo e enfim demorou um ano e eu vim pra cá em maio deste ano.

Pq: e essas experiência anteriores suas no ensino superior foi no curso de Letras também?

C: curso não só curso de Letras eu como trabalhei como colaboradora em duas universidades antes de entrar aqui é eu acabei lecionando mais ou menos em umas vinte disciplinas diferentes daqueles quatro anos então não dava só aula no curso de letras não embora a maior parte tenha sido no curso de Letras, mas eu trabalhei também nos cursos de pedagogia é um curso que eu sempre trabalhei é mais comunicação social até na matemática eu comecei um tempo, mas depois o contrato terminou eu acabei saindo e serviço social e esses cursos que tinham no Português.

Pq: e a disciplina de Introdução à Linguística é novidade pra você ou você já tinha experiência também?

C: eu tinha dado aula mais de Língua Portuguesa mesmo, de Linguística, tinha dado aula de Linguística Aplicada e tinha trabalhado bastante com a parte de formação de professores por conta dessa experiência com educação infantil, a Linguística além dessa linguística aplicada tinha começado depois, tinha trabalhado com a história da língua também que ficaria mais próxima ali, mais eu tinha começado uma disciplina só que eu fiquei muito pouco tempo dando aula de linguística especificamente tirando a Linguística aplicada, porque daí o contrato terminou e eu sai e mudei de universidade e daí lá não tinha Linguística, tinha as línguas portuguesas e então assim, a disciplina de Linguística mesmo e vim pegar aqui.

Pq:- e existe algum fato ou uma pessoa que influenciou seu desenvolvimento nessa atividade docente?

C- De docência ou da Linguística em si?

Pq: de docência.

C: bom de docência... Não eu não sei assim, eu sempre gostei desde pequena eu sempre gostei de dar aula, eu sempre queria dar aula eu adorava aquilo, aliás eu

acho que não saberia fazer outra coisa independente da graduação que eu tivesse, eu poderia ser psicóloga, eu poderia ser engenheira eu daria aula, mas assim depois quando eu fui para universidade então assim quando era gostava muito dessa, gostava das crianças também do tempo que fazia magistério por conta das crianças e quando eu entrei na universidade eu não entendia nada daquela linguística, eu não sabia que a linguística existia como a maioria do pessoal que entra nos cursos de graduação e Letras e daí eu achava meio estranho aquilo, achava meio complicado, mas teve uma professora de linguística que assim mais ou menos no meio do ano ela, ela sugeriu pra mim uma colega minha vai ter um evento em Campo Mourão, estava em Maringá, fazia graduação em Maringá, vai ter um evento em Campo Mourão assim vocês não gostariam de apresentar um trabalho, falei apresentar um trabalho, como que é isso apresentar um trabalho, a gente caiu de paraquedas assim mesmo, não aquele trabalho que vocês fizeram na minha disciplina ficou muito bom, vamos lá apresentar uma comunicação daí sei que ela foi levando e levou a gente pra esse congresso, ela organizou, ela é uma professora de linguística, ela organizou a turma pra ir e daí foi junto com a gente foi super legal, ela levou a turma como uma mãe carrega e foi super bacana aquilo eu me lembro que foi um (?) e eu tinha apresentado um trabalho sobre, eu tinha feito uma análise de uma unidade de livro didático, esses trabalhos, é um trabalho muito simples mais era o trabalho que ela achou que a gente podia compartilhar e daí nós fomos e daí foi que eu acabei ficando na Linguística mesmo depois daquele trabalho lá eu acabei ficando e isso daí foi no primeiro ano então daí já eu fui sempre direcionando é mais os estudos pra Linguística depois entrei num projeto com essa professora e era questão de a gente, Trabalhava com variação a gente trabalhava com concepções de linguagem e trabalhava com escola era essa questão o projeto dela então assim depois tive ótimos professores no curso não só de Linguística, mas de literatura também e da descrição linguística também, mas essa daí foi uma professora que acompanhou o tempo todo e daí chegava uma altura do curso eu já estava super definida por Linguística e foi encaminhando tudo pra isso teve um outro projeto é na verdade houve mais dois projetos um projeto que era de os dois era de ensino um que era deixa eu me lembrar exatamente eu não lembro do nome, mas era curso de redação pra vestibulandos que a gente fazia enquanto projeto na universidade e daí fiquei então dando aula nesse projeto uns dois anos e um outro não era pra vestibulandos era na escola a gente fazia uma intervenção por um período de tempo na escola estadual e também era nessa parte da língua que não necessariamente só na linguística porque quando ai você está na sala de aula de educação básica daí você tem que juntar todas as coisas e daí depois eu fui fazer monografia a gente fazia monografia lá (?) fui fazer monografia em Linguística tinha um ótimo professor que me orientava e daí fui trabalhar nessa questão de operadores argumentativos na língua discursos jurídicos enfim depois terminei a graduação aí passou um ano mais ou menos fui fazer uma disciplina com aluno não regular do outro mestrado foi esse mesmo professor que tinha me orientado na graduação me orientou no mestrado e daí fiquei terminei o mestrado e daí fui fazer esses outros trabalhos e daí sempre fui ficando eu acabei ficando por conta dessa professora de Linguística.

Pq: correto e nessa tua trajetória profissional houve algum curso específico alguma formação que você fez para atuar especificamente como formador de professor?

C: oh o que houve ali foram esses projetos na graduação porque daí então a gente trabalhava com especificamente com essa parte de ir pra sala de aula agora como formador do professor especificamente não porque quando ao menos que a gente

148 pensa em algumas disciplinas antes do mestrado porque mesmo que eu tenha feito
 149 mestrado em discurso numa linha de discurso eu acabei fazendo algumas
 150 disciplinas do ensino aprendizagem então daí lá a gente trabalhava um pouco com
 151 essa questão mais era mais uma questão de leitura de escrita a formação de
 152 professor em si

153 Pq: era geral?

154 C: é era geral era aquela coisa no curso só eu não fiz uma especialização em formação
 155 do professor isso realmente não fiz e é até hilário porque foi uma coisa que me
 156 caiu no colo isso de trabalhar com formação de professores quando eu estava na
 157 primeira universidade que eu trabalhei como colaboradora é eu tive que dar aula
 158 de estágio e ficava pensando, mas como vou dar aula de estágio é não a gente te
 159 ajuda e tudo mais e deu super certo foi uma coisa muito legal foi uma experiência
 160 riquíssima uma experiência que me fez criar um monte de laços esses alunos
 161 depois eu já tinha saído de lá, eles ainda me chamaram não professora volta pra
 162 formatura à gente quer que você venha e tal e aquela coisa sabe então assim foi
 163 muito bacana essa questão na formação de professor ali, mas um curso pra fazer
 164 formação de professor eu não tive na segunda universidade eu também trabalhei
 165 com essa questão de formação de professor e eu em si nunca fiz o curso de
 166 formação de professor específico disso.

167 Pq: como que você se prepara para exercer essa sua atividade docente como
 168 formadora, o que você faz pra se preparar para atuar como formadora?

169 C: bem eu sempre penso é que em primeiro lugar eu preciso conhecer o assunto
 170 daquilo que eu preciso ensinar e eu sempre procuro levar em consideração também
 171 a experiência que eu tive daquilo que eu acho que é bacana pro aluno então assim
 172 não sei se eu entendi exatamente tua pergunta, mas eu tô pensando assim como é
 173 que eu venho dar aula para o curso de licenciatura que tô formando professor é eu
 174 penso assim eu to sempre procuro olhar muito as atitudes deles o que eles também
 175 estão precisando sempre procuro ser bastante maleável com relação aos anseios
 176 deles mesmos nem sempre é possível mais assim eu sempre procuro então, eu tô
 177 dando um exemplo e se a gente tá na sala de aula será que é o melhor caminho pra
 178 gente ensinar esse conteúdo eu sempre fico pensando como é que eu vou didatizar
 179 esse conteúdo aqui, e isso daí é uma coisa que vem comigo desde época do
 180 magistério, lá as professoras insistiam muito embora nós fossemos adolescentes
 181 naquela época que fazíamos o magistério era uma sala cheia de meninhas ela
 182 insistiam muito nisso, como vocês vão ensinar tal coisa, porque uma coisa é o
 183 conhecimento científico, eu me lembro das professoras do magistério
 184 especificamente falando isso e outra coisa é quando você vai passar pro teu aluno,
 185 então sempre fico me perguntando, será que isso aqui não é teórico demais como
 186 é que vou conduzir a compreensão desse aluno pra esse ponto e daí sempre penso
 187 nisso quando estou preparando as minhas aulas.

188 Pq: inclusive acho que no seu relato é um dos fatores que você coloca que os alunos
 189 de Letras/Inglês fazem não diria queixas, mas eles não conseguem entender muito
 190 bem pelo que você relatou, qual é o papel de aprender ou está tendo aquela
 191 disciplina de Introdução à Linguística já que foram as palavras que você coloca
 192 aqui deles, eles vão, eles precisam saber a língua porque vão ensinar inglês.

193 C: é essa foi na verdade uma surpresa pra mim dos alunos de inglês com relação à
 194 Linguística porque quanto a Língua Portuguesa no curso de licenciatura Inglês e
 195 Francês em outra universidade é, alguns dos alunos tinham um pouco de
 196 resistência, mas era eu ainda pensava assim não é mais é língua portuguesa de
 197 repente, porque eles ainda estão pensando nisso de não eu preciso de inglês então

o que eu vou fazer com Português, então é sempre aquela coisa de tentar mostrar, porque a gente precisa aprender também essa outra língua e aqui na Linguística o meu desafio aqui nesses seis meses aqui dessa turma de inglês, porque eu peguei a turma de inglês 2º semestre então 3º e 4º bimestre que eu fiquei, é foi sempre tentar dizer para eles qual era a importância dessa disciplina no curso, então até no relato eu fiquei meio assim, porque eu não consigo dizer da minha experiência sem dizer da disciplina que eu leciono porque esse foi pra mim meu maior desafio, é ele tinham sempre isso, não eu preciso saber língua eu dizia não, mas saber língua só não basta porque senão basta que você seja um falante nativo de qualquer língua, e você poderia ser professor e ser professor não é isso pra eu ser professor eu preciso pensar em como é que eu vou construir esse conhecimento junto com o meu aluno então se fosse só assim as crianças também poderiam ser professores porque em termos de conhecimento, saber falar língua as crianças também sabem falar língua, ah não professora, mas a gente sabe analisar é porque a gente precisou de maior preparo, então esse preparo tem que passar também pelas outras disciplinas que não somente a disciplina específica do inglês então assim pra mim esse foi um desafio e vai ser no ano seguinte o ano que vem também porque eu vou ficar com essa disciplina e tentar os fazer entenderem então porque essa disciplina de Linguística é importante para formação do professor para que ele não fique achando eu sei língua então tá bom eu posso ser um ótimo falante da língua e se eu não souber didatizar aqueles conteúdos, se eu não souber como que vou transformar essa coisa científica numa coisa compreensível numa matéria compreensível de uma forma que meu aluno possa entender possa interagir com aquele conhecimento e construir conhecimento a partir daquilo que eu então estou falando com eles é eu acho que então é insuficiente só saber a língua preciso saber também em torno de como a língua se constrói também.

Pq: então você diria que essas capacidades docentes que o aluno deve desenvolver para atuar como professor de inglês seria essas de ter o domínio da língua saber didatizá-la é isso? Porque a minha pergunta na sequência seria isso em sua opinião que capacidades docentes o aluno-professor deve ter para atuar como professor de inglês? Talvez eu tenha resumido, mas não seja só isto, mas é isso?

C : eu acho que basicamente sim, mas, mais do que saber a língua claro deve saber a língua nunca vou dizer para um aluno seja professor de inglês se você sabe só um pouquinho da língua eu acho assim deve ter uma competência uma fluência em todas as habilidades ali pra que ele consiga exercer bem, porém, eu acho que só saber a língua é muito pouco eu acho que é preciso saber então de como funciona esse trabalho na sala de aula como que é eu vou chegar lá e só vou começar ensinar esse aluno por onde, porque ensinar na escola ensinar na universidade não é como a gente ensina a língua para uma criança pequena que você vai falando ele vai ouvindo não é como a pessoa que aprende outra língua na imersão então tá ali está sendo bombardeada por coisas, nossa sala de aula são didatizada então acho que saber didatizar e saber tornar também um pouco menos artificial esse processo ali acho que isso é uma competência é uma habilidade que tem que ter , o aluno em formação quer dizer tem que ir desenvolvendo essa habilidade pra que ela se torne de fato uma coisa real uma coisa aplicável e uma coisa que faça sentido pra ele também eu acho que tem que fazer sentido.

Pq: e você acredita que dentro da sua disciplina você conseguiu levar os alunos a desenvolver essas capacidades? Algumas delas?

C: eu não sei essa é uma pergunta difícil eu tentei só que eu acho assim nesse momento que a gente esbarra na existência fica mais difícil.

- 248 Pq: você poderia dar algum exemplo prático de atividade que você desenvolveu que
 249 possa ter levado esse aluno a desenvolver as capacidades docentes ou algumas
 250 delas, um pouquinho delas?
- 251 C: bem essa disciplina de introdução é uma disciplina bastante teórica então assim
 252 nós não temos muitas atividades prática (?) não fazemos tantas coisas práticas
 253 mais assim sempre na medida do possível é eu trabalhava mesmo com exemplo o
 254 exemplo e depois levavam eles a pensar porque assim essa é uma disciplina que
 255 tá no 1ºano ainda eles ainda estão se conhecendo no curso se encontrando com o
 256 curso então assim, mas, sempre o meu intento foi sempre dizer, mas, quando a
 257 gente está na sala de aula pra que isso serve, em que momentos isso é útil, é útil
 258 sempre tem que ser útil ou esse conhecimento é útil pra você pra tua formação e
 259 não necessariamente você vai aplicar? Porque uma coisa é quando você fala, por
 260 exemplo, de sócio linguística de aquisição de linguagem e outra coisa é quando
 261 você esta falando de outros temas que são mais pesados que não foram pensado
 262 pra uma sala de aula porque daí a teorias que foram pensadas não necessariamente
 263 que tenham sido pensadas pra sala de aula, mas que vão pra sala de aula com mais
 264 facilidade que outras então, por exemplo, agora no fim nos fizemos um empenho
 265 grande em pensar porque eu preciso saber Sociolinguística, por exemplo, eu
 266 preciso saber Sociolinguística porque eu posso trabalhar essa questão do
 267 preconceito eu posso desenvolver atitudes em mim que tirem o meu preconceito
 268 com relação à fala do meu aluno que assim sempre então foi, mas nesse sentido
 269 Francini assim agora se você me perguntar vocês fizeram algum trabalho de
 270 campo não fomos não fizemos não sei talvez até possa ser uma questão, mas assim
 271 neste momento do 1º ano eu não sei eu ainda acho meio complicado fazer, fazer
 272 isso acho que seria mais no exemplo mesmo e fazendo eles pensarem a partir dali
 273 olha eu tenho isso daí como eu encontro meu aluno porque a maioria no inglês
 274 especificamente muito deles já trabalham então aí eles muitas vezes tem exemplo
 275 da sala de aula oh meu aluno fez tal coisa então jogar isso pra turma, como a gente
 276 pode, como vocês acham que seria a melhor forma de resolver essa questão nesse
 277 caso só que por outro lado muitos não tem essa experiência então assim ele vão
 278 eles ficam ali ouvindo aprendendo com a experiência do outro e aí conta o que
 279 aconteceu com a vida não sei o que.
- 280 Pq: imagino bom você e eu questionei também sobre capacidades docentes que o
 281 aluno-professor que vai atuar lá no ensino fundamental, médio enfim deve ter pra
 282 exercer sua atividade como professora de língua inglesa, e como formadora você
 283 pontuaria outras capacidades que o formador deve ter pra ensinar em curso de
 284 formação ou são as mesmas?
- 285 C: olha eu acho que a gente está sempre então em formação porque a gente está na
 286 formação do professor e lá ele está na formação da pessoa em si do acadêmico do
 287 aluno educação básica eu acho que as competências pra gente ser formador eu
 288 acho que elas são bastante parecidas eu na verdade nunca parei pra me perguntar
 289 sobre isto, tô pensando nisto agora, mas eu acredito que elas são bastante parecidas
 290 porque a gente vai fazer as adaptações aos contextos, mas eu acho que as nossas
 291 habilidades elas são as mesmas tanto pra eu formar os professores, agora eu acho
 292 que tem diferença no seguinte pra que a gente forme o professor a gente todo
 293 momento tem que levar ele a refletir sobre uma prática docente uma prática que
 294 envolva outras pessoas quando você não está formando professor e daí penso, por
 295 exemplo, quando estive dando aula no curso de secretariado executivo, por
 296 exemplo, aula de língua portuguesa lá então você não tem essa necessidade de
 297 levar a refletir sobre como vai ser o trabalho dele com outro pensando na educação

- 298 básica eu acho que muda isso eu não tenho que levar o aluno da educação básica
 299 pra pensar como é que ele vai interagir com a sala de aula porque aqui ainda não
 300 é o espaço disso eu tenho que pensar no aluno como ele vai interagir com
 301 comunidade dele com os textos que ele escreve acho que essa é um outro foco,
 302 mas assim acho que independente se eu estou aqui formando professor eu preciso
 303 ter essa capacidade de didatização no conteúdo e eles precisam então desenvolver
 304 essa capacidade de didatização agora quando então o professor vai formar o aluno
 305 da educação básica daí ele só precisa exercer essa capacidade ele não precisa me
 306 parece formar outras capacidades da didatização.
- 307 Pq: ok, você conhece o projeto pedagógico do curso de Letras/Inglês?
 308 C: Olha não eu não conheço o projeto do curso Letras/Inglês.
 309 Pq: e quanto ao programa da sua disciplina programa do curso você disse que você
 310 assumiu essa disciplina agora no 2º semestre você recebeu já esse programa
 311 pronto? Você fez alterações nele não? Como essa transição funcionou?
 312 C: bem então foi assim eu recebi o programa pronto eu fiz algumas alterações só que
 313 como eu cheguei, eu cheguei à verdade na universidade no 2º bimestre e daí eu
 314 fiquei só com a turma de português naquela ocasião, mas eu e outra professor que
 315 estávamos na turma de inglês a gente já conversava então a gente juntas decidimos
 316 como ia ser encaminhados o 2º bimestre das duas turmas porque o 3º bimestre eu
 317 que ia pegar as duas
 318 Pq: seria espanhol e inglês isso?
 319 C: não as duas assim portuguesas e espanhol inglês eu fiquei com português e outro
 320 professor ficou com espanhol inglês então nos duas levamos o 2º bimestre, mas
 321 ou menos semelhante pra que depois no 3º bimestre eu assumisse as aulas porque
 322 então eu vim concursada terminou o contrato dela e agora eu fiz algumas
 323 modificações do 3º bimestre pra frente, mas assim modificações pequenas porque
 324 daí então também já tinha um programa ali eu só fiz algumas realmente algumas
 325 adaptações nos conteúdos que já estavam ali.
- 326 Pq: e elas foram a que níveis essas adaptações níveis de bibliografia que você utilizou
 327 ou em atividades ou procedimentos de avaliação onde foram feitas essas
 328 alterações?
- 329 C: alterações de conteúdos e alterações de referências porque então cada professor
 330 tem um à gente já tem um material didático com o qual a gente trabalha é uns
 331 livros de referências que então você já tem, mas afinidade então assim
 332 especialmente nas referências então mudei as referências ali e mudei também,
 333 mudei não na verdade tirei algumas coisas que eu achei que não fosse dar tempo
 334 pelo andamento que então eu costumo dar achei que aquilo lá seria bastante então
 335 inclusive umas eu tirei outras eu juntei então foram alterações nesse sentido.
- 336 Pq: a ementa é determinada pelo projeto pedagógico e ela tem um determinado tempo
 337 pra que o curso seja reconhecido então nem que você quisesse você poderia fazer
 338 alterações neste momento, mas você apontaria alguma coisa que futuramente deva
 339 ser modificado quanto à ementa ou na carga horária qualquer coisa que você acha
 340 que?
- 341 C: quanto à ementa sim acho que pra falando especificamente da ementa de
 342 Introdução à Linguísticos seja porque é idêntica a do curso de Português Inglês e
 343 espanhol então assim eu faria alterações sim porque me parece que o 2º semestre
 344 fica muito corrido com muitos conteúdos diferentes então eu faria alterações eu
 345 retiraria algumas coisa pra poder dar mais ênfase em outras, por exemplo,
 346 Sociolinguística faria um pouquinho mais eu retiraria alguns daqueles itens sim

- 347 pouca coisa, mas eu acho que já tipo dois elementos da ementa, mas eu acho que
348 já faria uma diferença, pro andamento do trabalho não precisaria ficar tão corrido.
- 349 Pq: ok e no momento o que você considera que precisa aprender para ensinar melhor?
- 350 C: especificamente para o curso de inglês?
- 351 Pq: para o curso de Letras/Inglês especificamente que é o foco da nossa pesquisa
- 352 C: bem para o curso de Letras/Inglês como eu escrevi aquele relato pra você ontem
353 formação inglês então assim eu fiz curso de inglês fiz aulas de inglês eu até leio,
354 mas assim eu não tenho as outras habilidades da língua inglesa eu só tenho essa
355 habilidade de leitura se eu disser pra você que é uma habilidade de leitura 100%
356 também vou estar mentindo então assim pra mim eu acho que o desafio é aprender
357 um pouquinho dessa questão do ensino de língua estrangeira para poder atender
358 melhor esses alunos de inglês especificamente porque assim claro seria ótimo se
359 eu tivesse conhecimento na língua inglesa também é nas quatro habilidades, mas
360 eu não tenho seria bom aprender seria, seria ótimo é um projeto que eu tenho, mas
361 ele não casa com doutorado então acho que assim neste momento eu preciso saber
362 mais, eu preciso ler mais sobre então esse processo de formação do ensino de
363 língua estrangeira assim porque no ensino de língua portuguesa então ao longo da
364 graduação e mestrado isso daí eu fui lendo agora da língua estrangeira realmente
365 é uma coisa que eu nunca parei para ler.
- 366 Pq: eu estou com a tua formação aqui teu mestrado e doutorado também é não, as
367 disciplinas ministradas lá não são para área de língua estrangeira?
- 368 C: não, não nenhuma nunca fiz nenhuma disciplina na área de língua estrangeira
369 porque daí como a habilitação era única em Português nós tínhamos essa
370 habilitação na IES/I então daí quando eu fiz o mestrado era área sua Linguística
371 eu fiz sempre disciplinas para língua materna ensino aprendizado de língua
372 materna.
- 373 Pq: ok considerando os aspectos do ambiente de trabalho aqui da IES/I como tem sido
374 a sua interação com os professores?
- 375 C: bem eu acredito que é uma interação boa à gente tem liberdade pra trocar material,
376 a gente tem liberdade pra conversar não tem problemas aqui.
- 377 Pq: você consegue discutir, refletir sobre o seu trabalho com esses professores ou não
378 há momentos pra que haja essa interação fica mais na troca de você falou que
379 conversava com a professora que o contrato encerrou certo
- 380 C: , sim eu conversava
- 381 Pq: e a partir de então quando encerrou o contrato dela houve algum outro professor
382 que você pudesse compartilhar refletir sobre o seu trabalho sobre o processo de
383 ensino?
- 384 C: bem sobre o processo de ensino não sobre o processo de ensino em si não,
385 converso com outros professores ah como é que é aquela aluna na tua disciplina
386 na minha ta meio assim o que você acha que eu tenho dificuldade em tal coisa ou
387 então assim conversamos sobre aluno agora sobre o processo da disciplina não
388 porque daí a gente fica com disciplinas diferentes então não nesse caso, mas às
389 vezes claro a gente troca informações do tipo será que não seria legal pensar em
390 tal conteúdo pro curso de inglês especificamente será que não seria interessante
391 fazer alguma alteração mesmo nesse programa de Introdução à Linguística para
392 eles já que eles não tem nada de língua Portuguesa no curso.
- 393 Pq: e esse questionamento se dá de forma geral no corpo docente ou professores
394 específicos?
- 395 C: não professores específicos.

- 396 Pq: como é que você tem observado que esses alunos-professores no curso de
397 Letras/Inglês, você já comentou algumas coisas no seu relato também tem, mas
398 como que você observa que eles vivenciam a formação? Tem vivenciado.
- 399 C: bem acho que eles ainda não têm vivenciado a formação eu acho que no primeiro
400 ano eles ainda estão meio sem saber o que eles querem eu acho que é tudo muito
401 novo pra eles especialmente com relação à Linguística é uma coisa assim parece
402 que cai de paraquedas ali então alguns, toda vez que eu entro numa sala nova eu
403 pego uma turma nova eu pergunto para eles o que eles esperam do curso e porque
404 que eles escolheram aquele curso e daí alguns dizem que escolheram, porque ah
405 eu gosto de ler então escolhi fazer Letras fico pensando gostar de ler não é
406 suficiente porque então podia fazer direito podia fazer Psicologia são matérias que
407 necessitam de tanta leitura, mas do que atividade assim como, por exemplo, um
408 engenheiro um físico é e outros dizem assim não porque eu já dou aula e tal já dei
409 aula numa escola assim e assado e então quis fazer letras por causa disto você quer
410 continuar dando aula? Ah não sei quando você pergunta assim se eles querem dar
411 aula à maioria não sabe aqueles que já estão dizem que sim e aqueles que não
412 estão me parece que ele não estão vivenciando ainda a formação me parece que
413 no primeiro ano eles estão muito imaturos ainda pra pensar nessa formação por
414 isso que por isso não se entende, sempre trazer exemplo da sala de aula essa
415 questão de e se fosse com você? Como você faria pra explicar tal coisa como à
416 gente poderia usar isso? Porque muitos ainda acham que eles estão fazendo ou
417 porque socialmente se diz que a gente tem que fazer alguma faculdade porque é
418 uma exigência fazer uma faculdade onde já se viu a pessoa não fazendo faculdade
419 e outras eles estão fazendo, têm meninas de dezessete anos na turma eles
420 terminaram o ensino médio e caíram no curso então assim muito deles ainda não
421 sabem eu não acredito que a maioria, não, eu acredito que a maioria não vivencia
422 essa experiência de eu tô fazendo um curso de licenciatura eu às vezes me
423 pergunto se eles sabem o que significa fazer um curso de licenciatura o que isso
424 implica qual a aplicação de eu fazer um curso de licenciatura eu às vezes fico me
425 perguntando isso eu acho que eles não sabem.
- 426 Pq: bom com relação aos aspectos da instituição a estrutura física aos recursos
427 materiais, estruturais organizacionais eles favoreceram ou não o seu agir
428 especificamente nessa turma de letras?
- 429 C: eles favoreceram eu acho que a gente tem uma condição boa aqui a gente tem a
430 sala de multimídias disponíveis para a hora que você quiser então não teria nada
431 pra ressaltar de negativo com relação a essa estrutura não.
- 432 Pq: ok
- 433 C: talvez a biblioteca acho que como o curso é novo talvez a nossa biblioteca ainda
434 falte coisas lá.
- 435 Pq: do material que você utilizou?
- 436 C: da minha disciplina especificamente não tem muita coisa, mas acho assim o curso
437 é novo então a gente ainda tá formando essa biblioteca também então acho que
438 assim a única coisa que eu teria pra ressaltar não como negativo, mas como algo
439 a se fazer ainda seria montar um acervo maior não tô só pensando só no curso de
440 letras tô pensando em todos módulos acho que melhorar a biblioteca é sempre uma
441 coisa boa em qualquer circunstância.
- 442 Pq: verdade, no segundo momento de aplicação de programa da sua disciplina acho
443 que você chegou a comentar sobre algumas coisa queria ver se você tem mais algo
444 a complementar, mas você faria alguma alteração na sua prática ou no próprio
445 programa para favorecer a formação do professor?

- 446 C: especificamente de inglês sim porque acho escrevi isso no relato pra você no 1º
 447 bimestre que eu entrei então eu sempre fiquei esbarrando nisso, mas porque a
 448 gente tem que saber Linguística e então daí eu decidi mudar um pouquinho, mudar
 449 um pouquinho tanto a exemplificação da linguística dentro das minhas limitações
 450 porque como eu te disse eu não tenho formação ainda na língua estrangeira, mas
 451 mudar os textos, por exemplo, que eles fizeram para o seminário eu achei que o
 452 seminário do último bimestre foi uma oportunidade muito boa pra eles
 453 visualizarem que esses conteúdos das linguísticas tem relação com a língua
 454 estrangeira com inglês especificamente no caso e daí então eu achei que eles
 455 ficaram, mas abertos para os seminários quando eles pegaram então os textos que
 456 estavam então voltados para o inglês então, por exemplo, pegar um texto de
 457 psicolinguística, trabalhei o texto teórico e daí na hora do seminário daí sem saber
 458 ou pedir para o seminário um texto de psicolinguística aplicado ao ensino de
 459 língua inglesa e daí deu tudo certo eles se interessaram mais eu achei que, então
 460 assim para o próximo ano da minha próxima experiência com essa turma eu
 461 pretendo sempre na medida do possível trabalhar com isso claro tem temas que
 462 não é possível, mas naqueles que forem possíveis sim.
- 463 Pq: ok na outra questão é relacionado às dificuldades que por ventura você tenha tido
 464 pelo que você relatou foi mais essa questão da resistência e de fazer esta adaptação
 465 do material para eles tem mais alguma coisa?
- 466 C: não é isso mesmo.
- 467 Pq: e pelo contrário que não é dificuldade o que proporciona prazer e sentimento de
 468 realização ao ensinar, nesse processo de ensinar?
- 469 C: bem eu sempre vou ser suspeita pra falar porque eu sou apaixonada por isso eu
 470 adoro Linguística não saberia fazer outra coisa se não fosse dar aula então assim
 471 é pra mim o fato de estar na sala se eu estou numa sala cheia que dois alunos um
 472 aluno que seja diz ah então eu posso fazer tal coisa acho que isso pra mim já da
 473 realização sabe é você pensar ah o meu aluno ficou interessado e isso então assim
 474 o meu conhecimento contribui de certa forma para a formação dele em algum
 475 ponto é claro que não vai acontecer isso com todos os alunos, mas é não sei sou
 476 uma professora meio boba sabe mesmo se eu tiver pouco resultado se aparecer
 477 algum resultado eu acho legal então assim é puxa pra mim só o fato do meu aluno
 478 pensar não esse curso é bom eu poderia estar fazendo esse curso por puro prazer
 479 de fazer nem que eu quisesse dar aula pra mim já é uma vantagem o fato dele
 480 gostar do curso é ele não precisa necessariamente gostar da minha matéria porque
 481 nem todo mundo vai gostar da matéria que você leciona, mas assim o fato dele
 482 gostar do curso em si isso pra mim já é um ponto positivo o fato dele não desistir
 483 o fato de eu começar com tantos alunos e no fim do ano não ter perdido alguns
 484 pelo caminho isso pra mim já é:::
- 485 Pq: uma conquista.
- 486 C: é.
- 487 Pq: obrigada C... Provável que no início de 2014 já tenha as transcrições, daí eu
 488 encaminho por email se você achar que faltou alguma coisa à complementar, da
 489 mesma forma se eu lembrar que faltou.
- 490 C: sim pode me perguntar fica a vontade Pq.
- 491 Pq: obrigada

APÊNDICE E: ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Formadora D

1 Pq: Minha primeira questão é com relação ao seu ingresso na IES/I. Houve algum tipo
2 de exigência quando você foi fazer... – você fez teste para professor colaborador,
3 certo?

4 D: Sim, teste para professor colaborador. Quando eu fiz o teste seletivo, era teste
5 seletivo para professor de inglês.

6 Pq: Então não há uma diferença na IES/I entre selecionar para atuar como professor
7 formador em Licenciaturas e para atuar no curso de Bacharelado?

8 D: Não que eu saiba, tanto que eu só iniciei no curso de Letras em junho, com a saída
9 de uma professora que estava atuando no curso de Letras e daí com a saída dela,
10 houve a necessidade de haver um outro professor e aí então que eu iniciei no curso
11 de Letras

12 Pq: No memorial descritivo, você deve ter preenchido lá, ou ainda vai preencher, acho
13 que você ainda não preencheu... entregou aquele memorial descritivo, mas eu
14 gostaria que você falasse um pouco da sua formação e da sua experiência como
15 professora.

16 D: como professora independente do Ensino Superior?

17 Pq: Isto, independente do Ensino Superior

18 D: Bom, eu comecei a dar aulas de inglês em 1994, ainda fazendo curso de inglês,
19 aulas assim em pré-escolas, lá em Campo Mourão escolinhas assim, não é? E em
20 1995, aí eu já, no último semestre do meu curso de inglês, a dona da escola em
21 que eu fazia o curso, ela me convidou para dar aulas na própria instituição, no
22 instituto de idiomas, Aí eu comecei também com crianças pequenas... assim
23 rapidamente já no primeiro semestre eu já estava dando aulas para vários níveis,
24 para várias idades, então isto foi em 95, né, no instituto de idiomas.

25 Pq: sempre com aulas de Língua Inglesa, ou não?

26 D: Sim, sempre aulas de Língua Inglesa. Eu nunca havia dado aula de outras línguas,
27 como de Português, por exemplo, sempre Língua Inglesa, comecei então em 94
28 com pré-escolinha, porque eu tinha magistério, sabe, e aí como eu tinha magistério
29 algumas pré escolas e pelo meu conhecimento de língua inglesa, acabaram me
30 contratando para dar aulas de inglês na pré escola. E aí sempre dando aulas em
31 institutos de idiomas. Aí em 1996 eu entrei em um curso de Letras na Y e fiz os
32 dois primeiros anos de Letras, Licenciatura dupla lá na Y ainda também
33 trabalhando em Institutos de idiomas. Neste mesmo período eu fiz algumas
34 disciplinas como aluna especial no curso de especialização em Língua Inglesa na
35 Y, não é, no primeiro ano da graduação acho que eu já fiz uma disciplina, fui
36 convidada pelo pessoal, foi a Soraia ... quem me convidou pra fazer a disciplina,
37 aí mudei para Londrina em 1999, e ... no finzinho do ano e não me achei assim
38 apta (rs) a lecionar em cursos de idiomas em Londrina. Pensei assim ... não tenho
39 nenhum diploma internacional, não terminei a faculdade, neste período eu tinha
40 parado a faculdade no segundo ano, casei e fui morar em Londrina, Então o que
41 que eu falei... gente, eu não vou conseguir aulas de inglês em Londrina, não é? Aí
42 fui trabalhar no comércio, mas como o que eu queria mesmo era trabalhar com
43 inglês, eu retornei à faculdade em 2004 e daí voltei a ter contato com o ensino de
44 idiomas, em 2004 mesmo, eu ingressei em um instituto de idiomas, Y em
45 Londrina, onde eu fiquei trabalhando até o final de 2007. Neste período também
46 no Y eu trabalhei com a parte de coordenação pedagógica, formação de

- 47 professores, treinamento de professores, então assim, esta era minha experiência
48 com língua inglesa.
- 49 Pq: e sempre em escolas particulares, na pré escola, também ...
- 50 D: Particular, sempre particular. Só em 2006... 2006? É, só em 2006 que eu fui para
51 a escola pública
- 52 Pq: certo
- 53 D: porque daí eu estava participando de um projeto, não é, de formação com a
54 professora Y, Y1, Y2 da Y, isto no segundo ano, não no terceiro ano...
- 55 Pq: Na sua graduação?
- 56 D: Sim na graduação, no terceiro ano de graduação eu passei praticamente o ano de
57 2006 indo semanalmente na escola lá nos cinco conjuntos participando do projeto
58 Aprendizagem sem fronteiras, um projeto de ensino colaborativo. Quando eu me
59 formei, em 2007, eu me mudei em janeiro de 2008 prá Jandaia. E daí foi que eu
60 fui para escola novamente, Só que desta vez como professora regente. Então em
61 2008 eu ainda nem tinha pego o meu certificado, meu diploma e eu já estava
62 contratado por 03 escolas particulares, lecionando inglês para ensino fundamental
63 e médio. Em 2008 também, eu comecei a lecionar inglês também em uma
64 empresa, em uma indústria, inglês para negócios ... deixa eu ver se não esqueci de
65 nada... E em 2009, o mais importante de tudo, em janeiro de 2009, eu resolvi fazer
66 o teste seletivo da XX, pela primeira vez. Neste período eu ainda só tinha a
67 graduação.
- 68 Pq: então foi assim seu ingresso no Ensino Superior
- 69 D: No ensino superior em 2009.
- 70 Pq: e aí você entrou em que disciplina, que cursos, foi no curso de Licenciatura
- 71 D: não, não, foi no curso de Turismo e no curso de Secretariado, em 2009, 2010. Em
72 2009 eu também trabalhei num curso de Comércio Exterior em uma outra
73 faculdade particular, com língua inglesa. E em 2010, 2011 e 2012 eu trabalhei no
74 curso de Letras mas não na Y porque ainda não tinha aqui, foi numa instituição de
75 ensino superior do município de Apucarana. Então, nesta faculdade do município,
76 chamada Y, eu lecionei as disciplinas de Língua Inglesa, de Literatura Inglesa e
77 de Metodologia do Ensino de Inglês. Onde também, nesta instituição foi também
78 a que eu, né, até apliquei meu projeto de mestrado, consegui levar os alunos do 3º.
79 Ano do curso de Letras lá, desta instituição, prá escola pública, ficamos o período
80 de um semestre fazendo um trabalho colaborativo, juntamente com a professora
81 regente da escola, né, com o ensino de inglês...
- 82 Pq: então foi aí que você teve o contato com o ensino da escola pública
- 83 D: É, sim, mas também eu não era professora regente. Eu era professora do projeto
84 Foi uma experiência bem parecida com a que eu tive em Londrina durante a minha
85 graduação, com a escola pública então foram estas duas experiências a princípio.
- 86 Pq: teve algum fato ou alguma pessoa que te marcou nesta sua trajetória docente?
- 87 D: em que sentido assim?
- 88 Pq: alguma pessoa que te influenciou ou que te ajudou no seu desenvolvimento
89 profissional? Ou algum fato, algum fato ou alguma pessoa que tenha marcado esta
90 sua trajetória, ou não tem...
- 91 D: Ah, na verdade tiveram várias, o primeiro contato que eu tive com o inglês, com
92 a língua foi na 5ª. série, a antiga 5ª. série...
- 93 Pq: ah, ah...
- 94 D: o meu pai gostava muito de inglês, então quando a gente assistia filmes na
95 televisão, eu me lembro assim eu devia estar no terceiro aninho no quarto aninho,
96 assim, criança pequena, e quando acabava os filmes, né, na televisão, que aparecia

- 97 os nomes, dos atores, das atrizes, né, aqueles nomes em inglês, às vezes aparecia
 98 alguma coisa em inglês, ele falava assim: lê, lê, pro pai ouvir, e eu nunca tinha
 99 tido aulas de inglês na vida, mas aquilo, já começou...
- 100 Pq: a te motivar...
- 101 D: a me motivar, nossa, meu pai gostava de ouvir, eu falando inglês, né, os nomes do
 102 pessoal do filme. E aí na 5ª. série, eu me lembro como se fosse a minha professora
 103 no meu primeiro dia de aula de inglês chegando na sala e falando “Good morning!
 104 Parara... e eu pensava nossa, que lindo! Só que a minha família não tinha
 105 condições de pagar um curso de inglês para mim. Então assim, quando eu tinha
 106 15 anos m foi que pela primeira vez na vida eu pude fazer um curso de inglês, que
 107 eu entrei num Instituto de idiomas. Mas a minha paixão era tamanha pela língua
 108 inglesa e aquela vontade que eu tinha há de aprender que um curso de inglês em
 109 institutos de idiomas que a pessoa geralmente faz em pelo menos 4 ou 5 anos, eu
 110 com 3 anos já estava recebendo o meu diploma. E, com menos tempo que isto, eu
 111 já estava dando aulas na escolinha na pré-escola e no próprio instituto de idiomas,
 112 não é, então assim, quem me influenciou? Talvez meu pai, talvez esta minha
 113 primeira professora da 5ª. série, Eu sempre estudei em escola pública, eu nunca
 114 na minha vida estudei em uma escola particular. E. depois que entrei no instituto
 115 de idiomas, assim grande parte de minha formação no instituto de idiomas, foi
 116 com uma professora só, a professora Y, que foi assim a pessoa que depois também
 117 me empregou, então assim, eu até hoje copio um pouco das aulas que ela dava,
 118 aquela questão lúdica, sabe? Aquele ensino mais lúdico, bastante real, sabe,
 119 concreto, até a forma de escrever no quadro eu me lembro como ela se posicionava
 120 no quadro sem que ela atrapalhasse a visão dos alunos, então eu acho que eu posso
 121 dizer que...
- 122 Pq: que isto te marcou?
- 123 D: me marcou...
- 124 Pq: e em relação a sua atuação como formadora, você teve algum curso que te
 125 preparasse prá isso, prá atuar como de professores?
- 126 D: sim, em 2001, já em Londrina, quando eu estava trabalhando no comércio e decidi
 127 que não, que se eu não estava preparada para trabalhar em uma empresa em
 128 Londrina, que eu tinha que me preparar, porque era isto que eu queria, não é?
- 129 Pq: certo...
- 130 D: aí eu fui pro Y, o Y em Londrina, e fiz um curso de formação, de um ano, que se
 131 chama TTC – *Teacher Training Course*- fiz um curso preparatório de um ano onde
 132 eu aprendi especificamente as metodologias, um pouco de teoria, até de didática.
 133 Um curso bem bacana mesmo, né, de formação mesmo, né. Na verdade eu estava
 134 aprendendo como ser professora, embora eu já tivesse bastante prática, mas eu
 135 nunca tinha tido assim uma teoria, algo teórico sobre o que era ser professor de
 136 inglês, e aí eu comecei a ver, que muitas coisas que eu fazia na prática tinha um
 137 embasamento teórico, só que eu não sabia. Claro, porque se eu copiei de certa
 138 forma uma professora já experiente, não é? Então, eu adquiri esta teoria na verdade
 139 pela prática. E depois..., na universidade né, porque daí com o curso de Letras,
 140 Licenciatura dupla, né, Português/Inglês na Y. E aí neste período quem marcou
 141 mesmo, talvez, quem me influenciou, neste desejo de não ser apenas uma
 142 professora de inglês, mas de formar professores, que foi assim decisivo, não é, foi
 143 a professora Y, Y1 com esta visão, né, de ensino colaborativo.
- 144 Pq: Na graduação já ou no mestrado?
- 145 D: Não, na graduação. No 3º. Ano de graduação. E como, no trabalho, né, neste
 146 mesmo período, eu trabalhava no no Y, né, em instituto de idiomas, como

- 147 coordenadora pedagógica, então, a gente formulava material, treinava os
 148 professores, trabalhava com esta parte de formação. Então tudo aquilo que eu
 149 estava de certa forma, aprendendo né, teoricamente o que eu já tinha de prática
 150 mas que eu estava vendo ali teoria, embasava de certa forma o meu trabalho
 151 também no instituto que eu estava tendo com meus professores.
- 152 Pq: Bom, como você se prepara para exercer a sua atividade docente? (++) Você
 153 mencionou os cursos preparatórios, é através destes cursos? Há algo mais que
 154 ajuda a te preparar para exercer a sua atividade docente?
- 155 D: Olha, claro que a própria prática que a gente já tem, é algo que de certa forma nos
 156 prepara, né, você já tem um tempo de...
- 157 Pq: de experiência?
- 158 D: de experiência. Isto assim, acho que é assim, a primeira coisa, Agora, eu sou bem
 159 assim, não querendo me gabar, mas eu sou bem estudiosa, sabe, então eu gosto de
 160 sempre de tá mesmo lendo estudando e ... principalmente estudando assim, o
 161 trabalho de outras pessoas, sabe, lendo sobre experiências que outros professores
 162 tiveram, né. Eu gosto disto e ... prá você ver, só a possibilidade de talvez, olha
 163 uma possibilidade, de talvez o ano que vem ,de eu pegar a disciplina de ... de...
 164 Linguística Aplicada eu comprei dois livros novos , que eu já tenho milhares ,
 165 tenho um monte, mas eu já comprei mais dois livros e já tô me preparando a partir
 166 de agora para algo que pode vir a acontecer, então assim, eu gosto de planejar, de
 167 me preparar, de ver como outras pessoas estão fazendo, e tentar ver se aquelas
 168 práticas podem ser de certa forma aproveitadas também, no meu contexto, na
 169 minha realidade, Então esta é a forma que eu me preparo de certa forma,. Não sei
 170 se eu respondi a sua pergunta...
- 171 Pq: Respondeu. E, você comentou que trabalhou com pré-escola, e depois...?
- 172 D: Ensino fundamental e médio
- 173 Pq: isto, e o que te levou a optar, ou você não optou ainda...? por atuar nesta área de
 174 formação de professores? Este seria o seu objetivo maior ou você tem outras
 175 preferências?
- 176 D: Não, o meu objetivo maior é trabalhar com a formação de professores,
 177 especialmente no que tange à sala de aula mesmo, Estágio, Prática de Ensino,
 178 Metodologia, Linguística Aplicada, essas coisas assim, porque eu acho que é onde
 179 eu posso contribuir mais. É assim o que eu mais gosto. E quando eu defini isto,
 180 foi no 3º. Ano da graduação, quando eu fui para a escola, né, por meio daquele
 181 projeto, e paralelamente eu trabalhava com formação, claro, que era um contexto
 182 totalmente diferente, mas de certa forma você tá formando professor, você tá
 183 transmitindo valores e você tá trocando ideias e , né, sobre a sala de aula, você tá
 184 trabalhando com a metodologia, não é, com diversas metodologias , procurando
 185 soluções para a sala de aula, do dia a dia da sala de aula, independente do contexto,
 186 não é?
- 187 Pq: E atualmente você faz isto no Y?
- 188 D: e eu faço isto no Y, é e minha função atual é esta também, de estar orientando,
 189 desde ajudar no planejamento de uma aula, até verificar o planejamento que já
 190 está feito e verificar de certa forma, ou tentar entender se aquele planejamento
 191 realmente está de acordo com o perfil daquela turma, daquele nível, e acompanhar
 192 o professor, certa aula daquele professor e depois dar um feedback. Assim, é,
 193 então assim, e é isso que eu quero fazer, por isto é que eu fui pra escola agora né
 194 (referindo-se a ter assumido aulas pelo estado no ensino fundamental e médio),
 195 estou com três períodos de trabalho, porque esta é a minha ânsia, então eu quero
 196 me aproximar mais da escola prá poder ajudar mais aos meus professores, para

- 197 formá-los, né. E nós já fizemos isto, né, não sei se você sabe. Nós fomos na semana
 198 passada, levamos os alunos aqui de Letras na no colégio Y, você ficou sabendo?
- 199 Pq: Não, não estou sabendo.
- 200 D: Foi tão legal, fomos preparar os alunos do 1º, ano do ensino médio para o PAS. E
 201 aí nós, um grupo de 4 alunos, do curso de Letras, né, e eu, nós montamos né, uma
 202 aula juntos, uma aula de três horas, pensa ... e fomos lá e aplicamos esta aula, e .
 203 se você conversar com estes 4 alunos, você vai ver, você não tem ideia do impacto
 204 que isto teve já neste primeiro ano da formação deles. De eles dizerem assim
 205 “nossa! É isto que eu quero! Nossa, adorei!” Assim sabe, porque eu penso, sabe,
 206 que é importante para o aluno que vai ser professor, o quanto antes ele tiver contato
 207 com a escola melhor...
- 208 Pq: Melhor... Com relação a você como formadora, o que você considera ser ser
 209 preciso saber para ensinar em um curso de formação de professores? Em termos
 210 de habilidades ou de conhecimentos teóricos ou interpessoais... o que você acha
 211 necessário, o que você acha que é preciso saber pra poder formá-los?
- 212 D: Esta pergunta ao mesmo tempo que é fácil é difícil... Eu Acho que são muitos os
 213 saberes. Não é assim uma coisa que você tem que saber. Não tem uma receita...
 214 Sabe assim, ai eu tenho que saber isto ... espaço, o formador sabe isto, pronto,
 215 ganhou! Eu acho assim que são muitos os saberes envolvidos porque você tá
 216 lidando com pessoas em todos os âmbitos, não é? Você tá lidando com o aluno da
 217 graduação, também com expectativas que de certa forma também, já traz uma
 218 bagagem, né, uma experiência, você tá lidando com o aluno da escola, você está
 219 lidando com os pais deste aluno de certa forma, você está lidando com a própria
 220 escola, não é, com o professor daquela escola, daquela sala e toda a equipe
 221 pedagógica, então assim, eu acho que são tudo isto que você disse, um pouco de
 222 cada. Então eu acho que como formador eu acho que eu tenho que tentar
 223 compartilhar com o meu aluno e, pelo menos, de certa forma, fazer com que ele
 224 esteja assim, ciente de que ser um professor de inglês não é só entrar na sala de
 225 aula e...encher o quadro, ou que ser professor de inglês também não basta ter um
 226 ótimo domínio linguístico, né? Então tanto eu enquanto acho que não basta para
 227 o formador ter um excelente domínio linguístico, de conteúdo, de teorias, e parar
 228 parará, né, como também acho que neste processo de formar, é, ele também tem
 229 que de certa forma, ajudar o aluno dele a perceber isto, que como futuro professor
 230 também não basta ter ótimo conhecimento de teoria, de língua, de metodologias,
 231 não é, que são muitas coisas que eles vão ter que considerar.
- 232 Pq: então tanto você como o aluno/professor, você acha que vocês tem que
 233 desenvolver os mesmos saberes?
- 234 D: é, vários saberes. Sim, porque ao final de contas, ao passo que eu formo eu também
 235 sou formada, né? A minha formação não tá pronta, né? É como esta experiência
 236 que nós tivemos lá no Y que eu te falei da semana passada. Eu também aprendi
 237 coisas tanto enquanto professor, enquanto professora de inglês, né, como também
 238 neste meu processo de ser formadora, né
- 239 Pq: Então este seria um exemplo de uma prática que você desenvolve que levaria o
 240 seu aluno a desenvolver estas capacidades docentes, é isto? Você daria como
 241 exemplo?
- 242 D: é, você sabe por quê? É porque eu penso assim, Francini, quando o aluno entra
 243 no 1º. ano do curso de Letras, certo, ele já teve pelo menos uns 8 anos de um
 244 contato com a língua, de um contato com professores de inglês, então ele já vem
 245 com uma ideia pré-concebida do que é ensinar inglês e do que é aprender inglês,
 246 pelo menos uma ideia pré concebida daquela experiência que ele teve. E aí, como

você pretende em 4 anos ,... né, como posso dizer... mudar ou transformar, ou... sei lá, sabe? Como que você vai, é... superar todos estes anos que ele já traz de bagagem, né. Então eu penso que uma das melhores maneira, eu penso né, seja talvez já também com a minha própria postura. Porque eu já, por exemplo, imagino que eu já sou professor, eu tava até discutindo isto com a Y (referindo-se a coordenadora do curso) semana passada, no ensino básico deles, no ensino fundamental, ensino médio, toda a vida, digamos, que ele teve um ensino tradicional, certo? Ao ele faz o 1º. Ano, o 2º. Ano de inglês na Faculdade , a maioria dos alunos não tem um conhecimento de inglês e eles vão adquirir este conhecimento no 1º, ano da Faculdade, né, e aí, ele tem também teve o contato de um ensino assim, tradicional, não estou dizendo que o ensino tradicional seja ruim, só estou exemplificando como um modelo de ensino , né, e aí de repente quanto ele chega lá no 3º. Ano, com uma disciplina que apresenta um leque de opções metodológicas e estratégias e tudo mais, talvez ele possa pensar assim “ Nossa! Tem tudo isto de opção, não é? Todas estas metodologias, todas estas estratégias e durante toda a minha vida escolar e toda a minha ... eu nunca tive sequer um contato com nenhuma delas” . E principalmente na universidade, não é?, Então parece que fica um pouco contraditório, não é? Então quer dizer, imagina eu dando inglês no 1ºano, língua, e utiliza de uma metodologia bastante tradicional a qual ele já está acostumado desde o colégio, aí chega no 3º. Ano, digamos que seja eu de novo a professora deles, desta vez com uma outra disciplina, aquela que é mesmo mais voltada para formação de sala de aula,. Aí ele vai começar a falar pra mim “Ué, mais, tem todas esta metodologias?” de repente a gente até apresenta uma ou outra como sendo a mais eficaz, porque a gente faz isto, né, então, sabe, então eu acho quando você vai, quando você apresenta a escola pro aluno, mais cedo, e você tá junto dele, e você planeja com ele, você se expõe junto com ele, de certa forma, e você também na sua prática, você utiliza outras metodologias e outras estratégias, quando ele tiver lá na frente na disciplina, ele vai falar “ Ah, verdade, bem que eu lembro professora que aquele dia lá nós utilizamos assim e deu certo, ou não “ Nossa, professora, mas é muito difícil isto aí, hein?” “ Foi a maior mancada” . Então, assim, eu acho que isto faz parte do processo.

Pq: Você comentou sobre esta experiência no ensino fundamental e médio lá, mas você foi com o ensino de língua inglesa. Mas você está trabalhando com a disciplina de literatura, é isto?

D: É, neste momento, agora, eu estou trabalhando com Literatura.

Pq: Tá, em relação a sua disciplina, em específico, como que você acha que você ...

D: colabora com a formação?

Pq: é, colabora com a formação, para isto, para que seus alunos desenvolvam estas capacidades docentes, especificamente na sua disciplina? É possível?

D: É, qualquer disciplina. Eu, especificamente na minha disciplina de Literatura, exercito isto o tempo todo. E faço questão de, sempre que possível, não digo assim , todas as aulas, mas sempre que possível, pontuar , apontar, mostrar , que as vezes, né, 1º. ano principalmente, né, mas ainda talvez esteja ainda imaturos, eles ainda estão meio que achando que eles estão no ensino médio, né, embora esta turma já tenha alguns alunos mais maduros, né, até com outras graduações, mas não Licenciatura, então assim, eu procuro agir desta forma, assim, todas as minhas ações, com eles em sala, eu procuro dizer, “Gente, sabe por que nós estamos fazendo assim? ““Porque vocês podem ter este tipo de estratégia, ou está metodologia ou, né, utilizar deste tipo de ferramenta quando vocês estiverem em

- 296 sala de aula também, trabalhando. “ gente, sabe por que nós vamos trabalhar desta
 297 forma hoje, ou nesta semana ou neste bimestre? “
- 298 Pq: Você fala em relação as leituras?
- 299 D: Sim, as leituras, as obras, os trabalhos, as avaliações. Então, assim, eu não primo
 300 ..., as minhas ações em sala de aula em língua inglesa, eu não consigo me
 301 desprender daquilo que eu aprendi, daquela forma com que eu acredito que, né...
 302 que seja talvez eficiente, ou que pelo menos comigo ao longo destes anos tem
 303 dado certo, ou também pelas experiências das leituras que eu tenho, ou seja, eu
 304 não consigo desvincular - ah, porque eu estou dando literatura inglesa, então não
 305 é formação. Não, eu acho que é formação também. Eu acho que todos os
 306 momentos, todas as disciplinas, desde o momento que eles entram no curso de
 307 Letras, elas devem ser pensadas, sim, na formação. Não na formação sendo uma
 308 disciplina isolada lá no 3º. Ano.
- 309 Pq: Com relação ao projeto pedagógico do curso, você participou da elaboração do
 310 projeto, você conhece o projeto ou não?
- 311 D: (risos) , ((a foadora D sabia que eu tinha conhecimento da participação dela na
 312 elaboração do projeto))
- 313 Pq: Fale um pouco do que você conhece do projeto.
- 314 D: Eu conheço o projeto. No ano de 2011, é..., nós... os professores de Línguas
 315 Inglesa aqui da instituição, né, formularam juntos né, de certa forma, o projeto
 316 político pedagógico do curso. Eu tive uma pequena parcela, né, na participação,
 317 mas de certa forma, contribuí. E.. acompanhei todo este processo, né. Palpitei
 318 também, né. Então assim, eu conheço, e inclusive nesta disciplina de Literatura
 319 Inglesa, não sei se eu posso falar...
- 320 Pq: é claro!
- 321 D: Eu me lembro, quando a gente tava montando a matriz , as disciplinas, né, porque
 322 assim, é novo prá todos, Então o que é que você vai fazer? Você vai fazer uma
 323 pesquisa, não é? “Ah, em tal instituição fazem assim em tal fazem assado, né?
 324 Porque gente, nós não temos que criar a roda , não é? Ela já está criada. O que
 325 gente tem que fazer é pegar os conhecimentos que já existem, e de certa forma
 326 adaptá-los, readequá-los para o nosso contexto, e não especificamente nesta
 327 disciplina de língua inglesa, né, eu já havia tido uma experiência de um ano, um
 328 ano e meio, lecionando esta disciplina naquela outra instituição que eu comentei,
 329 não é? Uma instituição pública do município com o curso de Letras. Letras
 330 também era licenciatura dupla. Só que era Português/Inglês, isto. Então, de acordo
 331 com esta experiência que eu havia tido, eu dei os meus palpites e tal, pra fazer
 332 assim, pra fazer assado. Parece que eu estava adivinhando que depois eu iria dar
 333 esta disciplina, né (rs) ... engraçado. E aí o que aconteceu? É... quando foi então
 334 terminado o projeto, o plano de curso né, com as ementas e o projeto da disciplina
 335 de Literatura Inglesa, infelizmente não ficou da forma como eu esperava. Eu, D,
 336 pessoalmente. Até porque eu esperava, a gente sempre espera aquilo que é mais
 337 confortável pra gente, né? Então, assim, a experiência que eu tinha tido enquanto
 338 aluna no curso de Letras, com a disciplina, foi a mesma que eu imprimi quando
 339 eu fui docente desta disciplina lá naquela faculdade e tentei, é claro, trazer esta
 340 mesma experiência pra Y. Não deu certo. Quando eu assumi a disciplina agora em
 341 junho de 2013,
- 342 Pq: não deu certo colocar estas ideias no projeto pedagógico
- 343 D: colocar as ideias no projeto
- 344 Pq: quais seriam estas ideias?
- 345 D: (riso embaraçado)

- 346 Pq: A questão é, se você acha que estes documentos, que o projeto pedagógico
 347 refletem as capacidades docentes que você julga serem necessárias que o aluno
 348 professor desenvolva. Então quer dizer, que algo dentro deste projeto, você acha
 349 que ficou a desejar em relação as capacidades docentes que deveriam ser
 350 desenvolvidas pelos alunos, é isto?
- 351 D: É, também... um fator é este que eu acabei de falar, que é, eu sugeri algo que prá
 352 mim, digo enquanto professora, no desenvolvimento mesmo da disciplina, eu
 353 sugeri que a gente estudasse a Literatura Inglesa, não é? ... por... períodos...ah...
 354 literários que nós começássemos lá na idade Média e fôssemos avançando certos
 355 períodos literários, E claro, conforme o período literário estudaríamos então, os
 356 estilos literários, por exemplo, prosa né..., poema, né... Então veríamos também
 357 a narração... como era feita, e assim por diante, né. Ou seja, os outros é::: estilos,
 358 (++) tô esquecendo a palavras... os gêneros, né (++) seriam estudados a partir do
 359 momento literário, começando na idade média e subindo, certo
- 360 Pq: Mas isto não está contemplado no projeto pedagógico?
- 361 D: Não está. E eu sugeri também que a Literatura Inglesa não fosse iniciada no 1º.ano
 362 de Letras. Pensando que é importante para o professor de Inglês leia estas histórias
 363 da Literatura de Língua Inglesa, Literatura Anglo, né, seja lá a denominação, em
 364 inglês. E sabendo, né, até pela experiência anterior que eu já havia tido e até
 365 mesmo com minha experiência como aluna do curso, que grande parte dos alunos
 366 iniciam o curso de Letras sem um um conhecimento de línguas que os capacite a
 367 ler as obras em inglês, não é. Então eu pensei, vamos colocar literatura a partir do
 368 3º. ano, do 2º. ano. Mas que ele tenha tido pelo menos um pouco de ensino, né, de
 369 língua, mas aí não foi o que ocorreu, não é? Eu entendo que é um trabalho em
 370 conjunto e não é a minha opinião que tem que valer, porque eu quero. Mas aí o
 371 interessante é que, iniciou-se então a disciplina de Literatura inglesa, no 1º. Ano
 372 de Letras e não foi por períodos literários. A professora que foi aprovada no teste
 373 seletivo prá trabalhar especificamente com a disciplina de Literatura Inglesa, é
 374 claro... conversas em off, né, nada protocolado, né, ...ela também confidenciou a
 375 mim também que “ah, que ela preferia que fosse por estilos ... pelos movimentos
 376 literários, né,
- 377 Pq: e no projeto pedagógico não consta isto?
- 378 D: não consta. Mas, ela estava fazendo de acordo com o projeto político pedagógico,
 379 certo? Apanhando um pouquinho, mas tentando contemplar o máximo que estava
 380 prescrito. Só que daí em junho, ela saiu, né. E eu assumi. E aí assim, essa foi uma
 381 das dificuldades que eu tive com a disciplina, porque no formato que esta, este
 382 ano todo nós estamos trabalhando com prosa. Com as narrativas.... Então, quer
 383 dizer, dentro deste um ano, trabalhando apenas com as narrativas, a gente tem que
 384 contemplar todos os períodos literários. E eu acho, acredito que isto dificulta um
 385 pouco pro aluno, porque perde-se um pouco daquela noção cronológica, né? E pro
 386 professor também é difícil, porque em um ano, pensa, o aluno vai ter que ler, vai
 387 ter conhecer as obras e ter que conhecer os autores e tudo que vai desde, por
 388 exemplo, na idade média não porque ainda não se escrevia em prosa, mas mais
 389 adiante, até o pós modernismo. Então...
- 390 Pq: Quer dizer que você não teve, você recebeu esta turma já em andamento, o plano
 391 de curso também já estava pronto,
- 392 D: Isto
- 393 Pq: e você seguiu, você não propôs alterações?
- 394 D: É, eu fiz algumas alterações, é, pequenas, em relação assim, a.. algumas obras, né,
 395 que eu achava... importante....e que tivessem... e que fossem contempladas.

Alguns clássicos que eu acredito que eles não poderiam deixar de conhecer. Até porque como eu não tenho conhecimento aprofundado da literatura, certo, eu não tinha como por exemplo, trabalhar, pega o Realismo, porque daí, a partir de quando eu entrei, eu ia trabalhar a partir do Realismo, ...com as narrativas, né. Então eu não tinha um conhecimento aprofundado, principalmente no quesito, análise literária, prá por exemplo, ficar um bimestre inteiro, trabalhando com a narrativa literária o período do realismo trabalhando somente com uma obra por exemplo, ou duas no máximo, e me aprofundando ao máximo naquela obra, destrinchar o máximo, fazer análises profundas. Então, dentro da minha capacidade docente conversando com a coordenadora pedagógica, e é claro, com o aval dela, eu fiz pequenas alterações neste sentido. Eu optei por trabalhar mais obras, certo, Com análises um pouco mais superficiais, portanto, abrangendo mais aspectos, certo? Então assim a gente trabalhou mais obras, só que a gente assim, abordava todos os aspectos que ... de acordo com a minha experiência, tanto prática quanto teórica, eu julgava que era importante, né, que os alunos soubessem, Conhecimentos mínimos para que eles pudessem no futuro, já que não iria ser voltado neste tópico depois, que eles pudessem por exemplo, fazer a prova do ENADE, ou por exemplo, fazer um concurso, ou de repente se eles tivessem que dar uma aula em alguma instituição sobre aquele ponto que eles não tivessem problemas quanto ao conhecimento mínimo, mas necessário, prá que a partir dali eles pudessem se aprofundar. Então, a minha opção foi oferecer prá eles uma gama maior de obras e ali trabalhar bem o autor, as características daquela obra, os personagens, né... o tempo e o espaço daquela obra, principalmente o contexto histórico, que na forma antiga era perdida um pouco, Porque como você vai trabalhar naquela proposta antiga do plano, fazer esta relação com o contexto histórico de cada um destes período, e de uma forma muito rápida, acaba se perdendo, né, aí complica um pouco pro aluno. Então foi a minha opção. Então assim, eu não propus assim “ah, não, não vamos fazer desta forma que está no plano, já que eu tive que assumir eu vou fazer do jeito que eu acho melhor...” Não, eu não fiz isto. Contudo, eu propus para a coordenadora, que num momento futuro, se fosse possível, que nós pudéssemos repensar, né, a forma de trabalho com esta disciplina.

Pq: Só recapitulando, quando você entrou na IES/I, seu ingresso foi para ser professora de Língua Inglesa?

D: Língua Inglesa

Pq: seu teste seletivo foi para área de Língua Inglesa?

D: para área de Língua Inglesa, independente da disciplina ou do curso

Pq: e quando vc falou que fez cursos de formação para atuar como formadora, isto se restringiu a área de Língua Inglesa, é isto?

D: é claro, na graduação, a gente tem a formação dupla, tanto para o português quanto para o inglês, mas onde eu me especializei, mesmo, digamos, as minhas leituras, tanto no mestrado, né, que o ano passado eu concluí o mestrado, né, e foi na área de linguagem e educação, na linha de formação de professores de Língua estrangeira, especificamente, inglês, né,

Pq: No momento, o que você considera que precisa aprender para melhor ensinar?

D: Muita coisa, né... Como eu disse àquela hora, assim, a minha formação não tá completa. Embora eu julgue assim que eu, tenha até uma boa bagagem, eu acho que todo profissional, qualquer área, assim, pode melhorar. Prá isso assim que eu estou lendo, como eu te disse, até comprei dois livros novos, especificamente, pensando nesta futura disciplina, que eu nem sei se vai acontecer ou não, mas já

- 446 estou me preparando, então assim, eu acho que eu tenho muito ainda para melhorar
 447 e para aprender, tanto no nível linguístico quanto teórico, né, eu até muitas vezes
 448 brinco e talvez até julgue que o meu conhecimento mais aprofundado, seja o
 449 conhecimento prático mesmo. Aquele adquirido no dia a dia da sala de aula. E o
 450 conhecimento teórico ele veio depois. Na minha vida aconteceu sempre o
 451 contrário, né, Primeiro o conhecimento prático, né, depois o teórico.
- 452 Pq: E com relação ao ambiente de trabalho na IES/I, como tem sido a interação tua
 453 entre os professores, com os alunos. Como isto tem ou não influenciado no seu
 454 desenvolvimento, no seu agir?
- 455 D: Ah, o relacionamento aqui é ótimo, né. (rs) é bem a verdade mesmo, não é?
 456 Professores de todas as áreas, né, mas especificamente de inglês, a professora A
 457 (coordenadora) eu, a professora Y (professora de Literatura até junho), quando
 458 estava aqui você, né... professora....professora G, então assim, a gente, sempre que
 459 possível a gente sempre tá conversando, trocando ideias mais especificamente no
 460 momento eu converso muito tanto sobre teoria como sobre pratica né com a
 461 professora A a gente assim conversa muito {a professora A coordenadora do
 462 curso?} Professora A, coordenadora do curso que ela é muito aberta então ela
 463 sempre assim está muito aberta pra novas ideias pra opiniões pra sugestões as
 464 críticas também então assim com ela eu tenho não só com ela mais como eu tenho
 465 tido contato maior com ela sempre assim a gente discuti questões de formação de
 466 ensino é muito bom e tudo o que eu faço gira em torno da IES/I então assim você
 467 finalizou sua pergunta {eu perguntei com relação a interação né} e como isso me
 468 ajuda na minha atuação né {isso, isso influencia?} influencia isso influencia tanto
 469 que assim eh:: tudo o que eu faço no meu dia a dia até em outros locais que eu
 470 posso estar atuando sempre eu tô pensando em como melhorar meu trabalho como
 471 aqui
- 472 Pq: e com relação aos alunos de Letras/Inglês em específico, como que você observa
 473 que eles vivenciam essa, a formação né na sua disciplina em específico como é a
 474 interação deles como eles tem vivenciado esse como é que você tem percebido
 475 isto?
- 476 D: ah então eu vou tentar responder se eu fugir você me chama pra terra @@@ pra
 477 realidade é assim eu gosto de todos os cursos né já trabalhei todos os cursos e aqui
 478 né agora no Secretariado {você trabalhou nos cursos só pra deixar claro} Turismo
 479 né tanto na grade antiga como na nova né que antes era no segundo ano agora no
 480 terceiro de turismo no secretariado todo esse período de secretariado, {tá} agora
 481 os alunos de Letras então será que eu posso falar? São meus favoritos né assim eu
 482 sempre procuro estar com eles até na hora do intervalo na hora do () eu me
 483 aproximo deles é onde eu gosto de estar porque eu acho que mesmo nos momentos
 484 fora de sala de aula né é um momento pra que eu posso aproveitar de certa forma
 485 estar contribuindo para a formação deles porque que nem eu falei agora pouco que
 486 muito deles ainda são bastante imaturos né inclusive tem alguns alunos da sala eu
 487 até já conversei com a coordenadora sobre isso que são bons alunos que tem um
 488 excelente potencial inclusive alguns deles são bastantes prontos no quesito vamos
 489 trabalhar vamos fazer algo extra vamos pra escola vamos né vivenciar na prática
 490 essa experiências na sala de aula só que ao mesmo tempo que eles tem esse lado
 491 de querer lecionar de ir pra docência de se jogar no trabalho no projeto ao mesmo
 492 tempo que eles ali na sala de aula quanto alunos eles são alunos assim como nós
 493 quando atrás da carteira não é? Então assim na minha disciplina especialmente
 494 eh:: já ocorreu duas ou três vezes de eu ter que ser bastante assim ... é pontual no
 495 quesito disciplina e inclusive como eu já disse pra você anteriormente alertá-los

- 496 lembrá-los de que eles serão professores e que de certa forma já o são já que já
 497 tiveram mais de duas experiências com alunos da escola porque primeiro eles
 498 tiveram o projeto do ENEM aqui na instituição onde a professora A encabeçou o
 499 projeto eu participei também de uma pequena parte uma pequena contribuição
 500 mas participei também desse processo certa forma e eles já estavam ali lecionando
 501 ensinando né atuando como professores depois alguns deles comigo lá no Y então
 502 quer dizer em certos momentos eles já estão atuando como professores então como
 503 talvez eles extrapolam um pouco o papel de alunos deles eu acho que é nossa
 504 função também independente da disciplina alertá-los e lembrá-los gente né
 505 professores por favor @@@
- 506 Pq: é no sentido de conversas paralelas de cooperatividades? {sim} nesse sentido?
 507 {nesses sentidos todos é} mas algum ; @@
- 508 D: nesse sentido todos que permite o aluno que professor só que ao mesmo tempo
 509 que dois ou três momentos que eu tive que falar com eles de uma forma até mas
 510 ríspida ou séria nesse sentido de alertá-los e tudo mais né confrontando-os em
 511 relação ao que eles esperam do curso e da vida e da profissão isso não atrapalhou
 512 de forma alguma 100% eu posso dizer isso o nosso relacionamento de professor-
 513 aluno e em alguns momentos de colegas ao passo de que eu te disse em alguns
 514 momentos eu me coloco né os coloco também como professores
- 515 Pq: acho que é a última D, não é a penúltima é você falou sobre a interação entre os
 516 professores agora você comentou sobre os alunos e com relação a instituição em
 517 si a estrutura física os recursos materiais estruturais organizacionais eles
 518 favorecem ou não seu agir em sala de aula seu agir como formador na sua
 519 disciplina em específico nessa turma específica?
- 520 D: em relação a minha disciplina especificamente eu não tenho nada a reclamar eu
 521 acho assim que os recursos que a instituição oferecem são () ou mais que
 522 satisfatório né o tipo de trabalho que eu venho desenvolvendo com eles que
 523 necessitam de recursos áudio visuais né multimeios né a instituição oferece eu não
 524 tive nem um dia que eu precisasse por exemplo de utilizar um recurso tecnológico
 525 e que eu não tivesse então assim eh:: em relação a instituição a minha disciplina
 526 está ótima {ta contente?} sim
- 527 Pq: e no segundo momento que você fosse aplicar disciplina você já fez algumas
 528 sugestões de alterações né há mais alguma coisa que você alteraria na sua prática
 529 você falou sobre o programa né da disciplina que você alteraria enfim {sim} e
 530 com relação a sua prática a sua atuação você é alteraria alguma coisa continuaria
 531 você modificaria? {Com essa disciplina nesse momento?} é sua segunda {sim}
 532 né sua segunda oportunidade de atuação nessa disciplina?
- 533 D: você quer dizer em relação ao que cabe a mim né? o que cabe a mim
- 534 Pq: você comentou sobre o seu programa também cabe a você né creio eu assim
 535 propor alteração então mas enfim o que eu quero pontuar com relação a tua
 536 atuação você alteraria alguma coisa?
- 537 D: é eu assim é acho que sempre a gente pode alterar né eu alteraria várias coisinhas
 538 mais assim pontuais sabe é eu acho que não a escolha metodológica porque eu to
 539 bastante firme assim na metodologia que eu escolhi trabalhar com eles talvez
 540 assim não sei quem sabe algo {eu achei que você tá feliz pela metodologia porque
 541 você adotou alguma específica que deu certo?} é então assim eu acredito que essa
 542 forma que eu escolhi de trabalhar que é uma metodologia assim né estratégia que
 543 dá bastante autonomia né pro aluno que deixa o aluno assim com bastante espaço
 544 pra usar a criatividade pra já aproveitar o momento pra tá se posicionando como
 545 professor né é então eu não mudaria isso né, talvez o que eu mudaria fosse no meu

546 próprio preparo porque eu acho que eu poderia ter me preparado melhor inclusive
 547 se eu fosse pegar essa disciplina de novo o ano que vem eu faria algumas
 548 alterações de obras talvez agora eu começaria agora nas férias ler mais obras não
 549 contaria apenas com recursos de pesquisas né acho que na minha postura com os
 550 alunos eu não mudaria nada nem nessa forma de trabalhar nessa metodologia o
 551 que eu mudaria mesmo é assim eu consigo mesma talvez estudando um pouco
 552 mais talvez a seleção de algumas obras {ok} acho que isso

553 Pq: tá então D, como eu coloquei no começo vou fazer a transcrição de quase uma
 554 hora de entrevista ((risos) {desculpa se eu falei demais} imagina são muitas
 555 questões mesmo né eh:: e aí se você achar que faltou você dizer alguma coisa não
 556 queria dizer bem isso aí você pode

557 D: eu quero só fazer um comentário com relação a essa disciplina de literatura inglês
 558 que não é minha disciplina né eu não tenho nem uma especialidade nessa
 559 disciplina meu conhecimento é superficial de quem talvez gosta e estude e se
 560 dedica e as vezes que eu lecionei essa disciplina já é a segunda vez então eu fui
 561 pesquisando ao passo que eu ia dando as aulas então não é porque eu já tinha
 562 conhecimento prévio que já estava preparada não então ao passo que eu tinha que
 563 dar aula amanhã eu me preparava hoje né {hurum] dessa forma e talvez fosse isso
 564 que eu mudasse também me preparava com mais antecedência me prepara melhor
 565 pra poder contribuir mais né agora em relação a isso eu quero dizer que para o não
 566 para ser problema do curso para mas para o terceiro ano do curso pode ser que a
 567 gente realmente faça uma alteração no projeto político como chama? {Projeto
 568 pedagógico} eu não sei porque eu penso no projeto político pedagógico o projeto
 569 pedagógico dessa disciplina a professora A e eu já até conversamos em ... em
 570 estamos já pensando nisso em fazer algumas alterações pra o terceiro ano do curso
 571 isso formalmente isso informalmente pode até ser que já aconteça o ano que vem
 572 mas mexer mesmo na matriz na estrutura da disciplina eu acho que tem um
 573 período né de vigência que primeiro a disciplina tem que também não é jugo eu
 574 acho que vou fazer isso já que eu não sou dona dessa disciplina {ok} né então eu
 575 queria deixar isso claro essa professora nem é da disciplina não é da área e quer
 576 mudar né o {mas pelo que você falou a própria Y falou} é ela é assim {interrompo
 577 agora}

APÊNDICE E: ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Formadora F

1 Pq: Com relação ao seu ingresso no curso de letras da IES/I houve alguma exigência
2 para que você atuasse no curso ou o que se exige é indiferente do curso que você
3 atua?

4 F: Na verdade, acho foi em relação a constar na matriz o curso de inclusão,

5 Pq: certo

6 F: O ingresso se deu por conta disso, da minha formação, sou pedagoga mais o
7 doutorado e o mestrado, o doutorado é na linha especial de educação especial,
8 então, por conta disso, eu fui convidada pra assumir essa disciplina.

9 Pq: Ok! E com relação ao seu processo de formação, de qualificação profissional,
10 embora você tenha colocado aqui já no seu perfil, gostaria que você falasse *um*
11 pouco sobre sua trajetória. Quando é que você iniciou a docência, onde foi, como
12 é que foi essa experiência? Depois sobre o seu ingresso no ensino superior ou se
13 você sempre atuou no ensino superior, enfim, pessoas que te influenciaram, né, ao
14 longo dessa tua trajetória, fatos que marcaram, enfim.

15 F: É uma longa história.

16 Pq:- Imagino @@@.

17 F: Bom, eu ingressei na docência no ano de 86 por meio do concurso de professores
18 da rede municipal, então, eu ingressei no ensino fundamental- professores das
19 séries iniciais e, durante uns 10 anos eu trabalhei com educadora infantil de 1º a
20 4º série, tive experiência na educação de jovens e adultos. Mas a partir mais ou
21 menos do ano de 94 surgiu na secretaria de educação um canal educativo, uma
22 política na época do gestor, prefeito, então nós tínhamos um canal educativo e
23 solicitaram através de um convite, uma CI interna, né, pessoas que tivessem
24 interesse em trabalhar nesse canal educativo, pra trabalhar com a parte de análise
25 de programa e elaboração de propostas pedagógicas. E, eu me escrevi, fiz um teste
26 e acabei sendo classificada. Daí mudei, saí da escola e fui trabalhar nessa
27 assessoria dentro do canal educativo. A partir dessa experiência, desse trabalho,
28 eu senti necessidade, assim, de me aperfeiçoar mais daquele trabalho que eu fazia
29 porque, até então, era algo muito novo falar de tecnologia educacional. Então fui,
30 busquei uma pós-graduação na área e não encontrei na época no Paraná. Então fiz
31 em Blumenau uma pós graduação em mídias que poderia me ajudar assim, atuar
32 de uma forma melhor na proposta que nós tínhamos na rede naquela época. Com
33 base nessa experiência minha, levantei toda essa trajetória, onde cheguei à
34 educação especial, mestrado e doutorado. E, com base nessa experiência, nesse
35 curso, nessa formação, aí eu fui convidada pra ir pra outro setor, assumir um setor,
36 uma gerência de informática educativa também, assim, algo novo na época com a
37 chegada implantação do computador e laboratórios do pró-info. Então criou-se
38 esse setor dentro da rede municipal e precisava de alguém para gerenciar. E, eu,
39 como tinha já uma certa experiência na área da tecnologia educacional e a
40 formação dessa especialização, eu acabei assumindo. Muito bem, nesse período,
41 eu acabei(+) eu comecei a trabalhar com a formação dos professores porque nós
42 tínhamos que elaborar projetos, capacitar professores para o uso do computador,
43 né, com alunos. Nessa ocasião surgiu também uma outra demanda que era a
44 inclusão. Daí, nós tínhamos uma situação assim: alunos com deficiências inclusos
45 nas salas regulares e que precisavam de computador. O computador exerceria a
46 função de um caderno digital pra eles, por conta disso, dessa situação, eu também
47 tive que preparar a formação desses professores para usar esse computador, mas a

preocupação maior era assim: não era usar o computador só como objeto como recurso mas como trabalhar a proposta pedagógica como estava sendo realmente utilizado enquanto essa ferramenta, que o professor pudesse adequar as atividades comuns pra esse aluno que tem deficiência usar o computador porque não poderia escrever, então ele usaria o computador para digitar as atividades. Então eu fui investigar como que o professor usava esse material. Então foi onde eu fui buscar o mestrado. Daí eu entrei no mestrado na Y na linha de educação especial e fui pesquisar essa formação, né, como é que o professor estava preparado, como ele adequava essas atividades pra que realmente o aluno se sentisse incluso dentro da sala de aula e, com isso, fui estudando me aprofundando mais na área de educação especial por isso acabei indo pra essa linha na área da educação especial aí eu fiquei nesse setor durante uns 4 ou 5 anos como gerente devido essa minha especialização, ao mestrado na área. E, com o mestrado é que então abriu as portas, né, pra que eu ingressasse no ensino superior. Aí eu comecei a trabalhar no Y ali em Cambé mas não com disciplinas da área de Pedagogia, principalmente assim, as disciplinas que eu mais atuava, né, era a didática, tecnologias na educação e educação especial.

Pq: Essas que você elencou aqui nos contextos trabalhados?

F: Exatamente, porque acaba falando de tecnologia, está relacionado com a parte didática, então, enquanto pedagoga, mas foi a que eu mais estudei, busco e que eu atuo até hoje. Na verdade nos cursos que eu trabalho até hoje. Então quando eu iniciei lá no Y em 2006 mais ou menos, que eu trabalhei lá, depois na sequência eu trabalhei na Y como tutora eletrônica e depois saí da tutoria e fui acompanhar, eu trabalhei na formação, na produção de material didático dos cursos de EAD, essas foram minhas experiências com ensino superior. Na Y, trabalhei como colaboradora. Na Y, também, durante 2 anos, mas com essas disciplinas principalmente didática e tecnologia educacional, na época não trabalhava tanto educação inclusiva, educação inclusiva comecei trabalhar depois que eu terminei realmente o mestrado. Daí eu fui para Y. Fui convidada para coordenar o curso de pedagogia na Y, e aí eu então assumi a docência e a coordenação na Y. E, aí, eu quis dar continuidade na minha pesquisa do mestrado porque eu levantei a necessidade de formação dos professores e no final o resultado da pesquisa provou isso, que os professores usavam o computador, mas de uma forma aleatória sem planejamento, então, que havia realmente uma necessidade de trabalho de instrumentalizar melhor o professor no computador mas pensando nesta questão pedagógica mesmo. E aí, eu fui, então, e ingressei no doutorado com um propósito de trabalhar com essa formação, né, de formar o professor para uso do recurso tecnológico pensando em atingir os alunos com deficiência aí no mestrado. O doutorado eu fiz na Y na linha também de educação especial, mas daí eu tive uma mudança. Eu queria dar continuidade na pesquisa do mestrado mas aí meu orientador também sugeriu que eu focasse mesmo, fizesse um trabalho com os professores das sala de recursos multifuncionais que, por se tratar de um projeto, não é um projeto é um programa, de certa forma novo, dentro da área de educação especial, então que eu trabalhasse com essa formação. E, aí, então, eu fui discutir dentro do doutorado, o conhecimento que os professores tinham a respeito dos recursos tecnológicos que estão lá nas salas de recursos, como é que são utilizados os materiais. Por conta dessas investigações que eu fiz, ainda desenvolvi um programa de formação para esses professores, então, essa trajetória nessa experiência eu, como disse, eu entrei por conta da tecnologia e acabei indo então para área de educação especial onde eu acabo atuando até hoje nos cursos de pós

graduação. Ainda trabalho com a disciplina de políticas, adaptações curriculares, tecnologia assistida (xxx) que a gente acaba não tendo uma disciplina específica. A disciplina de salas de recursos também, a gente aborda principalmente nos cursos de pós graduação, na graduação o que a gente faz, tenta juntar tudo isso numa carga horária que se torna até pequena.

Pq: Lembro-me que aqui mencionei que no seu relato você coloca esta questão da carga horária da turma de Letras da IES/I. Se você pontuaria isto como sendo uma dificuldade enfrentada com esta turma em específico. Enfoquei novamente a questão de ter/não ter um curso específico para prepará-la para atuar como F:de professores e você havia mencionado um curso ofertado pelo MEC

2ª. etapa

Pq: você tinha comentado comigo sobre seu ingresso no seu curso de Letras os pré-requisitos, tinha falado sobre a sua qualificação profissional(+) esclareci algumas dúvidas de datas e locais da primeira etapa da entrevista. Você comentou, sobre a sua formação, sobre a questão da sua experiência profissional também, e aí, com relação a sua experiência profissional, a sua carreira na docência, houve pessoas que te influenciaram? Houve alguma pessoa que te influenciou para decidir a atuar (+)

F: não, não há assim uma pessoa, mas sim quando eu fiz a pós-graduação eu me identifiquei muito com o meu trabalho a partir da pós-graduação, que eu comecei assim, buscar uma trajetória de como eu poderia ingressar também. Na verdade, eu me identifiquei com o meu professor do ensino superior através da minha participação no curso de pós graduação. Eu achei tão interessante a dinâmica do trabalho, de como os professores ministravam a aula(+) Prá mim foi bem assim. Eu queria ser professora assim, não queria só ficar professora no ensino fundamental, queria trabalhar dessa forma porque eu já vinha trabalhando com formação de professores, mas dentro do município. E aí a partir eu busquei, através disto, foi isto aí que me motivou a ingressar realmente(+) e a partir dessa pós graduação, foi onde eu comecei a me dedicar ao mestrado, porque para ser professora no ensino superior é preciso uma trajetória. Como é que eu vou passar isso, né? Como eu consigo chegar lá? Então foi onde eu fui à busca do mestrado, e ingressei no mestrado também.

Pq: Você já comentou sobre o curso de mestrado e o doutorado anteriormente.

F: hum, hum

Pq: é eu te perguntei em relação a sua formação para te preparar para ser F: de professor. Você comentou que o curso de mestrado e doutorado te ajudaram nisso, mas teve alguma coisa específica mesmo?

F: então, é que é assim, tinha comentado o seguinte, dentro da minha atuação, dentro da Y, eu já trabalhava com a formação de professores, né(+) eu era convidada para trabalhar como os cursos de informática para educação especial, de informática éh:: foi bem na implantação dos laboratórios de informática, então nós tínhamos que capacitar os professores, então esse trabalho de capacitar professores fez com que “tipo” - “poxa” como eu vou capacitar um professor sem uma formação? Então acabei buscando por conta própria - participei de vários congressos, de vários cursos, mesmo cursos de extensão, participei de aperfeiçoamentos em EAD (+) Como era uma área muito nova ainda, não tinha (+) Então, eu sempre busquei dessa forma(+) Tanto que no mestrado e no doutorado também, em sempre busquei atrelar nessa condição - naquilo que eu já estava atuando, tentando unir

- 146 minha prática na secretaria de educação com o ensino superior, porque eu nunca
 147 fugi muito desta linha de pesquisa, inclusive.
- 148 Pq: hum, hum. Você tinha mencionado alguma coisa em relação ao MEC, em relação
 149 a esses cursos preparatórios? Não né?
- 150 F: Não, acho que não(+)
- 151 Pq: Foi quando você foi atuar num dos programas?
- 152 F: Ah, é, num dos cursos que eu trabalhei (+) acho que você tinha perguntado como
 153 eu me preparava. É então, além do Mestrado e do Doutorado, foi assim, através
 154 destes cursos que eu sempre busquei me aperfeiçoar. Então, por exemplo, cursos
 155 que eu fiz dentro desta minha área, na época era informática, tecnologia na
 156 educação principalmente, específico da educação especial. Eu busquei através de
 157 cursos, curso pró-INESP que é uma parceria com a UFRGS e o MEC, fiz um curso
 158 na Federal do Paraná. Então eu fui me buscando assim- aonde é que acontece?
 159 Onde tem oferta de curso para esta preparação? Então foi isto que foi me ajudando.
- 160 Pq: O que você considera ser preciso saber para ensinar em um curso de formação de
 161 professores?
- 162 F: Acho que eu pontuei algumas coisas, né? Em relação ao próprio conhecimento, o
 163 conteúdo da disciplina que você vai ministrar a questão da metodologia, porque
 164 hoje, a gente vê que não adianta você ter só o conteúdo, dominar o conteúdo e não
 165 ter a metodologia porque os nossos alunos, até porque o estudo, né(+) a educação
 166 especial, você vê essa diversidade de cada sujeito, com que cada sujeito aprende,
 167 então eu acredito assim, que o professor, ele realmente precisa estar preparado
 168 quanto, assim, estratégias de ensino diversificadas, Então, seria basicamente esta
 169 questão, né? E gostar né (@@@. E ter esta questão de, realmente, ter esta relação,
 170 né, de gostar do que faz.
- 171 Pq: tá? Isto, você está dizendo em relação aos alunos, né, que eles teriam que ter o
 172 domínio do conteúdo (+)?
- 173 F: Não do professor
- 174 Pq: do professor?
- 175 F: do professor. Domínio do conteúdo, conhecimento realmente do conteúdo, a
 176 questão das suas estratégias diversificadas, né, prá esse trabalho, porque hoje,
 177 nesse universo que a gente tem de alunos aí dessa geração, você não consegue ter
 178 uma estratégia apenas(+)
- 179 Pq: quando eu coloquei aluno, eu quis dizer o aluno-professor
- 180 F: Ah sim, o aluno professor,
- 181 Pq: Este que você está preparando.
- 182 F: Ah, sim
- 183 Pq: E você vê alguma diferença em termos de capacidades, entre o formador (claro
 184 todos serão formadores atuando como professor), entre a sua atuação como
 185 professora formadora de professores e do professor que vai atuar lá no ensino
 186 fundamental e no ensino médio?
- 187 F: Ah, sim existe. Porque este professor, vamos pensar, os licenciandos, né a base
 188 deles, eles estão ainda numa fase muito inicial, né, de discussões, de debates, é
 189 tudo muito novo, né., agora se você vai né, para um curso de formação de
 190 professores, eles já tem bagagem, já tem uma experiência, já tem uma troca que
 191 é diferente deste grupo que você está iniciando. Porque é o trabalho com formação
 192 inicial e com a formação continuada. Realmente são públicos bem diferentes.
- 193 Pq: certo. E em relação a essas capacidades docentes que estes alunos-professores
 194 devem desenvolver, você acredita que as atividades que você tem proposto em

sala de aula tem ajudado esses alunos a se desenvolver estas capacidades? Se tem, quais seriam estas? Você poderia explicar?

F: é, em partes, porque acho que um pouco está atrelado também(+)aquilo que eu disse anteriormente, em relação à carga horária que se tem, então dentro daquilo né, dentro do tempo que foi permitido, o que eu busquei trabalhar foi justamente nesse sentido - o conhecimento do conteúdo do que foi proposto dentro do programa, os tópicos que eram necessários ser discutidos, e a parte prática, né porque eu acho que não dá para ficar somente na teoria, eles precisaram vivenciar na prática. Eu acho que neste sentido, foi a forma que eu busquei, prá justamente mostrar a eles, que “olha, oh, não é só você ler um livro e achar que isto vai dar certo”, Você tem que ir lá na escola, tem que analisar, tem que estudar, estudar o caso de um aluno com deficiência, que não existe uma regra, nem todos os alunos vão aprender, que todos os alunos com deficiência física determinados materiais vão ser adequados. Por isso, estudar. Então esse foi o trabalho que eu busquei desenvolver dentro de minha disciplina. Eu terminei a disciplina de forma bem satisfatória, com as apresentações dos alunos. Eu acho que assim, pela carga horária que a gente dispunha, né de trabalho, eu acho que eu consegui passar o objetivo principal da disciplina prá mim foi atingido, que é sensibilizá-los, que é fazê-los lidar com a pesquisa, a busca mesmo por novos conhecimentos, saber que não esgota aqui dentro na universidade, que eles vão ter que buscar fora, em qualquer dúvida. Mas, eu procurei assim, deixar para eles assim, caminhos, de onde eles poderiam buscar, né, quando eles estiverem na prática mesmo, onde eles devem buscar e como buscar mais, então neste sentido

Pq: Entendi. Me fala um pouquinho mais sobre a atividade (+) que eu me lembro que você, disse que você trabalhou na sua disciplina tanto atividades ou conteúdos teóricos como os levou a prática. É::: que atividade especificamente você (+)?

F: ah, sim! A prática(+) Tá(+) Eles tinham que, para cumprir a disciplina, fazer um estudo de caso. Eles foram até uma escola, aí ficou em aberto a questão do ano que eles estariam analisando, dentro daquilo que eles estão se formando, vamos supor para o ensino médio, ou buscado um caso no Fundamental I ou II, mas um caso de aluno com deficiência. Eles tinham, nós fizemos todo um roteiro, o que eles teriam que estudar a respeito desse aluno, investigar a relação do contexto familiar, o contexto da escola, como que os professores(+) as dificuldades que os professores enfrentavam no dia-dia para o planejamento, se realmente havia alguma proposta diferenciada de ensino para esse aluno(+) Adaptações curriculares, adaptações(+)é, professores de apoio. E em cima dessa proposta, eles iriam também, em cima do que eles observaram neste estudo, né, então, analisando a deficiência deste aluno, avaliando então(+), a gente fala até 03 situações ela, ela, esta análise, ela abrangia 3 contextos: o próprio aluno, a família, e a escola. Para que eles percebessem assim - tudo bem o aluno realmente tem uma deficiência(+) E isso, a deficiência dele, até que ponto vem interferindo na aprendizagem? E a aprendizagem, ele não aprende é por culpa da deficiência apenas? Ou tem outros fatores que estão ali comprometendo o aprendizado dele? Então eles fizeram essa análise. Foi bem interessante, né, porque eles traziam, quando eles traziam o estudo de caso, o histórico familiar, a anamnese deste aluno, então os outros alunos já ajudavam na apresentação e falavam: “Mas, tá aí o problema porquê que ele não aprende”. Porque quando a gente tá falando de deficiência, nós não estamos apenas falando do aluno com a deficiência física, auditiva, visual. A gente tá falando dos alunos que tem as deficiências não aparentes, né? As dificuldades de aprendizagem, os alunos com TDH, com TGV.

- 245 Então, quando eles observavam, né, que um aluno tinha um certa indisciplina, que
 246 esta indisciplina, por exemplo, estava provocando, tava atrapalhando o
 247 rendimento escolar, aí analisava o estudo da família, o caso da família, aí os
 248 próprios alunos na sala, gerou um debate muito interessante. Que até eu havia me
 249 programado assim - um tempo menor para as apresentações e ficou um espaço. e
 250 eu deixei, ampliamos ali a carga horária, porque, para não perder mesmo, porque
 251 a discussão foi muito interessante. Então eles analisavam os estudos de caso,
 252 debatiam com a turma, né, as melhores saídas, porque que o aluno ele não
 253 aprendia, qual era a dificuldade, que as vezes o problema não estava somente no
 254 aluno, o problema também poderia estar na professora, que não sabia lidar com o
 255 planejamento, não sabia buscar estratégias, também não teve uma preparação para
 256 trabalhar com esse aluno. Ou o problema estava lá na família que
 257 superprotegia(+) Então, assim, foi um momento bem interessante. Foi(+), foram
 258 estas estratégias. E além dessa estratégia eles fizeram um outro trabalho, que eu
 259 também julguei muito importante, que era fazer planejamento né. Nós estávamos
 260 em dois cursos, né cursos letras inglês e(+) espanhol. Então, eles teriam que,
 261 enquanto professor da sua área de atuação o. inglês e (+) o (+) espanhol
- 262 Pq: Espanhol juntas
- 263 F: Então eles teriam que pensar em um planejamento. Aí eu passei o caso de um
 264 aluno, um aluno que é muito comum dentro da escola regular, um aluno com
 265 paralisia cerebral, com comprometimento de fala, então tinham várias, né, várias
 266 situações, mas que tinha um cognitivo a preservar. Então eles teriam que para
 267 aquele aluno preparar uma aula, inclusive, Então eles foram, buscaram o material,
 268 planejaram, então foi muito interessante este resultado
- 269 Pq: ok. Mudando um pouquinho, passando para o projeto pedagógico do curso,
- 270 F: Ahn, hum
- 271 Pq: você o conhecia?
- 272 F: não, não o conhecia
- 273 Pq: tá (++)
- 274 F: só recebi a ementa da(+) disciplina!
- 275 Pq: da disciplina (++) E você começou atuar na turma desde início da disciplina, ou
 276 você assumiu.?
- 277 F: não, desde início!
- 278 Pq: e essa emenda você ficou contente com ela, com a bibliografia, você propôs(+)?
- 279 F: não, eu até havia proposto, no início, inclusive eu recebi a ementa e acabei fazendo
 280 uma nova organização, né, com base, né, sem fugir muito da emenda, mas dentro,
 281 adaptando os conteúdos também. Aí depois a coordenação pediu que não, que eu
 282 mantivesse a ementa do curso, né, até porque questões do reconhecimento do
 283 curso, Então aí o que eu fiz, propus assim, as bibliografias que eu trouxe eu
 284 coloquei como complementares e mantive, então, a ementa original.
- 285 Pq: Numa próxima alteração, vamos dizer assim, dessa matriz curricular, você
 286 proporia mudanças?
- 287 F: Sim, até porque, tá sempre em discussão, né, então a política, educação especial,
 288 vem passando por muitas mudanças, várias discussões. Então acho que a gente
 289 precisa realmente, eu penso, atualizar, realmente, né, essa ementa enquanto
 290 políticas(+) enquanto as próprias pesquisas dentro área, Você vê, porque a cada
 291 dia surge aí uma síndrome diferente, um estudo diferente a respeito, então eu acho
 292 que é necessário rever sim.
- 293 Pq: e no momento o que você considera aprender para melhor ensinar?

- 294 F: é eu até .. né, lembrando(+) do que eu tinha te falado(+) a questão de que, assim
 295 justamente pelo fato de cada dia a gente percebe novos estudos aí que comprovam
 296 diferentes formas de você atuar com estas pessoas com deficiência, então eu acho
 297 que(+)Eu participei, recentemente de dois congressos, né, com muitas coisas
 298 novas, então acho que a gente precisa continuar estudando sempre,
 299 principalmente essa parte mesmo, das deficiências como em questão de
 300 planejamentos pedagógicos para os alunos com deficiência. Então assim, eu acho
 301 que não esgota. Esta é uma área que, assim, você tem que estudar constantemente,
 302 né, tem que acompanhar. Propor na medida do possível, estudar e estar atualizado
 303 dentro do que tem sido discutido. Mas eu ainda acho, se eu tivesse um pouco mais
 304 de tempo agora, a questão mesmo é de tempo, realmente fazer uma outra
 305 especialização, dentro área de Neuropsicopedagogia, eu faria para me ajudar um
 306 pouco mais também nesta área, contribuir um pouco mais para minha formação.
- 307 Pq: ok? considerando os aspectos do ambiente de trabalho, aqui da IES/I com tem sido
 308 sua interação entre os professores?
- 309 F: então, eu não conheço, não tenho muitos contatos, assim(+) O curso é novo assim
 310 como eu também(+) E Eu estou lotada na pedagogia, então assim, o meu contato
 311 maior é com os professores do meu curso, então não tenho assim muitos
 312 momentos. Houve uma reunião de colegiado né, mas, que eu poderia ter interagido
 313 um pouco mais, mas que eu não estive presente(+) Então não tenho assim, não
 314 por(+) a faculdade como um todo ela é um ambiente muito agradável de trabalho,
 315 mas a questão das interações que a gente acaba não tendo(+)
- 316 Pq: Você tem mais com a área da Pedagogia?
- 317 F: é, com a minha área da Pedagogia, exatamente. Meu contato direto é com a
 318 coordenadora que eu encontro sempre, Até porque, a gente, as duas são
 319 coordenadoras então a gente se encontra nas reuniões, e quando a gente se
 320 encontra eu até troco as minhas difi(+), as minhas dúvidas em relação aos
 321 encaminhamentos para a disciplina do curso, do curso de letras né. Mas com
 322 professores, eu não a conheço todos eles.
- 323 Pq: ok. E como você tem, você comentou um pouquinho dos debates que houve em
 324 sala, em relação aos alunos, de forma geral como você percebe que que eles estão
 325 vivenciando o 1º ano deles de formação, esta formação deles?
- 326 F: eu, eu percebi assim, até a pela forma que nós concluímos a disciplina né, como
 327 eles se dirigiram a mim no final, como isso mexeu muito com eles no sentido de
 328 crescimento tanto pessoal quanto profissional. Eu percebi assim do início de
 329 turma né(+) Quando começou a disciplina assim até no final(+) Primeiro parecia
 330 assim que eles não tinham muito interesse. Mas a própria (disciplina), mas discutir
 331 a questão, falar dessa inclusão, porque a gente fala das deficiências, mas a
 332 inclusão, a gente acaba, as vezes eu acabo focando muito só a deficiência, mas
 333 inclusão que a gente diz é a inclusão como todo, que é a inclusão, a diversidade
 334 como todo, mas nós focamos mais na área, né realmente, destas diversidades
 335 enquanto deficiências, que vão encontrar na escola que é o que hoje sente que é a
 336 maior dificuldade dos professores no trabalho mesmo. Eu percebi nessa turma
 337 isto, este crescimento assim, um crescimento assim surpreendente em relação
 338 assim de querer buscar mais(+) Muitos alunos diziam assim: “Professora, nunca
 339 imaginei que ia discutir isto numa disciplina”. Ia percebendo assim, a assiduidade,
 340 a própria assiduidade deles na turma, a qualidade de trabalho, como eles
 341 apresentaram, isto também foi um ponto positivo que me responde, assim “olha!
 342 a disciplina foi adequada né?!, Eles cresceram realmente, houve um crescimento
 343 dentro da formação deles, pelo fato que muitos querem continuar ali nessa área.

Assim que eles terminaram vieram perguntar como é que eles fazem para se especializar dentro nessa área e dar continuidade nos estudos. E até porque também, eu acho que tornou eles um pouco mais crítico, talvez, assim, e mais perceptíveis também no sentido de observar dentro da própria família, porque é uma coisa interessante: - “acho que meu irmãozinho, meu filho também é assim. Nossa! De ter essa preocupação. Eu encerrei a disciplina como uma palestra sobre(+), eu trouxe assim uma entrevista de um médico sobre TDH, é interessante quando ele vai pontuando os sintomas, as características, que não é uma doença, mas como lidar, como que as pessoas também tem que saber também, tem saber e conhecer se uma pessoa tem transtorno, para também saber como atuar com essa pessoa, como o professor ou o próprio pai, ou a mãe. Então, assim, no final, você via eles assim muito atentos e até assim: - eu acho que eu preciso também procurar uma psicólogo! Ai, professora eu me identifiquei nisto! @@@

Pq:: @@@

F: Coisas que eu acho, assim, que talvez que foram respondendo as ansiedades deles, nesse sentido né? Então eles se tornaram um pouco mais, é(+), com essa percepção aí de poder também fazer mais uma avaliação e ter o cuidado, acima de tudo, de não gerar o preconceito pelo aluno, porque é nesse sentido que eu acho que é o ponto principal desta disciplina, né?, O aluno como qualquer cidadão(+) pode ter o não uma deficiência, e isto não deixa, não exclui ele do sistema, ao contrário, nós que precisamos saber, o futuro professor né, isto enquanto futuro professor, como lidar com esta situação né, como receber esse aluno sem gerar estes preconceitos(+)

Pq: ok!

F: Ahhh(+), e em relação à estrutura física da IES/I, aos recursos materiais, estruturais, organizacionais, eles favoreceram esse seu agir, especificamente nessa turma, nessa disciplina que você lecionou?

F: Sim, assim os recursos que eu(+) que seriam necessários, eu tive que na verdade(+) talvez se a gente tivesse um espaço, né, isso não só para este curso, como (+), acho que tudo é muito novo, né?, a gente tá construindo o curso né? Então acho que pode até a vir a atender esta necessidade, que é um laboratório de práticas, né, pedagógicas, que seria um ambiente onde a gente pudesse ter alguns recursos(+) né? - um soroban que a gente mostra a imagem mas ninguém manipula, um software de comunicação alternativa que também os alunos poderiam aprender a construir pranchas de de comunicação. Então eu acho que enquanto estrutura, e isso também pode ser que vá favorecer, porque no curso de pedagogia nós teremos o laboratório de práticas pedagógicas. Então, de repente, futuramente, dá prá que gente, dá prá gente utilizar esse ambiente para atender os cursos de Licenciatura(+) Então, enquanto aulas teóricas foi perfeito eu tive espaço adequado, eu tive o datashow, eu tive o som, eu tinha(+)para essas imagens, para estas aulas(+) Agora, por outro lado, se eu quiser trabalhar com esses professores ensinando, né, a usar destes recursos tecnológicos, eu preciso ter os recursos. Então, talvez isto ainda prá gente, que(+) deveria ter, né? Termos oficinas realmente de produção de material para alunos com deficiência. Seria interessante enquanto estrutura oferecer isto também(+)

Pq: Então a próxima questão minha, seria o segundo momento de aplicação do programa da sua disciplina o que você alteraria, talvez essa..?

F: exatamente isso! (+) eu, eu lembro, esta reorganizada (+) a gente (+) Cada semestre você, né, você vai, você também se auto avalia(+) Você também(+) eu falo, eu nunca consigo usar o esquema de um planejamento de semestre para o outro

porque, eu sempre modifico, né, até porque os alunos são diferentes também, né, então eu estou sempre modificando. Mas, o que é de positivo permanece né, pro outro semestre. Mas o que eu acrescentaria é justamente isso - o tempo. Além deste estudo de caso que eles fizeram, que foi muito interessante, muito educativo, eu preciso, né, readequar, talvez até uma sugestão para o curso ter uma carga horária maior pra isso, para que a gente pudesse ter estas oficinas. Porque se você pensa, né, nós estamos preparando os professores, aí eles conhecem, mas eles sabem utilizar quando eles precisarem organizar o material deles para esse trabalho? Vão ter que adaptar o material para um aluno com deficiência física, com comprometimento verbal, e aí como eles v utilizam, por exemplo(+) de um software, que existem vários recursos aí de Comunicação alternativa, como ele adapta o conteúdo da sala de aula para esta linguagem? Então basicamente eu apresentei, mas nós não fomos para prática desse material, né? de transformar isto realmente em algo mais concreto para eles também.

Pq: Então se você fosse pontuar a dificuldades, a 1ª. delas seria a falta de estrutura física, de recursos, né?

F: é, eu acho que não precisa muito enquanto estrutura física, né?

Pq:~ ah,ah (+) (concordando)

F:: Acho que seria assim, realmente este espaço, com alguns recursos, né(+) porque nós temos(+) a gente tem vários(+)que por exemplo, das próprias salas de recursos nas escolas receberam., a gente poderia ter esses materiais, inclusive, nós estamos readequando os materiais da brinquedoteca, que é ludoteca, na verdade, a gente tá redimensionando para que tenha esta aquisição, né, porque o objetivo é isso, então, acho que nessa estrutura é isso - esse espaço para o laboratório mas não precisaria ser necessariamente para o curso de Letras, um laboratório que vai atender (+)

Pq: agregar(+)

F: exatamente, agregar às Licenciaturas.

Pq: OK

F: Mas assim, não é na intenção, né, de que a faculdade, né, a estrutura toda da faculdade não é adequada. Acho que assim - pra um curso está começando eu vejo grandes avanços, né, já trabalhei em outras universidades e a gente que isso fica muito moroso(+) Então nós já temos, né, o próprio diretor que o recurso para aquisição dos materiais já foi liberado, então é uma questão, talvez até no próximo semestre a gente já até tenha esses materiais para atender a disciplina.

Pq: ok? para finalizar *F* nesse processo de ensinar o que te proporciona prazer ou sentimento de realização para você ou o inverso- insatisfação ou sentimento de fracasso?

F: Não, eu, eu assim (+) não sei se a própria disciplina da inclusão talvez ela, como eu já disse, ela já favoreça isto, né? Você indiretamente já mexe com sentimentos, né? Dificilmente uma pessoa que começa, né que assisti um filme em que viu uma situação, né? que vê um estudo de caso(+) que ela não se sensibiliza com a situação(+) Então eu vi muito isto né, pela expressões dos alunos, no comportamentos deles né, em cada vídeo que eu passava(+) nós(+) Eu trouxe né, um aluno deficiente visual, que é nosso aluno na Pedagogia para falar de suas dificuldades, como ele lida com seu dia-dia, como que é estar dentro ensino superior com essa deficiência, então eu, eu (+) de ver essa mudança nos alunos, assim, isto me trouxe, me traz uma satisfação muito grande sabe(+)uma realização até pessoal, inclusive, não só profissional, de você ver que os alunos se tornam mais sensíveis, né, a essa questão da inclusão, E, é claro, né, a gente tem que

forçar isso, não só pensando a inclusão dos deficientes, mas como um todo, um ser humano né, o respeito pelo ser humano, né? Então eu associo muito esta disciplina às questões, assim né, da valorização do ser humano, nós somos iguais, cada um tem suas dificuldades, tem as suas potencialidades, E o que eu sempre busquei no trabalho com os alunos é discutir isso né, que a gente às vezes, se pauta muito naquilo que a pessoa não sabe fazer, e esquece de olhar o que ele é capaz de fazer, né? Então, diferentes contextos aí das deficiências. Se você olhar, aí para nosso aluno deficiente visual, realmente ele tem dificuldade de transitar na faculdade (+) mas, se a gente for ver em questão de estrutura física que é uma dificuldade desse aluno específico, que é deficiente. Por quê? Porque a faculdade, ela não é ainda totalmente acessível, né? Nós temos aí paralelepípedos, um piso que não é apropriado, os pisos, não é um piso (xxx) Nós não temos uma biblioteca que atenda as necessidades do nosso aluno. Não temos um laboratório de informática com (xxx) Então, tem uma série de estruturas para esse aluno. No entanto, o que a gente percebe assim nos alunos(+) É que eles ficam mais sensíveis a estas questões, de olhar o que este aluno é capaz de fazer, então assim, se for olhar para ele, eu falo assim– Nossa! Mas o que esse aluno está fazendo aqui na faculdade? Ele como outros que nós temos aqui na faculdade, né, com deficiência. Então a partir, assim, dessa disciplina, desses debates, você vê que esses futuros professores, eles se sensibilizaram e percebem que esse aluno ele pode chegar no mesmo grau que eles estão, né, no mesmo nível, eles podem ser tão bom quanto, que não é essa deficiência, que existem outras deficiências, talvez, que não aparecem, mas que prejudiquem talvez mais, que de repente uma visão, por exemplo, uma deficiência visual. Então, prá mim, assim, eu (+) todas as vezes que eu falo – eu amo trabalhar com nesta área, eu me identifiquei muito com área da educação especial, eu trabalho muito em pós graduação e é muito gratificante justamente, saber assim que no final você deixou uma mensagem, que você deixou, é (+) que você criou esta expectativas nele, de buscar mais, né? Porque sempre que eu termino, né, sempre vem alunos que: “Professor, como é que eu faço agora? Eu quero ir pro Mestrado agora como é que eu faço? Eu posso estudar isto no Mestrado? Como que é que eu faço a especialização? Ou mesmo situações, como eu vi, de alunas nossas que já vem de uma outra graduação, que já atuam, né, como docentes. de falar : “Professora, eu atuava, mas eu não percebia isso no meu aluno, agora eu percebo!” Então, isto para mim (+) é::: de fundamental importância. Eu acho que isso é a resposta, é o que volta assim, a resposta para mim com satisfação do meu trabalho(+)

Pq: Obrigada!

F: Deu tudo bom?

APÊNDICE E: ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Formadora G

- 1 Pq: Eh:: ... Posteriormente com relação tanto ao relato que você me encaminhou
2 quanto a entrevista as análises foi encaminhado não só por você mas por outros
3 formadores porque a última fase da geração de dados ela se constitui na na
4 impressão de vocês nos comentários de vocês nas críticas de vocês mediante as
5 minhas análises então aí o que você tiver depois pra ah não foi bem isso o que
6 falei ou foi bem isso concordo ou discordo enfim você vai depois também ter esse
7 espaço pra você poder colocar tá?
- 8 G: hurum tá bom.
- 9 Pq: éh::e com relação ao seu ingresso no curso de letras aqui da IES/I houve algum
10 tipo de exigência pra você atua como que foi seu ingresso aqui na IES/I foi
11 concurso? foi teste seletivo? Como que foi?
- 12 G: passei pelo teste seletivo
- 13 Pq: tá e como... vamos dizer assim como exigência pra que você fizesse esse teste
14 seletivo você precisava ter alguma certificação precisava ter alguma qualificação
15 profissional?
- 16 G: hurum formação em letras graduação em letras o básico né e depois licenciatura
17 nas áreas de habilitação em licenciatura no meu caso eu entrei com licenciatura,
18 com licenciatura não desculpa com a especialização em gestão de pessoas não na
19 área de licenciatura então eu tava concluindo a minha né em educação infantil
20 mais como não tinha concluído ainda né eu entrei com a outra.
- 21 Pq: ok{{{tossiu)}}} então foi ter especialização na área que você iria atuar? {hurum}
22 isso ok eu só to checando pra ver se tá{a tá} gravando {aham} mesmo mas tá sim
23 eu creio que sim @@@ bom com relação ao seu ingresso na docência não
24 exatamente no ensino superior mais quando começou quando que você começou
25 ensinar?
- 26 G: eu comecei no segundo ano do magistério daí eu entrei na educação infantil
27 comecei como auxiliar de maternal e já no finalzinho do segundo ano de
28 magistério eu já peguei uma turma de jardim dois e comecei a lecionar a partir
29 disso.
- 30 Pq: e ensino superior mesmo começou a partir desse ano?
- 31 G: a partir desse ano {pelo que eu vi} isso o primeiro contato que eu tenho com
32 docência em ensino superior.
- 33 Pq: ok ah... eh::; em relação a ser formadora você fez algum curso que te auxiliasse
34 ou que te preparasse pra exercer essa função de formadora ou não? ...
- 35 G: {humhum}
- 36 Pq: você disse que teve a especialização né
- 37 G: {isso}
- 38 Pq: você teve algo especificamente voltado pra atuar como formadora ou não?
- 39 G: não, não na verdade não.
- 40 Pq: ok e como é que você se prepara então pra exercer essa atividade docente como
41 formadora?
- 42 G: assim na verdade acho que bem pouco da minha experiência na área da
43 coordenação pedagógica mas no instituto de idiomas eu tenho uma experiência já
44 de uns seis anos mais ou menos como coordenadora então eu faço essa formação
45 mais focada pra metodologia pros professores do instituto da escola de inglês não
46 pros professores que a gente trabalha aqui daí as vezes que eu acabo meio que
47 ajuntando com o que eu tô aprendendo lá com o que eu tô vendo com meu curso

- 48 de especialização assistindo alguma palestras noção de tudo pegando um pouco
 49 daqui um pouco dali e tento me colocar
- 50 Pq: - ok o que você considera assim que é preciso pra ensinar num curso de formação
 51 pra você atuar como formadora?
- 52 G: hum estar envolvido dentro dessa questão da formação da educação estar
 53 buscando si aprimorar nessa questão então por isso que penso me motivou a buscar
 54 uma estrada de estudos da linguagem focado por essa vertente de formação de
 55 professores eu tô terminando agora a disciplina de avaliação uma disciplina bem
 56 interessante já um dom assim que vejo com relação avaliar os alunos a perceber
 57 mostrar pra eles que eles precisam ter uma outra maneira de se auto avaliar e
 58 começar a perceber que a avaliação é bem diferente em relação aos alunos que
 59 eles vão trabalhar no futuro eu acho que essa partida quem está trabalhando com
 60 formação tem que estar envolvido e estudando a formação de professores também
 61 .
- 62 Pq: você tá fazendo mestrado profissional é isso?
- 63 G: não eu tô fazendo uma disciplina agora especial do () profissional mas tô passando
 64 por uma espécie de seleção pra tentar o acadêmico.
- 65 Pq: ok ah::; bom você comentou sobre as capacidades docentes que você deveria ter
 66 pra ensinar no curso de formação de professores então você comentou que você
 67 tem que estar se aprimorando nessa área de educação é isto? {hurum} e com
 68 relação aos seus alunos-professores aqui né que capacidades docentes você acha
 69 que ele tem que ter pra atuar como professor de inglês? Que habilidades, ou que
 70 competências ou que conhecimentos ele tem que ter pra atuar como professor de
 71 língua inglesa?
- 72 G: bom primeira competência limite @@@ pra ser um professor de inglês mais junto
 73 com isso ele precisa ter na minha visão precisa ter conhecimento de educação no
 74 sentido amplo mesmo das leis que rege a educação do estado pois precisam sair
 75 professores de sexto ano de ensino médio tanto escola particular como escola
 76 pública mas eles precisam conhecer o que está acontecendo na legislação da
 77 educação as diversas maneiras de preparar um plano de aula não focar só no
 78 conteúdo do ensino de língua inglesa mas conhecer plano coloquial pra depois
 79 entender como funciona qual a diferenciação que você vai misturar com língua
 80 inglesa então acho que a questão do estudo da educação e alguns conceitos que a
 81 Pedagogia só trabalha com os professores eu acho que seria interessante em
 82 relação a formação desses professores porque eu senti falta na minha graduação
 83 também né eu não sei até aonde que por ser um curso novo né eu tô no segundo
 84 ano eu não sei como vai ser o próximo dois anos que vão passar lista de aprovação
 85 mas acho que (+) da educação pra eles conhecerem como funciona seria muito
 86 importante pra eles poderem atuar pra eles saberem por exemplo alguns alunos
 87 que estão passando pelo processo de estão indo pro PSS (+) ah tô dando aula em
 88 tal colégio e passei no PSS me chamaram tal mas eles não tem noção de como é
 89 que é organizar uma sala de montar uma dinâmica juntar um plano de aula lidar
 90 com aluno que tem dificuldade de aprendizagem é lidar com os pais também então
 91 isso acho que fica faltando um pouco seria importante pra eles saberem também.
- 92 Pq: e você acha e você trabalha com qual disciplina mesmo?
- 93 G: {Literatura,
- 94 Pq: Literatura} tá e você acha que é trabalhado isso em disciplina não dá conta disso
 95 de desenvolver essas habilidades essas competências nesses futuros professores?
- 96 G: até o momento todo o bimestre trabalhando o segundo terceiro agora a gente vai
 97 começar o quarto pedi pra que eles sempre apresentem o trabalho oral mas

- 98 pensando no que é uma sala de ensino médio como poderei fazer aquela literatura
 99 funcionar numa sala de ensino médio quando for apresentar a obra tem que
 100 apresentar pra turma então ele fala do autor da obra que todo mundo pensa que é
 101 o autor que ele pesquisou ele conta a história ele finaliza a apresentação aplicando
 102 uma atividade que ele poderia aplicar no ensino médio mas a maioria dos alunos
 103 eles tem uma dificuldade muito grande de perceber que o ensino de Literatura
 104 principalmente inglês depende da disciplina de língua inglesa na escola já
 105 questionaram várias vezes principalmente no segundo bimestre ah mas não tem
 106 como a gente vê que é só gramática que tem na escola não dá tempo como é que
 107 você vai ficar fazendo leitura com aluno em sala de aula então é interessante
 108 porque quando você pega as orientações curriculares nacionais você vê que o foco
 109 é desenvolvimento leitura da escrita dos alunos no ensino médio e a literatura daria
 110 esse gancho pra desenvolver as estratégia de leitura mas até pensa as vezes até os
 111 próprios alunos meio que assim limitem ao seu trabalho em mostrar pra eles que
 112 você tem outras maneiras de levar pra sala de aula, aula diferenciada não só
 113 gramática, gramática acho que é uma coisa que já vem né do processo deles lá de
 114 traz onde eles estudavam sempre foi gramática, gramática não associa aquilo (+)
 115 ah gramática em sala de aula e vence o conteúdo e tá lá.
- 116 Pq: – então quer dizer que uma das atividade que você pra que eu entenda melhor {sim}
 117 que você tem desenvolvido com os alunos é pra que é:: eles apresentem
 118 determinado conteúdo de literatura é isso?
- 119 G: {Isso}
- 120 Pq: e ao apresentá-lo no final eles fariam adaptação de como eles
- 121 G: {hum}
- 122 Pq: estariam desenvolvendo esse conteúdo no ensino médio ou de (+)
- 123 G: sim ou de uma música que possa lembrar o tema que foi estudado na obra ou
 124 fazendo algumas perguntas ou exercício de complete que o aluno teria que voltar
 125 em determinado capítulo pesquisar e preencher então alguma atividade eles
 126 precisam imaginar
- 127 Pq: e essas atividades que você propõem é em grupos ou individualizadas?
- 128 G: {São em duplas eles podem fazer em duplas}
- 129 Pq: ok alguma outra atividade que você desenvolve pra procurar desenvolver esse lado
 130 vamos dizer pedagógico? Ou meio
- 131 G: {não sei seria esses mesmo o restante com relação ao conteúdo mesmo}
- 132 Pq: tá eh:: você conhece o projeto pedagógico do curso ou não?
- 133 G: só do plano de ensino voltado pra Literatura eu tenho:: (+) acesso e sei como
 134 funciona, agora das outra eu não conheço
- 135 Pq: tá você conhece o plano
- 136 G: {de ensino?}
- 137 Pq: de ensino da área de Literatura
- 138 G: {Literatura}
- 139 Pq: eh:: o plano em si mesmo foi você que elaborou ou já estava pronto?
- 140 G: {Ah já}
- 141 Pq: Você substituiu algum professor ou não?
- 142 G: peguei da professora da D
- 143 Pq: {correto} professora D {ela que tinha desenvolvido então?}
- 144 G: acredito que sim não sei se foi ela ou foi a professora Y se eu não me engano
- 145 Pq: {ok} (+)

- 146 G: eu dei eu acabei dando uma mudada uma reestruturada em relação organização de
 147 conteúdo eu não mexi em exemplos de objetivos gerais bibliografia essas coisas
 148 eu não acabei mexendo eu só me organizei
- 149 Pq: {isso com o segundo ano}
- 150 G: isso
- 151 Pq: tá então o plano de curso na verdade foi idealizado pela professora D ou
 152 G: pela professora D
- 153 Pq: e você só reorganizou em torno de ordem?
- 154 G: {Isso}
- 155 Pq: tá e você não achou necessário se propor nenhuma modificação a não ser nessa
 156 ordem?
- 157 G: agora no final né depois de ter passado principalmente com o primeiro ano eu
 158 percebi que precisa ter uma certa reestruturação principalmente porque eles já
 159 chegam estudando obra a gente já no caso eu já deveria estar com eles esperando
 160 que eles soubessem qual seria como faz uma análise narrativa ele não tinham
 161 noção de como fazia essa análise narrativa os resumos que eles deveriam escrever
 162 espera-se, esperavam que eles escrevessem algumas resenhas críticas ou não
 163 resumo ao pé da letra eles pegavam trecho copiavam e colocavam ali eles não
 164 conseguem tiveram bastante dificuldade de fazer isso então eu acredito que
 165 precisaria prepara-los para depois inseri-lo na literatura legionária no poema foi
 166 questão de poemas na parte de diversificação de rítmica volta nas figuras de
 167 linguagem o que era hipérbole o que é metáfora eles não lembravam de nada daí
 168 eu fui pesquisar além do que tinham visto na sexta na sétima série eles também
 169 tiveram mas acho que foi passado muito rapidamente então a gente ficou muito a
 170 gente passou um bimestre inteirinho eh:: ((tossiu)) voltando toda essa questão o
 171 que era uma hipérbole o que era uma metáfora o que era (++) pra eles poderem
 172 entenderem o que era uma (xxx) também pra daí fazer análises dos poemas mas
 173 foi bem complicadinho pra eles
- 174 Pq: ok eh:: e na tua sua atuação o que você considera que você precisaria ou precisa
 175 aprender pra ensinar melhor?
- 176 G: {hukum}
- 177 Pq: Essa disciplina especifica né?
- 178 G: Ah sim @@@ acredito nessa disciplina especifico teria que tá voltando
 179 estudando mesmo desenvolver projetos ou fazer algumas disciplinas que me
 180 orientassem melhor como se trabalhar literatura principalmente com eles porque
 181 a experiência que eu tenho em literatura foi a que eu tive na minha graduação daí
 182 eu fui adaptando com as coisas que eu fui vendo fui estudando então é uma coisa
 183 assim não é nada orientado não tenho (+) de especialização ou de doutorado ou
 184 mestrado nessa área de Literatura então isso às vezes me falta bastante que daí eu
 185 acabo buscando um monte de material várias análises crítica pela internet junto
 186 tudo e vou estudar pra ver qual é melhor então as vezes eu to estudando junto com
 187 eles (++) pra manter tudo aquilo então pra essa disciplina no meu caso faltou isso
- 188 Pq: ok e considerando os aspectos do ambiente de trabalho aqui da instituição né como
 189 tem sido a sua interação tanto entre os professores que atuam no curso de Letras
 190 /Inglês como entre os alunos do curso?
- 191 G: você diz em relação assim ah?
- 192 Pq: {Ela tem de alguma forma ... essa interação tem havido ou não? (xxx) tem havido
 193 interação uma boa interação entre vocês professores entre você e os alunos do
 194 segundo ano especificamente

- 195 G: tá} assim com certeza tanto os professores como a coordenadora também e os
 196 alunos deu pra perceber que essa interação existe não no sentido de você criar
 197 projetos interligados uns aos outros por exemplo a intervenção da introdução isso
 198 na verdade a gente ainda não conseguiu fazer juntos
- 199 Pq: de alguma forma essa interação tem havido de certa forma, ela tem contribuído
 200 pro seu desempenho pro seu agir profissional nesse curso ou não, como tem
 201 ajudado? como não tem? o que falta? o que não falta né?
- 202 G: não tem sim você tem motivação pra vir trabalhar você tem respaldo se você não
 203 sabe fazer alguma coisa a coordenadora sempre tá disponível se não ela se dispõe
 204 rapidamente se tem alguma dúvida sempre tem um ou outro professor
 205 principalmente professor (++) que mistura um pouco os de português que
 206 lecionam no segundo então o meu contato mais próximo é com os professores de
 207 língua inglesa com a A, a D a gente tá sempre tentando trabalhar junto e
 208 perguntando como é que está o aluno se tá faltando demais se o desempenho está
 209 sendo bom se não tá então essa questão (++)
- 210 Pq: ok então há momentos dentro do próprio ambiente de trabalho que é possível você
 211 discutir refletir sobre o trabalho?
- 212 G: {Sim}
- 213 Pq: tá e com relação aos alunos como é que você acha que eles estão vivenciando essa
 214 formação? Especificamente os alunos do segundo ano acho que você trabalha com
 215 o primeiro também né?
- 216 G: {Isso}
- 217 Pq: então pensando nos alunos do segundo ano como você tem visto que eles tem
 218 vivenciado essa esse processo de formação?
- 219 G: alguns ham::: percebe-se que estão bem engajados que quer realmente está
 220 esperando a oportunidade de terminar o curso e na sequencia até comentaram que
 221 o objetivo é dar sequência como professores focando ensino superior já não
 222 pensam mais no ensino fundamental já querem terminar a faculdade e fazer
 223 alguma coisa pra voltar lecionar aqui no ensino superior agora já tem uns que você
 224 vê que tá assim meio estão assim perdidos não acompanha as aulas quando você
 225 começa falar inglês porque tem competência no mesmo grau
- 226 Pq: {aham}
- 227 G: pra acompanhar acabam fazendo os trabalhos mais sempre com escoro de um
 228 outro amigo então fica sempre :: (+) daquele aluno mais a maioria deles você
 229 percebe que estão engajados estão interessados estão assim esperançosos pelo que
 230 tá vindo agora na sequência
- 231 Pq: e você falou algo interessante aí você disse que os alunos que estão interessados
 232 estão interessados sim mais que em seguir carreira no ensino superior
- 233 G: {hurm}
- 234 Pq: não há alunos interessados em estarem atuando no ensino fundamental II e nem
 235 no médio você não tem percebido isso?
- 236 G: tem um ou outro aluno que comenta pra saber o processo do PSS e os alunos que
 237 fazem parte do projeto do PIBID então esses comentam ter noção da experiências
 238 na verdade mas sempre vem aquelas coisas que há reclamações nem entraram
 239 ainda pra atuar na rede já estão reclamando o salário é muito baixo são muitos
 240 alunos em sala de aula então vou pensar se é isso mesmo que eu quero é bem nesse
 241 sentido até tem uma das alunas do segundo que anda fazendo duas disciplinas do
 242 mestrado acadêmico e o foco dela é vir pro ensino superior tem essa tem são três,
 243 são três que assim que o foco delas é voltar pra cá e não dar sequência pro ensino
 244 fundamental

- 245 Pq:- ok pensando a tua primeira percepção quando você começou a trabalhar com a
 246 turma até o final você percebe alguma diferença de:: da forma deles vivenciarem
 247 a formação ou?
- 248 G: quando eu comecei com eles eu percebi que eles eram mais sérios até acho que
 249 porque não tinha ainda criado aquele vínculo entre professor-aluno então eles
 250 eram mais sérios mais focados mais empenhados e agora não sei se é porque tá
 251 chegando o final do ano também a coisa vai diminuindo @@@ o ritmo mas aham
 252 ... as vezes eles tem o que eu percebo alguns alunos que eles já tem uma noção
 253 do que é uma aula do que se esperam dos professores outros não tem noção
 254 nenhuma ainda estão esperando acreditando que o curso que vai mostrar pra eles
 255 como é ser professor como é que funciona e tem outros que apesar de sei que eles
 256 tem (xxx) assim eu tenha trabalhado essa questão com eles que ainda pelo menos
 257 na minha disciplina de literatura não professora eu não sei fazer isso olha eu vou
 258 montar o projeto vamos montar seu trabalho, o seu trabalho tem que ter uma capa
 259 de organização você precisa de uma introdução colocar a referência bibliográfica
 260 ah eu não sei fazer isso então assim tá bem mesclado na verdade o perfil do grupo
 261 em relação
- 262 Pq: {hurum}
- 263 G: a seriedade o comprometimento
- 264 Pq: {procurar ter o desenvolvimento?}
- 265 G: é
- 266 Pq: éh: ... acho que você já comentou sobre isso de certa forma que fatores que você
 267 acredita que influenciam no desenvolvimento satisfatório ou insatisfatório dos
 268 seus alunos acho que fez alguns acho que você pontuou algumas coisas com
 269 relação ah::à competência linguística né? mas fora isso que, que você acha que
 270 influencia no desenvolvimento satisfatório ou insatisfatório deles?
- 271 G: em relação a serem professores ou?
- 272 Pq: {sua em geral no desenvolvimento deles}
- 273 G: quando entrei nas primeiras aulas o objetivo foi tentar literatura só com a questão
 274 do inglês e português como explicar toda questão do que é poesia refletir e
 275 conversar daí depois de duas ou três aula uma das alunas em nome do grupo olha
 276 aqui professora você fala português ou a gente não tá entendendo nada do que você
 277 tá falando a gente pega uma coisa aqui outra coisa ali então assim pra eles eu vejo
 278 que é muito importante sair do curso de formação falando inglês e ainda tem isso
 279 na cabeça que é um curso preparação que tem que formar a fluência que na
 280 verdade eles precisam ter no término da formação deles isso é uma coisa que com
 281 certeza agregaria muito pra eles se a gente pudesse ter um laboratório até eu
 282 coloquei né
- 283 Pq: {no relato?}
- 284 G: no relato um momento que eles pudesse dispor de tempo pra vim o inglês fora da
 285 sala né que não se tem tempo há muita coisa (xxx) também mas a questão também
 286 é de possibilitar eles passo a passo do que, que é uma aula o que acontece na aula
 287 como analisar o material didático porque que eu escolhi aquele material didático
 288 e não outro ou porque que eu vou escolher essa música aqui pra trabalhar em inglês
 289 e não vou escolher a outra que critérios eu tenho que ter acho que essas questões
 290 eu fiz as duas né possibilitar realmente que saíssem influentes de acordo com que
 291 se acredita ser influente e a questão de prepara-los realmente pra entender o que é
 292 um projeto político pedagógico na escola porque que professor de inglês que ser
 293 também atuante nesse projeto e vão achar que ah inglês não reprova então eu não

- 294 vou fazer parte o que os professores quiserem decidir tá decidido eu só assino ali
 295 tá ali
- 296 Pq: ok éh::: considerando os aspectos da instituição em relação as estruturas físicas
 297 recursos estruturais, organizacionais enfim é eles favoreceram ou não seu agir
 298 especificamente nessa turma do segundo ano? ... te faltou alguma coisa enfim?
- 299 G: faltou por exemplo
- 300 Pq: { na organização também @@@ }
- 301 G: a questão que você fez análises por exemplo das rítmicas dos poemas pra você
 302 ter () eu precisaria ter um áudio que funcionasse bem uma caixa de som que o som
 303 saísse nítido para que os alunos pudessem praticar ou até mesmo leva-los para
 304 fazer essa análise no laboratório de línguas né confesso como eu não sei usar o
 305 gravador @@@ eu não passei pelo curso de porque teve um curso de preparação
 306 para os professores eu não fiz esse curso então eu não sei trabalhar então faltou
 307 muitas vezes esse suporte do áudio pra me ajudar a fazer um melhor trabalho pra
 308 eles eu levo as vezes trago meu rádio mas daí você tem que trazer o rádio mas aí
 309 tem que trazer outra caixa de som pra poder colocar no computador então assim
 310 você monta uma coisa da estrutura @@@ e o som ainda não sai aquele som de
 311 qualidade pra que eles possam realmente perceber a química do poema fazer a
 312 separação certinho
- 313 Pq: ok eh:: no segundo momento de aplicação do programa da tua disciplina de
 314 Literatura Inglesa duas né você trabalha? Você faria alguma alteração na sua
 315 prática ou no próprio programa pra favorecer a formação do professor? Enfim
 316 você deu algumas sugestões ali de alterações de ter um equipamento melhor né
 317 pra poder utilizar com os alunos enfim eh:: há alguma outra coisa que no segundo
 318 momento de aplicação com relação a objetivos os conteúdos os procedimentos
 319 {hurum} enfim você proporia alguma alteração?
- 320 G: assim acredito que se eu pudesse lecionar no próximo ano novamente essa parte
 321 de literatura dois ah:: talvez eu acho interessante enxugar um pouco do conteúdo
 322 que tá lá no plano de ensino e focar no que eles tem pra aprender focado (xxx)
 323 prática em sala de aula estudar poesia focando no ensino deles na prática docente
 324 deles lá em da sala de aula é claro que interessante eles conhecerem a pra eles
 325 enquanto pessoas enquanto cidadão e tudo mas mais porque que eu vou estudar
 326 uma poesia que foi desenvolvida no na época do mundo antigo que efeito que essa
 327 poesia vai trazer pra ele em sala de aula então eu poderia trabalhar isso em sala de
 328 aula
- 329 Pq: pra que possibilitasse isso você acha que tinha que reduzir o número de conteúdo
 330 é isso?
- 331 G: de autores porque o plano de ensino hoje está dividido por períodos então você
 332 tem o período da Renascença depois do Romantismo e assim vai cada um deles
 333 tem em média seis sete autores que você pega um poema e depois você vai
 334 trabalhar esse poema com os alunos ah mas tentar diminuir esse números de poetas
 335 por exemplo dentro de cada período e focar práticas que eles pudessem levar pra
 336 sala de aula então por exemplo o mesmo poeta como você conseguiria trabalhar
 337 com esse mesmo poeta no sexto ano no ensino médio no que daria pra você tirar
 338 desse poema e diversificar da estrutura da aula de língua inglesa
- 339 Pq: ok bom eh::: eh tá aqui que você comente sobre eventuais dificuldades obstáculos
 340 recompensas satisfações né que esse ofício te traz ou enfim ah ... o que te trouxe
 341 satisfação ou frustração vamos dizer nessa tua atuação como formadora da turma?
- 342 G: – ham:: um pouco de frustração foi em relação a proposta de avaliação que tinha
 343 feito pros alunos a utilização do portfólio eu achei que seria uma coisa bem

344 interessante porque faz uma auto reflexão então possibilitaria eles e não só eles
 345 mas pra mim também verificar essa coisa se tava assim caminhando de maneira
 346 legal o que eles estavam conseguindo reter ou não do que a gente estava
 347 conversando em sala de aula isso principalmente pro segundo ano ficou uma coisa
 348 assim não quero não funcionou é muita coisa muito trabalhoso e eu quero voltar
 349 naquela coisa de fazer prova e acabou explica como é pra fazer e chega no dia da
 350 a prova e a gente termina por aí então foi um pouco frustrante nessa parte mas
 351 agora a gente sexta-feira a gente vai fazer a apresentação do Spring Festival que
 352 passou e esse projeto tá eu sempre falando com eles desde o segundo bimestre o
 353 que nós vamos fazer a parte da avaliação deles e tudo mais eu tava percebendo
 354 que não estava muito sendo levando a sério meio empurrado e na duas três últimas
 355 semanas eu vi que eles estão engajados que eles usam a aula o tempo todo pra
 356 treinar pra pronuncia pra encenar então eles estão assim bem envolvido eu vi que
 357 isso foi uma coisa muito de satisfação pra mim ver que eles compraram a ideia
 358 que eles gostaram que vai ser aberta pra faculdade toda (+) gostaram do layout
 359 que a gente fez então isso foi uma coisa bem interessante que eu senti e feliz por
 360 exemplo ver eles engajados nesse (++)

361 Pq: em resumo então o que te satisfaz é quando os alunos estão engajados

362 G: {hurum}

363 Pq: em desenvolver as atividades que

364 G: {sim}

365 Pq: você propõe e ao contrario o que te frustra é quando eles (+)

366 G: (reagem)

367 Pq: a atividades proposta seria isso em resumo seria isto? Fala pra mim mais um
 368 pouquinho da proposta do portfólio você dá um determinado tema qual a proposta
 369 pro portfólio?

370 G: {Então@@@ } vamos dizer assim, a ideia do portfólio como nós tínhamos eh::
 371 ao final de toda a aula seria interessante eu gostaria que eles diante das discussões
 372 fossem anotando os pensamentos deles os materiais e no final da aula eles faziam
 373 um resumo de tudo aquilo que tinha ficado daquela aula hoje por exemplo a gente
 374 vai falar sobre a figura de linguagem quais são então “anota aí no seu caderno
 375 quais são as figuras de linguagem que você lembrou e um exemplo alguma coisa
 376 que vá reportar essa figura de linguagem e no final do tópico fechou figura de
 377 linguagem então tá entrega agora um texto falando sobre todas as aulas que a
 378 gente viu e o que ficou pra você daquilo que é” “ah não” daí começou “ah não
 379 porque é muito trabalhoso”

380 Pq: - em termos:: eles vão relatar em termos de conteúdos que eles não tinham entendido
 381 é isso?

382 G: {Isso}

383 Pq: Mas não aquele propósito de refletir sobre como você trabalho com aquilo?

384 G: não a questão sobre a prática a minha prática não o que tinha ficado pra daí eles

385 Pq: {o que eles tinham compreendido que você havia}

386 G: daí a ideia seria lia, lia esse relatório esses textos e daí nisso ou voltavam em
 387 algumas questões que não tivesse ficado claro para os alunos ou dava continuidade
 388 mas daí eles acharam que era muito difícil que tinham que escrever o tempo todo
 389 e (+)

390 Pq: {e existia o mínimo ou máximo de linha?}

391 G: não, não (+)

392 Pq: era um diário? Diário sobre por exemplo se você trabalhou suas semanas o
 393 conteúdo poeta x vamos dizer assim

- 394 G: {isso}
- 395 Pq: então seria um comentário sobre o que foi desenvolvido sobre o que eles
- 396 entenderam daquele aquele conteúdo isso?
- 397 G: isso a ideia que se eles tivessem que se sentar com alguém e falar sobre aquele
- 398 poeta o que ficou pra ele o que ficou relevante o que eles acharam interessante e
- 399 colocar tudo no papel e me entregar pra gente poder
- 400 Pq: e você chegou a avaliar desta forma ou você suspendeu?
- 401 G: não, não deu tempo eles me propuseram de início da proposta quando eu fui
- 402 explicar (++) “não deu certo dá muito trabalho, todo mundo quer portfólio, não dá
- 403 tempo de fazer portfólio com ninguém” e daí a gente acabou optando por fazer
- 404 uma junção de texto arquivamento de texto e daí no final eles usaram aquele
- 405 material pra estudar pra depois eu fazer provas pra eles
- 406 Pq: ok só de texto ou de atividades também?
- 407 G: de tudo, tudo que era feito juntava todas as atividades tanto das apresentações orais
- 408 cada grupo tinham que entregar um resumo daquilo que era apresentado e
- 409 atividades que eles tinham preparado pra aplicar pra turma então todo mundo tem
- 410 esse resumo das obras e uma atividade referente a cada obra fora todas as
- 411 discussões que nós tivemos antes dessas orientações também
- 412 Pq: ok e no que consistiu Spring Festival é isso? em que consiste?
- 413 G: ah é o evento que eles dão pra finalizar as disciplinas de literatura eles puderam
- 414 buscar autores ou poetas esse foi o critério de cada turma que tem o primeiro e
- 415 segundo ano e tentar mostrar para o público fosse convidados para assisti-lo o que
- 416 ficou daquele autor o que chamou atenção uma releitura do que eles leram que ...
- 417 três alunos decidiram que vão fazer uma releitura de Romeu e Julieta então eles
- 418 querem dar o foco do amor da morte do sofrimento que tem na obra do
- 419 Shakespeare (+) mas na versão deles atual
- 420 Pq: {um teatro então}
- 421 G: não um musical @@@
- 422 Pq: {musical?}
- 423 G: eles montaram um musical pra fazer uma recontagem moderna, contemporânea
- 424 que seria Romeu e Julieta
- 425 Pq: isto tudo um dos grupos?
- 426 G: um dos grupos então o objetivo ah eles tinham que fazer uma pesquisa
- 427 bibliográfica pra saber quem foi o autor retomar a grade (+) eles já tem né então
- 428 eles iam escolher o autor pra fazer um breve resumo daquela obra que foi
- 429 escolhida pra encenar e apresentar no dia então todos os grupos eles fizeram esse
- 430 mesmo autor da obra e entregaram pra Y do do segundo ano que vai ser a
- 431 cerimonialista no dia antes de cada apresentação ela vai falar rapidamente quem
- 432 foi o autor qual o período que ele viveu e o resumo da obra
- 433 Pq: e todos vão ser musicais ou não?
- 434 G: {Não?}
- 435 Pq: Você já tem uma ideia?
- 436 G: já vai ter esse musical vai ter uma dança né interpretando ou se não só dublar a
- 437 questão do fantasma da opera né uma das cenas (++) vai ter um teatro realmente
- 438 que é a cena do Alice no país das maravilhas (xxx) chapeleiro e o coelho vai ter
- 439 uma recitação de poema também oh e vai ter uma peça teatral do Ronald essa é a
- 440 mais extensa das atividades que vai ter aqui a noite
- 441 Pq: ok acho que eu vou assistir @@@ bom, G; eu encerrei aqui as questões né que
- 442 fazem parte da minha entrevista eu gostaria de saber se tem alguma coisa que você
- 443 gostaria de falar de comentar porque o intuito da entrevista e do relato também e

- 444 do grupo focal posteriormente é dar voz a vocês(+) que irá comentar sobre o que
 445 é esse trabalho de vocês então você gostaria de comentar alguma coisa? Que eu
 446 não tenha perguntado que (+)
- 447 G: não, o que eu senti assim um pouco de falta até por tá passando pela, por essa esse
 448 sistema de avaliação (xxx) profissional e eu sempre conversando com a X que eu
 449 tenho bastante contato as vezes vou atrás da Y pra tirar algumas dúvidas é o
 450 contato mais ah próximo de todos esses professores que estão trabalhando com
 451 esses alunos é o que eu senti meio que não utilizar das mesmas avaliações as
 452 mesmas os mesmos critérios de avaliação mas meio que igualar a forma de
 453 acompanhá-los né porque eles tem alguns professores que tem ficha de
 454 apresentação oral ou que tem tudo anotadinho faz avaliação somativa faz
 455 avaliação cumulativa tudo mais tem professor que dá uma prova única e acabou
 456 então assim os alunos acabam utilizando a própria aula da gente pra estudar porque
 457 na sequencia vai ter prova e é a única prova do bimestre que tem então tem que
 458 dar um jeito de tirar nota então eu senti um pouco dessa falta de juntar os
 459 professores até por isso eu mencionei que eu tenho mais proximidade com os
 460 professores de língua inglesa que a gente vive junto do que os outros professores
 461 que fazem as outras disciplinas porque daí é uma coisa assim
- 462 Pq: e você achou mais coerente ou coeso o trabalho dos professores que trabalham
 463 diretamente com língua inglesa?
- 464 G: {Isso}
- 465 Pq: e os professores de outra disciplina por não serem específicos da área de língua
 466 inglesa vamos dizer assim tem um trabalho diversificado é isto? por não cobrar
 467 língua?
- 468 G: acredito que sim até na questão de sentar de falar do aluno se preocupar essas
 469 questões a gente não tem muita proximidade tem assim eu conheço todas as
 470 professoras que lecionam a gente conversa dá risada mas não no sentido de pensar
 471 ah você tá fazendo qual avaliação é desse jeito não é como é que você tá cobrando
 472 a moral daquele aluno mas seria no sentido assim de realmente todo mundo sentar
 473 e focar oh a gente tá formando professores então a gente tem que ser exemplo mas
 474 esse fato que eu falei é professores de língua
- 475 Pq: {sim, sim}
- 476 G: que tem a tendência e professor que é pego por disciplina que não é voltada pra
 477 língua especificamente tem outra postura você
- 478 Pq: desalinha, isso?
- 479 G: {Isso}
- 480 Pq: em termos de (interação)
- 481 G: em termos de (interação) até porque é feedback que eu ouço dos alunos porque os
 482 professores de língua inglesa a gente conversa a gente troca figurinha ah como é
 483 que você tá trabalhando como é que tá indo tal a gente conversa sobre essa prática
 484 então eu vejo que tá meio parecido o que a gente tá fazendo apesar de ser disciplina
 485 distinta mas eu vejo dos alunos depois olha aqui (++) “eu não vou fazer isso agora
 486 porque eu tenho que terminar de ler esse texto aqui porque tal hora vai ter prova
 487 da Y e Z, que são pessoas que só estão passando por ali né que não são da
 488 disciplina (+) são língua portuguesa algumas coisas que vem só pra (++)
- 489 Pq: {complementar}
- 490 G: complementar a formação deles mas não especifico na atuação deles enquanto
 491 professor de língua inglesa
- 492 Pq: ok mais algo?
- 493 G: {não só isso} @@@

494 Pq: então tá joia G, obrigada então como eu falei eh::: não tá interrompendo vou deixar
495 gravando é quando eu conseguir terminar a tomada @@@ eu vou enviar pra
496 vocês ou entregar em mãos mesmo a análise pra que vocês posteriormente numa
497 reunião do grupo focal isso com todos os formadores né
498 G: {hurum}
499 Pq: que participaram da pesquisa que vocês se pronunciem se coloquem de alguma
500 forma em relação as análises eu vou precisar de você nisso de novo
501 G: {ah tá legal pode}
502 Pq: então tá joia obrigada tá
503 G: {obrigada}.

APÊNDICE E: ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Formadora H

- 1 H: 19:10 19:15 que eu entro né
- 2 Pq: : {isso}
- 3 H: você tem despertador pra gente::
- 4 Pq: : não eu marco aqui daí gente tenta parar se for o caso depois a gente tenta por skype
- 5 H: isso você tem skype?
- 6 Pq: : - {Por skype alguma coisa assim}
- 7 H: melhor porque skype tem se quiser usar alguma coisa ou então aí você evita
- 8 Pq: {você prefere fazer ela toda por skype?}
- 9 H: tanto faz sabe porque que você registra o IP aí na máquina quando a gente faz
- 10 assim você tem que registrar o IP com você
- 11 Pq: {vamos fazer assim a gente tenta até 19:10}
- 12 H: sim sim
- 13 Pq: e o que não for possível a gente termina depois se for o caso a disciplina que você
- 14 leciona pra turma de 2º ano de Letras só confirmando é?:}
- 15 H: Psicologia da Educação
- 16 Pq: {ok como é que você ingressou nesse curso de letras essa aqui na IES/I foi por
- 17 concurso ou teste seletivo?
- 18 H: {Teste seletivo}
- 19 Pq: é como você tá atuando atualmente e qual foi a qualificação exigida no teste
- 20 seletivo você se lembra?
- 21 H: mestrado em psicologia ou em (áreas afins)
- 22 Pq: ok e foi isso que você apresentou tá éh: na sua trajetória como formadora você já
- 23 fez alguma formação específica pra atuar como formadora em curso de
- 24 licenciatura?
- 25 H: fiz mestrado formação em recursos humano pra educação
- 26 Pq: muito bem, é:: além desse curso que você fez pra se preparar pra atuar como
- 27 formadora é de que outra forma você se prepara para exercer essa função de
- 28 formadora?
- 29 H: além da prática?
- 30 Pq: {Ok além da prática}
- 31 H: além da prática leitura cursos de formação continuada que eu participo eventos
- 32 fórum que vem a instituição se tiver então dessa forma que me qualifico leituras
- 33 né arte
- 34 Pq: ok e o que você considera assim que ser preciso assim termo de habilidades em
- 35 conhecimentos teórico ou interpessoal pra ensinar num curso de formação de
- 36 professores?
- 37 H: compreender o processo de aprendizagem do aluno é fundamental
- 38 Pq: ok e na sua opinião que capacidades docentes o aluno deve ter pra atuar como
- 39 professor de língua inglesa?
- 40 H: bom qual seria o perfil geral dos profissionais de hoje que atua na educação eu
- 41 vou falar do geral e depois vou pro específico em letras o específico ele tem que
- 42 saber se relacionar com o aluno tem dominar o processo de aprendizagem ele tem
- 43 que ser flexível porque ele tem que conhecer todas as regras do que tá acontecendo
- 44 no mundo tem que estar atualizado sempre então ele tem que ter a noção de formar
- 45 pro mundo não formar pro local específico por que? devido as grandes mudanças
- 46 que nós tivemos e avanços na tecnologia e aos meios de transportes no mercado
- 47 internacional é de emprego ou nacional ou local ou enfim ele tem que saber

- 48 transitar em todos os movimentos, com relação a letras a questão que é importante
 49 lógico além do domínio específico esta entendo como o processo de aprendizagem
 50 pode estar sendo obstruído por alguns desvios alguns bloqueios no caso o que nós
 51 colocamos na questão da psicologia da educação questões dificuldade de
 52 aprendizagem ou tema geral que surgiu da necessidade deles que foi do *bullying*
 53 então estar conhecendo algumas coisas que está acontecendo no meio racional
 54 também como uma visão geral uma visão específica da área no caso de letras né
 55 seja inglês seja espanhol português (estar sabendo essas dinâmicas) estas
 56 mudanças que estão acontecendo as regras enfim tudo isso
- 57 Pq: {ok}
- 58 H: ah seria também a equipe que é fundamental
- 59 Pq: {trabalho em equipe}
- 60 H: isto
- 61 Pq: saber trabalhar em equipe tá e na sua disciplina em específico você acredita que
 62 tem sido capaz de proporcionar atividades que favoreçam desenvolver essas
 63 competências essas habilidades que você está pontuando que são necessárias?
- 64 H: vê proporcionar com certeza agora o que tá acontecendo no final a gente eu pelo
 65 menos não sei só no final trabalhos em equipes apresentação de seminários aulas
 66 interativas discussões elaborações de documentos eu sempre procuro trabalhar
 67 com grupo seja num grande grupo seja pequenos grupos com trabalho com
 68 discussões com diálogo principalmente com questão (dialógica) em sala então eu
 69 ouço procuro compreender e devolver as informações então buscar a construção
 70 do conhecimento dos dois lados agora o final a gente não sabe né
- 71 Pq: então você acredita que você tem proporcionado atividades que vão desenvolver
 72 as capacidades que você pontuou tá e você conhece o projeto político pedagógico
 73 aliás do curso?
- 74 H: {Não}
- 75 Pq: não e com relação ao plano de curso você mesmo que elaborou ou você substituiu
 76 alguém que já estava?
- 77 H: não foi eu, eu recebi a ementa
- 78 Pq: {certo}
- 79 H: com a referência básica e complementar e a partir daí eu elaborei o que tenho já
 80 de construção de formação em letras que já dá dez anos de carreira
- 81 Pq: {bastante tempo já dez anos}
- 82 H: é não é cinquenta mais é dez
- 83 Pq: {entre a inglesa a primeira experiência sua ou não {inglês?} Ou em letras?
- 84 H: não, não eu estou desde de 2010 ... 2000 desculpa eu defendi em 2000 em 2001
 85 eu já estava atuando
- 86 Pq: aliás eu até tenho uma pergunta aqui que eu anotei no teu perfil profissional né tua
 87 formação acadêmica na Y qual foi tua experiência lá foi no curso de Letras?
- 88 H: eu acredito eu peguei pedagogia acho que eu não cheguei a pegar letras, letras era
 89 outro professor
- 90 Pq: {trabalhou com curso de pedagogia?}
- 91 H: é mais vê tem uns documentos no RH só você desce ali e perguntar pra eles
- 92 Pq: e dar uma olhadinha né ok é no momento o que você considera que você precisa
 93 aprender se é que você acha que precisa aprender algo pra ensinar melhor?
- 94 H: aprender sempre precisamos somos seres inacabados
- 95 Pq: ok você sente alguma algum desafio alguma dificuldade maior com relação maior
 96 não ou alguma coisa nova que você precise se aprimorar pra atuar nesse curso de
 97 letras e inglês ou não? Tá tranquilo

- 98 H: não, não ta tranquilo @@@ e se tiver tem algo errado olha acredito assim com
 99 mais dinâmicas tenho mais interação com a realidade pratica esses mecanismo eu
 100 consegui criar agora que foi com projeto que foi português que dia 20 que nós
 101 começamos como dever questão de leitura então relacionar mais isso ir pra prática
 102 a fazer forma diferenciada de avaliação não usar uma única linguagem em escrita
 103 criar coisas eu compartilho dessas alternativas porque a linguagem ela não é só
 104 uma linguagem escrita a linguagem é desenho interpretações e em Letras
 105 fundamentalmente interpretar textos então isso que eu tenho que estar
 106 desenvolvendo dinâmicas de grupo e estar e conseguindo fazer um projeto no
 107 caso o projeto (xxx) pro ano que vem formação prática eu não sei como
- 108 Pq: {ok na área de Letras/Inglês}
- 109 H: dentro da Psicologia da Educação
- 110 Pq: éh:: considerando os aspectos do ambiente de trabalho aqui da IES/I como tem
 111 sido a sua interação tanto entre os professores do curso de letras e inglês
 112 especificamente como desses alunos do 2º ano?
- 113 H: oh com os professores eu tenho sim algum contato eu converso eu troco de alguma
 114 informação isso é pouco eu não tenho assim se você for falar {não tem um
 115 itinerário específico pra que haja essas interações?} eu não tenho contatos
 116 interdisciplinar se é isso?
- 117 Pq: {hurum}
- 118 H: então eu não tenho isso então seria interessante aprofundar isso com outra
 119 disciplina que a gente conhece tal e aí você vai trocando né mas isso ainda não
- 120 Pq: tá e com os alunos a tua interação com os alunos?
- 121 H: ah eu acho que é tranquilo é pelo menos eu procuro tá assim essa relação dialógica
 122 espero eu né
- 123 Pq: é pelo que você comentou não tem um momento pra você refletir sobre o trabalho
 124 discutir o trabalho com essa turma em específico com o corpo docente? Não existe
 125 momento de interação nesse sentido
- 126 H: quando tem é muito esporádico quando existe agora ah tá programado vou sentar
 127 vou fazer isso não
- 128 Pq: tá ok e como é que você tem observado que os alunos desse 2º ano né tem
 129 vivenciado a formação deles? Você da tua primeira percepção da turma né você a
 130 tua disciplina é semestral ou anual?
- 131 H: {tá anual}
- 132 Pq: até o momento o que você...
- 133 H: eles estão amadurecendo eles já estão num processo assim já saíram daquela fase
 134 do 1º ano que é uma questão mais oba já estou na faculdade não agora eles já tem
 135 uma visão não ta no 3º ano mas já assim no período de transição mesmo já estão
 136 entendendo que os processos tem que estudar mais tem que discutir mais tem que
 137 fazer as coisas então já tem esse processo de amadurecimento dentro da questão
 138 de você enquanto aluno enquanto trabalho e responsabilidade
- 139 Pq: ok eh... que fatores você acredita tem influenciado no desenvolvimento deles
 140 satisfatório ou insatisfatórios?
- 141 H: olha as dinâmicas mesmo o processo das disciplinas as metodologias utilizadas as
 142 discussões as participações em eventos então isso vai tá fazendo isso né
- 143 Pq: {então no geral você acha que tem sido satisfatório?}
- 144 H: ah satisfatório é um conceito esquisito
- 145 Pq: ok @@@ }
- 146 H: então tá, tá bom cheguei aqui morre aqui não, não é isso eu vejo um processo
 147 dinâmico de construção mesmo então está adequado está adequado tem que

148 melhorar sempre mesmo porque essa é a 1º turma e você vai saber mesmo o que
 149 vai acontecer com ela como tá o perfil deles no último ano né
 150 Pq: {correto}
 151 H: então tudo que nós falarmos agora é assim () com certeza
 152 Pq: ok considerando os aspectos da instituição em relação as estruturas físicas
 153 recursos estruturais e até mesmo organizacionais eles favoreceram ou não seu agir
 154 especificamente nessa turma?
 155 H: {Favoreceram}
 156 Pq: éh::: Ok não te faltou nada em relação a organização a estrutura a material foi
 157 tranquilo? porque há professor que diz assim ah eu precisava de tal coisa e não
 158 tive ou então eu precisava que fosse a disciplina e tal a sei lá enfim ...
 159 H: tranquilo
 160 Pq: ok no segundo momento de aplicação do programa da sua disciplina você faria
 161 alguma alteração na sua prática ou no próprio programa pra favorecer essa
 162 conexão com o professor?
 163 H: eu faria apresentaria uma escolhas de dinâmicas de grupos com alguma atividade
 164 de ensino que relacionasse com a prática né então com o pessoal de Letras eu to
 165 com esse projeto com portadores deficiência visual com leitura mas não é de inglês
 166 e português mas de inglês e espanhol e eu estou com um projeto de biblioteca com
 167 aluno de português então eu estou atuando em letras maneira geral já com essas
 168 duas questões pesquisas e prática então tem que aperfeiçoar mais isso
 169 Pq: diz uma coisa pra mim tua disciplina ela é pra três turmas juntas Letras/Português,
 170 Letras/Espanhol, Letras/Inglês ou é separada?
 171 H: {Inglês e Espanhol juntas Português separado}
 172 Pq: então você diz que tem um projeto pra Letras/Espanhol é isso?
 173 H: não eu não tenho tem em Português
 174 Pq: {Letras/ Português}
 175 H: então eu tenho que passar pra eles entendeu
 176 Pq: ok, ok existe alguma dificuldade algum obstáculo que você gostaria de pontuar
 177 nesse teu trajeto com a turma do 2º ano?
 178 H: {2º ano?}
 179 Pq: Isso Porque o meu foco é essa turma a primeira turma do curso né
 180 H: {é}
 181 Pq: então existe algum obstáculo alguma dificuldade ou alguma insatisfação pelo
 182 contrário éh::: que marcou essa
 183 H: {hummm}
 184 Pq: tua turma?
 185 H: então dois pontos que eu andei pensando foram dois momentos um no primeiro
 186 semestre quando eles foram apresentar o seminários sobre a teoria da psicologia
 187 da aprendizagem eles conseguiram estabelecer questão teórica e dar exemplos
 188 conseguiram trazer coisas dinâmicas pra sala de aula e interagir com os outros
 189 alunos foi muito interessante então a questão de como elaborar isso o outro
 190 momento que foi esse segundo semestre foi uma aula que eu fui falar sobre o
 191 brinquedo na perspectiva de Vygotsky por exemplo um silencio assim o povo
 192 tava sabe quando você vê que o pessoal tá absorvendo mesmo aí você vai você
 193 pega o objeto você transforma você mostra como é que faz aí você vê que eles
 194 começa à ... olhar e realmente tentar procurar entender né e aí eu até achei que foi
 195 uma coisa meio esquisita eu falei será que o problema foi comigo todo mundo
 196 quieto né aí eu fui e perguntei pro aluno fora e aí como foi e tal ele falou não
 197 professora foi muito interessante porque a gente nunca tinha pensado e brincado

- 198 com brinquedo daquela forma então foi uma questão muito interessante é a partir
 199 do momento que você exemplifica você pega objetos concretos e mostra relações
 200 teóricas ah é fantástico a aprendizagem isso acho assim foi dois pontos que me
 201 chamaram atenção
- 202 Pq: bom a minha última questão era sobre o que te proporcionava prazer ou frustração
 203 no exercício do seu ofício como formadora eu acho que um pouco você já
 204 respondeu no que você falou aí ou não? @@@
- 205 H: {não}
- 206 Pq: o que te dá prazer o que te dá frustração?
- 207 H: prazer é quando você vê o amadurecimento deles
- 208 Pq: {ok}
- 209 H: isso é a questão de motivação de criar quando você vai o pro seminário ou () da
 210 caixinha de slide ensaio ele vai fazer outras leituras quando ele sai perguntando
 211 pra você ficando de boca fechada só tem duas questões ou ele entendeu tudo ou
 212 não entendeu nada {} é isso então essa questão de buscar mesmo de criar
 213 condições isso é fantástico
- 214 Pq: isso te dá prazer? e algo que te dá frustração ou que te deu frustração nessa turma
 215 em específico?
- 216 H: (+++) Frustração? (++) se teve foi uma coisa tão pequena que:::
- 217 Pq: {não marcou}
- 218 H: marcou ah teve uma briga em sala teve uma divergência não eu acredito que ta
 219 dentro do esperado
- 220 Pq: {hurum ok }
- 221 H: agora é lógico tem dia que você chega pra dar uma aula um conteúdo eles não
 222 estão no mesmo ritmo que você mas isso não significa que seja uma frustração
 223 que transborda essas questões não acho que prazer mesmo é perfeito o processo
 224 de ensino aprendizagem é um processo tranquilo mesmo assim política né também
 225 mas é entre frustrações e prazer eu acredito que mais prazer do que frustração não
 226 to falando que seja 100% existe os desafios obvio que eu tenho que melhorar
 227 principalmente a questão de dinâmicas e relacionar com a prática
- 228 Pq: mas você disse que tem usado dinâmicas né?
- 229 H: sim mas eu posso usar mais
- 230 Pq: {você acredita que precisa de mais?}
- 231 H: precisa ()
- 232 Pq: essas tuas avaliações agora já estou fugindo do script aqui as tuas avaliações são
 233 também de grupos ou não, são individuais?
- 234 H: tem avaliação individual e tem avaliação em grupo tem individual, dupla e grupo
 235 e faço ao longo do semestre eu faço essas três formas é seminário critério de
 236 trabalho prova, prova com dupla então a gente vê assim a prova com dupla ela é
 237 muito interessante é lógico você não vai entregar de bandeja a ideia não é essa é
 238 quando eles sentam e conversam sobre algo e você vê eles debatendo então é
 239 interessante esse processo, o seminário também a criação o processo lógico tem
 240 vezes que não vão pra aula daí você dá falta daí () daí exige você criar novos
 241 critérios de avaliação você sai da notinha da questão de um ponto dois pontos ()
 242 daí você tem que criar outros mecanismos
- 243 Pq: ok H(+) eram essas as questões né eu não sei se você quer acrescentar algo que eu
 244 não tenha perguntado porque os instrumentos que eu estou utilizando que é
 245 entrevista, o relato você acha que vai dar conta de encaminhar pra mim essa
 246 semana?
- 247 H: então o relato eram aquelas duas notificações que eu falei pra você

- 248 Pq: você precisa entregar pra mim por escrito porque como eu lido com estudos da
 249 linguagem então com a forma que você vai colocar isso também ela é importante
 250 pra mim então por isso que eu preciso dele por escrito você acha que dá conta de
 251 encaminhar pra mim essa semana? pode ser que sim pode ser que não @@@}
- 252 H: é, é deixa eu ver como que vai ficar essa semana se você puder fazer um favor
 253 Francini, chegar na sexta-feira me enviar um e-mail falando assim H:
- 254 Pq: {posso?}
- 255 H: faz que daí final de semana eu faço
- 256 Pq: então daí além desse instrumento de entrevista tem um relato de experiência
 257 reflexivo e o ano que vem eu vou retornar as análises que eu fiz tanto da entrevista
 258 como do relato queria que vocês comentem numa reunião em grupo focal aí entre
 259 todas as formadoras comentem critiquem ou argumentem ou digam é isso mesmo
 260 ou não é enfim porque eu pretendo que todas as gerações de dados oportunize
 261 vocês a falar de vocês com relação ao que eu tô produzindo em relação enfim ao
 262 ato de ser formador de estar atuando né é isso aí obrigado pela participação
- 263 H: qual é referencial teu?
- 264 Pq: {Olha pra fazer as análises você fala?}
- 265 H: é
- 266 Pq: {eu trabalho com interacionismo sóciodiscursivo que vai pra Bronckart, Vygotsky
 267 né também tem ah... mas enfim eh:: a base mesmo é Interacionismo
 268 sóciodiscursivo}
- 269 H: : tá deixa eu ir tchau, Francini: :
- 270 Pq: : : {muito obrigada}
- 271 H: : qualquer coisa você me manda e-mail.

APÊNDICE F: Reuniões com grupo focal

Transcrição: Grupo focal 1

SOT:A pesquisa (introduzido pela pesquisadora)

STT Título

STT Objetivos

STT Tese

STT Objetivo Geral

STT Objetivos específicos da pesquisa

- 1 Pq: como foi:: foi agendado pra 18:00 a gente já tá passando um pouquinho desse horário né éh:: eu
 2 vou dar início então eu vou colocar pra vocês o roteiro lá, o título da minha tese é esse que está
 3 exposto ali né “vozes de formadora sobre seu trabalho educacional em um contexto de formação
 4 inicial em Letras/Inglês” a tese que eu defendo é de que a compreensão né de representações que
 5 esse “coletivo de formadoras tem acerca de seu trabalho educacional em contexto de formação
 6 inicial em curso de Letras/Inglês possibilita a planificação e/ou coordenação de ações em prol da
 7 superação dos desafios que ali se manifestam” então só pra que vocês me entendam eh: qual é a
 8 tese que eu estou defendendo o título, são seis objetivos né da minha pesquisa no geral é analisar
 9 como vocês né descrevem, compreendem e avaliam o trabalho de vocês nesse contexto de
 10 formação inicial e o grupo vocal, então todas essas análises que vocês leram aí né foram para
 11 atingir os objetivos um dois três quatro e cinco então o grupo vocal hoje é para que eu possa
 12 reconhecer a atitude responsiva de vocês em relação as análises que eu desenvolvi . Deixa só eu
 13 ver se encaixei o ((referindo-me ao fio do computador que a formadora C tinha me passado para
 14 encaixar na tomada)) Você tem o adaptador?
 15 C: Tenho, tenho }

SOT – Grupo focal (introduzido pela pesquisadora)

STT:Objetivos

STT – Definição de critérios para realização/participação

- 16 Pq: Eu fui tentar colocar o meu computador neste adaptador aqui e dali a pouco apagou tudo de novo}
 17 então pra que eu possa reconhecer essa atitude responsiva de vocês eu elaborei um roteiro aí para
 18 direcionar tanto as leituras de vocês né como direcionar as análises que eu desenvolvi e pra também
 19 servir como roteiro pra vocês eh:: verbalizar isso oralmente hoje eu queria colocar que eu não vou
 20 eh:: durante a colocação de vocês é o objetivo do grupo focal não é que eu me coloque eu me
 21 posicione eu defenda ou eu compartilhe com vocês que afinal eu falei muitas páginas aí então é
 22 hora de eu ouvir vocês numa próxima oportunidade eu até gostaria / oi “E”, seja bem vinda) Ligou
 23 C, não? / eu até gostaria de dar uma resposta pra vocês colocarem hoje mas se eu ficar me
 24 pronunciando essa reunião se alonga e eu não consigo ter uma ideia de tudo tá? então aquilo dali
 25 é um roteiro vocês podem seguir ou não e eu vou estipular um prazo máximo de 10 minutos então
 26 quando estiver faltando 2 minutos desse tempo se alguém chegar próximo do tempo se próximo
 27 eu coloco pra que a pessoa encerre e no final cinco minutinhos se for possível se vocês tiverem
 28 algum comentário final em cima das outras colegas tá tudo gravando aí nos aparelhos gente? Da
 29 uma olhadinha (++) pra mim por favor tá correndo?
 30 A: {tá correndo}
 31 Pq: O gravador também acho que tá gravando aqui <@ @> e o net tem que tomar cuidado porque se
 32 a gente mexer as vezes ele pausa <@ @> foi o que aconteceu com a Irani quando eu gravei
 33 lembra? Infelizmente) eu acho que vou colocar só quem gostaria de começar? A gente começa por
 34 formador A B C D ou vocês que (+)
 35 F: {pode ser} porque é mais fácil
 36 Pq: {é acho que pra controle né até pra mim reconhecer as falas acho que é melhor então começamos
 37 pela Ana Paula ?
 38 A: Ai gente será que eu não posso vir em segundo. Porque eu preciso processar as perguntas e me
 39 organizar
 40 Pq: Pode, pode sim } Deixo ver, a B é a Andressa, }a Andressa não tá ai {a C (+) ?
 41 C: sou eu mas me dá um tempo}
 42 Xx: <@ @>
 43 E: trecho excluído
 44 Xx: @ @ @
-

SOT Discordância**STT (Análises não reais quanto ao contexto socioprofissional) (introduzido pela formadora E)**

45 E: trecho excluído
 46 Pq: {há pode falar }
 47 E: trecho excluído trecho excluído
 48 trecho excluído
 49 trecho excluído
 50 trecho excluído
 51 trecho excluído
 52 trecho excluído
 53 trecho excluído
 54 trecho excluído
 55 trecho excluído
 56 trecho excluído

SOT – Feedback da pesquisadora (introduzido pela pesquisadora)**STT – Retomada de critérios para realização/participação**

57 Pq: { deixa eu interromper você só um minutinho eu fiquei sem o celular pra marcar o tempo não
 58 querendo cortar você mas só pra gente ter alguém marca pra ela? E quando faltar 2 minutinho só
 59 levanta a mão quem marca pra mim? A Ana? Bom é }

SOT Solicitação/sugestão (STT de retirada de sua participação da pesquisa) (introduzido pela formadora E)

60 E: Bom é então é isso lendo ai assim pra mim não fica real realmente porque não é e.(+).. então assim
 61 a sugestão seria assim (+) de repente que você me deixasse de fora porque pra você refazer eu
 62 entendo que é uma coisa complicada então minha sugestão seria esta

STT de detalhamento do ponto de discordância (introduzido pela pesquisadora)

63 Pq: { tá então só pra mim entender a sua colocação em relação as tuas produções acadêmicas você tá
 64 falando que são várias

SOT Discordância STT desconsideração de publicações e de suas participações em eventos no exterior (desenvolvido pela formadora E)

65 E: trecho excluído
 66 Pq: você tem várias
 67 E: trecho excluído
 68 trecho excluído
 69 trecho excluído
 70 trecho excluído
 71 trecho excluído

SOT – Feedback (introduzido pela pesquisadora)**STT –Retomada de critérios para realização/participação**

72 Pq: eu não sei se você estava no momento que eu coloquei que eu eu eu disse assim eu coloquei aí
 73 ah sei lá uma cento quase duzentas páginas de análises
 74 A: Cento e quarenta páginas
 75 F: cento e quarenta
 76 Pq: então no momento eu não vou responder essa tua colocação

STT Ênfase sobre a importância das discordâncias das formadoras para pesquisa

77 Pq: mas é superimportante pra mim saber disso que você colocou

STT Afirmação de as colocações quanto às discordâncias das formadoras serão consideradas nas análises desenvolvidas ao longo da pesquisa

78 Pq: essa questão de refazer, não, é você que estou expondo, eu tenho que refazer sim mas eu dou vou
 79 dar resposta a tudo (+) éh, que vocês vão colocar cada uma vai colocar aí agora mais é muito
 80 importante vou rever sim, como não, como não refazer , claro que sim tá então tudo que vocês
 81 forem falando que eu achar claro que é (+) condizente que é (+), sim, vamos reolhar o texto sim tá

82 bom? Então não temam por colocar o que vocês estão pensando mas alguma coisa você queria
83 colocar?

SOT Sentimentos (formadora E)

STT angústia STT estranhamento

84 E: trecho excluído

STT preocupação pela imagem negativa dos professores que estão encerrando sua carreira que estariam sendo veiculadas nas análises

85 E: trecho excluído

86 trecho excluído

87 trecho excluído

88 trecho excluído

SOT Discordância

STT pela sua não compreensão dos objetivos de geração de dados

89 E: trecho excluído

90 trecho excluído

91 trecho excluído

SOT Solicitação STT de detalhamento do ponto de discordância

92 Pq:: mais algum ponto “E” que você queria ... mais alguns pontos entre aqueles lá que você queria
93 colocar ou só isso aí?

94 / Desculpa mas a reunião ... (um aluno batendo à porta da sala de reuniões e solicitando
95 informações

STT de retirada de sua participação da pesquisa) (introduzido pela formadora E)

96 E: trecho excluído

97 Pq: bom quem gostaria de se colocar na sequencia já que (+)

98 A: Ok

SOT A leitura

STT Dificuldades na leitura pela necessidade de (re)leitura para a compreensão de aspectos pontuados nas análises

99 A: (09:53) Ah acho que eu posso falar um pouquinho, aí a gente volta prá ordem é bom, eh antes de
100 falar de cada um dos item, desse roteiro éh:: que não deixa de ser um sentimento que eu tive né
101 quando eu li eh::; que eu senti que pra acompanhar melhor as hipóteses que você estava gerando
102 a partir de cada análises ou as conclusões que você teve éh:: eu teria que ter lido novamente

103 A: e::: talvez recorrido aos conceitos que você usa aqui né de sistema de orientação temática ou né
104 as siglas e tal de tratamento temático pra ver se eu compreendia melhor né cada um desses termos
105 cada um desses conceitos né pra poder dizer

STT dificuldade de compreender como as análises possibilitaram determinadas conclusões e/ou levantamento de hipóteses para acompanhar o processo de análise

106 A: então eu senti um pouco de dificuldade em a-com-pa- nhar como você chegou até as hipóteses

STT falta de tempo para releitura e compreensão de aspectos pontuados nas análises

107 A: e aí eu não consegui tempo hábil pra ler novamente pra entender melhor os conceitos o método de
108 análise

SOT Confirmação das formadoras de ações realizadas pela pesquisadora

STT contemplou explicações sobre o método de análise no texto enviado para leitura

109 A: acho que você falou um pouquinho do método de análise né do que é interacionismo né
110 sociodiscursivo

SOT Método

STT complexidade do método de análise

111 A: que é um método bastante complexo né? do meu ponto de vista então (+) esse é um ponto

SOT SENTIMENTOS (STT perdida)

112 A: mas de um modo geral então eu me senti perdida né (+)

SOT Impressão geral**STT interessante**

113 A: mas ao mesmo tempo eu achei que são é um processo interessante né hipóteses interessantes né

SOT Concordância**STT: Análises sobre suas falas específicas**

114 A: é crítica assim de ah como você analisou as minhas palavras o que eu quis dizer eu acho que quanto
115 a isso não eu acho que tá ok eu

SOT Leitura (STT dificuldade de compreender como as análises possibilitaram determinadas conclusões)

116 A: só senti a dificuldade mesmo de entender como você chegou até ali <@ @> né de acompanhar o
117 processo que te levou a concluir isso ou aquilo né (++)

(STT não integral)

118 A: deixa eu ver se eu pontuei alguma coisa em específico (+++++) é (+++++) questão dos
119 tópicos né (+) as orientações temáticas identificadas em cada um dos relatos né eu não fui (+)
120 eh:: eu não consegui ler assim acompanhar todos

(STT enfoque na leitura das análises relativas a própria formadora)

121 A: eu fui mais procurando os trechos que dizia respeito a minha pessoa né <@ @>

SOT Impressão geral**STT (interessante, STT bacana)**

122 A: mais eu achei interessante éh essa pontuação você ter pontuado esses tópicos essa questões em
123 cada um dos relatos e realmente eles destacam questões interessantes né no meu ponto de vista né
124 eu achei bacana

SOT Pontos relevantes/pertinentes**STT Levantamento de temas abordados demonstrando que as participantes compartilham das mesmas preocupações no desenvolvimento de seu trabalho educacional**

125 A: deixa só eu achar aqui pra poder (+) ser mais específica (+++++) é onde que tá? (++) ah são essas
126 daqui né ? sentimentos das formadoras da avaliação né aí você colocou de uma cor as questões
127 mais que todas abordaram né as avaliações das formadoras as soluções e ações frente aos desafios
128 então isto daí eu achei bem interessante porque éh parece eu achei interessante saber que o que
129 chamou mais atenção né pra mim na hora de fazer o relato foi compartilhado pelas outras né então
130 foram questões que as outras também abordaram nos outros relatos mais ou menos (+) todo mundo
131 meio que preocupado qui:: preocupado com as mesmas coisas de um modo geral eu achei
132 interessante toma conhecimento disso aí e eu acho que é isso. (++)
133 Pq: ok, (++) bom a “B” não veio.
134 A: {Você quer que eu anote porque deu o meu tempo e da “E” junto?}
135 Pq: tudo bem deu dez minutos?
136 A: {oito minutos <@ @>
137 Xx: <@ @>
138 (++)

SOT: Impressão geral**STT (legal)**

139 C: bom eu achei to achando bem legal

SOT: A leitura (STT não integral)

140 C: eu não terminei de ler tá a análise que você fez eu li até a metade falta um pouquinho menos da
141 metade eu li até a página 62 então tá faltando todo aquele restante ali né

SOT Sentimento (STT perdida)

142 C: eh:: e eu como a “A” também to um pouco perdida

SOT: A leitura STT Dificuldade de compreensão de terminologia

143 C: na terminologia

SOT Método

STT Desconhecimento e/ou conhecimento superficial do método

144 C: porque então esse sócio-interacionismo não é uma área que eu tenha um grande domínio, né só vi
145 bem por cima então assim

SENTIMENTO (STT perdida)

146 C eu me perdi

SOT A leitura STT Dificuldade de compreensão de siglas

147 C: nas siglas

SOT SENTIMENTO (STT perdida)

148 C: e eu me perdi um pouco

A leitura STT Dificuldade de compreensão de quadros/tabela

149 C: nas tabelas que você apresenta então assim eu não ...

SOT Método

STT Desconhecimento do método

150 C: eu acho que pelo meu desconhecimento da linha teórica

SOT Sentimentos (perdida)

151 C: eu fiquei um pouco perdida

SOT A leitura (STT Dificuldade de compreensão de tabelas*)

152 C: na leitura das tabelas né então assim daí aquelas siglas né então (+)

STT Dificuldade de compreensão de siglas

153 Pq: SOT e STT

154 C: SOT e STT

SOT Confirmação de ações realizadas pela pesquisadora (a pesquisadora explicitou o significado de siglas ao longo das análises)

155 C: então daí você coloca depois eu acabei encontrando você especifica o que é

SOT A leitura STT dificuldade de compreender conceitos

156 C: mais assim eu não sei qual é esse conceito ficou um pouco vago pra mim nesse sentido né

SOT Impressão geral (STT tô gostando)

157 C: mas assim eu tô gostando bastante de ver essas de ver essas questões e daí

SOT Pontos relevantes/pertinentes**STT Levantamento dificuldades vivenciadas comuns ao corpo docente (transposição didática de conteúdos)**

- 158 C: o que eu achei bacana éh: não sou só eu que tenho dificuldade nessa transposição didática desses
 159 conteúdos então eu achei bem legal pontuar essas questões acho que é assim eu fico de acordo
 160 com a “A” muitas coisas que ela falou né especialmente nesta coisa da gente tá em sintonia e tudo
 161 né

SOT Solicitação STT de correção de dados sobre o seu perfil profissional

- 162 C: éh eu, eu só gostaria de fazer algumas ressalvas a questão da (+) da(+) ali da caracterização né é
 163 eu não sei de repente eu não tenha te dado muitos detalhes mas eu não atuei no ensino fundamental
 164 I e II, né mas eu fiquei sempre na educação infantil então assim quando eu atuei nessa na área do
 165 ensino fundamental I foi durante a educação especial então você já tem até a educação especial
 166 então prefiro que fique até a educação especial porque esse foi o foco maior tá e o ensino
 167 fundamental II a minha atuação foi pequeniníssima eu atuei por 2 meses só numa substituição
 168 então assim não considero uma experiência significativa então as experiências docentes que eu
 169 tenho vão ser na educação especial, na educação infantil e depois no ensino superior né em toda
 170 essa lacuna aí no meio tá éh:: daí (+) é foi no fim de 2013 que nós conversamos né ? acho que
 171 em algum lugar você disse que eu estava no 2º ano de doutorado em 2013 acho que eu já estava
 172 no 3º né deixa eu ver (+) comecei em 2011, 2012 2013 tá? é só essa questão mas isso aí não me
 173 chamou muita a atenção não o que me chamou mais mesmo foi essa questão do ensino fundamental
 174 I e II então se for dar diferença nas suas análises eu acho que seria relevante éh:: retirar essa parte
 175 tá é sobre aqui até essa parte onde eu li

SOT A leitura**STT Proposição de concluir a leitura e contribuir e esboçar (outros posicionamentos posteriormente)**

- 176 C: eu me proponho a depois terminar de ler e te falar sobre o resto tá então realmente eu não consegui
 177 ler tudo

SOT Impressão geral (STT gostando)

- 178 C: éh: eu tô gostando demais

SOT Pontos pertinentes (STT levantamento de desafios)

- 179 C: de ver este monte de desafios que a gente tem com relação a formação né

SOT A leitura (STT curiosidade para finalizar)

- 180 C: eu tô assim tô muito bem curiosa

STT não integral/parcial

- 181 C: pra terminar de ler essa análise aqui pra ver estas outras questões

STT falta de conhecimento do método gerando dúvidas

- 182 C: de como éh:: que a gente se coloca eu fiquei um pouquinho em dúvida quando é também por conta
 183 da questão da teoria né

STT reconhecimento da necessidade de releitura para a compreensão de aspectos pontuados nas análises

- 184 C: e que reitera que disseram que precisaria ler novamente éh me inteirando desses conceitos teóricos
 185 porque lá no grupo ((referindo-se a análise desenvolvida sobre a utilização dos tipos de discurso))
 186 você fala de discurso interativo né então assim pra mim ficou um pouco distante não não
 187 compreendi

SOT Solicitação**STT de explicação/apresentação oral por parte da pesquisadora de procedimentos/termos utilizados nas análises**

- 188 C: não sei se seria o caso de algum momento você falar pra gente sobre esses termos ali

SOT A leitura STT Reconhecimento da necessidade de releitura para a compreensão de aspectos pontuados nas análises

- 189 C: e a gente fazer uma nova leitura pra que a gente pudesse compreender melhor as suas análises
 190 Pq: {se houver um tempinho no final que não extrapole 1 hora eu posso até dar um retorno}
 191 F: tá bem
 192 Pq: hoje né depois né}
 193 C: acho que por enquanto seria isso Francini

STT: Comprometimento em encerrar a leitura e contribuir para pesquisa esboçando outros posicionamentos (posteriormente)

- 194 C: eu vou terminar de ler a outra parte depois eu... nós podemos conversar não sei por Skype por
 195 telefone {
 196 Pq: ok}
 197 C: ou como você quiser tá bem?
 198 Pq: {Ok eu agradeço obrigada} (+++) “F” ou “G” ? tanto faz.

SOT Método STT Dificuldade de compreensão do método por não ser da área de Letras

- 199 F: eu posso falar,(+) olha eu:: da mesma forma que elas pontuaram aqui na dificuldade na
 200 compreensão tudo indica na compreensão dessas análises do método né que daí eu até pensei acho
 201 que porque eu não sou da área eu não sou dessa área

SOT Leitura STT Dificuldade de compreensão de conceitos/terminologias

- 202 F: daí deve ser um termo comum para as professoras do curso de Letras né na área específica
 203 formação em Letras mas pra mim foi bem difícil também para mim por este encaminhamento de
 204 compreender um pouquinho melhor,

SOT Impressão geral (STT interessante)

- 205 F: éh o que eu achei assim interessante

SOT Sentimentos (STT satisfação)

- 206 F: eu fiquei satisfeita com o sentimento também na questão da dificuldade, na concordância, dos
 207 sentimentos assim

SOT Leitura (STT enfocando suas falas específicas)

- 208 F: eu usei a mesma estratégia da “C” né

SOT Impressão geral (STT bem extenso)

- 209 acho que foi bem extenso

SOT A leitura (dificuldade de compreensão de termos)

- 210 F talvez assim foi uma sugestão minha se você fosse refazer esse grupo focal diante da situação todo
 211 mundo não entendeu os termos eu penso assim, eu sou muito didática eu preciso ver assim
 (STT dificuldade de concentração)
 212 F: eu não consigo me concentrar muito tempo só na leitura eu preciso fazer

SOT Solicitação

STT de explicação/apresentação oral de síntese de resultados

- 213 F: assim se você tivesse feito uma exposição talvez pra gente né desses resultados ter sintetizado
 214 talvez a gente teria compreendido melhor essa segunda parte da leitura né não sei qual era o
 215 objetivo da sua pesquisa era só encaminhar pra gente lesse e tentasse compreender

SOT Método

STT Dificuldade de compreensão do método por não ser da área

216 F: me coloco assim por não ser da área né então

SOT Solicitação STT de explicação/apresentação oral por parte da pesquisadora de procedimentos/termos utilizados de análises

217 F: se eu tivesse tido uma orientação antes né uma exposição como você tá fazendo agora em explicar
218 passo a passo o seu método talvez aí na segunda parte que a gente fosse analisar penso você teria
219 um resultado melhor penso nosso inclusive né para colaborar na sua pesquisa
220 / (barulho de porta se fechando)

SOT A leitura (STT leitura de outros capítulos antecedendo os referentes às análises)

221 F: com relação a parte de (+) que você faz as colocações, na parte é que você eu me identifiquei
222 muito no começo da leitura com a questão dos capítulos de formação de professores esse sim eu
223 consegui ler

STT Cansaço ao ler as análises

224 F: ai realmente fui ficando cansada na parte das análises

SOT Pontos pertinentes (STT Identificação/interesse pelo capítulo de fundamentação teórica quanto a formação de professores)

225 F: porque como formação de professores é minha área e em pedagogia usei muito teóricos que você
226 cita usei na minha tese também aí naquela parte né (+) gostei da parte teórica

SOT Sentimento (perdida)

227 F: e me perdi

SOT Método (STT dificuldade de compreensão do método)

228 F: na compreensão do seu método né isso que aconteceu

SOT Leitura (STT não integral/parcial e STT ênfase na leitura de análises somente de suas falas individuais)

229 F: e acabei usando a mesma estratégia da “C “ pra dar conta de ler somente onde acontecia as minhas
230 falas ali

SOT Solicitação (STT de retirada de termos que indicam a oralidade nas transcrições apresentadas nas análises)

231 F: e aí eu gostaria de sugerir que você corrigisse a minha fala aqueles termos né né eu acho que você
232 eu sei que existe essa possibilidade né de você na transcrição de você corrigir porque parece que
233 não fica bacana <@ @>
234 Xx: @<@ @> >
235 F: a gente eu tenho hábito eu tenho essa mania do né né na transcrição se você puder corrigir se a sua
236 orientadora autoriza né eu acho que fica mais limpo o texto (xxx) melhor

SOT outros (STT Pontuação de erros de digitação)

237 F: e lá na página 111 tem uma tá escrito assim algo não inclusive tem um erro ela é inclusiva na
238 verdade “projeto de aulas inclusiva” e lá tá inclusive tá só um errinho de digitação e

SOT Sentimentos/ Concordância

STT Satisfação pelo resultados das análises de suas próprias falas

239 F: por outro lado fiquei muito satisfeita assim com a sua análise do meu trabalho eu me senti até
240 assim eu cumpri com meu objetivo dentro da disciplina porque eu vi assim me chamou bastante a
241 atenção a questão da prática né qual era o objetivo da disciplina de inclusão

SOT outros (Matriz curricular)**STT Contentamento por este contemplar a disciplina de educação inclusiva**

- 242 F: é algo que eu acho assim até muito interessante no curso de Letras inseriu na matriz curricular né
 243 a discussão o termo da educação inclusiva

SOT Retomada de aspectos pontuados nos textos produzidos e analisados (STT participação dos alunos (STT participação dos alunos)

- 244 F: e o retorno dos alunos foi muito positiva também assim nessa participação

STT baixa carga horária da disciplina)

- 245 F: porque uma disciplina com carga horaria pequena né

STT Necessidade de trabalhar as atividades práticas

- 246 F: você trabalha com tem que trabalhar com atividades práticas então

STT Contentamento por ter atingido os objetivos da disciplina

- 247 F: eu me vi assim como se realmente eu tivesse atendido os objetivos da disciplina enquanto
 248 formadora de futuros professores ter cumprido esse papel

SOT Concordância**STT com análises de suas próprias falas**

- 249 F: e eu gostei muito desse resultado da sua análise
 250 Pq: {hurum}
 251 F: então basicamente seria isso
 252 Pq: {obrigada} (+)

SOT Sentimento (satisfação por participar da pesquisa)

- 253 G: EU! <@ @> ah assim pra mim foi bom ter participado dessa pesquisa

SOT retomada de aspectos pontuados pela formadora nos textos produzidos STT (experiências de atuação)

- 254 G: porque a primeira o meu primeira ah, meu primeiro contato com a faculdade trabalhando como
 255 professora num curso superior só tinha essa:: esse como posso dizer essa experiência de docência
 256 ou instituto de idiomas ou na escola de educação infantil de primeira à quarta série bem
 257 rapidamente no ensino fundamental também como eu tinha colocado então pra mim assim entrar
 258 no curso de ensino superior como professora já na formação de professores do curso de Letras

SOT Sentimento (satisfação por participar da pesquisa)

- 259 G: e poder participar de uma de um trabalho com você assim foi muito interessante

SOT retomada de aspectos pontuados pelas formadoras nos textos produzidos (STT Comparação entre o próprio nível de formação, o dos alunos e o das demais participantes

- 260 G: porque assim eu estou me formando eu me vejo formando junto com os alunos que estão se
 261 formando também um pouquinho mais a frente mais ainda devido a minha bagagem que não tá tão
 262 assim completa como das meninas <@ @> que tão lá com doutorado lá, já tá lá na frente e eu tô:::
 263 Xx: <@ @>

SOT Sentimentos (STT perda)

- 264 G: mas eu achei quando eu fui fazer as análises das ... eu também fiquei perdida um pouco

SOT Leitura STT Dificuldade de compreensão das siglas

- 265 G: nas siglas né

SOT Método (Pequeno conhecimento do método)

266 G: apesar de eu tá começando a estudar um pouquinho essa parte do sócio-interacionismo que eu vou
267 atuar lá no meu projeto no mestrado me perdi na hora de fazer as análises das siglas pra entender

SOT leitura (STT Restrição da leitura às análises de suas falas)

268 G: e daí eu acabei olhando pro texto e pras análises de vocês por um lado mais psicológico assim um
269 entendimento muito mais de como a gente usa determinada palavra o que eu quero passar através
270 daquela palavra que eu usei no meu discurso eu fiz a mesma técnica da “C” fui só nas minhas
271 partes pra ver como é que tava que na hora da análise

STT tranquilidade na compreensão das análises do contexto socioprofissional

272 G: mas na parte da formação também como eu consegui ler também ficou bem mais tranquilo

STT Cansaço na leitura das análises

273 G: também cansaço a ler as análises

SOT Pontos pertinentes (STT análise de verbos escolhidos para estruturar seu próprio texto)

274 G: então assim eu me vi analisando a forma como você me analisou mais pelo lado assim quando eu
275 uso expressões “eu acredito eu achei eu pensei”
276 mais por lado assim de o que eu posso mudar na minha parte, né o que que eu posso mudar é:::
277 o que que eu ainda to presa na em certas práticas em sala de aula dos meus professores lá atrás que
278 tinha o que dá prá muda pelo simples fato de das palavras que eu uso na hora que eu vou descrever
279 alguma coisa foi por isso que eu acabei olhando mais assim porque eu achei bem interessante
280 bem

SOT leitura (STT Afirmação de que não conseguiu tirar conclusões gerais sobre as análises desenvolvidas)

281 G: não fechei bem uma ideia

SOT Questionamentos (STT encaminhamentos futuros mediante resultados/conclusões)

282 G: depois eu queria até saber quando você vai concluir <@ @> esse seu trabalho qual que é a ideia
283 não sei se quando isso terminar a ideia é voltar juntos com as formadoras que participaram aqui da
284 sua da tese e propor uma uma formação continuada pra nós em relação ao nosso trabalho como é
285 que vai com qual o efeito retroativo que isto vai ter assim na nossa também atuação também (+)
286 Pq: ok alguém quer fazer algum comentário? Lembrou de alguma coisa que gostaria

SOT Sentimento STT (curiosa) (agir linguageiro espontâneo)

287 C: Ah lembrei eu lembrei de uma coisa assim que eu achei em relação você pontuou no meu texto o
288 fato dele ter começado pelo vocativo

C: eh::; eu fiquei assim na verdade curiosa <@ @> porque que isso chamou atenção

289 A: { acho que você foi a única } ((referindo-se a somente ela ter iniciado o relato de experiência
290 reflexivo pelo vocativo))

SOT (Dúvida) (agir linguageiro espontâneo)

(STT como a análise dos tipos de discurso empregados na produção dos textos podem contribuir para discutir formação)

291 por que que isso seria relevante pra discutir formação pra ter começado

SOT Método (STT Análise dos TD diferente e engraçada)

292 C: <@ @> assim eu achei diferente

293 Pq: {mas alguém quer fazer comentário?}

294 C: não é assim nenhuma crítica é que eu achei diferente, eu achei engraçado

SOT Feedback da pesquisadora em relação a alguns questionamentos/posicionamentos das formadoras (STT Menção de grupos de pesquisa que utilizam a metodologia do ISD para análise de textos)

295 Pq: não é questão da crítica vem justamente o interacionismo sócio discursivo na área de Estudos da
296 Linguagem é uma linha de pesquisa que tem como representante ali a minha orientadora que é a
297 Vera Cristovão todo o resto do corpo docente não segue essa mesma linha a não ser a professora
298 Elvira Lopes né que é da área língua portuguesa depois a gente vai ter na PUC de São Paulo e na
299 Federal de Pernambuco né pesquisadores que trabalham com o interacionismo sócio discursivo

STT Menção de que as explicações quanto aos níveis de análise estarem disponíveis em determinados capítulos da tese enviados para leitura

300 Pq: e ele leva em consideração quando você levanta as hipóteses inclusive tem dois capítulos uma é
301 relativa a análise do contexto sócio interacional e a outra em relação a análise a questão linguística
302 mesmo do texto propriamente dito

STT Breve explicação dos níveis de análise desenvolvidos pela pesquisa com exemplificações de dados analisados contemplados no texto enviado para leitura

303 Pq: então essa análise contexto sociointeracional quando eu falo do perfil de vocês do contexto sócio
304 histórico em que a instituição esse curso está locado enfim ele me leva aquelas hipóteses né então
305 essas hipóteses são traçadas do que vocês poderiam tratar no texto né são feitas em cima do
306 contexto sócio interacional eu não... num estava lidando com dados que estavam no texto aí né e
307 quando se fala em tipo de discurso lá que a F falou também não é uma análise comum nesses
308 estudos da linguagem

STT Breve explicação de níveis de análise desenvolvidos pela pesquisa com exemplificações de dados analisados contemplados no texto enviado para leitura

309 Pq: quando você começa com vocativo eu tenho lá um discurso interativo quer dizer você tá falando
310 comigo, quando você escreve um texto você tá explicitando que ele está sendo direcionado pra
311 mim
312 C: {hurum}
313 Pq: né ao contrário de quem inicia um texto com discurso teórico então ele causa ele tenta ter esse dis-
314 tan-ciamento do (+) as vezes eu coloco lá algumas alguns porquês né porque que você usou mais
315 o interativo porque outra pessoa usou mais o teórico quando houve o misto e ah:: e o que que isto
316 vem a:: trazer de análises né

SOT Dúvidas STT sobre a compreensão das participantes quanto às análises dos TD

317 Pq mas eu não sei se foi possível vocês na hora da leitura captar isso né

STT Afirmação de que a perspectiva de análise do ISD é nova

318 Pq então é um lado teórico mesmo é no-vo

SOT Feedback (STT Encaminhamentos futuros)

319 Pq: aí você pergunta né Patrícia o que que a gente vai fazer com tudo isto né? Eu não enviei o capítulo
320 das considerações finais pra vocês ou eu enviei?

321 Xx: { não}

322 Pq: é porque o texto ainda tá em construção né ele vai passar ainda por qualificação ele tem muita
323 coisa que vai ter que ser alterada né

324 Pq: mas a minha intenção é como eu coloco lá a minha tese né é que essa compreensão que eu vou ter
325 disso que vocês estão me falando do que tá sendo esse trabalho que ele vai possibilitar a
326 planificação e coordenação de ações em prol da superação desses desafios né.

327 X. Uhum

328 Pq: então né o que isto vai reverter prá gente, né, vai reverter talvez em ações do coletivo aí prá
329 superação aí desses desafios aí que é o principal né que vocês colocaram aí (+) enfim, gente (+)
330 eu

(STT Menção de que a pesquisadora havia se oferecido para expor oralmente uma síntese dos resultados das análises precedendo a realização do grupo focal)

331 Pq: ah, com relação ah, vocês colocaram que gostariam que eu tivesse feito uma explanação, né houve
332 uma reunião do colegiado no início do ano acho que a G e a D também era participante tava
333 presente eu coloquei – “olha eu vou realizar o grupo vocal eu queria a opinião de vocês né, eu

334 mando esse texto pra vocês antes do grupo eu faço uma apresentação desses resultados ou vocês
 335 acham que só lendo” - vocês se recordam? vocês se recordam? ((dirigindo-se as formadoras a e
 336 G) {se vocês acham que lendo tudo bem - ai todo mundo - não só ler, não precisa não

SOT Confirmação de ações realizadas pela pesquisadora (STT oferta e recusa das formadoras de apresentação oral das análises)

337 A e G: {Éh::
 338 G: A impressão é que a gente daria conta, né

SOT O método (STT distante)

339 A: Eu acho que o pessoal não tinha esses dados né, de que o método era distante, né

SOT Feedback da pesquisadora em relação a alguns questionamentos/posicionamentos das formadoras (STT Menção de que a pesquisadora havia previsto possíveis dificuldades por parte das formadoras na compreensão das análises)

340 Pq: Essa ideia né} Na verdade eu previ que né então assim a minha ideia inicial era fazer uma:: uns 20
 341 minutos de apresentação mesmo pra vocês e depois iniciar o grupo focal

STT (menção do respeito a opção das formadoras da não necessidade da apresentação da pesquisadora antecedendo a realização do grupo focal)

342 Pq mais eu tenho que entender que vocês éh precisariam disponibilizar tempo e talvez vocês - não oh,
 343 só vou fazer a leitura e tá bom, vou lá e né me coloco - tudo bem né então foi nesse sentido que eu
 344 não fiz essa apresentação (xxx)

SOT O método

STT Dificuldade de compreensão do método por não ser da área (agir espontâneo)

347 F: Talvez assim seria uma necessidade mais minha né, porque já a maioria são professores da área né

SOT Solicitação (Apresentação oral)

348 F: então foi uma necessidade que eu senti essa apresentação.

SOT O método

STT Dificuldade de compreensão do método (agir espontâneo)

349 C: Não não ((querendo dizer que ela também teve dificuldade mesmo sendo da área de Letras))

SOT Questionamento (STT a coerência ou não das análises)

350 Pq tá mais em relação aos desafios as análises que estão sendo feitas vocês acham que elas estão
 351 coerentes ou não

SOT Concordância (STT com as análises em geral)

352 Xx: Sim

SOT Questionamento (STT a coerência ou não das análises)

353 Pq: A nao ser nesses pontos que um ou outro colocou do perfil das né isso é claro a gente vai retomar
 354 mais em relação a esses desafios a essas atividades que vocês desenvolveram (+) não há, vocês
 355 não viram maiores problemas ai ?()

SOT Concordância (STT com as análises em geral)

356 G: Não, não da minha parte
 357 A,C,F: { Não}

SOT Impressão geral (STT Surpresa com Extensão das análises) (Espontânea)

358 F: Eu fiquei até surpresa a quantidade de aná... de páginas que você (risos) né, porque eu falei nossa
 359 vai ficar super extensa a tese dela se ela só prá ... de análise, foram 144, né eu fiquei bem surpresa
 360 mesmo

STT Trabalhosa

361 F: eu falei - nossa que trabalho!

SOT (outros) Parabenização (STT pelo trabalho desenvolvido)

362 F: Você tá de parabéns né

SOT Impressão geral (STT Surpresa com Extensão das análises)

363 C: fora o grupo focal, ((concordância com a F)

364 F: éh::

SOT A leitura (STT falta de tempo para concluir a leitura)*Espontânea

365 C: Eu foquei nos capítulos 6 e 7 os outros capítulos eu não dei conta de ler não Os outros capítulos,
 366 eu enfatizei o 6 e 7

SOT Feedback da pesquisadora (STT Ênfase de que o método/metodologia foi explicitado ao longo dos capítulos que foram enviados para leitura)

367 Pq: então o capítulo da natureza da pesquisa ele explica todo o método mas muito conceito

STT Complexidade do método

368 Pq até pra gente né quando vai é muito conceito mesmo

SOT Leitura (STT Necessidade de releitura / STT necessidade de leitura de outros capítulos)

369 F: eu muitas vezes eu tive que volta abrindo volta nos outros capítulos para entender porque aí
 370 eu comecei a ler e entendi melhor algumas interpretações aí quando - pera deixa eu vê onde
 371 é que cita - e voltava mesmo procurando a questão do método

SOT Feedback da pesquisadora (STT compromisso em apresentar síntese da pesquisa posteriormente às participantes)

372 Pq: então vamos fazer assim eu vou ter que me prepara para o exame de qualificação quando eu for
 373 fazer a apresentação provavelmente eu vou fazer uma síntese de tudo isto aí eu convido vocês a
 374 assistir uma faço um ensaio com vocês <@ @>

375 Xx: { @@@@

376 Xx: Uhum, sim

377 Pq: aí se vocês quiserem vir aí eu né ()

SOT Impressão geral STT interessante Espontânea

378 G: Eu achei bastante bem muito interessante mesmo as análises, o jeito de você fazer as análises (xxx)

SOT Pontos pertinentes (STT a influência do contexto sociointeracional das participantes na produção dos textos)/ SOT Concordância (análises das falas)

379 G: porque pega desde a análise nossa da nossa formação da nossa vivência do social e o reflexo que
 380 isso vai trazer para sala de aula, e depois prá nossa prática e prá nossa fala a formação porque é
 381 uma coisa assim muito linkada tem mesmo

SOT Impressão geral STT (legal) STT (bacana)

382 G: ficou muito legal ficou muito bacana

SOT Encerramento da reunião (STT agradecimentos)

- 383 Pq: gente eu vou agradecer a presença de vocês a pesquisa só existe por conta da participação de vocês
 384 e outra acho que vocês éh:: vão elevar o conceito da nossa instituição no sentido de que as
 385 pesquisas que eu vejo que são realizadas éh jamais gente eu vi o corpo docente todo participar
 386 topar e participar e estamos aqui em cinco hoje mais as três outras participantes têm interesse em
 387 né só não puderam estar por conta da não ser compatível o horário mas vão me enviar um retorno
 388 também né então muito obrigado tá
 389 F: boa sorte prá você na finalização

SOT Questionamento das participantes (Extensão da tese) Espontânea

- 390 C: Quantas páginas deu ao todo, está dando fora o grupo focal?

SOT Feedback (STT extensão da tese)

- 391 Pq: Por enquanto está dando umas 320 sem anexos

SOT Impressão geral (STT Surpresa com extensão da tese)

- 392 Xx { @@@@ ((expressando surpresa)) }
 393 C: { Minha mãe de Deus! Eu acho que a minha tese toda vai dar umas 160 }
 394 X: { Nossa Senhora! }

SOT Leitura (STT: Comprometimento em encerrar a leitura e contribuir para pesquisa esboçando outros posicionamentos (posteriormente))

- 395 C: eu vou terminar de ler a partir da 62 e depois eu também te dou um retorno.

APÊNDICE F: Reuniões com grupo focal

Transcrição: Grupo focal 2a

SOT: Apresentação geral da pesquisa (introduzido pela pesquisadora)

STT Título

STT Objetivos

STT Tese

STT Objetivo Geral

STT Objetivos específicos da pesquisa

1 Pq: Bom, eh...quando eu fiz a reunião com o grupo focal lá, eu apresentei isto que tá na folhinha prá vocês aí,
2 prá iniciar a reunião, no data show, aí eu imprimi para vocês para ficar também mais ou menos a mesma
3 coisa que ocorreu lá. Então o título da minha tese é “Vozes de formadoras sobre seu trabalho educacional
4 em um contexto de **formação inicial em Letras/Inglês**. A tese que eu defendo é de que “a compreensão
5 de representações que o coletivo de formadoras tem acerca de seu trabalho educacional em um contexto
6 de formação inicial de professores em Letras/Inglês possibilita a planificação/coordenação de ações em
7 prol da superação de desafios que ali se manifestam.” Os objetivos da minha pesquisa tão na página
8 seguinte aí, né, que tem panorama geral, o objetivo geral que é analisar como vocês
9 “descrevem/compreendem/avaliam seu trabalho no contexto de formação inicial de professores em
10 Letras/Inglês E o texto que eu enviei para vocês, o capítulo 6 e 7 que são das análises são referentes aos
11 objetivos i, ii, iii, iv v, (+) né, são esses cinco primeiros objetivos que eu desenvolvi as análises,
12 específicos aí,

SOT – Participação no Grupo focal (introduzido pela pesquisadora)

STT:Objetivos

STT – Definição de critérios para realização/participação

13 Pq: E hoje o grupo focal ele está sendo realizado no intuito de atingir o último objetivo aí, o sexto objetivo,
14 que é “reconhecer o posicionamento de vocês frente as análises que eu desenvolvi. Para organizar né a
15 questão da fala de vocês e tudo mais, eu estabeleci também para leitura um roteiro né para que vocês se
16 posicionassem. Nada impede também de vocês acrescentarem outros tópicos que não estejam ali né,
17 então o A, B, C e o D que seria né eu ter as impressões gerais de vocês quanto as análises realizadas mais
18 no sentido de saber quais são os pontos relevantes de concordância de vocês com as análises e de
19 discordâncias. Sentimentos também de vocês, né, o que vocês leram o que vocês sentiram afinal, é eh::
20 os pontos analíticos que vocês consideram pertinentes ou não (+) e críticas de vocês, se vocês tiverem
21 em relação ao método de análise no que diz respeito aos poderes, né, e aos limites que eu respeitei ou
22 desrespeitei quando das análises Éhh quando eu realizei também o primeiro grupo focal como o pessoal
23 disponibilizava de uma hora prá fazer isto e eram cinco, então a gente optou por ficar com dez minutos,
24 éhh, ((celular tocando)) ;<@ @> o máximo tempo para cada um se pronuncia (+) Aí daí daria uns 50
25 minutos e os 10 minutos finais ahh passaria pro geral, quem quisesse fazer mais alguma colocação (+)
26 em relação a fala de outros ou se quisesse interromper também, mas assim, um tempo mais ou menos de
27 10 minutos, aí elas até colocaram – “pode ser menos” – então umas falaram um pouquinho mais, outras
28 menos, enfim. Então, prá não ficar uma coisa incoerente, né, com o limite de tempo, eu gostaria de propor
29 também um tempo máximo aí de 10 minutos para você se pronuncia D, prá você se pronuncia B, e no
30 final mais 10 se vocês necessitarem prá interagir entre vocês ou entre as falas de vocês ou fazer
31 colocações que não foram feitas e que vocês lembraram Ahh:: que mais? (+)
32 D: {Pequenos detalhes }
33 Pq: {E: AH! Mais um detalhe;<@ @>}
34 {D: Desculpe}
35 Pq: Nesse momento, éh:: eu também não vou procura::, vou tentar né <@ @> não responder o que vocês
36 colocarem porque a intenção do grupo focal é ouvi-las, né, então nesse momento eu quero ouvir e{ não
37 D: {Debater }
38 Pq: talvez me justicar }, ou, enfim, (+) ah:: à medida do possível, tá? <@ @> eu vou tentar ficar quietinha
39 <@ @>. Eu até me propus depois, e seria até legal, de poder tá retornando prá vocês verbalmente né, o
40 que qui éh:: não diria a minha justificativa ou o que eu pensei, o que eu analisei daquilo que vocês
41 falaram, apesar de que isto vai tá escrito depois na tese também, né. (+) Bom, enfim, vocês acham. vocês
42 também tão de acordo com esses critérios 10 minutos pra cada um no máximo {e depois vocês }
43 B: {Pode ser}
44 Pq: {Pode ser? }
45 D: {Prá mim tá ótimo}
46 Pq: Então, quem gostaria de começar? ((até aqui 05:03min))

SOT Dúvida /STT quanto ao que seria permitido pontuar (Participação espontânea)

47 D: eu só quero perguntar uma coisa , esse momento éh:: cabe pequenas correções em relação a algum dado?

SOT Feedback/STT Retomada de critérios para realização/participação no grupo focal

48 Pq: Sim a única coisa assim que não seria necessário pontuar, né, é a questão de revisão de ortografia, {língua
49 que esses

SOT Dúvida /STT quanto ao que seria permitido pontuar

50 D: {Ah, não , não eu digo em relação a dados mesmo}

51 Pq: Sim, sim, com certeza}

52 D: OK. (+)

53 Pq: Quer começar?

54 (+)

55 B: Pode começar D

SOT A Impressão geral

STT Gostei muito

56 D: OK. então assim (+), impressões gerais, né, (+) de forma geral (+) eu gostei muito de sua análise, eu achei,
57 inclusive as letras A e a B, praticamente prá mim difícil desmembrar as respostas que

SOT Sentimentos

STT dificuldade de distanciamento pessoal

58 D: ao passo que eu vou falar das impressões eu já vou tô colocando dos meus sentimentos, né, então éh:: as
59 impressões que eu tive foi difícil me distanciar, né, olhar a sua análise, análise que você fez das minhas
60 próprias falas, né, (+) sem (+) éh:: (+) assim, me distanciando mesmo, como uma leitora que tivesse
61 simplesmente lendo sobre uma pesquisa, né.

62 Pq: Uhum

SOT Discordância (trechos de análise de suas falas)

63 D: Então em alguns momentos eu discordei, eu falei NÃO, NÃO É ISSO.

SOT Concordância (STT com a análise linguística de sua fala)

64 D: Mas aí ao longo da leitura ao passo que eu fui lendo e olhando prá sua análise eu comecei a entender -
65 olha, como de fato eh:: a nossa fala, né, as coisas que a gente fala ou mesmo escreve, elas denunciam
66 coisas que, né, que sem pensar muitas vezes é isto o que a gente tá dizendo, é o que está dito mesmo que
67 muito vezes não tenha sido esta a nossa intenção (+) né, e quando você tá fazendo a análise linguística,
68 né, é prá isto que você vai olha (+)

SOT Impressão geral (interessante)

69 D: então assim eu achei interessante, eu,

STT (bem feita)

70 a impressão que eu tive assim, uma impressão bem geral, é que foi uma análise bem feita,

SOT Sentimentos

STT dificuldade de distanciamento

71 Eu:::, embora em algum ponto eu discordo, que depois eu vou falar , né, mas por conta desta emoção,
72 desse sentimento que eu estou dizendo, { né <@ @> }

73 Pq: {Uhum}

74 D: {É, por sabe a intenção que eu tive}

75 Pq: {Eu vou tentar não me manifestar<@ @>, dá vontade}

76 D: {Dá vontade, né? } É igual quando eu tava lendo eu tinha vontade de ligar prá, você e mandar um email
77 “FRANCINI! COMO ASSIM?”NÉ

78 B: @@@

79 Pq: @@@

SOT Grupo focal / STT Objetivo

80 D: Mas daí eu falei assim – vai ter o dia, né – Eu acho, que esse inclusive é o objetivo seu, né , que tivesse e
81 nesse momento (+)

SOT Concordância

STT praticamente tudo

82 D: Então assim, éh:: eu concordei com praticamente tudo

SOT Discordância

STT (pontos específicos das análises de suas falas)

83 D: com exceção só de um ponto, mas, tô, eh:: tô levando em consideração que você fez uma análise mesmo
84 linguística, então é o que estava dito, né, embora eu discorde

SOT Concordância

STT com a análise linguística

85 D: mas eu não posso discordar da análise, né, porque é o que tava dito, né <@ @> } (07:59)

86 Pq: {Uhum}

SOT Sentimentos

STT dificuldade de distanciamento

87 D: A minha emoção, o meu sentimento, é que (+) não sei se eu fui clara (+) eu concordo com a {análise
88 literal}

89 Pq: {Ok}

SOT – discordância (com pontos específicos)

90 D: mas meu íntimo, eu gostaria de dizer “que NÃO, (+) NÃO ERA ISTO (+) que eu, né, que eu tinha em
91 mente (+) ((08:18)) éh:: e aí alguns pontos específicos, (+)

SOT Dúvidas STT (se deveria seguir o roteiro)

92 D: é prá ir para as quatro perguntas já ou só uma?

Feedback (STT retomada critérios de participação)

93 Pq: Como você quise, né, isso aí é só prá guia, {não necessariamente você precisa falar sobre todos e você
94 pode acrescentar outras coisas}

SOT Dúvidas STT (se deveria seguir o roteiro)

95 D: {Ah, tá, vou falar então o que eu gostaria de falar, depois ela fala e a gente fecha né?}

96 Pq: {Sim}

SOT Confirmação de ações desenvolvidas pela pesquisadora (STT de solicitação de checagem e correção de dados que compuseram seus respectivos perfis profissionais)

97 D: Eh. em relação a alguns dados, Francini, embora a gente tenha feito e refeito, corrigido, né, eu lembro
98 que quando você transcreveu você me deu a liberdade ainda {éh:: concertar alguma coisinha }se::

99 Pq: {Uhum }

100 D: algum dado, né casos que não tiver correto,

SOT Solicitação (STT de correção de dados sobre o seu perfil profissional)

101 D: mas aí olhando eh:: para o seu texto (+), lá no capítulo 6, né, na página 14, eh:: tem um momento que
102 você fala exatamente sobre o meu tempo de experiência, né (+) aí você pontua 7 anos (+) só que na verdade
103 são 10 anos É por que eu entendi contanto assim , ah, tá início, vamos supor em 96, aí 97,8, dá menos
104 tempo mas eu não sei como funciona isso na sua contagem porque de fato foi o ano de 96 inteiro, 96,
105 {sabe assim por diante?}

106 Pq: { Uhum }

107 D: E aí } na minha contagem ficou::96,97.98,99 (+) aí eu pulei para 2004 (+), 2005, 2006, 2007 (++) e aí
108 eu pulei de novo prá 2012, 2013 (+) dentro disso, né. {nesse ponto aqui }

109 Pq: {Uhum }

- 110 D: então (+) na minha conta deu 10 anos e não 7 (+), mas eu não sei se de repente eu não entendi bem, que
 111 período de experiência era essa (+), né?,
 112 Pq: Ok
 113 D: Ok? (+) Inclusive aqui (+) éh:: por exemplo você pulou do 2007 pro 2012, 2013, mas se a gente for olhar
 114 eu comecei a trabalhar na ((IES investigada)) em 2009, né. Então, você vê eu trabalhei na ((IES
 115 investigada)) o não todo, eu entrei no incincho, eu entre em:: março então já foi 9 e 10 e 11 ((referindo-
 116 se aos anos de 2009, 2010 e 2011)
 117 Pq: Ok
 118 D: Né? que também não estão aí (+++) Então assim eh:: eu não sei até que ponto isto pode ser relevante,
 119 muda este dado, né' Talvez, já que eh:: você considera o tempo de experiência das docentes, né?
 120 Pq: Sim, sim
 121 D: Então, não é só uma questão de né – ah, eu trabalhei mais ou menos - Isso aí depois eu vou ter que
 122 comprovar depois é pro INSS <@ @>
 123 Pq: Não, não <@ @>
 124 D: Mas eu não sei até que ponto isto implica aí na sua análise , essa questão de tempo de trabalho como
 125 docente de língua inglesa
 126 Pq: Ok
 127 D: Tá? (+++) E aí, depois eu acho que eu não vou mais falar sobre esta questão de tempo porque daí é claro
 128 que em outros pontos ele foi sempre se repetindo, prá mim né, como um errinho porque lá no início já
 129 teve uma contagem, tá
 130 Pq: OK

SOT- Discordância (as professoras colaboradoras podem omitir aspectos negativos de sua atuação pela possibilidade de que isto venha a prejudicar intenções futuras de compor o quadro efetivo de formadoras da instituição)

- 131 D: E aí então eu vou direto prá, (+) prá aquele ponto que falei que seria a minha discordância <@ @>
 132 Pq: {Ok }
 133 D: {já prá:: prá não me delongar muito} Então, éh:: quando você vai para a sua análise, aí você diz assim ,
 134 um ou dois momentos, não me recordo bem, né, (++) que “as professoras colaboradoras podem omitir
 135 aspectos negativos de sua atuação pela possibilidade de que isto venha a prejudicar intenções futuras de
 136 compor o quadro efetivo de formadoras da instituição” (+) e aí ,é nesse ponto que eu acho, eu discordo
 137 Pq: Na hipótese?
 138 D: É, na hipótese. Embora depois você confirme esta hipótese, lá na frente você confirmo como sendo
 139 verdadeiro e aí é onde eu digo, né - de fato (+) você olhando prá fala, é uma hipótese que ela até pode ser
 140 confirmada pelo meu discurso (+) olhando ali prá:: simplesmente pro, pro que foi dito, né. Isso é uma
 141 análise linguística, né, gora se você considera, éh:: (+) eu nem sei se é possível considerar outras coisas,
 142 né, mas assim o que eu gostaria de coloca (+) é que, QUE NÃO, <@ @> que éh:: faz parte da minha
 143 maneira de em-ca-ra (+) a sala de aula, né (+), não só enquanto docente, talvez até enquanto docente
 144 apenas de língua talvez até eu colocasse, pudesse visualizar (+) mais pontos negativos, mas enquanto
 145 formadora trabalhando no curso de Letras, eu acho que assim, que faz parte da minha natureza do meu
 146 modo de ser, né, quem conviveu comigo lá no curso de Letras meus colegas, talvez eles possam até
 147 corroborar com essa MINHA JUSTIFICATIVA, digamos assim prá prá refutar a sua análise de que eu sou
 148 uma pessoa muito positiva, e que embora a gente sabe que há pontos negativos, claro que há, mas não é
 149 assim da minha natureza éh:: verbaliza (+) esses pontos negativos, porque eu sempre, sabe aquela
 150 historinha da Poliana? , <@ @> eu sou meio Poliana, <@ @>
 151 B: @ @ @
 152 Pq: OK
 153 D: De sempre pontua os pontos positivos até porque dentro de tudo o que foi dito,
 154 eu li a análise das outras colegas, os pontos que as outras colegas levantaram, eu acho assim, que são
 155 válidos,, mas prá minha pessoa são muito pequenos (+)
 156 Pq: Uhum
 157 D: e (+) manejáveis, éh:: é, não vou dizer fáceis de ser solucionados, eu não tô querendo sê (+) tapa o sol
 158 com a peneira, sabe, mas eu acho assim, tem tantas outras coisas, né, no dia a dia do trabalho com a
 159 formação, que só agora eu poderia menciona vários exemplos, né, que prá mim supera (+ +) , né, então
 160 assim, essa éh:: o meu ponto de vista eu queria assim, éh:: refutar essa hipótese, no sentido de que é uma
 161 característica minha, (+) né, eh qui o fato de achar assim – ah, eu vô fala só coisas boas porque isto pode
 162 me prejudica, éh: isto prá mim não existe. <@ @>
 163 Pq: OK
 164 D: _É inválido, assim, sabe? (+ + +)
 165 Pq: Por isto é que vocês estão tendo a fala de vocês <@ @>

- 166 D: Ok
 167 Pq: É só o que você queria coloca? { Qué coloca mais alguma coisa? tem dois, dois minutinhos ainda} Se
 168 quiser fazer mais alguma colocação
 169 D: É } (++) basicamente assim, éh:: eu acho que é isto, né, eu até falei aqui já, no capítulo 7, né, é que eu
 170 fiz éh::: que eu fiz essa colocação, né, então eu acho que o mais importante mesmo que eu queria coloca
 171 é isto, né
 172 Pq: {Ok
 173 D: Éh, eu escrevi até assim}, né, “o fato de não esconder o desejo”, porque a minha fala é esta, né, eu não
 174 escondo o desejo, é na minha entrevista eu deixei claro que eu tenho o desejo né, na época tinha e até hoje
 175 nutro esse desejo, DE SER EFETIVADA NESSA IES, né, mas isto não quer dizer que eu esconderia
 176 pontos negativos, né que simplesmente é essa a minha perspectiva, como uma pessoa otimista, positiva
 177 e de realmente esta realizando um sonho (+) de trabalhar com a formação (++) então (+){ independe

SOT Feedback STT Ênfase que as colocações quanto as discordâncias das formadoras serão consideradas nas análises desenvolvidas ao longo da pesquisa

- 178 Pq: Será considerado a sua discordância} <@ @>

SOT Concordância

STT parcial com as análises de suas falas

- 179 D: @ @ @ MAS, eu, eu, como eu já disse, eu entendi a sua análise e EU CONCORDO COM A ANÁLISE
 180 QUE VOCÊ FEZ, em partes né, { eu acho que ela é justificável,
 181 Pq: Uhum
 182 D: Né, pelo que foi dito } né, (+) mas:: eu queria deixar esse comentário
 183 Pq: Perfeito

SOT Relação de poder pesquisadora/participantes (introduzido pela formadora B, participação espontânea)

STT Afirmação da relação de poder

- 184 B: Acho que também tem muito haver com a relação de poder ali no momento, né (17:07), ela como
 185 entrevistada, (+) de certa forma, (+) ela tá inerente em qualquer, qualquer situação, não é? essas relações,
 186 assim (+) por mais que você conhece que é colega de trabalho, você tá ali, você tá numa posição
 187 diferenciada, então querendo ou não, às vezes até inconscientemente acaba inibindo um pouco, então
 188 você deixa de falar algumas coisas e prefere fala outras aí talvez isto se evidencie no discurso, né, e a
 189 interpretação é de que – ah não vô fala porque (+) éh:: um emprego temporário – né, mas eu acho que
 190 tem muito a ver com essas relações - não sei se eu falo se eu não falo - você acaba modalizando demais
 191 prá, prá num parece, { não sei

STT Negação da relação de poder

- 192 D: Éh. Na verdade não é não. ((participação espontânea))

STT Afirmação da relação de poder

- 193 B: Não, é assim, no meu caso <@ @>

STT Negação da relação de poder

- 194 D No meu não <@ @>} Eu até falo mais do que preciso e devo né, e realmente toda a minha fala, as vezes
 195 até (+) por fala muito (+) eu falo aquilo que vem da minha alma, o que tô sentindo, o que é verdade pra
 196 mim, não é uma fala assim pen-as-da – Ai, não vou fala isto – né, até porque éh::essa relação de:: eu não
 197 vejo, eu ainda não vi esta relação de poder entre Francini e eu, assim, não sei, ela pode até existi, mas não
 198 sei Francini, né, como colega não tem entre aspas um poder de me manter ou não na instituição visto que
 199 isto, né a gente passa por teste, por concurso (+) assim, considerando que a gente sempre teve um
 200 relacionamento muito bom (+) e como colegas, ainda mais agora que ela tava, então assim afastada não
 201 é nem a minha coordenadora, tipo, eu não senti, em nenhum momento eu não sinto ainda, assim essa
 202 relação de poder tendo a Francini como alguém que eu devesse medir minhas palavras porque ai, sabe
 203 Pq: Uhum
 204 D: Não sei, posso tá errada, de repente ela tem todo o poder, né <@ @> mas eu acredito que não,
 205 considerando éh:: o sistema que a gente está inserido lá, né, de testes, de concursos, de:: (+) né

STT Afirmação da relação de poder

- 206 B: (19:25) É então daí por exemplo, no meu caso, eu era nova na instituição, não conhecia quase ninguém,
 207 a gente tava no primeiro semestre ainda, nos primeiros meses de aula, aí você vai participar de uma
 208 entrevista, você não conhece, eu conhecia porque, { você tinha sido minha professora do Ensino Médio,
 209 mas assim, há muito tempo não conversava, nem nada

210 Pq: Eu não lembrava
 211 D: Ah, então você teve uma relação dela ser superior a você<@ @>
 212 B: É <@ @>
 213 Pq: <@ @>
 214 D: Como sua professora <@ @>
 215 B: Professora do Ensino Médio <@ @> }

STT Negação da relação de poder

216 D E nós, ao contrário, dividimos até disciplinas, né como colegas, assim, eu posso estar errada mas (+) eu
 217 sempre nos vi , embora você fosse efetiva e eu não, mas eu até falo que eu tive o sonho de trabalhar na
 218 (IES/I) porque eu nunca senti lá naquela instituição, uma questão assim de você ser tratada diferente
 219 porque você é colaboradora
 220 B: Realmente, não tinha, como tem nas outras instituições
 221 D: Nunca senti, não tinha
 222 B: Não tinha
 223 D: Então eu nunca vi a Francini assim como – ah, ela é efetiva e eu sou colaboradora – sabe, de verdade,
 224 nunca
 225 Pq: Não posso fala <@ @>
 226 D: Sabe, nunca tive esse sentimento, pelo contrário, sabe quando eu entrei lá em 2009, ela me recebeu super
 227 bem ((referindo-se a mim) ela me ensinou tudo praticamente, né, , o trabalho que na época era só com
 228 secretariado , me passou material dividíamos turma, então, assim, sabe eu não tive , eu de verdade, eu
 229 não tive essa coisa assim – vô medir minhas palavras , vou falar isto em detrimento daquilo, assim +
 230 B: (20:47) É, não, eu falei realmente o que eu estava sentindo no momento, foi mais questão de de igual você
 231 tinha colocado né, éh.. os sentimentos e as sensações da leitura, o que saiu ali na hora das perguntas foi o
 232 que eu tava sentido no momento que realmente era uma frustração muito grande por não conseguir lida
 233 com a turma,

SOT retomada de aspectos negativos pontuados nos textos produzidos

STT dificuldades vivenciadas e justificativas

234 B: porque eu tava acostumada com um tipo de público, né, que eram alunos **que já entravam no curso**
 235 **sabendo falar inglês** e aí eu cheguei ali imaginando supondo, né um grupo e não conhecia e aí eu
 236 tive o primeiro impacto e aí foi bem conflituoso igual tem ali também éh, eles não me aceitaram, né
 237 por ser colaboradora (21:28), por ser professora nova e, assim, eu não tenho muita presença né <@
 238 @> { eu sou miudinha,
 239 D: <@ @> Ah! }
 240 B: então houve assim um: :um choque muito muito grande inclusive com alguns alunos que tem certa
 241 liderança, né que bateram bastante de frente comigo e queriam fala - não, a gente não quer que faça
 242 assim, a gente que você faça desse jeito, não é prá fazer daquele jeito – aí você não pode dar aula de inglês
 243 porque a gente não vai entende, então realmente tudo isso aqui que você colocô, foi um sentimento de ,
 244 foram vários sentimentos e várias frustrações enquanto formadora (+) de de, né

STT hipótese sobre as causas das dificuldades vivenciadas e mencionadas por outra formadora

245 D: Será que era porque você tava acostumada com a ((nome da outra instituição em que a formadora B
 246 atuava) e de repente {o nível dos alunos lá, né , melhor

STT dificuldades vivenciadas e justificativas

247 B: Isso, isso} não foi nem em questão, o nível em relação ao nível eu tive bastante dificuldade de trabalha,
 248 né, porque eram bem distantes ali, mas não foi nem em relação a isto, foi o choque
 249 Mesmo, né, o impacto de – tá, esta turma é diferente eu preciso trabalha com eles mas eles também não
 250 me aceitaram eu tive certa rejeição no começo mas eles também me rejeitaram. E aí ficou nesse embate,
 251 né, e realmente foram vários sentimentos e quando eu saí também foi muito atribulado essa saída do,
 252 inclusive no final eu fiz um diálogo lá com eles, eu fiz um questionamento porque eles me culpavam de
 253 tudo, né, nas conversas, eles paravam a aula e eles apontavam várias coisas - ah, que eu tenho que faz e
 254 isto que eu tenho que fazê aquilo e questionavam o jeito que eu estava ensinando, o que que eu tava
 255 ensinando, eu tinha sempre que tá me justificando prá eles - olha, tá na emanta, na ementa – e aí no final
 256 eu fiz um:: um quadro com algumas questões, eu cheguei a passa prá você ? ((questionando a pesquisadora
 257 quanto a inserção destas questões no seu relato de experiência reflexivo))
 258 Pq: Você colocou uma autoavaliação no teu relato, não é?
 259 B: Isto, isto é.
 260 Pq: Uma avaliação da formadora e uma:: autoavaliação dos alunos

261 B: Isto, acho que foi esta . Então no final , inclusive prá fecha o semestre eu fiz esta avaliação com eles prá
 262 fazer com que eles percebessem que tudo bem, eu tava tendo dificuldade de lida com a turma mas a
 263 dificuldade não era só minha, eles também estavam me negando enquanto professora e no final da
 264 conversa alguns alunos realmente perceberam – olha gente precisa muda algumas coisas, né, - então eu
 265 passava exercício não fazia, então tudo eles não queriam, não participavam, eles esperavam tudo 100%
 266 de mim, e isso me frustrava muito porque eu não tinha resultado (+), nem de aprendizado, nem nada.
 267 Então no final um ou dois até conversaram então falaram – oh, realmente , né, não começamos bem e a
 268 gente precisa muda, algumas coisas tem que ser revistas, mas a maioria não me aceitou até o final, né.
 269 Então foi bem complicado, realmente, foi uma situação bem difícil (+++) éh:: Em relação à análise é meio
 270 complexo eu não entendi muita coisa <@ @> aí eu fui lendo assim, eu fui , eu acho que eu tô entendendo
 271 eu acho que eu não tô entendendo, mas aí eu fui selecionando as partes que falava de mim,né, <@ @>
 272 mas é basicamente isto aqui eu num tenho muito o que discorda (+++++)

SOT O método

STT desconhecimento/e/ou conhecimento superficial do método de análise

273 D: (24:42) Em relação à análise, éh, o meu problema em relação à análise, se for falar assim, críticas ao
 274 método, partindo então assim para a questão D, né, (++)
 275 Pq: Uhum
 276 D: Éh:: eu não vejo assim como uma crítica, né, mas por não conhece muito bem este método de análise, né,

SOT leitura (STT dificuldade de compreender as siglas)

277 D: eu fiquei também um pou-co perdida com as as siglas, né,

SOT leitura (STT Necessidade de releitura/muito trabalho)

278 D: aí eu tive que reler várias vezes, viu, {me deu muito trabalho <@ @> eu tive que reler várias vezes
 279 Pq: Uhum
 280 B: <@ @> (xxx) }

(STT dificuldade de compreender as siglas)

281 D: para entender as siglas, né, eh:: e aí às vezes eu esquecia, porque daí pelo grande número de siglas, aí às
 282 vezes a pessoa que, né, leiga, ali, inexperiente, aí eu já estava confundindo todas as siglas, aí eu tinha que
 283 volta, olha, então até algumas eu terminei sem entende, mas também, né, isso eu acho que não é o mais
 284 importante aqui agora, prá esse momento né,

STT dificuldade de compreender os quadros

285 D: então eu busquei olhar mesmo, éh: foi pro seu texto, prá prá análise mas não pros quadros que eram mais,
 286 não sei me pareceu quantitativos,
 287 PQ: Uhum }

SOT Método (a falta de conhecimento do método)

288 D: éh:: (+) então, assim, { NÃO É UMA CRÍTICA AO MÉTODO_} Porque eu acho que prá gente critica o
 289 método a gente tem que conhece esse método bem e no mínimo tem que propor outro, <@ @> né, então
 290 assim não é uma crítica, assim talvez me falta um pouco de leitura, éh: adicional prá conhecer melhor
 291 esse método

SOT Leitura (STT falta de tempo para ler os demais capítulos para melhor compreensão das análises)

292 D: e também pela falta de tempo { eu me foquei no no::: capítulo 6 e 7, né,
 293 Pq: Sim
 294 D: Então eu acredito} que se eu voltasse em outros capítulos,
 295 Pq: Sim, éh
 296 D: eu entenderia melhor as siglas ih , entenderia melhor os quadros e aí em relação a isso também,

SOT Pontos analíticos considerados NÃO pertinentes

STT características físicas dos textos produzidos

297 D: eu só fiquei me perguntando ih, não sei se você pode responder, mas, se não agora em outro momento,
 298 Pq: OK
 299 D: Éh:: em relação ao tamanho do texto, eu me perguntei, mas será que isto é relevante, né, ? éh:: porque eu
 300 fui uma das que menos escreveu em relação, em contrapartida na entrevista fui uma das que mias falô, né

301 Pq: uhum
 302 D: Então acho que isto está mais relacionado a inteligência, né, ou a habilidade, né, de cada um, { uns qui si
 303 expressam melhor falando, outros escrevendo né

SOT Dúvida (STT se consta na método de análise as características físicas do texto e quais seriam suas implicações)

304 B: Não sei se tá lá no método de análise

**SOT Pontos analíticos que consideraram pertinentes ou não
 STT C características físicas dos textos produzidos**

305 D: Éh:::então assim
 306 B: Eu também não li os capítulos anteriores mas
 307 D: só isto que eu fiquei assim na dúvida
 308 Pq: Se questionando
 309 D: Éh::: }porque:: como é um eu entendi que você estava sempre cruzando os dados da entrevista, né, com,
 310 {com ...
 311 Pq: Com a entrevista
 312 D: é, com a ficha, além do relato teve o;; (+)
 313 Pq: O formulário de experiência e
 314 D: o formulário, } então eu pensei assim – eu acho que de repente se o texto foi o maior ou o menor, não
 315 que mostre a minha fal-ta de há-bi-li-da-de em es-cre-ver , né, ah escreve bem não sabe escreve, mais no
 316 sentido assim de que me expressei melhor (+) né, quando verbalizo
 317 Pq: Ok

**SOT Grupo focal
 STT O desejo de participar**

318 D: Até por isto eu pedi, fiz questão que tivéssemos esse encontro
 319 Pq: Uhum

**SOT Pontos analíticos que consideraram pertinentes ou não
 STT características físicas dos textos produzidos**

320 D: Porque acredito que eu, pessoalmente, posso me expressar melhor e contribuir mais {pela fala
 321 Pq Verbalmente, oralmente}{(+)_ podemos encerrar, vocês querem colocar mais alguma coisa?

**SOT B: Sentimentos
 STT B estranhamento**

322 B: (28:25) Ah, bom, é qui se você vai lendo aqui você começa a se enxergar é tão estranho, né, (+) <@ @>
 323 Pq: <@ @>
 324 D: <@ @>

STT B surpresa pelo próprio desenvolvimento após a experiência vivenciada

325 B: èh... Eu comecei a lê aqui eu disse nossa eu acho que <@ @> eu aprendi tanto coisa nos dois últimos
 326 anos prá cá igual

**SOT retomada de aspectos pontuados nos textos produzidos para a pesquisa
 STT dificuldades vivenciadas e justificativas**

327 B: eu falava que não sabia nem que a universidade tinha PPP ((referindo-se ao Projeto Político do Curso)),
 328 né, eu realmente não sabia eu fiquei sabendo na hora da entrevista <@ @> aí depois fui atrás lê o que
 329 era o PPP o que tinha haver com a história o tal do PPP e o que talvez tenha dificultado bastante também
 330 é que foi uma primeira experiência, por mais que eu já tivesse, tinha um ano lá na XX ((outra IES em
 331 que a formadora atuou) é uma primeira experiência ainda porque é muito recente um ano trabalhar com
 332 a formação inicial prá quem nunca por mais que você prá quem nunca trabalhou em escola pública, por
 333 exemplo, não teve nenhuma contato com o público que você tá ensinando o aluno a dá aula, o que é bem
 334 contraditório, mas èh:: é o que a gente vive.

**SOT X Outras dificuldades vivenciadas ((na IES/I mas não relativas ao momento de geração de dados))
 STT elaboração do plano de curso**

335 Bom e aí, e aí falando daa::o que tava o falando aqui? da do da ementa,
 336 né, eu fiz a ementa sozinha, nunca tinha feito uma ementa, né o que também dificultou muito também,

337 foi uma primeira experiência e aí eu fiz a ementa sozinha ih tá e como é que faz? Ih fui procurei e busquei,
338 fiquei uma semana ali quebrando a cabeça

STT: Estranhamento pelas dificuldades/justificativas mencionadas por outrem (espontânea)

339 D: Então, mas as ementas tinham
340 B Do segundo ano não tinha, tinha só do primeiro
341 D: Não, todas as ementas foram feitas no início quando nós fizemos o projeto político pedagógico do curso
342 dos quatro anos de todas as disciplinas , né , foi feita, a ementa , a ementa e a revisão bibliográfica, o que
343 não tinha era o restante do do do plano de ensino que tem que ser feito, né?
344 Pq: Isso, Creio que é isto <@ @>
345 D: Éh
346 B: Sim, bom não sei, {eu não tinha a ementa
347 D Talvez você não teve acesso
348 B: foi pedido, me pediram que eu fizesse a ementa
349 D: Muito estr..., isto muito me es...
350 B: E aí eu fiz mas daí } aí eu, eu lembrei do bendito do PPP voltei lá no PPP e aí eu falei assim – a partir eu
351 preciso fazer a bendita da ementa, né, não a ementa, a ementa em si , {aquela primeira parte estava pronta
352 D: AH, SIM::: É isso que eu tô dizendo , porque a ementa já tinha. Você tinha que fazer o plano de ensino
353 B: Não, é, isso. O Plano de ensino anual. } E aí eu quebrei a cabeça prá fazer e aí também dificultou bastante,

SOT retomada de aspectos pontuados nos textos produzidos para a pesquisa

STT dificuldades vivenciadas e justificativas

354 B: então tudo foi muito primeira experiência , primeira vez e eu percebo que , eu eu ,o primeiro impacto
355 geralmente prá mim é sempre negativo, eu nunca, eu acho que é o mal do ser humano, né, eu nunca
356 conseguir perceber o que é bom primeiro , a gente sempre percebe o que tem de ruim

STT Sugestões para solução das dificuldades de outrem

357 D: Vou te emprestar o livro da Poliana <@ @> (espontânea)
358 B: <@ @> eu sempre percebo o que tem de ruim, tanto que agora na escola pública o primeiro impacto que
359 você tem é da sala de aula é o que tem de ruim o que não tá bom, você nunca pensa nos aspectos positivos,
360 isto apareceu bastante nas análises, só a parte negativa, né eé o que realmente sempre esta na cabeça da
361 gente, se tá bom então tá bom a gente não vai mexe vamos pensa vamo mexe no que tá ruim então acho
362 que foi, por isso que também isso se sobressaiu bastante e aí eu olhando aqui e pensando né, no nas minhas
363 experiências, eu realmente eu falo muito da parte negativa do que não tá dando certo, do que não tá
364 funcionando das frustrações, dos das inseguranças é mais prá isso aí mesmo

SOT Encerramento da reunião

STT posicionamento favorável

365 Pq: Tá bom? Podemos encerrar?
366 D: Prá mim tá ótimo. Se você deixar nós ficamos falando aqui até amanhã.

(++++++)

APÊNDICE F: Reuniões com grupo focal

Transcrição: Grupo focal 2b

SOT : Solicitação de correções (introduzido pela formadora D)

STT : perfil profissional

- 1 B. aqui no meu perfil prá veterinária
- 2 Pq: no seu perfil prá veterinária?
- 3 B: Você tinha colocado, éh::: “opção inicial de prestar vestibular pra medicina veterinária”
- 4 , a minha opção inicial foi fisioterapia, tentei dois anos e não passei e aí na verdade a
- 5 hora que você coloca aqui “por ter despertado o prazer pelo ofício da docência, na
- 6 verdade não foi um prazer foi porque eu precisava realmente trabalha, <@ @> e foi o
- 7 que apareceu no momento porque foi me oferecida, eu fui fazer uma entrevista de, como
- 8 eu não tinha passado nos dois vestibulares eu falei bom, agora eu preciso começar a
- 9 trabalhar prá pagar cursinho e tudo mais e aí eu fui fazer uma entrevista prá secretária e
- 10 eu cheguei lá e ele viu no currículo que eu tinha inglês e começou a conversar em inglês
- 11 comigo e me dispensou e no dia seguinte ele me chamou e a gente gostaria que você
- 12 trabalhasse aqui como professora , não como secretária, então na verdade foi o útil ao
- 13 agradável, né, eu precisava do emprego, sabia inglês gostava do inglês, e assim me foi
- 14 oferecido o emprego aí depois né de , foram seis sete anos eu acho nesta instituição,
- 15 depois de um ano dois anos mais ou menos que já trava trabalhando aí você começa né,
- 16 a realmente desperta o interesse aí eu falei- ah não vou passar mesmo em fisioterapia-
- 17 {não sou boa em não vou passar mesmo então eu vou fazer Letras, já que eu tô dando
- 18 aula já que eu tô dando aula <@ @> então foi assim o útil ao agradável, claro que hoje
- 19 a gente sente prazer pela profissão senão também não continuaria , né, mas de princípio
- 20 não foi muito o prazer, em realizar o ofício
- 21 D: Oh a negatividade!
- 22 B: E aí olhando aqui não tá dando

APÊNDICE F2: TEXTO ESCRITO ORIGINAL FORMADORA H

1 Bom dia Francine,
2 Primeiro, quero parabeniza-la pelo esforço e detalhamento das análises.
3 Um detalhe, na descrição da minha experiencia profissional (Cap.6), vc colocou
4 coordenadora do curso de Pedagogia...é coordenadora do curso de Psicologia em outra
5 IES. Por favor, faça a alteração.
6 Segue abaixo as minhas considerações
7 A) A impressão geral sobre as suas análises, apresentam fundamentação teórica
8 consistente, e fez inferências interessantes com olhar atento.
9 B) Sentimentos evocados durante a realização da leitura do documento, de compreensão
10 do meu processo de formação tanto teórico quanto prático das minhas experiências e
11 quanto as reflexões, mantive-as distantes...porém o sentimento foi de ambivalência,
12 entre bem estar e ter que avançar mais nas produções e qualidade das práticas, já que
13 somos pessoas em construção.
14 C) Sem comentários.
15 D) Quanto ao seu posionamento teórico, é a sua visão construída sobre os históricos
16 profissionais levantados na sua pesquisa neste momento específico, que provavelmente,
17 auxiliou a todos na sua reflexão da *práxis* realizada.
18 Quanto ao poder aplicado ao longo da sua pesquisa, como faz parte do quadro de
19 professores efetivos da IES, sem duvida teve influência nas respostas e posturas
20 assumidas pelos sujeitos.
21 Quanto a sua postura durante a realização da pesquisa, creio que a imparcialidade deve
22 ter sido fundamental para a sua construção das análises e aplicação das entrevistas, já
23 que é essencial para uma analise mais objetiva possivel dos dados arrolados.
24 Francine, creio que sejam estas as minhas considerações e contribuições para a sua
25 pesquisa.
26 Boa Sorte.
27 Abç, (Formadora H)

APÊNDICE F2: TEXTO ESCRITO FORMADORA H (MARCAÇÃO DE SOT E STT)¹

SOT Outros Parabenização (STT pelo trabalho desenvolvido) (introduzido pela pesquisadora)

- 1 Bom dia Francine,
- 2 Primeiro, quero parabeniza-la

- 3 SOT Impressão Geral (STT
pelo esforço e detalhamento das análises.

SOT Solicitações/Sugestões (introduzido pela formadora) STT perfil profissional

- 4 Um detalhe, na descrição da minha experiencia profissional (Cap.6), vc colocou coordenadora
- 5 do curso de Pedagogia...é coordenadora do curso de Psicologia em outra IES. Por favor, faça
- 6 a alteração.

SOT A: impressão geral sobre às análises (introduzido pela pesquisadora) STT fundamentação teórica consistente

- 7 Segue abaixo as minhas considerações
- 8 A) A impressão geral sobre as suas análises, apresentam fundamentação teórica consistente,

STT Interessante

- 9 e fez inferências interessantes com olhar atento.

SOT Sentimentos (introduzido pela pesquisadora)

Bem estar pelos resultados apontados pelas análises sobre o seu trabalho

- 10 B) Sentimentos evocados durante a realização da leitura do documento, de compreensão do
- 11 meu processo de formação tanto teórico quanto prático das minhas experiências e quanto as
- 12 reflexões, mantive-as distantes... porém o sentimento foi de ambivalência, entre bem estar

STT necessidade de melhorar

- 13 E ter que avançar mais nas produções e qualidade das práticas, já que somos pessoas em
- 14 construção.

SOT Pontos Pertinentes

STT sem comentários

- 15 C) Sem comentários.

SOT Método

STT metodologia auxiliando a todos na reflexão sobre a práxis

- 16 D) Quanto ao seu posionamento teórico, é a sua visão construída sobre os históricos
- 17 profissionais levantados na sua pesquisa neste momento específico, que provavelmente,
- 18 auxiliou a todos na sua reflexão da *práxis* realizada.

SOT Influência do contexto socioprofissional na geração de dados

STT afirmação da influência da relação de poder exercido pela pesquisadora

- 19 Quanto ao poder aplicado ao longo da sua pesquisa, como faz parte do quadro de professores
- 20 efetivos da IES, sem duvida teve influência nas respostas e posturas assumidas pelos sujeitos.

¹ O texto foi inserido na sua forma original, portanto, os desvios em relação à norma culta não foram corrigidos.

STT : imparcialidade da pesquisadora

- 21 Quanto a sua postura durante a realização da pesquisa, creio que a imparcialidade deve ter
22 sido fundamental para a sua construção das análises e aplicação das entrevistas, já que é
23 essencial para uma análise mais objetiva possível dos dados arrolados.

SOT Outros - Encerramento

- 24 Francine, creio que sejam estas as minhas considerações e contribuições para a sua pesquisa.
25 Boa Sorte.
26 Abraço. (Formadora H

APÊNDICE F3: Demais SOT e respectivos STT explorados pelas participantes

Codificação de SOT	G.F.1				G.F. 2		T	Total de form.	Percentual Coletivo de menções
	A	C	F	G	B	D	H		
10- Solicitações/ sugestões	-	X	X	-	X	X	X	5	71,42%
11- Confirmações das formadoras de ações realizadas pela pesquisadora	X	X	-	X	-	X	-	4	57,14%
12- Dúvidas	-	X	-	-	X*	X	-	3	42,85%
13-Questionamentos	-	X	-	X	-	-	-	2	28,57%
14-Retomada de aspectos individuais pontuados pelas formadoras nos textos produzidos e analisados	-	-	X	X	X	*	-	3*	42,85%
15- Erros (de digitação)	-	-	X	-	-	-	-	1	14,28%
16- Matriz curricular do curso investigado	-	-	X	-	-	-	-	1	14,28%
17- Parabenização à pesquisadora pelas análises/trabalho desenvolvidos	-	-	X	-	-	-	X	2	28,57%
18- Outras dificuldades ((que não aquelas mencionadas nos dados gerados e analisados))					X	*		1*	14,28%
19- O grupo focal						X		1	14,28%
20- Encerramento	-	-	-	-	-	-	X	1	14,28%

SOT 10: SOLICITAÇÕES/SUGESTÕES (DURANTE A REALIZAÇÃO DO GRUPO FOCAL)								
STT	Quantidade de menções individuais							
	FORMADORAS							
	A	C	F	G	B	D	H	
1- de especificação dos pontos de discordância	2x							1
2- de correção de dados sobre o seu perfil profissional (retirar uma experiência contemplada)		1x			1x	1x	1x	4
3- de retirada de termos que indicam a oralidade nas transcrições apresentadas nas análises)			1x					1
4- de explicação/apresentação oral por parte da pesquisadora de terminologias e/ou procedimentos de análises ou ainda de síntese de resultados		1x	2x					2

SOT 11: CONFIRMAÇÕES DAS FORMADORAS DE AÇÕES REALIZADAS PELA PESQUISADORA									
STT	Quantidade de menções individuais								
	FORMADORAS								
	A	C	F	G	B	D	H		
1- Solicitou anteriormente a checagem e correção de dados que compuseram seus respectivos perfis profissionais						1x	1x		2
2- Contemplou explicações sobre o método de análise no texto enviado para leitura	1x								1
3- Explicitou o significado de siglas ao longo das análises		1x							1
4- Ofereceu-se para apresentar oralmente as análises e as participantes presentes na ocasião ¹ preferiram restringir-se à leitura das análises	1x			1x					2
SOT 12: DÚVIDAS									
STT desenvolvidos pelas participantes	Quantidade de menções individuais								
	FORMADORAS								
	Pq.	A	C	F	G	B	D	H	
1- Sobre como a análise dos tipos de discurso empregados na produção dos textos podem contribuir para discutir formação			1x						1
2- Sobre a compreensão ou não das análises dos TD por parte das formadoras	1x								1
3- Sobre se deveria seguir o roteiro para posicionar-se							1x		1
4- Sobre o que poderia ser pontuado quanto às análises							1x		1
5- Se as análises das características físicas dos textos estaria prevista no método de análise						1x			1
6- Sobre as implicações das características físicas dos textos nas análises							1x		1
SOT 13 QUESTIONAMENTOS									
STT desenvolvidos pelas participantes	Quantidade de menções individuais								
	FORMADORAS								
	Pq	A	C	F	G	B	D	H	
1- Sobre os encaminhamentos futuros mediante resultados/conclusões					1x				1
2- Extensão final da tese			1x						1
3- Sobre a coerência ou não das análises desenvolvidas	1x ²								1
SOT 14: RETOMADA DE ASPECTOS PONTUADOS PELAS FORMADORAS NOS TEXTOS PRODUZIDOS									

¹ Opção ofertada pela pesquisadora na primeira reunião do ano realizada pela coordenação do curso de Letras/inglês em que todas as participantes da pesquisa foram “convocadas” a participar.

² Questionamento realizado somente na reunião com as participantes do primeiro grupo focal

STT desenvolvidos pelas participantes	Quantidade de menções individuais							
	FORMADORAS							
	A	C	F	G	B	D	H	
1- Dificuldades vivenciadas (rejeição dos alunos) e justificativas	-	-		-	3x	-	-	1
2- Hipóteses sobre as causas das dificuldades vivenciadas e mencionadas por outra formadora	-	-		-	-	1x		1
3- Sugestões para solução das dificuldades de outrem	-	-		-	-	1x		1
4- Participação dos alunos	-	-	1x	-	-	-	-	1
5- Carga horária da disciplina pequena	-	-	1x	-	-	-	-	1
6- Necessidade de trabalhar atividades práticas	-	-	1x	-	-	-	-	1
7- Contentamento por ter atingido os objetivos da disciplina	-	-	1x	-	-	-	-	1
8- Experiências de atuação	-	-	-	1x	-	-	-	1
9- Comparação entre o próprio nível de formação, o dos alunos e o das demais participantes	-	-	-	1x	-	-	-	1
SOT 15: APONTAMENTO DE ERROS								
STT desenvolvidos pelas participantes	Quantidade de menções individuais							
	FORMADORAS							
	A	C	F	G	B	D	H	
1- digitação	-	-	x	-		-	-	1
SOT 16: MATRIZ CURRICULAR								
STT desenvolvidos pelas participantes	Quantidade de menções individuais							
	FORMADORAS							
	A	C	F	G	B	D	H	
1- A disciplina de inclusão			x					1
SOT 17: PARABENIZAÇÃO À PESQUISADORA								
STT desenvolvidos pelas participantes	Quantidade de menções individuais							
	FORMADORAS							
	A	C	F	G	B	D	H	
1- Pelas análises/ trabalho desenvolvidos			x				x	1
SOT 18: OUTRAS DIFICULDADES VIVENCIADAS³								
STT desenvolvidos pelas participantes	Quantidade de menções individuais							
	FORMADORAS							
	A	C	F	G	B	D	H	
1- Elaboração do plano de curso					1x			1
2- Estranhamento pelas dificuldades mencionadas por outrem						1x		1
SOT 19: O GRUPO FOCAL								
STT desenvolvidos pelas participantes	Quantidade de menções individuais							
	FORMADORAS							
	Pq.	A	C	F	G	B	D	H
Objetivos	1xz	-	-	-	-	-	1x	-
Definição de critérios para realização/ participação	1x	-	-	-	-	-	-	-

³ Na IES/I, mas não relativas aos dados gerados e analisados.

APÊNDICE F4: SOT e respectivos STT desenvolvidos pela pesquisadora
SOT
A pesquisa (introdução quando da realização do grupo focal)
STT
Objetivo Geral
Objetivos específicos da pesquisa
Título
Objetivos
Tese
SOT
FEEDBACK DA PESQUISADORA
STT
Ênfase sobre a importância das colocações das discordâncias das formadoras para pesquisa
Retomada de critérios para realização/participação no grupo focal
Ênfase que os posicionamentos das formadoras serão considerados nas análises desenvolvidas ao longo da pesquisa
Apontamento de grupos de pesquisa que utilizam a metodologia do ISD para análise de textos
Menção de que as explicações quanto aos níveis de análise estarem disponíveis em determinados capítulos da tese enviados para leitura
Explicação dos níveis de análise desenvolvidos pela pesquisa com exemplificações de dados analisados contemplados no texto enviado para leitura
Explicação sucinta das implicações de se estruturar um texto em discurso interativo ou em discurso teórico
Afirmação de que a perspectiva de análise do ISD é nova e complexa
Pontuação de que a apresentação oral da pesquisa tinha sido ofertada pela pesquisadora e recusada pelas participantes presentes no início do ano letivo em reunião do colegiado
Menção de que a pesquisadora havia previsto possíveis dificuldades por parte das formadoras na compreensão das análises
Menção do respeito à opção das formadoras da não necessidade da apresentação da pesquisadora antecedendo a realização do grupo focal)
Apontamento de possibilidades de encaminhamentos futuros após o término da pesquisa
Compromisso em apresentar síntese da pesquisa posteriormente às participantes
Informação do número total de páginas da tese
Reconhecimento da complexidade do método