



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA APLICADA

LUCIANA PEIXOTO BESSA

**ANÁLISE DA ATIVIDADE DOCENTE PELO MÉTODO DA INSTRUÇÃO AO
SÓSIA: TRABALHANDO A COMUNICAÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA NO
ENSINO MÉDIO**

FORTALEZA – CEARÁ

2018

LUCIANA PEIXOTO BESSA

ANÁLISE DA ATIVIDADE DOCENTE PELO MÉTODO DA INSTRUÇÃO AO SÓCIA:
TRABALHANDO A COMUNICAÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA NO ENSINO
MÉDIO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de Concentração: Linguagem e Interação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rozania Maria Alves de Moraes

FORTALEZA – CEARÁ

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Bessa, Luciana Peixoto.

Análise da atividade docente pelo método da
instrução ao sócia: trabalhando a comunicação oral em
Língua Inglesa no Ensino Médio [recurso eletrônico] /
Luciana Peixoto Bessa. - 2018.

1 CD-ROM: 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do
trabalho acadêmico com 190 folhas, acondicionado em
caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) Área de
concentração: Linguagem e interação.

Orientação: Prof.^a Ph.D. Rozania Maria Alves de
Moraes.

1. Instrução ao sócia. 2. Atividade docente. 3.
Prescrições. 4. Língua inglesa. 5. Comunicação oral. I.
Título.

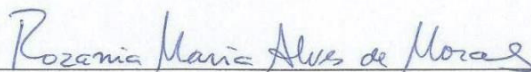
LUCIANA PEIXOTO BESSA

ANÁLISE DA ATIVIDADE DOCENTE PELO MÉTODO DA INSTRUÇÃO AO SÓZIA:
TRABALHANDO A COMUNICAÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO

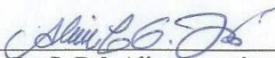
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.
Área de Concentração: Linguagem, Tecnologia e Ensino.

Aprovada em: 06 de dezembro de 2018.

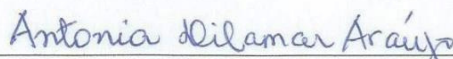
BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dr^ª. Rozania Maria Alves de Moraes (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof^ª. Dr^ª. Aline Leontina Gonçalves Farias
Universidade Federal do Pará – UFPA



Prof^ª. Dr^ª. Antônia Dilamar Araújo
Universidade Estadual do Ceará – UECE

À família Peixoto Bessa, laços de amor, de carinho e de respeito.

A Eduardo Henrique Bessa Ellery, meu filho, minha motivação para permanecer em caminhada.

A André Rangel, meu amado companheiro, parceiro da vida.

A José Carneiro Rangel (*in memoria*), exemplo de ética e de generosidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, entidade maior que traça nosso caminho e que não nos deixa sucumbir diante dos desafios com que nos deparamos.

Aos meus pais, José Bessa Fernandes e Maria de Fátima Peixoto Bessa, pela educação que me proporcionam e pela minha formação cidadã.

A André Rangel pelo companheirismo e pela paciência nesses dois anos de Mestrado. Obrigada pela música do seu violão ter embalado, por muitas vezes, minha escrita acadêmica. A família Rangel pelo apoio e pela compreensão da minha “correria”.

À Rozania Moraes, minha estimada orientadora, que acreditou no meu projeto e me acolheu de braços abertos. Obrigada por tudo.

A Henrique que gentilmente aceitou participar deste estudo. Sem você nada disto teria acontecido.

A SEDUC pela concessão do meu afastamento para que eu pudesse me dedicar a mais esta etapa de minha formação profissional e pessoal.

Aos professores do PosLA/UECE Dilamar Araújo, Rozania Moraes, Nukácia Meyre Araújo, Cibele Bernardino, Expedito Ximenes, Cleudene Aragão, Dina Ferreira e Ruberval Ferreira pelos conhecimentos compartilhados comigo durante as aulas.

Ao professor Fábio Delano pelas contribuições durante a qualificação do meu projeto de pesquisa e que foram de grande valia para a condução do presente estudo.

À professora Dilamar Araújo que contribuiu valorosamente para o sucesso deste estudo durante a qualificação do projeto de pesquisa e que, gentilmente, aceitou o convite para compor a banca de defesa.

À Aline Farias pelo aceite para compor a banca de defesa. Agradeço por todas as contribuições dedicadas à minha pesquisa, suas e as da professora Dilamar Araújo.

Ao professor Daniel Faïta pelas grandiosas contribuições no desenvolvimento desta pesquisa. À secretaria do PosLA/UECE e a seus funcionários. Obrigada pela gentileza e pela disponibilidade de vocês. Obrigada especialmente a você, Jamille Azevedo, que acompanhou toda a minha caminhada até aqui.

À Ingrid Xavier, Tatiane Rodrigues, colegas do PosLA, e Andrea Santa Ana, todas parceiras de estudo para a seleção do Mestrado.

Aos colegas do PosLA/UECE da turma 2017 que me acompanharam durante esses dois anos. Agradeço demais a todas as palavras de incentivo e ao apoio de vocês, tanto presencialmente quanto virtualmente.

Aos colegas Tatiane Lima, Tályson Marques da Silva e Ingrid Xavier pela parceria na escrita de artigos e na apresentação de trabalhos.

Aos estimados participantes do grupo LIFT, Elisandra Magalhães, Angela Araújo, Andrea Santa Ana, Gabriel Duarte, Wescey Lopes, Gisleuda Gabriel, Deyziane Sousa, Aline Farias, Aline Luna, Débora Holanda, Gláucia Bastos, Djany Araújo, Cyntia Vasconcelos e Kariane Pereira.

À Elisandra Magalhães pelo apoio, pela disponibilidade e pela gentileza. Registro aqui minha imensa gratidão por todas as suas contribuições e por seu companherismo.

Aos participantes do grupo GEBACE pelas ricas discussões durante os encontros. Obrigada, sobretudo, ao professor João Batista Gonçalves pelas valiosas contribuições e pelo apoio.

A Otacílio Bessa, diretor da EEM Governador Adauto Bezerra, pelo apoio e pelo incentivo para que eu voltasse à Universidade.

Às minhas queridas colegas do Adauto: Aline Parente, Suziane Brasil, Zélia Beserra, Lourena Melo, Daniela Ferreira Gomes, Tatiane Maria Coelho, Ana Paula Ramos, Arminda Serpa e Joana Angélica Bandeira. Meninas, obrigada pela torcida e pelo carinho.

Às minhas amigas e aos meus amigos por compreenderem meus momentos de ausência.

Aos colegas e amigos Daniel Aguiar, Janett Silvers, Aislany Vale e Marina Cavalcante. Queridos, demorou um pouco, mas agora tenho título de Mestre, com muito orgulho.

Aos professores com quem tive a oportunidade de estudar e que muito contribuíram para minha formação profissional.

Aos meus alunos e ex-alunos com quem tive a oportunidade de conviver durante esses 20 anos de carreira docente. Vocês também contribuíram para minha formação.

A todas as outras pessoas que não pude citar, mas que estiveram e estão comigo ao longo da jornada da vida.

À UECE pela acolhida.

“Ser significa comunicar-se pelo diálogo.”

(BAKHTIN, 2015a, p. 293)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar a atividade docente na abordagem da comunicação oral no ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio público. Realizamos o estudo em uma escola pública regular (Fortaleza - CE) com a participação de um professor experiente de Língua Inglesa. O método da instrução ao sócia foi empregado de modo a instaurar um processo dialógico entre o sujeito da pesquisa e sua atividade. Os procedimentos metodológicos usados para a geração de dados discursivos foram: um questionário orientado; filmagem da instrução ao sócia (IaS fase 1); observação de uma aula do professor participante (IaS fase 2); escrita de um texto-comentário por esse professor (IaS fase 3) e filmagem da discussão com o professor sobre as fases 1, 2 e 3 (IaS fase 4). Tomamos como *corpus* discursivo para nossas análises as sequências mais significativas das transcrições da IaS fase 1 e da IaS fase 4, o texto-comentário e as informações registradas no questionário orientado e na observação de aula. O caráter transdisciplinar deste estudo demandou um amplo referencial teórico-metodológico, que inclui o aporte da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade (AMIGUES, 2003, 2004; CLOT, 2006, 2010, 2017; CLOT; FAÏTA, 2016; SAUJAT, 2002, 2004a, 2004b; TARDIF, 2014; VIEIRA; FAÏTA, 2003); da instrução ao sócia (CLOT, 2006, 2010; BATISTA; RABELO, 2013; ODDONE; RE; BRIANTE, 2015); da filosofia círculo-bakhtiniana da linguagem (BAKHTIN, 2011, 2015a, 2015b; BRAIT, 2005, 2014; FIORIN, 2016; SIPRIANO; GONÇALVES, 2017; SOBRAL; GIACOMELLI, 2016); da teoria vigotskiana do desenvolvimento humano (BROSSARD, 2012; FRIEDRICH, 2012; VIGOTSKI, 2007; 2008, 2017); do ensino de língua estrangeira e comunicação oral (CELCE-MURCIA, 2007; MARCUSCHI, 2007a, 2007b; ROYCE, 2007; WIDDOWSON, 1991) e de prescrições (BRASIL, 2008, 2016, 2017a, 2017b; CEARÁ, 2017, 2018; DANIELLOU, 2002; NOBRE, 2008). Ressaltamos que outros estudos também foram consultados. A partir do cruzamento dos dados discursivos, constatamos que apesar de uma das prescrições que orienta a atividade do professor, a seu ver, não favorecer o trabalho com a oralidade, o docente contorna esse entrave e explora a comunicação oral de seus alunos. Verificamos que, além de sua experiência como professor de curso de idiomas orientar sua prática na escola pública, as prescrições oficiais igualmente ressoam em sua atividade. Por fim, atestamos que o método da instrução ao sócia contribuiu para a instauração de um processo reflexivo e analítico desse professor; que acarretou uma mudança de como esse docente percebe sua atividade.

Palavras-chave: Instrução ao sócia. Atividade docente. Prescrições. Língua inglesa. Comunicação oral.

ABSTRACT

This research has as main objective to analyze teaching activity in approaching oral communication in English language teaching in the public high school. The study was carried out in a regular public school (Fortaleza - CE) with an experienced English teacher. Instruction to the double method was employed to establish a dialogical process between the subject and his/her activity. The methodological procedures used for discursive data generation were: an oriented questionnaire; filming of the instruction to the double (IaS phase 1); participating teacher classroom observation (IaS phase 2); writing a commentary text by this teacher (IaS phase 3) and filming the discussion with the teacher about phases 1, 2 and 3 (IaS phase 4). The discursive *corpus* for our analyzes was the most significant sequences of the transcripts of IaS phase 1 and IaS phase 4, the commentary text and the information recorded in the oriented questionnaire and in the classroom observation. The transdisciplinary nature of this study demanded a broad theoretical-methodological reference, which includes Activity Ergonomics and Activity Clinic (AMIGUES, 2003, 2004; CLOT, 2006, 2010, 2017; CLOT; FAÏTA, 2016; SAUJAT, 2002, 2004a, 2004b; TARDIF, 2014; VIEIRA; FAÏTA, 2003); instruction to the double (CLOT, 2006, 2010; BATISTA; RABELO, 2013; ODDONE; RE; BRIANTE, 2015); bakhtinian circle philosophy of language (BAKHTIN, 2011, 2015a, 2015b; BRAIT, 2005, 2014; FIORIN, 2016; SIPRIANO; GONÇALVES, 2017; SOBRAL; GIACOMELLI, 2016); vigotskian human development theory (BROSSARD, 2012; FRIEDRICH, 2012; VIGOTSKI, 2007; 2008, 2017); foreign language teaching and oral communication (CELCE-MURCIA, 2007; MARCUSCHI, 2007a, 2007b; ROYCE, 2007; WIDDOWSON, 1991) and prescriptions (BRASIL, 2005, 2016, 2017a, 2017b; CEARÁ, 2017, 2018; DANIELLOU, 2002; NOBRE, 2008). We emphasize that other studies were also consulted. After data triangulation, we found out that although, in his/her view, one of the prescriptions that guides this teacher's activity does not favor oral skills, the teacher contours this obstacle and explores the oral communication of his/her students. We ascertained that in addition to his experience as a language school teacher guides his/her practice in the public school, the official prescriptions also resonate in his/her activity. Finally, we proved that the method of instruction to the double contributed to the establishment of a reflective and analytical process of this teacher; bringing about a change in how he/she sees his/her activity

Keywords: Instruction to the double. Teaching activity. Prescriptions. English language. Oral communication.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Descrição da competência comunicativa.....	32
Quadro 2 -	Concepções da legislação brasileira acerca da educação linguística..	37
Quadro 3 -	Saberes de professores e suas fontes	42
Quadro 4 -	Fases da instrução ao sócia.....	52
Quadro 5 -	Síntese dos instrumentos e procedimentos adotados para a geração do <i>corpus</i>	83
Quadro 6 -	Convenções para a transcrição da instrução ao sócia analisada	84
Quadro 7 -	Respostas de Henrique para a questão 3.1 “Enquanto profissional de Língua Estrangeira, você: ...”	90
Quadro 8 -	Respostas de Henrique para a questão 3.2 “Quanto ao planejamento e à prática didática, você...”	91
Quadro 9-	Respostas de Henrique para a questão 3.3 “Durante as aulas de inglês, você...”	92
Quadro 10 -	Respostas de Henrique para a questão 3.5 “O(s) entrave(s) com que você se depara no ensino de comunicação oral é/ são”	93
Quadro 11 -	Respostas de Henrique para a questão 3.6	94
Quadro 12 -	Respostas de Henrique para a questão 3.7	95
Quadro 13 -	Respostas de Henrique para a questão 3.8	96
Quadro 14 -	Respostas de Henrique para a questão 3.9	96
Quadro 15-	<i>Check-list</i> para registro de observação da aula do prof. Henrique....	120
Quadro 16 -	Desenvolvimento de Henrique após a IaS fase 2	129
Quadro 17-	Desenvolvimento de Henrique após a IaS fase 3	131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALTER	Análise de Linguagem Trabalho Educacional e suas Relações
ALTER - AGE	Análise de Linguagem Trabalho Educacional e suas Relações – Aprendizagem por meio de Gêneros e Ensino
CClin	Cidade, Cultura e Linguagem
CH	Centro de Humanidades
EALC	Escola Aprendizente Linguagens e Códigos e suas Tecnologias
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERGAPE	Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação
FLE	Francês como Língua Estrangeira
IaS	Instrução ao sócia
LA	Linguística Aplicada
LAF	Linguagem, Ação e Formação
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Base
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LIFT	Linguagem, Formação e Trabalho
MEC	Ministério da Educação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático – Ensino Médio
PosLA	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
UECE	Universidade Estadual do Ceará
USP	Universidade de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
2.1	ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA/INGLÊS: UM PANORAMA	25
2.1.1	Comunicação oral e competência comunicativa	29
2.1.2	Métodos e abordagens no ensino de oralidade/escuta em línguas estrangeiras	32
2.1.3	Prescrições e documentos norteadores do ensino de línguas estrangeiras	33
2.1.3.1	Documentos prescritivos de línguas estrangeiras e a comunicação oral	37
2.2	ENSINO COMO TRABALHO NA PERSPECTIVA DA ERGONOMIA DA ATIVIDADE E DA CLÍNICA DA ATIVIDADE	41
2.2.1	Clínica da Atividade	44
2.2.2	Métodos indiretos em Clínica da Atividade	48
2.3	INSTRUÇÃO AO SÓSIA	50
2.3.1	Fases da instrução ao sósia	53
2.3.2	O suporte da teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento de Vigotski à instrução ao sósia	55
2.3.3	A filosofia círculo-bakhtiniana da linguagem e a instrução ao sósia	60
3	METODOLOGIA	70
3.1	NATUREZA DA PESQUISA	71
3.2	CONTEXTO DA PESQUISA	73
3.3	SUJEITO DA PESQUISA	74
3.4	PROCEDIMENTOS PARA A GERAÇÃO DE <i>CORPUS</i> DISCURSIVO	75
3.4.1	Questionário orientado	76
3.4.2	Condução do método da instrução ao sósia.....	78
3.4.2.1	Fase 1 – Filmagem da instrução ao sósia (IaS fase 1)	78
3.4.2.2	Fase 2 – Observação de uma aula do professor participante (IaS fase 2)	80
3.4.2.3	Fase 3 – Texto-comentário escrito pelo professor (IaS fase3)	81
3.4.2.4	Fase 4 – Filmagem do encontro entre professor sobre as fases 1, 2 e 3 (IaS fase 4)	82
3.4.3	Quadro-resumo dos procedimentos metodológicos adotados.....	82
3.5	<i>CORPUS</i> DISCURSIVO	83
3.6	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	85

3.7	PROCEDIMENTOS ÉTICOS	86
4	ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	88
4.1	QUESTIONÁRIO ORIENTADO: DO PERFIL DO PROFESSOR AO SEU OLHAR SOBRE PRESCRIÇÕES E COMUNICAÇÃO ORAL	89
4.1.1	Considerações sobre as respostas de Henrique ao questionário	97
4.2	A COANÁLISE DA ATIVIDADE DOCENTE DE HENRIQUE À LUZ DO MÉTODO DA INSTRUÇÃO AO SÓZIA	100
4.2.1	O discurso de Henrique ao instruir seu sózia: reflexões à luz da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, do dialogismo e da teoria vigotskiana do desenvolvimento humano	101
4.2.2	Observação de aula: o que se diz fazer x o que se faz.....	119
4.2.3	O texto-comentário de Henrique: “olhar pra si enquanto profissional e se questionar se o que está sendo feito é bom o suficiente”	123
4.3	A INTERAÇÃO VERBAL ENTRE PROFESSOR E PESQUISADORA: REVISITANDO A ATIVIDADE DOCENTE DE HENRIQUE ATRAVÉS DA COANÁLISE DE SUA ATIVIDADE LINGUAGEIRA.....	126
4.4	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS NAS ANÁLISES APRESENTADAS	142
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
	REFERÊNCIAS.....	155
	APÊNDICES	168
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ORIENTADO	169
	APÊNDICE B – EXCERTOS DA TRANSCRIÇÃO DA INSTRUÇÃO AO SÓZIA	173
	APÊNDICE C – TEXTO-COMENTÁRIO	178
	APÊNDICE D - <i>CHECK-LIST</i>	179
	APÊNDICE E - EXCERTOS DA TRANSCRIÇÃO DO ENCONTRO ENTRE PROFESSOR E PESQUISADORA.....	180
	ANEXOS.....	184
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	185
	ANEXO B – CARTA DE SOLICITAÇÃO DE PESQUISA.....	187
	ANEXO C – TERMO DE ANUÊNCIA	188
	ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA	189

1 INTRODUÇÃO

“Expressar a si mesmo significa fazer de si mesmo objeto para o outro e para si mesmo.”
(BAKHTIN, 2011, p 315)

Estudar o ensino de línguas tem sido o interesse de investigações no âmbito da Linguística Aplicada (doravante LA) durante décadas. Inicialmente, estudos nessa área eram, no geral, voltados, para o ensino e para a aprendizagem, sobretudo na perspectiva do aluno, porém, posteriormente, diversificaram seu objeto de estudo, tendo se debruçado sobre avaliação, gestão escolar, processo de aprendizagem/aquisição de línguas, dentre outros. Recentemente, a atividade de professores de línguas entrou no rol de interesse de estudos realizados no âmbito da Linguística Aplicada.

Devido ao seu caráter pluri/transdisciplinar, a LA tem ampliado seu campo de atuação e dialogado com outras áreas do conhecimento, como as Ciências do Trabalho. Nessa perspectiva, por volta dos anos 2000, começaram a surgir, no Brasil, (LOPES, 2017) investigações sobre a atividade professores de línguas, dentro de uma perspectiva transdisciplinar, unido a Linguística Aplicada, a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade, ou seja, unindo linguagem e trabalho¹.

Investigar e compreender o trabalhado do professor, dentro da perspectiva ergonômica da atividade e da Clínica da Atividade, têm sido o interesse de vários grupos de pesquisa, como o ERGAPE (*Ergonomie de l' Activité de Professionnels de l' Education*), em Marseille, e o LAF (*Language, Action et Formation*), em Genebra. No Brasil, esses estudos se concentram em São Paulo, sobretudo nas investigações realizadas por membros dos grupos ATELIER Linguagem e Trabalho, da Pontifícia Universidade Católica, (PUC-SP), ALTER (Análise de Linguagens de Trabalho e suas Relações), igualmente da PUC-SP, e do ALTER-AGE (Análise de Linguagem Trabalho Educacional e suas Relações – Aprendizagem por meio de Gêneros e Ensino), da Universidade de São Paulo (USP).

No âmbito do Ceará, destacamos o grupo de estudos LIFT (Linguagem, Formação e Trabalho), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA)/UECE, que já construiu relações de intercâmbio com o grupo ALTER-AGE e com a equipe do ERGAPE. Além de promover encontros acadêmicos, seus participantes vêm produzindo,

¹ Neste estudo, os termos trabalho e atividade podem ser tomados com o mesmo sentido, apesar de termos consciência da complexidade da definição de trabalho nas perspectivas social, econômica, política etc.

desde 2011, estudos na seara da atividade do professor, temática que nos despertou o interesse em desenvolver a presente pesquisa.

Ensinar uma língua estrangeira é uma atividade que requer do professor, além do domínio do idioma lecionado, conhecimento e maestria em como tornar o aprendiz apto a fazer uso desse idioma seja na fala, na escuta, na leitura ou na escrita (ARAÚJO, 2017). Essa expectativa está presente em diversos meios educativos, tais como escolas de idiomas ou escolas regulares, e em diferentes esferas.

Seja no ensino de línguas estrangeiras ou não, a prática do professor, a sua atividade, é norteada por textos prescritivos, os quais, nas palavras de Machado e Abreu-Tardelli (2009, p. 102), são textos “produzidos por instituições governamentais, que buscam orientar e/ou prescrever as tarefas dos professores”. No Ensino Médio público, as prescrições federais que orientam o trabalho docente são a *Lei de Diretrizes e Base (LDB)*, os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCN)* e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)*; no âmbito da educação cearense, as *Matrizes Curriculares para o Ensino Médio* norteiam a atividade dos professores.

Em relação ao ensino de Língua Inglesa, os referidos documentos propõem o desenvolvimento² de habilidades e competências, dentre as quais se insere a comunicação oral, que abrange as habilidades de fala e de compreensão auditiva (BRASIL, 2008; WIDDOWSON, 1991). As OCEM, na seção Conhecimentos de Línguas Estrangeiras, enfatizam a relevância de buscar “consolidar um trabalho que foi priorizado em alguns anos no nível básico ou ensinar e suprir a demanda por essa forma de comunicação” (BRASIL, 2008, p.120). Dessa forma, o professor é orientado a desenvolver as habilidades linguísticas dos alunos, o que significa levá-los a entender, a falar, a ler e a escrever na língua-alvo, capacitando-os a usar o idioma em situações reais de comunicação, em outras palavras, desenvolver a competência comunicativa³ desses aprendizes (BRASIL, 1999).

Sabemos que a situação de trabalho do professor de Língua Inglesa no Ensino Médio público brasileiro não é das mais favoráveis. Dentro de uma carga horária pequena, que às vezes se resume a uma hora/aula semanal, lidando com turmas numerosas (MICCOLI, 2016; MOITA LOPES, 1996; SANTOS; OLIVEIRA, 2009; NOBRE, 2008), o professor precisa cumprir um programa de ensino, o qual inclui, além de conteúdos, o desenvolvimento de competências e habilidades preconizadas nos documentos oficiais anteriormente

² Optamos por manter o termo presente no documento oficial *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*.

³ Segundo Paiva (2014, p. 178), compreende-se como competência comunicativa a “competência de produzir e compreender enunciados gramaticais, adequados e aceitáveis nos contextos em que são produzidos”.

mencionados. Ademais, por vezes, o público com que lida é heterogêneo em relação ao nível de escolaridade e ao perfil socioeconômico e, muitas vezes, apresenta dificuldade de aprendizagem.

Logo, diante da complexidade desse cenário, consideramos relevante analisar a atividade de um professor de inglês, atuante em uma escola pública regular de Ensino Médio, no que concerne a lidar com a comunicação oral em Língua Inglesa junto com seus alunos. Ademais, embora as normativas oficiais orientem que a comunicação oral, a leitura e a escrita sejam exploradas em sala de aula, o que se observa nas aulas de Língua Inglesa, no Ensino Médio, é o maior foco na abordagem da leitura, uma vez que o ensino é, geralmente, muito voltado para o vestibular (BRITO; SCHMITZ, 2009), o que inclui o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

De modo a realizarmos essa análise, recorreremos à Ergonomia da Atividade e à Clínica da Atividade, que consideram a linguagem como reveladora da atividade de professores e através da qual a complexidade desta é exteriorizada. Uma das maneiras pelas quais a linguagem cumpre esse papel é por meio do método da instrução ao sócia (CLOT, 2006, 2010; BATISTA; RABELO, 2013; ODDONE; RE; BRIANTE, 2015), dispositivo teórico-metodológico que possibilita um diálogo desse profissional consigo mesmo e com sua atividade, conduzindo-o a uma reflexão sobre suas interrogações e (re)mobilizando seus saberes para a compreensão e possível transformação de sua atividade.

Embora haja investigações que contemplem o ensino de oralidade em língua estrangeira, a perspectiva ergonômica e discursiva dialógica adotada em nossa pesquisa ainda não é explorada, sobretudo no contexto de uma escola pública de Ensino Médio. E também, dentre os estudos que utilizaram o método da instrução ao sócia, não foram encontradas pesquisas que contemplem a análise do trabalho de professor de Língua Inglesa, no ensino de comunicação oral, consoante o dialogismo de Bakhtin e o processo de desenvolvimento de Vigotski⁴.

Dessa maneira, nossa pesquisa justifica-se por apresentar um diferencial ao buscar retratar o ensino de comunicação oral em Língua Inglesa sob o prisma da análise da atividade docente, principalmente, utilizando o dispositivo metodológico da instrução ao sócia. Além disso, objetivamos contribuir com o atual estado da arte dos estudos que analisam as relações

⁴ Adotamos em nosso estudo a grafia “Vigotski”, conforme citada em Língua Portuguesa, seja no nome próprio ou em demais termos derivados deste. Sublinhamos, contudo, que manteremos a grafia registrada na obra citada quando se tratar de citações de/sobre o psicólogo russo.

entre o professor experiente e o trabalho, à luz da Clínica da Atividade, da Ergonomia da atividade e do dialogismo bakhtiniano.

Como já foi mencionado, não há ainda muitos trabalhos desenvolvidos exatamente dentro da perspectiva que adotamos. Ainda assim, a seguir, serão apresentados alguns estudos que abordam algumas das temáticas retratadas nesta pesquisa. Esse levantamento foi feito a partir de uma busca realizada no banco de teses e dissertações virtual da CAPES⁵ e de Instituições de Ensino Superior, a fim de localizarmos trabalhos realizados na área da Linguística Aplicada no período de 2005 a 2016⁶. Dessa forma, com o objetivo de constituir o estado da arte sobre instrução ao sócia, ensino de língua estrangeira e escola pública, elencamos, cronologicamente, os seguintes estudos:

Pinto (2009), em tese intitulada *Trabalho docente (re)velado no dizer do professor de ensino fundamental*, busca investigar as interpretações e avaliações do trabalho docente reconfiguradas em textos produzidos por um professor do ensino fundamental de uma escola pública; a dissertação de Silva (2009) tem como foco investigar de que maneira uma professora de Língua Inglesa representa seu agir através do discurso, ampliando a concepção do trabalho docente, conhecendo-o a partir do entendimento que a própria professora tem do seu agir. A tese de Tognato (2009) tem como objetivo analisar texto coproduzido por um professor da rede estadual de ensino em colaboração com o pesquisador e fazer o levantamento das (re)configurações construídas sobre o agir educacional, no e por esse texto.

Gomes (2011), em sua dissertação, verifica se o método da instrução ao sócia pode ou não vir a contribuir com a formação de futuros professores. Martiny (2015) busca investigar o papel das ferramentas no gênero profissional a partir das representações que eles constroem durante a atividade languageira gerada pela instrução ao sócia. Menezes (2015) objetiva analisar o trabalho do professor de FLE no contexto de centro de estudos de línguas a partir de textos que prescrevem e orientam o trabalho. Por sua vez, Riciolli (2015) busca apreender, através dos elementos linguístico-discursivos encontrados nos textos produzidos por duas professoras de Língua Inglesa, as dimensões da gênese instrumental.

Barioni (2016) investiga a relação do professor iniciante de FLE com sua atividade e seu posicionamento diante das orientações/prescrições para seu trabalho. Batista-Duarte (2016) objetiva encontrar significações para o trabalho docente e interpretar como o

⁵ Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior. Levantamento realizado em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>. <<http://bancodeteses.capes.gov.br/bancodeteses/#/http://www.teses.usp.br/?lang=es>>; <<http://tede.bibliotec.ufpb.br/>>; <<https://sapiencia.pucsp.br/>>; <<http://www.uece.br/posla/>> Acesso em: 02 jul. 2018.

⁶ A escolha deste período justifica-se pelo fato de que em torno de 2005 começam a surgir pesquisas relacionando, dentro das Ciências do Trabalho, aspectos da atividade do professor e a linguagem.

trabalho do professor de inglês aparece representado em textos, de modo a conhecer seu trabalho real. Por fim, Soares (2016) busca compreender o trabalho do professor iniciante de FLE, procurando entender como prescrições/orientações afetam o trabalho desse professor.

A respeito de estudos realizados na UECE, as investigações envolvem a atividade de professores, experientes e em formação, de diferentes línguas. Nessas pesquisas, o procedimento metodológico adotado foi a autoconfrontação e o discurso dos professores participantes foi analisado a partir da análise dialógica do discurso. A seguir, apresentaremos os estudos concluídos até então.

A atividade de professores de francês foi investigada por Farias (2011) que, em sua dissertação intitulada *Atividade docente de estagiários de francês: prescrições, gênero e estilo*, busca compreender a organização da atividade docente de professores-estagiários de FLE e investigar a existência de um gênero e de marcas de estilo próprios de professores-estagiários. Já em sua tese, em 2016, a autora objetiva compreender o funcionamento da atividade linguageira em autoconfrontação e o desenvolvimento a partir de uma análise dialógica, descritiva e interpretativa. A dissertação de Magalhães (2014) tem como foco analisar o papel da autoconfrontação para a formação profissional de futuros professores de francês como língua estrangeira (FLE). Por fim, Lopes (2017) objetivou analisar, a partir das prescrições e instrumentos utilizados, a atividade de professores estagiários de FLE em aulas que abordam assuntos de civilização.

Professores de espanhol de escolas públicas tiveram sua atividade no ensino de leitura investigada por Araújo (2017). A atividade de professores de Língua Portuguesa no ensino da leitura literária foi investigada por Marques (2017), em tese cujo título é *Leitura literária na formação de professores e no exercício da docência: de leitores em formação a formadores de leitores*, investiga o trabalho do professor de português. A atividade de professores de Língua Inglesa foi contemplada na tese de Araújo (2018), aplicada em uma universidade pública de Fortaleza, que se debruça sobre a atividade docente no ensino de Língua Inglesa na perspectiva do professor formador e do formando.

Diante do exposto, além de se inserir no campo de estudos da área de Linguística Aplicada, que se interessa por questões que envolvem a linguagem dentro de contextos sociais específicos, adotando perspectiva inter/transdisciplinar, consideramos que o presente estudo colabora para o avanço dos estudos concernentes ao trabalho do professor e para a área de ensino de línguas. Outrossim, esta pesquisa tem papel relevante para a linha de estudo Linguagem, Tecnologia e Ensino do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE, no que diz respeito à análise da atividade docente, visto que nenhuma das

investigações concluídas ou em andamento neste programa trata da atividade de professores de inglês em uma perspectiva ergonômica e clínica da atividade, bem como não utilizaram a instrução ao sócia como dispositivo metodológico.

A realização deste trabalho dirige um novo olhar para a atividade docente, na perspectiva de buscar compreender como o professor percebe e lida com as prescrições em sua atividade docente, no que concerne ao ensino de comunicação oral em Língua Inglesa, de modo que o docente deixe de ser visto apenas como um executor de normas e orientações, e passe a ser considerado como sujeito do seu agir. Em outras palavras, esse olhar se volta significativamente para a educação pública, uma vez que alimentamos a expectativa de que o professor desse segmento se torne mais crítico da *práxis* da educação, contribuindo assim para melhorar o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa nas escolas públicas de Ensino Médio.

Conforme sinalizamos anteriormente, apesar de as prescrições oficiais orientarem que a comunicação oral, a leitura e a escrita sejam exploradas em sala de aula, em geral, existe uma prioridade maior dada à leitura. Sobre essa habilidade, autores como Moita Lopes (1996) defendem que a leitura é, de fato, a prática social mais relevante para o aluno do Ensino Médio da escola pública, pois nos vestibulares é exigida a compreensão leitora bem como no contexto universitário. Assim, para o autor, um currículo e uma prática docente voltados também para o ensino de habilidades orais não têm “nenhuma justificativa social no contexto brasileiro, isto é, não são apropriados”. (MOITA LOPES, 1996, p.132).

No entanto, encontram-se na literatura posicionamentos que refutam esse ponto de vista, tais como o de Sena e Paiva (2009, p. 32-33), ao afirmarem que “a língua deve ser ensinada em toda a sua complexidade comunicativa, sem restringir seu estudo a uma tecnologia (leitura) ou a aspectos apenas formais (gramática)”. Logo, compreendemos que não se deve retirar dos alunos a oportunidade de ouvir a Língua Inglesa e de falá-la. Dessa forma, concordamos com Brito e Schmitz (2009), os quais acreditam que a comunicação oral pode estar presente em uma aula cujo foco é a leitura de textos, pois, o professor pode cumprimentar os alunos e dar instruções e orientações usando o seu inglês, criando, assim, oportunidades para os alunos ouvirem inglês e se sentirem motivados para “se aventurar” (BRITO; SCHMITZ, 2009, p. 16) na Língua Inglesa.

No entanto, somos cientes de que explorar a comunicação oral em Língua Inglesa é desafiador devido às diversas dificuldades que os professores enfrentam como classes lotadas, ambientes insalubres, carga horária excessiva, para citar apenas alguns. Contudo, nossa hipótese é a de que a carga horária é um dos principais entraves que o professor enfrenta para capacitar os aprendizes a se comunicarem oralmente em Língua Inglesa, pois

julgamos o tempo disponibilizado para a disciplina muito reduzido. Além do mais, é preciso atentar para o fato de que essa capacitação inclui o estudo de vocabulário e de estruturas morfossintáticas, de modo a dar suporte para tornar o aprendiz hábil a falar o idioma, o que também envolve o trabalho com pronúncia e com a compreensão do que se ouve dentro de um contexto sociocultural (BROWN, 2001; WIDDOWSON, 1991). Convém atentar que a leitura e a produção escrita, de acordo com os PCN e as OCEM, também devem ser desenvolvidas ao longo do ano letivo.

Partindo da nossa experiência no ensino de LE, inquietou-nos o pouco tempo, por vezes nenhum, destinado ao trabalho com a comunicação oral na aula de Língua Inglesa dentro da carga horária destinada à disciplina, diante da prioridade dada ao trabalho com leitura, vocabulário e gramática, levando em conta que nas prescrições oficiais orienta-se que não seja suprimido o trabalho com a comunicação oral. Dessa forma, diante do exposto, e segundo a abordagem da Clínica da Atividade⁷, suscitou-nos o seguinte questionamento: Como o professor de Língua Inglesa do Ensino Médio público percebe e lida com as prescrições em sua atividade docente, no que concerne às atividades de comunicação oral?

Considerando o exposto, este estudo traz como objetivo geral analisar a atividade docente na abordagem da comunicação oral no ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio público. E como objetivos específicos:

- a) Analisar sobre como o professor de Língua Inglesa organiza as atividades de comunicação oral em relação às prescrições estabelecidas;
- b) Ponderar como uma reflexão a partir da coanálise do trabalho do professor, através de seu discurso, à luz do dialogismo bakhtiniano, contribui para uma possível transformação da sua atividade, por meio da instrução ao sócia.

Ressaltamos, então, a importância de proporcionar a esse trabalhador um espaço/tempo que lhe permita verbalizar sobre sua atividade profissional, revelando o real da sua atividade⁸ e, assim, tornando-a objeto de reflexão. Partimos da ideia de que dispositivo metodológico e interventivo da instrução ao sócia viabiliza essa oportunidade, uma vez que, ao instruir seu sócia para uma hipotética substituição no seu trabalho, através da linguagem, provoca-se o confronto do professor com sua atividade, conduzindo-o à reflexão.

⁷ Abordaremos a Clínica da Atividade e o método da instrução ao sócia nas subseções 2.2.1 e 2.3, respectivamente.

⁸ Sobre o real da atividade, Clot (2006) afirma que “[...] o real da atividade é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos -, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures. É [...] aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer. Sem contar, aquilo que se tem de refazer. (CLOT, 2006, p. 116).

Assim, considerando a atividade de um professor de Língua Inglesa do Ensino Médio público e fundamentando-nos nos pressupostos da Clínica da Atividade e da análise dialógica do discurso, ao longo da nossa investigação, buscamos esclarecer as seguintes questões:

- a) Como o professor percebe e lida com as prescrições em sua atividade docente no que concerne às atividades de comunicação oral?
- b) De que maneira as prescrições concernentes ao ensino da comunicação oral se refletem na atividade do professor?
- c) Até que ponto uma reflexão a partir da coanálise do trabalho do professor contribui para uma possível transformação da sua atividade, por meio da instrução ao sócia?

De modo a respondermos às perguntas acima, organizamos esta dissertação em cinco seções: introdução, fundamentação teórica, metodologia, análise e discussão dos resultados e as considerações finais.

Na Fundamentação Teórica, apresentamos as referências teóricas que embasam o presente estudo, e está dividido em três seções secundárias, as quais se subdividem, quando necessário.

Assim sendo, a primeira seção, intitulada *Ensino de língua estrangeira/inglês: um panorama* (2.1), abrange a comunicação oral e da competência comunicativa (2.1.1); os métodos e as abordagens no ensino de oralidade/escuta no ensino de línguas estrangeiras (2.1.2); as prescrições e os documentos norteadores do ensino de LE (2.1.3), além dos documentos prescritivos de LE e comunicação oral (2.1.3.1).

A segunda seção, *O ensino como trabalho na perspectiva da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade* (2.2), aborda a Clínica da Atividade (2.2.1) e os métodos indiretos em Clínica da Atividade, sobretudo a autoconfrontação e a instrução ao sócia. (2.2.2).

Na última seção, *Instrução ao sócia* (2.3), tratamos das fases que esse método contempla (2.3.1); do suporte da teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento de Vigotski à instrução ao sócia (2.3.2) e, por fim, abordamos os conceitos da filosofia círculo-bakhtiniana da linguagem relacionados à instrução ao sócia (2.3.3).

Na terceira seção, Metodologia, discorremos sobre a natureza da pesquisa (3.1); o contexto em que realizamos este estudo (3.2); o sujeito da pesquisa (3.3); os procedimentos para a geração de dados discursivos (3.4); o *corpus* discursivo analisado (3.5); as categorias

que adotamos para a análise da atividade languageira do professor participante (3.6) e, finalmente, os procedimentos éticos seguidos na condução deste estudo (3.7).

A quarta seção, intitulado *Análise de dados e discussão dos resultados*, está subdividido da seguinte maneira: Questionário orientado: do perfil do professor ao seu olhar sobre prescrições e comunicação oral (4.1); Considerações sobre as respostas de Henrique ao questionário orientado (4.1.1); A coanálise da atividade docente de Henrique à luz do método da instrução ao sócia (4.2), O discurso de Henrique ao instruir seu sócia: reflexões à luz da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, do dialogismo e da teoria vigotskiana do desenvolvimento humano (4.2.1); Observação de aula: o que se diz fazer x o que se faz (4.2.2); O texto-comentário de Henrique: “olhar pra si enquanto profissional e se questionar se o que está sendo feito é bom o suficiente” (4.2.3); A interação verbal entre professor e pesquisadora: revisitando a atividade docente de Henrique através da coanálise de sua atividade languageira (4.3) e Discussão dos resultados obtidos nas análises apresentadas (4.4).

Nas Considerações Finais retornamos às questões de pesquisas e fazemos uma reflexão acerca dos resultados obtidos no estudo, bem como sobre a atividade docente e a comunicação oral em Língua Inglesa na escola pública regular de Ensino Médio. Refletimos ainda sobre o papel da instrução ao sócia como dispositivo teórico-metodológico na investigação da atividade de professores. Ao final, abrimos algumas perspectivas para futuros estudos acerca de questões que esta pesquisa não conseguiu aprofundar.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Cada pensamento, cada enunciado faz parte do encadeamento mais amplo, aberto e sem fim do diálogo da vida. Ignorar a natureza social e dialógica do enunciado é apagar a profunda ligação que existe entre a linguagem e a vida.”

(JOBIM E SOUZA, 2012, p. 103).

A presente seção contempla as referências teóricas que embasam este estudo. Para tanto, optamos dividi-lo em três seções secundárias as quais são subdivididas, conforme descrevemos a seguir.

Na primeira seção (2.1) apresentamos um breve panorama do ensino de Língua Inglesa no Brasil (ARAÚJO, 2017; BRASIL, 2005, 2016, 2017a, 2017b; BRITISH COUNCIL, 2015; BRITO; SCHMITZ, 2009; CEARÁ, 2017, 2018; LEFFA, 1999; MICCOLI, 2016; PAIVA, 2003; SANTOS JORGE; TENUTA, 2011; SENA; PAIVA, 2009); em seguida (2.1.1), discorremos brevemente acerca da comunicação oral e da competência comunicativa (BROWN, 2001; CELCE-MURCIA, 2007; CRISTOVÃO, 2001; HYMES, 1972; MARCUSCHI, 2007a, 2007b; MARCUSCHI; DIONISIO, 2007; PAIVA, 2012; ROYCE, 2007; THORNBURY, 2007; WIDDOWSON, 1991); posteriormente (2.1.2) tratamos dos métodos e das abordagens no ensino de oralidade/escuta no ensino de línguas estrangeiras (COUTO; MACIEL, 2012; LEFFA, 1988; PAIVA, 2012); na seção terciária seguinte (2.1.3) abordamos as prescrições e documentos norteadores do ensino de LE, sobretudo no Ensino Médio (AMIGUES, 2003, 2004, 2009; ARAÚJO, 2017; BRASIL, 2002; CEARÁ, 2008, 2010; DANIELLOU, 2002; FARIAS, 2011; LEPLAT; HOC, 1983; MACHADO; ABREU-TARDELLI, 2009; SOUZA-E-SILVA, 2003, 2007; TARDIF, 2014); por fim (2.1.3.1), tratamos dos documentos prescritivos de LE e comunicação oral (BRASIL, 2008; NOBRE, 2008; OLIVEIRA, 2011; PAIVA, 2005).

A segunda seção (2.2) contempla o ensino como trabalho, dentro da perspectiva da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, na qual buscamos entender a complexidade que envolve a atividade docente (AMIGUES, 2003, 2004, 2009; BRAIT, 2004; MAGALHÃES, 2014; MORAES, 2014; MACHADO; LOUSADA; FERREIRA, 2011; SAUJAT, 2002, 2004a, 2004b; SOUZA-E-SILVA, 2003; TARDIF, 2014; TARDIF; LESSARD, 2013). Em sua primeira subdivisão (2.2.1) discorremos sobre a Clínica da Atividade, para compreendermos de que maneira essa abordagem investiga a atividade de

trabalhadores (BAKHTIN, 2011; BATISTA; RABELO, 2013; CLOT, 2001, 2006, 2010, 2017; CLOT; FAÏTA, 2016; LIMA, 2016; LIMA; BATISTA, 2016; VIEIRA; FAÏTA, 2003) enquanto que na segunda (2.2.2) abordamos os métodos indiretos em Clínica da Atividade, sobretudo a autoconfrontação e a instrução ao sócia (CLOT, 2006, 2010; CLOT; FAÏTA, 2016; FARIAS, 2011; GUÉRIN *et al*, 2001; LIMA; BATISTA, 2016; MIOSSEC, 2011; ODDONE; RE; BRIANTE, 2015; SAUJAT, 2002; SOUZA-E-SILVA, 2003; VIEIRA; FAÏTA, 2003; VIGOTSKI, 2003), de modo a nos familiarizamos com os meios de que a Clínica da Atividade lança mão na coanálise da atividade de trabalhadores.

Na última seção (2.3), trataremos especificamente do dispositivo teórico-metodológico da instrução ao sócia (CLOT, 2001, 2006, 2010; BATISTA; RABELO, 2013; GOMES, 2011; MIOSSEC, 2011; ODDONE; RE; BRIANTE, 2015; PEREIRA, 2017; VASCONCELOS; LACOMBLEZ, 2005) Primeiramente (2.3.1), apresentamos as fases que esse método contempla (BATISTA; RABELO, 2013; CLOT, 2001, 2006, 2010; MIOSSEC, 2011; PEREIRA, 2017; VASCONCELOS; LACOMBLEZ, 2005), em seguida (2.3.2) abordamos o suporte da teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento de Vigotski à instrução ao sócia (BROSSARD, 2012; FREITAS, 2005; FRIEDRICH, 2012; LURIA, 2017; MAGALHÃES, 2014; PALANGANA, 2015; REGO, 2014; VIGOTSKI, 1985, 2007, 2008, 2009, 2017) e, por fim (2.3.3), tratamos de conceitos da filosofia círculo-bakhtiniana da linguagem relacionados à instrução ao sócia (AMORIM, 2014; BAKHTIN, 2011, 2015a, 2015b; BRAIT, 2005, 2014; BRAIT; MAGALHÃES, 2014; FARACO, 2009; FIORIN, 2016; FREITAS, 2005; GONÇALVES; VIEIRA; SOUZA, 2015; JOBIM E SOUZA, 2012; SIPRIANO; GONÇALVES, 2017; SOBRAL, 2014; SOBRAL; GIACOMELLI, 2016; VOLÓCHINOV, 2017; ZAVALA, 2016).

2.1 ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA/INGLÊS: UM PANORAMA

Dentro de uma perspectiva diacrônica, o ensino de línguas estrangeiras (LE) nas escolas brasileiras, especificamente a Língua Inglesa, teve seu início no Império, em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, segundo Chagas (1976), citado por Paiva (2003). Naquele período, o inglês era um idioma de estudo obrigatório e essa obrigatoriedade se manteve até 1971, após as *Leis de Diretrizes e Base* de 1961 e de 1971 excluírem a LE do currículo compulsório, a princípio do então 2º grau, atual Ensino Médio (EM), e posteriormente, do 1º grau, atual Ensino Fundamental (EF), ficando a cargo dos Estados a inclusão da LE na grade

curricular (PAIVA, 2003). Já em 1976, através de uma resolução, o ensino de LE volta a ser obrigatório, porém apenas no 2º grau.

Somente em 1996, seguindo uma nova *Lei de Diretrizes e Bases (LDB)*, a oferta de língua estrangeira volta a ser obrigatória a partir da 5ª série do EF, atual 6º ano, sendo, no Ensino Médio, ofertadas duas LEs, geralmente o inglês como obrigatória e o espanhol em caráter opcional. Ressaltamos que, posteriormente, em 2005, a Lei 11.161/2005 (BRASIL, 2005) tornou o ensino de espanhol obrigatório nas escolas de EM, públicas ou privadas; sendo, portanto, esse o presente panorama do ensino de LE em boa parte das escolas brasileiras (ARAÚJO, 2017). No entanto, essa situação será alterada após a implantação da Reforma do Ensino Médio⁹ (BRASIL, 2018b), pois, com relação ao ensino de LE, o documento prevê a obrigatoriedade apenas da Língua Inglesa,

Art. 35 - §4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017b, p. 3)

De acordo com a LDB de 1996, o estudo de línguas estrangeiras compõe a parte diversificada do currículo escolar (BRASIL, 2016), em outras palavras, não faz parte da atual Base Nacional Curricular. Esse direcionamento acarreta em os Estados e os Municípios serem os responsáveis pela oferta de línguas estrangeiras e por sua regulamentação, o que significa definir a(s) LEs a ser(em) ofertada(s), a quantidade de aulas de LEs por semana, a duração de cada aula, bem como as habilidades a serem trabalhadas, desde que estas estejam de acordo com as orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)* e da LDB (BRITISH COUNCIL, 2015).

Com relação à carga horária destinada ao ensino do inglês, no período imperial eram 8 horas semanais, passou a variar de 8 a 10 horas/semana, durante a República (LEFFA, 1999), sendo reduzida às atuais 2 horas/semana. Contudo, no Ensino Médio, geralmente a carga horária destinada à LE é dividida entre o inglês e o espanhol, sendo, portanto, uma hora destinada a cada idioma. Concernente ao inglês, Miccoli (2016) assevera que,

⁹ Em 16 de fevereiro de 2017, através da Medida Provisória do Novo Ensino Médio MP 746/16, foi sancionada a Lei da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). No entanto, a lei entrará efetivamente em vigor após a implementação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 04/12/18. Mais informações com relação à referida reforma podem ser encontradas em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 01 set. 2018. Sobre a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, consultar <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio>. Acesso em: 12 dez. 2018.

[...] uma professora de língua inglesa terá, no máximo, duas aulas de 50 minutos por semana ao longo de um ano letivo. [...] Ao multiplicar a carga horária normalmente destinada à língua inglesa (50 minutos x duas aulas semanais) por 20 semanas letivas em cada semestre, tem-se 2000 minutos, ou seja, 40 horas/aula por semestre. Em um ano, a carga horária chega a 80 horas/aula. (MICCOLI, 2016, p. 16-17).

Há de se atentar que na realidade do EM, as 80 horas a que a autora chega podem se reduzir à metade, devido às horas serem divididas com a língua espanhola. Ademais, é preciso considerar que 80 ou 40 horas/ano ainda não correspondem à realidade, visto que desses valores devem ser descontados os minutos gastos em sala de aula para “obter atenção de todos os alunos” (MICCOLI, 2016, p. 17), além de horas, que, a princípio, seriam destinadas à disciplina, utilizadas para avaliações ou eventos escolares.

Segundo estudo sobre o ensino de Língua Inglesa na Educação Básica da rede pública brasileira¹⁰, a pouca carga horária destinada às aulas de LI, se comparada à de demais disciplinas, é consequência do fato de a língua estrangeira atualmente pertencer à parte diversificada da Base Nacional Curricular, ou seja, cuja regulamentação fica a cargo dos Estados e dos Municípios, conforme sinalizamos mais acima. Por conseguinte, isso faz com que essa disciplina seja menos regulamentada, inclusive sendo a ela atribuído em “papel marginal na grade curricular” (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 7) devido à sua baixa carga horária, embora, paradoxalmente, seja reconhecida a importância da aprendizagem da Língua Inglesa na atual conjuntura social.

Apesar da problemática apresentada, encontram-se na literatura posicionamentos de autores (MICCOLI, 2016; SENA; PAIVA, 2009; BRITO; SCHMITZ, 2009) que defendem que é possível ter um ensino de Língua Inglesa que vá “além do tradicional ‘inglês de colégio’, o qual, além do tradicional verbo *to be*, se reduz a umas poucas frases feitas” (MICCOLI, 2016, p. 19, grifos da autora), ainda que a carga horária seja pequena.

Embora historicamente o ensino de Língua Inglesa seja marcado por perdas, especialmente no que tange à carga horária e, por conseguinte, à sua valorização no âmbito escolar, conforme exposto, Santos Jorge e Tenuta (2011) consideram a presença do livro didático (LD) de LE¹¹, a partir de 2011, através do Programa Nacional do Livro Didático

¹⁰ Estudo realizado por um instituto de pesquisa para o *British Council*. De acordo com a publicação, os dados foram obtidos a partir do Censo Escolar 2013 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), além de entrevistas e dinâmicas realizadas com gestores, professores e coordenadores pedagógicos (BRITISH COUNCIL, 2015).

¹¹ Através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), “a partir de 2011, os alunos da escola pública do 6º ao 9º ano do ensino fundamental de todo o país passam a receber, sem nunca ter de devolvê-los, livros e cds de áudio, para compor o conjunto de elementos com os quais vão acompanhar as aulas de inglês e de espanhol” (SANTOS JORGE; TENUTA, 2011, p. 124). Posteriormente, essa distribuição foi estendida para o Ensino Médio, através do Programa Nacional do Livro Didático – Ensino Médio (PNLEM) (BRASIL, 2018a).

(PNLD), “um marco na história do ensino de línguas estrangeiras na escola pública brasileira” (SANTOS JORGE; TENUTA, 2011, p. 121). Concordamos com as autoras que, de fato, trata-se de uma conquista para professores e alunos, uma vez que o LD auxilia os docentes no planejamento das aulas bem como ajuda os discentes a se organizarem e a acompanharem os conteúdos lecionados.

Além disso, há de se ressaltar que os livros didáticos adquiridos pelo Ministério da Educação (MEC) vão ao encontro do que é preconizado pelas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), ou seja, trazem uma proposta de trabalho que promove o ensino das habilidades de compreensão e produção escrita e de comunicação oral (compreensão e produção oral), “de forma integrada entre si e com o ensino de gramática e de vocabulário” (SANTOS JORGE; TENUTA, 2011, p. 125), sendo esse, inclusive, um critério para a seleção dos LDs feita pelo MEC (BRASIL, 2017a).

Em relação ao ensino de línguas estrangeiras na educação pública cearense, no Ensino Médio, além da oferta do inglês e do espanhol como parte da grade curricular das escolas da rede estadual¹², a partir de 2018, os alunos desta etapa da Educação Básica dispõem do Centro Cearense de Idiomas. Através da Lei 16.455/2017, o governo do Ceará instituiu a criação desse equipamento, vinculado à Secretaria de Educação e integrado à rede estadual de educação, para oferecer um curso de línguas estrangeiras tanto para alunos quanto para professores da rede estadual de educação (CEARÁ, 2017).

Acreditamos que essa ação se trata de uma iniciativa que fomenta positivamente políticas linguísticas voltadas para os jovens de escolas públicas cearenses, além de ser um investimento na “capacitação linguística tanto para fins acadêmicos quanto profissionais” (CEARÁ, 2018). Porém, há de se questionar a abrangência do público que se quer atingir, afinal o programa não atende aos discentes da rede estadual de forma universal, pois apenas alunos com bom rendimento escolar podem participar do programa (CEARÁ, 2018). Além disso, defendemos que professores e alunos de escolas regulares cearenses devam ter melhores condições para que o ensino e a aprendizagem de LE/inglês possam se realizar plenamente, atendendo aos anseios de professores, de alunos e de toda a comunidade escolar.

Tendo traçado esse panorama do ensino de LE/inglês, abordaremos mais detalhadamente dois elementos relacionados ao ensino de idiomas mencionados em algumas

¹² Ressaltamos que, além do inglês e do espanhol, outros idiomas também são ofertados, porém em um número restrito de escolas. Por exemplo, a língua alemã é ensinada em algumas escolas profissionais e a língua francesa é ofertada em uma escola regular e em uma escola de tempo integral. Para mais informações acessar o *link*: <https://www.opovo.com.br/jornal/dom/2017/04/escolas-publicas-alunos-de-escolas-estaduais-tem-aulas-de-alemao.html>. Acesso em: 08 jun. 2018.

das normativas que orientam a Educação Básica: a comunicação oral e a competência comunicativa.

2.1.1 Comunicação oral e competência comunicativa

Iniciamos a presente seção secundária esclarecendo que nosso objetivo com esse tópico é discorrer acerca da comunicação oral e da competência comunicativa, pontos relacionados ao ensino/aprendizado de línguas estrangeiras e que são abordados com mais veemência no documento prescritivo *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*.

Segundo Brown (2001), há uma interligação das habilidades de fala e de escuta dentro de uma perspectiva comunicativa, pragmática de língua. Partindo-se então das ideias do referido autor, depreendemos, pois, que o conceito de *comunicação oral* está atrelado às habilidades de fala e de escuta concretizadas no ato comunicativo.

Ainda sobre a fala, Widdowson (1991) nos esclarece que,

a fala engloba o uso dos meios auditivo e visual uma vez que se constitui uma atividade que lança mão do gesto, expressão facial e outros fenômenos paralingüísticos. Podemos ainda dizer que ela (a fala) tem um papel produtivo quando um participante na interação assume a parte ativa do falante e a esse aspecto produtivo da conversa nos referimos como *dizer*. (WIDDOWSON, 1991, p. 86, grifo do autor).

Dessa forma, ao se empregar o termo *dizer* ao invés de *falar*, atribui-se sentido ao que é verbalizado, pois, para o teórico, falar corresponde à realização da língua enquanto forma e não uso.

Considerando-se a função comunicativa da linguagem e a compreensão do que foi dito em uma situação de interação, Widdowson (1991) opta pelo verbo *ouvir* e justifica sua escolha com as seguintes palavras,

[...] temos de reconhecer a função comunicativa das frases que ouvimos, temos de reconhecer quais atos de comunicação eles realizam. Isto implica o reconhecimento de como o uso de uma frase dada se relaciona com tudo o mais que foi dito na interação. [...] Reservaremos o termo *ouvir* para nos referirmos a essa atividade (WIDDOWSON, 1991, p. 87, grifo do autor).

Assim sendo, para o autor, dizer e ouvir têm propósito comunicativo no processo de interação e não só de produção ou reconhecimento de sentenças, o que corresponde a falar e escutar, respectivamente. Ou seja, comunicar-se em língua estrangeira, na modalidade oral, é compreender e produzir sentidos através da interação. No entanto, esse processo passa pela

interpretação, que, segundo o referido teórico, corresponde ao “mais alto nível de habilidade: a de processar linguagem como comunicação.” (WIDDOWSON, 1991, p. 96).

Convém salientarmos que embora tenhamos exposto a distinção de Widdowson (1991) entre falar/dizer e escutar/ouvir, manteremos em nosso estudo os verbos *falar* e *escutar*, bem como os nomes *fala* e *escuta*, visto que são termos amplamente empregados na literatura de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Marcuschi e Dionisio (2007), por sua vez, destacam o caráter social da língua, considerando-a como “uma prática social que produz e organiza as formas de vida, as formas de ação e as formas de conhecimento” (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007, p. 14), e ressaltam a contribuição desta prática para a formação de identidades tanto sociais quanto individuais. Além disso, os linguistas destacam o social, a cultura e a história como fatores mais determinantes na maneira de agir dos indivíduos do que a herança biológica, revelando, assim, influência vigotskiana em suas concepções.

Optando empregar o termo *língua falada* em vez de *fala*, Marcuschi (2007b) assim a define,

Língua falada é toda a produção linguística sonora dialogada ou monologada em situação natural, realizada livremente e em tempo real, em contextos e situações comunicativas autênticos, formais ou informais, em condições de proximidade física ou por meios eletrônicos tais como rádio, televisão, telefone e semelhantes (MARCUSCHI, 2007b, p. 71).

No entanto, há de se destacar a distinção que o teórico faz entre *fala* e *oralidade*. O termo *fala* é empregado para designar “as formas orais do ponto de vista do material linguístico e de sua realização textual-discursiva” (MARCUSCHI, 2007a, p. 32), levando-se em consideração aspectos que estão voltados para a organização linguística. Por sua vez, *oralidade* diz respeito a “uma prática social que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais que vão desde o mais informal ao mais formal e nos mais variados contextos de uso” (MARCUSCHI, 2007a, p. 40).

Um termo que ressaltamos no estudo de Marcuschi e Dionisio (2007) é *oralização*. Ao abordar a relação entre oralidade e escrita, os autores afirmam que a leitura de um texto escrito, como “o caso da notícia de um telejornal de um texto escrito que só aparece na forma falada” (MARCUSCHI; DIONISIO 2007, p. 17), não se trata de língua oral, mas sim de uma “*oralização* da escrita” (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007, p. 17, grifos do autor). Em outras palavras, a *oralização* refere-se à leitura em voz alta de textos escritos.

Considerando-se o ensino de línguas estrangeiras, a leitura em voz alta é vista como um elemento positivo na aprendizagem de idiomas, uma vez que auxilia no desenvolvimento da habilidade da fala por ser uma forma de se praticar a pronúncia. Sobre essa questão, Thornbury (2007) defende que a leitura em voz alta é uma maneira de apropriação da fala. Consoante o autor,

[...] a leitura em voz alta é um “próximo passo” natural entre a escrita e a fala. [...] [A leitura] também tem a vantagem de fornecer um arcabouço seguro com o qual os aprendizes podem focar em aspectos de nível mais elementar da fala, como a pronúncia, sem a pressão de sempre terem que planejar o próximo enunciado (THORNBURY, 2007, p. 70, grifos do autor).¹³

Atrelada à comunicação oral, e ao que é proposto pelos documentos oficiais para o ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio, está a *competência comunicativa*, que, nas palavras de Paiva (2012, p. 178), corresponde à “competência de produzir e compreender enunciados gramaticais, adequados e aceitáveis nos contextos em que são produzidos”.

Originalmente, o termo competência comunicativa foi criado pelo linguista Dell Hymes, em 1972, em oposição à noção de competência de Chomsky, proposta por esse autor em 1957, que corresponde ao conhecimento inato que o falante-ouvinte tem de sua língua. (PAIVA, 2012, 2014). Hymes (1972) postulou que a aquisição¹⁴ de uma língua e seu uso não ocorre fora de um contexto, isto é, os indivíduos precisam de competência linguística e competência sociolinguística para a aquisição de uma língua. Após reformulações, o conceito mais recente é o proposto por Celce-Murcia (2007), o qual, além das competências linguística e sociolinguística (sociolinguística, em Hymes), esse conceito inclui as competências estratégica, discursiva, formulaica e interacional, conforme descreveremos no quadro que apresentamos adiante. No entanto, no século XXI, com tecnologias sendo integradas ao ensino e à produção de textos, recursos verbais e não verbais são utilizados no contexto de ensino de idiomas; assim sendo, destacamos a relevância da competência comunicativa multimodal, na perspectiva de Terry Royce (2007).

A fim de apresentarmos em que consiste a competência comunicativa, elaboramos o quadro abaixo a partir de Celce-Murcia (2007) e Royce (2007).

¹³ No original: “[...] reading aloud is the natural ‘next step’ between writing and speaking. [...] It also has the advantage of providing a secure framework within which learners can focus on lower-level features of talk, such as pronunciation, without the added pressure of always having to plan the next utterance”. (THORNBURY, 2007, p. 70, grifos do autor). Esta e as demais traduções são de nossa autoria.

¹⁴Embora alguns teóricos distingam aquisição de aprendizagem, neste estudo empregaremos os termos como sinônimos.

Quadro 1 – Descrição da competência comunicativa

Competência estratégica	Abrange o conhecimento das estratégias verbais e não verbais de comunicação para a negociação de sentidos.
Competência discursiva	Trata-se da capacidade de combinar as estruturas linguísticas em diferentes tipos de discursos falados e escritos, de modo a se obter uma mensagem unificada em termos de sentido.
Competência sociocultural	Diz respeito ao conhecimento pragmático, ou seja, expressar-se com adequação em diferentes contextos e níveis de formalidade, respeito à polidez etc.
Competência linguística	Abrange o conhecimento dos elementos do código linguístico, tais como: léxico, fonologia, morfologia e sintaxe.
Competência formulaica	Refere-se ao uso de expressões fixas da língua, como as expressões idiomáticas, por exemplo.
Competência interacional	Envolve a competência acional (atos de fala, desculpar-se, por exemplo), a competência conversacional (conduzir, interromper uma conversa etc.) e a competência paralinguística (expressões não verbais, silêncios, dentre outros).
Competência comunicativa multimodal	Refere-se ao letramento visual, ou seja, à habilidade de compreender sentidos emergentes da combinação de diferentes modos semióticos, dentre os quais se encontram textos com recursos verbo-visuais.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Celce-Murcia (2007) e Royce (2007).

Assim, desenvolver a competência comunicativa é igualmente desenvolver as sete que a englobam. Para que isso ocorra, é preciso que se oportunize aos alunos situações de exposição à língua em uso real, bem como que os discentes passem a empregá-la em situações em que precisem se comunicar, interagir oralmente. Portanto, concordamos com Cristóvão (2001, p. 308) ao defender “a necessidade de trazer para a sala de aula contextos de fora, reais e significativos para os alunos”.

Feita essa exposição do que compreende a comunicação oral e a competência comunicativa, passaremos a abordar como a oralidade/escuta está/esteve presente em alguns métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras.

2.1.2 Métodos e abordagens no ensino de oralidade/escuta em línguas estrangeiras

Nesta seção terciária, nosso foco é apresentar como o ensino de oralidade e escuta, foi/é abordado por alguns métodos/abordagens¹⁵ de ensino de língua estrangeira, para tanto, buscamos apoio em Leffa (1988), em Paiva (2012) e em Couto e Maciel (2012).

No Método de Gramática e Tradução, surgido no final do século XVIII, pode-se dizer que o contato com a oralidade era inexistente, visto que as aulas eram ministradas em língua materna. O foco era a leitura de textos clássicos e os alunos aprendiam regras gramaticais através de orações descontextualizadas.

¹⁵ Para definir os dois termos, trazemos as palavras de Paiva (2012, p. 24, grifos da autora): “[...] podemos definir **abordagem** como um conjunto de pressupostos que incluem teorias de língua/ linguagem e de ensino e aprendizagem. **Método** pode ser definido como um conjunto de procedimentos coerentes com a abordagem que lhe dá sustentação”.

Posteriormente, no final do século XIX, a oralidade começou a aparecer nas salas de aula com o Método Direto, pois as aulas eram ministradas na língua alvo, expondo o aluno diretamente à língua estrangeira. Segundo Paiva (2012, p. 26), privilegiava-se “a fala, a contextualização, o ensino de fonética e a aprendizagem da gramática por indução”.

Por meio de repetição de estruturas, o aprendiz era levado a falar em língua estrangeira no Método Audiolingual, surgido durante a Segunda Guerra Mundial (PAIVA, 2012), no qual havia a memorização de estruturas e de vocabulário e a exposição dos aprendizes a gravações de falantes nativos, para que os alunos pudessem adquirir uma “pronúncia perfeita” (LEFFA, 1988, p. 222). Uma das premissas desse método é a de que a língua é fala e não escrita. De acordo com Leffa (1988, p. 222), “a implicação pedagógica dessa premissa era a de que o aluno deveria primeiro ouvir e falar, depois ler e escrever”.

Tendo como foco a comunicação, a grande preocupação da Abordagem Comunicativa é o uso de uma linguagem “adequada à situação em que ocorre o ato de fala ao papel desempenhado pelos participantes” (LEFFA, 1988, p. 231), ou seja, a língua deve ser usada de maneira contextualizada. No que concerne à oralidade, deve-se promover atividades em que os aprendizes possam se imaginar vivenciando situações reais e simular ações para essas situações (COUTO; MACIEL, 2012). Há, portanto, maior destaque para a fala como instrumento de comunicação e para a competência comunicativa.

Uma vez tendo traçado um panorama do ensino da Língua Inglesa, do que consiste a comunicação oral e a competência comunicativa, além de termos brevemente apresentado como a oralidade é abordada em alguns métodos de ensino, passaremos a discorrer sobre as normativas que medeiam o ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

2.1.3 Prescrições e documentos norteadores do ensino de línguas estrangeiras

Para concluirmos a seção dedicada ao ensino de língua estrangeira/ Língua Inglesa, primeiramente, abordaremos o conceito de prescrições, dentro da perspectiva ergonômica da atividade. Posteriormente, passaremos a tratar das normativas que prescrevem o ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio, tanto no âmbito nacional quanto na rede pública cearense.

De forma geral, compreendemos *prescrições* como orientações institucionais e normativas que regem as ações de profissionais, de modo a determinar quais delas devem ser realizadas pelos trabalhadores a fim de se atingir eficazmente os objetivos estabelecidos (AMIGUES, 2003, 2004; ARAÚJO, 2017; DANIELLOU, 2002; SOUZA-E-SILVA, 2003).

Tratando-se da atividade docente, a importância dada a esses textos instrucionais deve-se ao fato de que as prescrições não são somente desencadeadoras da ação do professor, visto que elas indicam que tarefas devem ou deveriam ser realizadas por esse profissional, mas são também constitutivas de sua atividade (AMIGUES, 2004; SOUZA-E-SILVA, 2003), ou seja, fazem parte do seu *métier*.

Dessa forma, essas normativas desempenham um papel decisivo do ponto de vista da atividade do professor, embora estejam, “geralmente ausentes nas análises sobre ação do professor” (AMIGUES, 2004, p. 42). Sobre essa ausência, Souza-e-Silva (2003) menciona que,

O prescrito, o papel do professor na organização ou gestão do trabalho dos alunos, é deixado em suspenso enquanto o “realizado”, as atividades dos alunos (as estratégias que eles desenvolvem, o que eles retêm, os diferentes modos de interação entre pares) são considerados independentemente das prescrições às quais são submetidos os professores e, conseqüentemente, àquelas que concernem aos próprios alunos (SOUZA-E-SILVA, 2003, p. 340, grifo da autora).

Dentro dos estudos da Ergonomia, ao abordarmos as prescrições, o binômio *tarefa* e *atividade* é basilar. De modo a fazermos uma distinção entre esses dois conceitos, utilizaremos as palavras de Leplat e Hoc (1983, p. 50) os quais consideram que “a tarefa indica o que se tem *a fazer* e a atividade, o que *se faz*”¹⁶, ou seja, enquanto a primeira associa-se à noção de obrigação, portanto, de prescrição, a segunda está relacionada à realização da prescrição em si. Ainda a respeito da dicotomia tarefa x atividade, Amigues (2004) nos esclarece que,

A tarefa refere-se *ao que deve ser feito* e pode ser objetivamente descrita em termos de condições e de objetivo, de meios (materiais, técnicos...) utilizados pelo sujeito. A atividade corresponde *ao que o sujeito faz* mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo portanto diretamente observável mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito. Logo, ela remete, classicamente, aos processos cognitivos, aos cálculos mentais ou estratégias a que o sujeito recorre para organizar os meios que lhe permitirão alcançar o objetivo da ação.

.....
No domínio do trabalho, a tarefa não é definida pelo sujeito; as condições e o objetivo de sua ação são prescritos pelos planejadores, pela hierarquia (AMIGUES, 2004, p. 39-40, grifos do autor).

Amigues (2004), ao mencionar que no trabalho as tarefas são prescritas pela hierarquia, refere-se ao que Daniellou (2002) denomina *prescrições descendentes*. Essas

¹⁶No original: “La tâche indique ce qui est à faire, l’activité, ce qui se fait”. (LEPLAT; HOC, 1983, p. 50, grifos do autor.).

prescrições são provenientes de uma estrutura organizacional e, em sua maioria, são elaboradas por uma autoridade.

Além das descendentes, consoante Daniellou (2002), as prescrições também podem ser *ascendentes*, as quais são oriundas de diversas fontes, inclusive da própria atividade, sendo, assim, elaboradas pelos próprios trabalhadores, coletivamente ou não, a partir de suas experiências e de valores ou mesmo da própria demanda da sua atividade (DANIELLOU, 2002). Esse trabalho coletivo leva os trabalhadores a organizarem seu meio profissional, visando torná-lo mais eficiente e eficaz, e a elaborarem uma resposta comum às prescrições. Compartilhamos com Araújo (2017, p. 49) o pensamento de que as prescrições ascendentes “podem ser provenientes de reformulação de outras prescrições”, por serem estas últimas consideradas vagas, por exemplo.

No tocante à reformulação de normas, Farias (2011, p. 14) destaca que “a realização de uma prescrição pressupõe um trabalho de reorganização no meio de trabalho do professor e do de seus alunos”. A respeito dessa mesma questão, Machado e Abreu-Tardelli (2009), em um estudo sobre as prescrições para a atividade educacional, apontam que os documentos analisados no estudo apresentam o trabalho docente como “quase que mecânico, pois bastaria que o professor aplicasse os princípios sugeridos pelas prescrições para que os objetivos da atividade fossem alcançados” (MACHADO; ABREU-TARDELLI, 2009, p. 113-114). Dessa forma, depreendemos que esses documentos, segundo as autoras, apresentam uma concepção de professor como um mero executor de prescrições.

Conforme mencionamos anteriormente, sabemos que essas normativas são, por muitas vezes, imprecisas e vagas, o que demanda do coletivo a ressignificação desses procedimentos. No entanto, o próprio professor pode ressignificá-los, para assim executá-los em sua atividade, da maneira que achar mais conveniente e eficaz para a aprendizagem do aluno: é o que Amigues (2004; 2009) denomina *autoprescrição*.

À luz de Sousa-e-Silva (2007), considerando-se ainda situações em que as orientações para se realizar uma tarefa não estejam evidenciadas o suficiente, Bessa, Silva e Moraes¹⁷ (no prelo) afirmam que cabe ao trabalhador “encontrar seus próprios meios para alcançar os objetivos de sua ação”. Nessa perspectiva, de modo a buscar meios de contornar dificuldades ou situações que muitas vezes não constam nas prescrições, e de modo a realizar sua tarefa, os docentes recorrem a seus saberes, oriundos de diversas fontes, tais como

¹⁷ Autores do artigo *O ensino como trabalho: um novo olhar para a atividade do professor*, em fase de publicação pela revista **Linguagem em Foco**, periódico do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará.

formações (seja a escolar, seja a profissional direcionada para o magistério), programas e livros didáticos, experiências vividas na profissão, entre outras (TARDIF, 2014).

Daniellou (2002), por sua vez, também volta a sua atenção para o próprio trabalhador ao se referir ao *modo de pensar*. Essas prescrições dizem respeito às ações, ao modo de pensar e ao comportamento do trabalhador em um meio, em um dado momento, ou seja, correspondem a uma análise feita pelo próprio trabalhador sobre o seu meio de trabalho. Assim, por exemplo, a maneira como o professor responde a uma demanda de um aluno que não conseguiu compreender uma explicação pode ser considerada um *modo de pensar*.

No âmbito da atividade docente, e considerando o *locus* da nossa pesquisa, uma série de prescrições provenientes de instituições governamentais rege a Educação Básica brasileira, sendo a *Lei de Diretrizes e Base (LDB)*, os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)* e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)* as prescrições de esfera federal. Ademais, há ainda o documento *PNC+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*, de caráter não normativo, cujo objetivo é “facilitar a organização do trabalho escolar” (BRASIL, 2002, p. 7).

Ressaltamos que em nossa pesquisa, dentre as prescrições mencionadas, consideramos os PCN específicos para o Ensino Médio, os *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (PCNEM)*, por este ser o documento normativo que permeia os demais. Além deste, tomamos como referência as OCEM, pois nelas há informações complementares aos PCNEM, e, por conseguinte, orientações mais detalhadas em relação ao trabalho que se espera que seja desenvolvido nas aulas de língua estrangeira no Ensino Médio.

Convém salientar que, embora se tenha uma Reforma do Ensino Médio¹⁸ aprovada, não consideraremos esse documento, pois sua implementação integral está atrelada à Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, a qual, até então, ainda não foi plenamente definida, visto que sua proposta encontra-se ainda em discussão¹⁹.

Na esfera da educação do Estado do Ceará, as *Matrizes Curriculares para o Ensino Médio* compreendem a *Coleção Escola Aprendiz*, que “foi pensada e escrita por professores da rede pública estadual que exercem funções técnico-pedagógicas na Secretaria da Educação” (CEARÁ, 2008, p. 7), levando-se em consideração suas vivências e experiências em sala de aula, segundo consta no documento.

¹⁸Sobre a Reforma do Ensino Médio, acessar: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>, Acesso em: 01 set. 2018.

¹⁹Informações sobre a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio podem ser acessadas através do link <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio>. Acesso em: 01 set. 2018.

A referida coletânea é composta por quatro volumes, sendo o primeiro as *Matrizes Curriculares para o Ensino Médio*, que contém as competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada série do Ensino Médio, bem como os conteúdos a serem abordados em cada disciplina. Os demais volumes são referentes a três áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias (CEARÁ, 2010). Embasado nos PCNEM, esse material fornece aos professores orientações sobre o ensino das disciplinas que compõem cada área, semelhante às OCEM, motivo pelo qual optamos por usar o segundo volume: *Escola Aprendente Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, doravante EALC, por este contemplar orientações sobre o ensino de Língua Inglesa.

Outras prescrições que balizam o trabalho do professor, e às quais não podemos deixar de nos referir, são o plano anual de cada escola, o plano de curso da disciplina e o plano de aula do professor, além do livro didático e do manual do professor. Essas prescrições são, de certo modo, a concretização do que preconizam os documentos oficiais, como é o caso dos livros didáticos adquiridos através do Programa Nacional do Livro Didático – Ensino Médio (PNLEM). Ressaltamos que, em um movimento de autonomia e de modo a tornar seu trabalho mais eficaz, coletivos de professores e os docentes, individualmente, podem ressignificar essas prescrições.

Após apresentarmos a noção de prescrição bem como os documentos que regem a educação brasileira e, especificamente, a cearense, na seção seguinte, abordaremos a forma como essas prescrições concebem o ensino de línguas estrangeiras e a comunicação oral.

2.1.3.1 Documentos prescritivos de línguas estrangeiras e a comunicação oral

Tratando-se do ensino de línguas estrangeiras, primeiramente, apresentamos no quadro abaixo a forma como as prescrições que utilizamos em nossa pesquisa concebem essa educação linguística.

Quadro 2 - Concepções da legislação brasileira acerca da educação linguística

(continua)

Legislação	Como inclui a língua estrangeira?	Como concebe a educação em língua estrangeira?	Como concebe a linguagem?
Lei de Diretrizes e Base (LDB)	Uma língua estrangeira moderna obrigatória e uma segunda optativa.	Não dá diretrizes específicas.	Vinculada à sua função social e às práticas culturais e identitárias do cidadão de toda etnia

Quadro 2 - Concepções da legislação brasileira acerca da educação linguística**(continua)**

Legislação	Como inclui a língua estrangeira?	Como concebe a educação em língua estrangeira?	Como concebe a linguagem?
Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PNCM)	Espelha diretrizes da LDB e define a língua estrangeira como veículo de comunicação.	Entende que a educação em língua estrangeira: - Deve ser instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais; - Tem por meta a formação pessoal, acadêmica ou profissional; - Está indissolúvelmente inserida no bojo do desenvolvimento das competências linguísticas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e, por isso, não se devem dar isoladamente; - Precisa contemplar a competência comunicativa no sentido amplo do conceito, que envolve competências abrangentes e não estáticas, inclusive a metalinguística, a sociolingüística, a discursiva e a estratégica.	Articuladora de sentidos da experiência social comum, do conhecimento e da interação social através de sistemas arbitrários e convencionados de representação; Constituída nos usos sociais via interação de suas diversas dimensões.
Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)	Confere um caráter nitidamente plurilíngue à legislação ao apresentar diretrizes específicas para o ensino de inglês e espanhol.	Defende a adequação das teorias apresentadas às especificidades de cada idioma e: - Reconhece que há um conflito entre a idealização do papel formativo da educação linguística como descrita nos documentos oficiais e a realidade do ensino na rede pública; - Salienta a necessidade da educação em língua estrangeira ser inclusiva do sujeito letrado em diversos níveis da sua existência.	Idem PCNEM. Dentre tais sistemas, destaca a língua como sistema semiótico social e historicamente construído pelo homem.

Quadro 2 - Concepções da legislação brasileira acerca da educação linguística

(conclusão)

Legislação	Como inclui a língua estrangeira?	Como concebe a educação em língua estrangeira?	Como concebe a linguagem?
Escola Aprendente Linguagens e Códigos e suas Tecnologias (EALC)	Apesar de abordar o inglês e o espanhol e de ressaltar o plurilinguismo, apresenta diretrizes para língua estrangeira, sem separar os idiomas.	Idem OCEM. Reforça que é preciso que seja desenvolvida a competência comunicativa, embora o documento volte a atenção para a leitura numa perspectiva instrumental e interacional.	Idem OCEM.

Fonte: Adaptado pela autora da pesquisa a partir de Oliveira (2011).

Conceber a linguagem como prática social e, conseqüentemente, reconhecer a necessidade de capacitar o aprendiz para ser socialmente inserido é um ponto comum nesses documentos. Ademais, é consoante aos PCNEM, OCEM e EALC a importância dada à *competência comunicativa* em língua estrangeira. Referindo-se aos PCNEM, Nobre (2008) menciona que o documento,

valorizou um ensino de LE que permita ao aluno acessar informações de vários tipos que possam contribuir para sua formação geral como cidadão, adaptando sua fala/ leitura/ escrita às necessidades pessoais, no momento presente ou num momento oportuno. Espera-se, portanto, que este aprendizado seja algo útil e significativo, centrado na comunicação e na praticidade (NOBRE, 2008, p. 29-30).

Embora os PCNEM tragam o termo *fala*, as OCEM empregam *comunicação oral*, que abrange a produção e a compreensão oral, a partir dos estudos de Paiva²⁰ (2005) acerca das expectativas de desenvolvimento da comunicação oral em docentes e discentes; além disso, esse último documento destaca que “a novidade é a proposta de incluir o desenvolvimento da comunicação oral no programa de Línguas Estrangeiras” (BRASIL, 2008, p. 118).

Nessa perspectiva, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* propõem que a comunicação oral seja explorada juntamente com a leitura e com a escrita ao longo dos três anos do Ensino Médio, devendo “a proporcionalidade do que deve ser trabalhado nas escolas de cada região deva ser avaliado regionalmente/localmente, levando em conta as diferenças locais/regionais no que tange às necessidades” (BRASIL, 2008, p. 111). Compreendemos, portanto, que essa prescrição abre espaço para que as escolas, sobretudo o

²⁰ Estudo sobre memória de professores sobre a experiência de aprendizado de Língua Inglesa (PAIVA, 2005).

coletivo de professores ou mesmo cada docente, tenham autonomia para atender às demandas de seus alunos, e, assim, não só analisar e decidir a proporcionalidade de se explorar a comunicação oral, a leitura e a escrita, mas também adequá-la à sua realidade, levando-se em consideração as dificuldades vivenciadas por professores e alunos.

O reconhecimento dos entraves vivenciados por professores no exercício de sua atividade é presente nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* e, especialmente, na *Escola Aprendiz Linguagem e Códigos e suas Tecnologias* (EALC), sendo essas dificuldades um dos motivos para este último, o documento cearense, priorizar a leitura,

Diante disso, além de subsidiar o professor com propostas metodológicas sócio-interativas, voltadas para o mundo do aluno, o que se pretende é sugerir práticas mais participativas, através de atividades estimulantes, inovadoras e significativas de um ensino comunicativo, numa perspectiva instrumental e interacional de leitura. (NOBRE, 2008, p. 31).

No entanto, mais à frente e de maneira breve, a EALC abre espaço para a comunicação oral,

Porém, é necessário repensar, como [...] os procedimentos, os instrumentos e as práticas metodológicas utilizadas, a fim de que o professor desenvolva as competências comunicativas, e possa fazer com que o aluno também atinja um melhor nível de competência, **produzindo sentenças coesas e coerentes, combinando estruturas linguísticas e sendo capaz de adequar a fala a seu interlocutor** e, principalmente, interagir com o outro e com o mundo. (NOBRE, 2008, p. 31, grifos nossos).

Ambas as prescrições sugerem estratégias para estimular a fala e a escuta dos aprendizes. A partir de uma abordagem comunicativa e interacionista (BRASIL, 2008; NOBRE, 2008), são elencadas atividades que envolvem somente essas habilidades, como também é sugerido o trabalho destas vinculado à leitura e/ou à escrita.

Dessa forma, constatamos que o desenvolvimento da comunicação oral é algo previsto nos documentos oficiais e considerado como algo viável de ser realizado nas salas de aulas de Língua Inglesa das escolas públicas, apesar das dificuldades vivenciadas por docentes e discentes, o que contraria a visão de que o ensino de língua estrangeira na escola pública deva ser voltado principalmente para leitura, vocabulário e formas gramaticais.

Após termos abordado o ensino de Língua Inglesa e o de comunicação oral, bem como termos discorrido sobre os documentos que norteiam o ensino de línguas estrangeiras no âmbito nacional e estadual, na seção subsequente trataremos da visão do ensino como trabalho à luz da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade.

2.2 O ENSINO COMO TRABALHO NA PERSPECTIVA DA ERGONOMIA DA ATIVIDADE E DA CLÍNICA DA ATIVIDADE

Iniciamos a presente seção apresentando uma reflexão de Magalhães (2014) sobre o trabalho. Para a autora, trabalhar

vai além da produção de um objeto. Trabalhar, no nosso entender, é também tomar decisões, fazer escolhas, errar e corrigir o erro, organizar e reorganizar o que deve ser feito, fazer inferências e autoprescrições, conjecturar, saber gerir as variabilidades que se apresentam, transformar e ser transformado, enfim, trabalhar vai muito além de uma simples e mecânica produção material (MAGALHÃES, 2014, p. 52).

Suas palavras expressam uma visão de trabalho como algo complexo e que não se resume a uma execução de tarefas, é um olhar que reflete uma perspectiva ergonômica da atividade. Consoante Souza-e-Silva (2003, p. 339), compreende-se Ergonomia da Atividade como “um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que põe intimamente em relação a compreensão do trabalho e sua transformação”.

No que concerne à sua origem, a Ergonomia, etimologicamente²¹ denominada Ciência do Trabalho, a Ergonomia possui duas vertentes, as quais emergiram paralelamente durante a Segunda Guerra Mundial. A primeira surgiu na Grã-Bretanha, tendo como foco a “concepção de dispositivos técnicos que melhor se adaptassem ao homem” (MAGALHÃES, 2014, p. 54), enquanto que a segunda, de origem francesa, voltou sua preocupação para a complexidade das atividades dos trabalhadores e, conseqüentemente, para a “adaptação do trabalho ao homem” (SOUZA-E-SILVA, 2003, p. 339). Assim sendo, compreender o trabalho para transformá-lo e adaptá-lo ao homem é o foco da vertente francófona da Ergonomia.

Dentre suas contribuições estão os binômios *tarefa x atividade* e *atividade prescrita x atividade realizada*. Conforme mencionado anteriormente, na seção terciária 2.1.3, a tarefa está associada ao que se tem a fazer, à prescrição, ao passo que a atividade diz respeito a como o sujeito realiza a tarefa. Com relação à segunda dicotomia, Machado, Lousada e Ferreira (2011) asseveram que a atividade prescrita é anterior à atividade em si, a que é diretamente observada, visto que diz respeito a orientações que o trabalhador deve seguir para realizar a tarefa. Ainda segundo as autoras, a atividade realizada é o que o trabalhador efetivamente faz, ou seja, é aquilo que se vê o profissional fazer.

²¹ Do grego *ergon* (trabalho) e *nomos* (normas, leis), ergonomia designa, etimologicamente, ciência do trabalho. (MAGALHÃES; MORAES, 2014; SOUSA-E-SILVA, 2003).

A respeito de pesquisas concernentes à atividade docente, Amigues (2003), ao tratar do objetivo de estudos relacionados ao ensino, refere-se ao “efeito do mestre²²” (AMIGUES, 2003, p. 6), nos quais se associava o desempenho dos alunos, ou seja, sua aprendizagem, diretamente ligada ao trabalho desenvolvido pelo professor, portanto, ao processo de ensino. Nessa perspectiva, sendo o professor o responsável pelo desempenho dos aprendizes, algumas ações por ele tomadas seriam mais eficazes do que outras; dessa forma, a análise do trabalho do professor estava limitada ao que se fazia com os alunos, com objetivo de haver aprendizagem dos alunos de maneira eficaz.

Convém ressaltar que a questão da eficácia é “ainda uma forte ideia que está atualmente na origem de prescrições e de dispositivos de formação de professores²³” (AMIGUES, 2003, p. 6) e que está atrelada ao isolamento de fatores institucionais, históricos, sociais e culturais que permeiam a atividade docente (AMIGUES, 2003; BRAIT, 2004).

No entanto, esses fatores não devem ser dissociados ao se tomar a atividade professoral com objeto de investigação, uma vez que contribuem na construção do sujeito professor e se refletem na sua prática, no ato de ensinar. No que concerne a elementos que embasam o (trabalho do) docente, há uma série de conhecimentos, de saberes (TARDIF, 2014), que atuam nessa fundamentação e provêm de diferentes fontes, conforme apresentamos no quadro a seguir,

Quadro 3 - Saberes de professores e suas fontes

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercício, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2014, p. 63, grifos do autor).

²² No original: “l’effet maître”.

²³ No original: “[...] c’est aussi une idée forte qui est aujourd’hui à l’origine de prescriptions et de dispositifs de formation des maîtres” (AMIGUES, 2003, p. 6).

Além da mobilização desses conhecimentos, a atividade docente envolve a coordenação de relações entre vários objetos constitutivos dessa atividade, sobretudo para que os professores possam agir (AMIGUES, 2004, 2009). Esses objetos a que nos referimos, a partir de Amigues (2004), dizem respeito: às *prescrições*²⁴, sejam elas provenientes de superiores ou redefinidas pelo(s) próprio(s) professor(es); ao *coletivos*, ou seja, a um grupo de pessoas responsáveis pela organização do meio de trabalho; às *regras do ofício*, que podem ser compreendidas como “aquilo que liga os profissionais entre si. [...] reúnem gestos *genéricos* relativos ao conjunto dos professores e gestos *específicos*, relativos, por exemplo, à disciplina” (AMIGUES, 2004, p. 43-44, grifos do autor); e às *ferramentas*, que correspondem ao que os professores podem empregar para realizar sua atividade, abrangendo desde o livro didático a uma música que o professor utiliza em sua aula; mas que, ao serem utilizadas eficazmente pelo professor, de modo a atingir um objetivo, tornam-se um *instrumento*²⁵.

Dessa forma, de um lado, compreendemos que a atividade docente não é uma atividade individual, sobretudo numa perspectiva sócio-histórico-cultural e dialógica. Por outro lado, também consideramos a atividade de professores como individualizada, visto que para *faire la classe*²⁶ (SAUJAT, 2004a), o sujeito lança mão de meios, a partir de seus saberes, para gerir sua aula (*prendre la classe*²⁷), de modo a realizar sua atividade, ou seja, dar aula, e assim atingir os objetivos que traçou para sua(s) turma(s). Entre esses meios de gestão, inclui-se o exercício da autoridade (TARDIF, LESSARD, 2013; TARDIF, 2014), que é uma maneira de o professor ter controle dos alunos, incluindo comportamento e fala (SAUJAT, 2004a), e, de certo modo, poder garantir para si próprio e para os coletivos²⁸ o dar aula.

Assim sendo, na perspectiva da Ergonomia da Atividade, considerar atividade docente como unidade de análise é tentar dar conta da complexidade das condutas dos professores e das situações de trabalho (AMIGUES, 2004), é ter ciência de que as ações desenvolvidas pelo professor em sala de aula não se reduzem àquele espaço. Conhecer o

²⁴ Abordamos as prescrições mais detalhadamente em 2.1.3, na página 33.

²⁵ Trataremos mais detalhadamente sobre instrumento na seção terciária 2.3.2, na página 55.

²⁶ Em português: “dar aula”. Segundo Saujat (2004a), *faire la classe* diz respeito à apropriação de gestos profissionais, do gênero da atividade, e que assegura que o professor inicie, mantenha e regule a atividade, a sua própria atividade e a dos alunos. Sublinhamos que abordaremos o conceito de gênero da atividade na próxima seção, à página 45.

²⁷ Também empregado por Saujat (2004a), o termo *prendre la classe* se refere às ações que o professor determina para que lhe seja possível realizar a aula, ou seja, significa instaurar as condições necessárias para que professor e alunos realizem suas atividades. Saujat (2004a) aborda ainda o termo *tenir la classe*, que corresponde ao binômio ocupação e pré-ocupação do professor, em que o primeiro significa dar a aula e o segundo significa manter as condições favoráveis e necessárias para que a “ocupação” possa acontecer. Agradecemos ao professor Daniel Faïta pelos esclarecimentos dessas ações da aula.

²⁸ Empregamos o termo *coletivos* para nos referirmos a toda a comunidade escolar, o que inclui os alunos, os demais professores, o núcleo gestor, os pais e/ou os responsáveis pelos alunos.

trabalho do professor, e o que está por trás desta atividade, implica em compreender o agir docente realizado em sala de aula. Segundo Souza-e-Silva (2003),

para a ergonomia do trabalho, a questão não consiste apenas em saber como um professor faz para gerenciar as interações sociais em sala de aula, mas como ele faz para organizar um meio de trabalho que mobiliza um grupo/classe de modo a realizar coletivamente uma tarefa (SOUZA-E-SILVA, 2003, p. 345).

Em outras palavras, a análise do trabalho docente está voltada para compreender como o professor (re)organiza suas tarefas, de modo a tornar sua ação mais eficaz e, conseqüentemente, culmine na aprendizagem dos alunos. Sendo assim, entendemos que a atividade docente não pode ser vista como limitada ao que é realizado em sala de aula, tampouco com uma atividade individual, mas como algo permeado por uma série de elementos, dentre eles os coletivos, que a constituem e se inter-relacionam no exercício do fazer docente.

Feita essa explanação sobre a Ergonomia da Atividade, passaremos a tratar sobre a Clínica da Atividade, igualmente inserida nas Ciências do Trabalho.

2.2.1 Clínica da Atividade

A partir de uma retomada da noção de atividade feita por Clot e Faïta (2016), a Clínica da Atividade é uma abordagem da análise do trabalho, centrada na perspectiva do dialogismo de Bakhtin e do desenvolvimento humano sócio-histórico de Vigotski, cujo objetivo é intervir na situação de trabalho, favorecendo transformações na atividade e restabelecendo o poder de agir do coletivo do trabalho (CLOT; FAÏTA, 2016; VIEIRA; FAITA, 2003). Considerando o trabalhador como o protagonista dessa transformação, a Clínica da Atividade propõe uma coanálise da atividade do trabalho, feita pelo próprio trabalhador e pelo pesquisador²⁹, com intuito de tentar transformar situações de trabalho insatisfatórias para o próprio trabalhador (LIMA; BATISTA, 2016).

Ultrapassando a dicotomia atividade prescrita e atividade realizada, a Clínica da Atividade traz o conceito de *atividade real* ou *real da atividade*, que, nas palavras de Clot (2010, p. 103-104), abrange “o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem sucedido - o drama dos fracassos – [...] o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito; o que deve ser

²⁹ Nos estudos realizados no âmbito da Ergonomia da Atividade e na Clínica da Atividade, é frequente o emprego do termo *intervenient* (interveniente). Na presente pesquisa, manteremos o termo pesquisador ou o termo analista.

refeito, assim como que se tinha feito a contragosto”. Trata-se, portanto, de uma dimensão do trabalho que vai além do visível, do diretamente observável.

Dentro da perspectiva da Clínica da Atividade, Clot e Faïta (2016) defendem que não há uma separação entre a tarefa e a atividade ou entre a prescrição social e a atividade real; para esses autores, “existe entre a organização do trabalho e o próprio sujeito um trabalho de reorganização da tarefa feita pelos coletivos profissionais, uma recriação da organização do trabalho pelo trabalho de organização do coletivo.” (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 37). Segundo Clot (2006), o coletivo não é visto como um grupo, mas como um recurso para o desenvolvimento da subjetividade individual, assim, para o autor, a partir de Vigotski, a Clínica da Atividade se interessa pelo coletivo no indivíduo.

Essa (re)organização do trabalho, que permeia o prescrito e o real, demonstra a existência de elementos comuns que unem profissionais de uma categoria: é o que Clot e Faïta denominam *gênero profissional*, o qual definem como “as ‘obrigações’ que partilham aqueles que trabalham para conseguir trabalhar” (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 35, grifo dos autores). Ainda nas palavras dos referidos autores,

O gênero é de alguma forma a parte subtendida da atividade, aquilo que os trabalhadores de um dado meio conhecem e veem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; o que lhes é comum e que os reúne sob condições reais de vida; o que eles sabem dever fazer graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário reespecificar a tarefa cada vez que ela se apresenta. (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 36-37)

A noção bakhtiniana de gêneros do discurso, concebidos como “*tipos relativamente estáveis* de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262, grifos do autor), e que tem como características: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Embora indissociáveis, concentraremos nossa discussão no estilo, pois esse componente do gênero está relacionado à individualização, à maneira como o gênero de realiza, porém sem descaracterizá-lo, visto que “onde há estilo há gênero” (BAKHTIN, 2011, p. 268). Além disso, a noção de gêneros do discurso, assim como a de estilo, é a que fundamenta a de gênero e a de estilo profissionais. Para Bakhtin,

Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. (BAKHTIN, 2011, p. 283).

Semelhantemente, Clot e Faïta (2016, p. 36) tecem a seguinte consideração em relação ao gênero profissional, “[...] existem formas prescritivas que os trabalhadores se impõem para poder agir, que são, ao mesmo tempo, imposições e recursos. Se fosse preciso criar cada vez na ação cada uma de nossas atividades, o trabalho seria impossível.”. Dessa maneira, embora haja esse conhecimento, por vezes implícito, compartilhado entre profissionais, o trabalhador dá a essa dimensão *transpessoal* do *métier* (CLOT, 2010; 2017) seu gesto *pessoal*, trata-se, portanto, da individualidade, do estilo do profissional. Para Clot (2010, p. 126), “o estilo individual é, antes de mais nada, a transformação dos gêneros na história real das atividades no momento de agir em função das circunstâncias”.

Essa individualização da atividade é que garante as diferentes maneiras de realização do gênero profissional, sem, contudo, descaracterizá-lo. Nessa perspectiva, se tomarmos a atividade de professores de línguas estrangeiras, na abordagem de um texto em sala de aula, por exemplo, explorar a compreensão textual faz parte do *métier* de professores de LE; no entanto, um professor pode fazê-lo interagindo com os alunos em LE, enquanto que outro profissional pode optar pelo uso da língua materna, por considerar essa abordagem mais apropriada para sua turma.

No que concerne ao *métier*, Clot (2017, p. 20) o define como “uma espécie de instituição com várias vidas simultâneas”, sendo essas vidas suas quatro dimensões: impessoal, pessoal, interpessoal e transpessoal. A primeira, a *impessoal*, diz respeito às prescrições, sejam oficiais, sejam oficiosas (LIMA, 2016), ao passo que a *pessoal*, segunda dimensão que elencamos, compreende o individual, sendo, pois, a apropriação que o sujeito faz da impessoal e do próprio *métier*, conforme sinalizamos acima. Uma vez que esses gestos, e a própria atividade, são direcionados a um destinatário, o que inclui os coletivos profissionais, referimo-nos à terceira dimensão, a *interpessoal*, também organizadora da atividade profissional (CLOT, 2006; CLOT; FAÏTA, 2016). Por fim, a quarta dimensão: a *transpessoal*, conforme supracitamos, refere-se ao gênero da atividade, ou seja, a uma memória coletiva que garante profissionais atuarem e se reconhecerem como sendo do *métier*.

Convém sublinharmos que, embora tenhamos elencado essas dimensões seguindo uma ordem, elas não são desvinculadas uma das outras (CLOT, 2017), visto que na organização e na (ou para a) realização de sua atividade, o profissional lança mão dos seus gestos pessoais, bem como de trocas interpessoais, em uma resposta à dimensão impessoal, o que, conseqüentemente, envolve a atividade real desse trabalhador.

Essa atividade real e, conseqüentemente, aspectos relacionados a ela, como os impedimentos e os conflitos, podem tolher o poder de ação do trabalhador, interferindo na sua

relação consigo mesmo e com seu trabalho. Trata-se, portanto, de um elemento que não deve ser negligenciado, pois, caso contrário, consoante Lima e Batista (2016, p. 115), “os conflitos vitais que levam o sujeito a agir são menosprezados podendo comprometer a eficiência das intervenções em situações de trabalho”. Na concepção das autoras, esses conflitos tanto podem comprometer a atividade como também podem desencadear a reflexão, impulsionando o trabalhador “na descoberta do realizável e provocando, assim, o seu desenvolvimento” (LIMA; BATISTA, 2016, p. 115).

De caráter interventivo, e uma vez que o *real da atividade* é uma dimensão não observável tampouco acessível diretamente, a Clínica da Atividade lança mão de mecanismos para que o trabalhador, no nosso estudo, o professor, por meio da linguagem, torne esse real acessível. Para tanto, de modo a trazer a subjetividade para as dimensões científicas em torno do trabalho e desenvolver uma forma de lidar com essa dimensão, essa abordagem apoia-se em Vigotski e em métodos indiretos de observação³⁰ (CLOT, 2010; LIMA; BATISTA, 2016).

Além da noção de gênero do discurso, Clot e Faïta (2016) buscaram no dialogismo de Bakhtin, o qual postula que é apenas em interação que o homem se revela para si e para os outros, outro aporte da Clínica da Atividade. Para os autores, a troca verbal é o lugar e o espaço do desenvolvimento, assim, ao falar sobre uma atividade realizada, é possibilitado ao sujeito transformar sua experiência vivida em um objeto de análise.

Por meio dessa atividade linguageira, o sujeito é levado a tomar consciência da sua atividade, pois, segundo Batista e Rabelo (2013, p. 2), à luz de Clot (2001), “a tomada de consciência não se define pelo resgate do passado intacto, mas na recriação de experiência passada que é revivida na ação presente”. Assim, o trabalhador torna-se capaz de transformar o seu ofício, através da resignificação da sua atividade, e aumentar o seu poder de agir.

Acreditamos, pois, que a Clínica da Atividade fornece suporte para que um professor experiente, a partir da reflexão sobre sua atividade profissional (reflexão essa desencadeada pelo retorno a uma experiência vivida) compreenda melhor seu *métier*, conduza esse trabalhador a uma possível transformação, fomentando seu crescimento profissional e pessoal.

Uma vez tendo apresentado a Clínica da Atividade e alguns conceitos a ela atrelados, abordaremos a seguir os seus métodos indiretos de intervenção.

³⁰ Abordaremos os métodos indiretos na seção seguinte, 2.2.2.

2.2.2 Métodos indiretos em Clínica da Atividade

Conforme mencionado na seção anterior, a Clínica da Atividade, apoiada em Vigotski, utiliza métodos indiretos para acessar dimensões da atividade que não são diretamente visíveis para aqueles que observam o trabalhador em ação (CLOT, 2006, 2010; LIMA; BATISTA, 2016). Assim, Lima e Batista (2016) afirmam que não se pode reduzir a atividade ao que é observável, pois a observação direta dá acesso a uma pequena parte da atividade, e “as ações que não foram realizadas não desaparecem, continuam a agir sobre o sujeito” (LIMA; BATISTA, 2016, p. 115).

Referindo-se à citação de Vigotski (2003) que “em cada minuto o homem é pleno de possibilidades não realizadas”, Clot (2010) dialoga com as referidas autoras em relação à importância e à influência das experiências não vividas sobre o sujeito e afirma ser essa a razão da insistência de Vigotski acerca dos métodos indiretos. Nas palavras de Clot,

Tais possibilidades descartadas – não vividas – tão importantes para compreender aquelas que venceram e viveram, não são acessíveis diretamente. Mas, são despertadas pela reflexão sobre a ação que, por isso, deixa de ser a mesma ação. Essa é a razão por que Vygotsky insistiu tanto sobre o que ele designava “método indireto” (1999, 2003), consistindo em reorganizar a “replicação” da experiência vivida. (CLOT, 2010, p. 202, grifos do autor).

Tornar a experiência vivida pelo docente um objeto de reflexão é recolocar o vivido em uma nova situação, de modo que este “se torne um meio de fazer outras experiências” (CLOT, 2010, p. 222). É nesse deslocamento entre o vivido e reviver o vivido que o sujeito pode tomar consciência de si e de sua atividade, o que Clot (2010, p. 222) metaforicamente denomina “metamorfose do passado”. Para o psicólogo, ainda apoiado na teoria vigotskiana sócio-histórico-cultural do desenvolvimento humano,

a tomada de consciência não é [...] a descoberta de um objeto mental inacessível anteriormente, mas a redescoberta - a re-criação – desse objeto psíquico em um novo contexto que o “leva a ver de modo diferente”. [...] De objeto vivido outrora, ele é promovido à posição de meio para viver a situação presente ou futura. (CLOT, 2010, p. 222, grifos do autor).

Na Clínica da Atividade, por meio dos métodos indiretos, a linguagem desempenha um papel crucial, pois é através dela, ou seja, por meio de verbalizações, que o pesquisador tem acesso ao real da atividade do trabalhador (CLOT, 2006, 2010; LIMA; RABELO, 2016; SAUJAT, 2002; VIEIRA; FAÏTA, 2003). Nessa perspectiva, Guérin *et al* (2001) consideram a verbalização dos trabalhadores como essencial e adicionam que elas

podem conduzi-los “a descobrir por si a complexidade do que fazem e suas conseqüências” (GUÉRIN *et al* 2001, p. 166). Adicionalmente, Souza-e-Silva (2003, p. 349) assevera que “a linguagem, longe de ser para o trabalhador somente um meio de explicar o que ele faz ou vê, torna-se um modo de levar o pesquisador a pensar, sentir e agir segundo sua perspectiva”.

Dentre os métodos indiretos utilizados em Clínica da Atividade, e em estudos na área da Linguística Aplicada, destacamos dois: a autoconfrontação, amplamente empregada em pesquisas concluídas e em andamento na UECE, e a instrução ao sócia, método que utilizamos em nosso estudo. Em ambos, o processo consiste em diálogos, entre pesquisador e participante, de coanálise, em que o trabalhador reflete e verbaliza suas reflexões sobre sua atividade. Ressaltamos ainda que tanto a autoconfrontação quanto a instrução ao sócia têm se mostrado eficazes na análise da atividade do trabalhador, conforme revelam os resultados de estudos anteriormente realizados³¹.

Considerando o propósito de nossa pesquisa, que se sustenta no método da instrução ao sócia, a ser esclarecido na próxima seção, apresentamos aqui, em linhas gerais, o quadro metodológico da autoconfrontação que consiste na filmagem do docente em situação de trabalho e posterior confronto deste profissional com as imagens, mediado pelo pesquisador. A autoconfrontação tem como objetivo viabilizar um processo dialógico de coanálise, ou seja, a oportunidade de o profissional verbalizar sobre essas imagens e, conseqüentemente, sobre a sua atividade (FARIAS, 2011; MAGALHÃES, 2014; VIEIRA; FAÏTA, 2003).

Esse quadro metodológico é constituído das seguintes fases: constituição do grupo de análise, geralmente constituído de pelo menos dois participantes; autoconfrontação simples, momento em que cada participante é confrontado com as imagens gravadas, previamente selecionadas, da sua atividade de trabalho; autoconfrontação cruzada, situação em que mais uma vez são exibidas as imagens obtidas do trabalhador em atividade, também previamente selecionadas e editadas, para os dois participantes, os quais produzirão discursos sobre a sua própria atividade bem como a do colega; e retorno ao coletivo, quando se estende a atividade de análise ao coletivo de trabalhadores.

Tendo, basicamente, os mesmos objetivos que a autoconfrontação, o método da instrução ao sócia consiste em um trabalhador instruir um sócia para realizar a sua atividade, em uma substituição hipotética. A instrução, registrada em áudio, é posteriormente transcrita pelo próprio trabalhador, que deve, em seguida, elaborar um texto escrito, comentando sobre a

³¹ Estudos citados na introdução desta dissertação.

experiência da instrução e sobre sua atividade. (BATISTA; RABELO, 2013; CLOT, 2006, 2010; ODDONE; RE; BRIANTE, 2015; SAUJAT, 2002).

Através dessa técnica, ao instruir seu sócia, é viabilizado ao professor a oportunidade de reviver sua atividade; assim, essa experiência, expressa por meio da linguagem, possibilita uma possível ressignificação da sua atividade. Desta forma, conforme assevera Miossec (2011),

A instrução ao sócia constitui, portanto, uma via indireta de desenvolvimento do pensamento, pois é uma atividade social (uma pessoa real dá instruções a outra pessoa real), e não em princípio uma atividade reflexiva direta “de si para si”, que está na origem da reestruturação dos planos³² (MIOSSEC, 2011, p. 69, grifos do autor).

Após tratarmos brevemente acerca dos métodos indiretos empregados na Clínica da Atividade, a seguir, abordaremos mais detalhadamente o método que utilizaremos em nosso estudo: a instrução ao sócia.

2.3 INSTRUÇÃO AO SÓCIA

O dispositivo teórico-metodológico e interventivo da instrução ao sócia, além de ser empregado na geração de dados discursivos, é uma atividade linguageira, a qual visa a “provocar ou a favorecer a confrontação do sujeito com sua própria atividade profissional” (BULEA, 2010, p.31). De modo a compreender os procedimentos e as orientações empregados na condução desse método, esclarecemos que nos apoiamos em: Clot (2001, 2006, 2010), Vasconcelos e Lacomblez (2005), Batista e Rabelo (2013), Miossec (2011), Pereira (2017) e Oddone, Re e Briante (2015).

Formulado pelo médico e psicólogo Ivar Oddone, em 1970, o método da instrução ao sócia foi aplicado junto a trabalhadores da Fiat, em seminários de formação desses profissionais, em Turim. Oddone fazia parte de um grupo formado por dirigentes sindicais, operários e profissionais da saúde, dentre outros³³, que tinha o intuito de investigar “a relação entre a fábrica, o trabalhar na fábrica e a saúde.” (PEREIRA, 2017, p. 16). Oddone tinha o interesse em saber “como” e não “o que” eles sabiam, tampouco o “por que” assim, seu

³² No original: “L’instruction du sosie constitue donc une voie indirecte de développement de la pensée puisque c’est d’abord une activité sociale (une personne réelle donne des instructions à une autre personne réelle) et non pas une activité reflexive directe ‘de soi à soi’ qui est à l’origine de la restructuration des plans” (MIOSSEC, 2011, p. 69, grifos do autor).

³³ Para maior aprofundamento sobre o referido grupo e seu trabalho, consultar Pereira (2017).

objetivo era trazer à tona a maneira como os trabalhadores realizavam sua atividade. Sua preocupação, na época, era fazer com que o trabalhador tivesse papel central na análise do trabalho (BATISTA, RABELO, 2013; CLOT, 2006).

Antes de conceber o dispositivo da instrução ao sócia, Oddone realizou entrevistas com os trabalhadores, no entanto, a linguagem foi um dos empecilhos enfrentados pelo médico, conforme assevera Pereira (2017, p. 16),

[...] Oddone se deu conta de que a comunicação entre ele, médico, portador de um saber científico, com uma nosografia e linguagem própria, e os operários, que possuíam experiências objetivas e o confronto diário com situações nocivas, não podia se estabelecer de forma efetiva. A questão da linguagem colocou-se então para ele como um aspecto fulcral, tornando-se ponto chave de suas investigações e análises. (PEREIRA, 2017, p. 16)

Outra questão que dificultou a investigação de Oddone foi o fato de, durante as entrevistas, os trabalhadores omitirem informações que julgavam óbvias, conforme nos apresenta Vasconcelos e Lacomblez (2005), ao afirmarem que,

Quando [Oddone e a equipe] falavam com os trabalhadores, continuava a haver algo que não funcionava. Aperceberam-se de que os trabalhadores o faziam eliminando aquilo que pensavam que os entrevistadores já sabiam, o óbvio (VASCONCELOS; LACOMBLEZ, 2005, p. 41).

Assim, de modo a romper com essas barreiras, Ivar Oddone criou o que denominou *método da instrução ao sócia*, que consiste em o próprio trabalhador instruir um sócia para substituí-lo, hipoteticamente, em sua atividade laboral. Através desse método, o médico “buscava ter acesso à representação que os profissionais tinham do próprio comportamento”³⁴ (MIOSSEC, 2011, p. 67), ou seja, de sua atividade.

Conforme Miossec (2011) nos esclarece, para Oddone, o método da instrução ao sócia – a interação entre trabalhador e sócia – possibilita ao sujeito tomar consciência tanto do seu comportamento quanto do seu programa de trabalho, conseqüentemente, algumas vezes, ressignificando-os.

Originalmente a instrução que Oddone dava aos operários era

Se existisse outra pessoa perfeitamente idêntica a você, do ponto de vista físico, como você diria a ela para se comportar na fábrica, em relação à tarefa, aos colegas, à hierarquia e à organização sindical (ou às outras organizações de trabalhadores), de

³⁴No original: “[...] cherche à accéder à la représentation que les professionnels ont de leur propre comportement” (MIOSSEC, 2011, p. 67).

forma que ninguém percebesse que não se trata de você mesmo? (ODDONE; RE; BRIANTE, 2015, p. 89)³⁵

Posteriormente, o psicólogo Yves Clot reformulou o método, pois o quadro teórico que Oddone seguia era distinto do qual se serve a Clínica da Atividade (CLOT, 2006), e, a partir dessa reformulação, instituiu-se o seguinte questionamento a ser dado ao trabalhador: “Suponha que eu seja seu sócia e que amanhã eu deva substituir você em seu trabalho. Que instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?” (CLOT, 2006, p. 144).

Embora não esteja explícito, tal como na orientação de Oddone, Clot semelhantemente se preocupa em investigar os quatro domínios de experiência profissional para os quais são exigidas tarefas precisas, que são as relações com a tarefa em si, com os pares no coletivo, com a hierarquia e com as organizações formais e informais do mundo do trabalho (CLOT, 2006).

Em relação aos procedimentos, o dispositivo da instrução ao sócia contempla duas fases (CLOT, 2001, 2006, 2010), as quais detalhamos no quadro abaixo e em que consideramos a atividade docente.

Quadro 4 - Fases da instrução ao sócia

FASE	ATIVIDADE	DETALHAMENTO
Fase 1	Instrução ao sócia	- Professor recebe a proposta de hipotética substituição. - Professor (instrutor) instrui o pesquisador (sócia) e é gerado um texto oral, registrado em áudio. - Instrução é seguida por uma reflexão sobre a experiência realizada.
Fase 2	Transcrição da instrução e produção de texto-comentário	- Professor transcreve a instrução e elabora texto escrito com comentários sobre a experiência da instrução.

Fonte: Elaborado pela própria autora a partir de Clot (2006; 2010).

Batista e Rabelo (2013) propõem ainda uma terceira fase, ocasião em que pesquisador e professor se encontram novamente para debater sobre: a experiência do docente de ouvir a própria gravação, o que foi mais significativo e os comentários presentes no texto produzido pelo professor. Nesse momento, pode haver ou não a presença do coletivo.

³⁵No original: “S’il existait une autre personne parfaitement identique à toi-même du point de vue physique, comment lui dirais-tu de se comporter dans l’usine, par rapport à sa tâche, à ses camarades de travail, à la hiérarchie et à l’organisation syndicale (ou à d’autres organisations de travailleurs) de façon qu’on ne s’aperçoive pas qu’il s’agit d’un autre que toi?” (ODDONE; RE; BRIANTE, 2015, p. 89).

Apesar de haver passos que necessariamente devem ser seguidos na aplicação do método, como a primeira fase (GOMES, 2011), a instrução ao sócia é passível de adaptações, conforme mencionam Batista e Rabelo (2013).

Contudo, **essas formas de fazer não devem ser tomadas como a única possibilidade de uso do método.** [...] nossa proposta não é uma fórmula de como fazer instruções ao sócia, mas **uma orientação que deve, frente às dificuldades colocadas pelas realidades concretas de trabalho, ser reinventada e transformada.** (BATISTA; RABELO, 2013, p. 3, grifos nossos).

Orientação esta corroborada por Gomes (2011),

Em outras palavras, o procedimento é flexível e pode ser adaptado conforme os objetivos que se propõem ou mesmo às condições de pesquisa que se tem. O mais importante é criar, na primeira etapa, a situação fictícia de substituição, pois é a partir do confronto com o trabalhador, da surpresa do sócia sobre uma dada instrução que emerge aquilo que funciona e aquilo que empaca no trabalho. (GOMES, 2011, p. 37)

Dessa forma, adequamos o método ao nosso estudo, dentro de nossas limitações e de nossa realidade. Por exemplo, na Clínica da Atividade e, conseqüentemente, na instrução ao sócia, a intervenção parte de uma demanda que é apresentada a um grupo de trabalhadores que participará dos procedimentos; no nosso estudo, a demanda partira da própria pesquisadora e a instrução ao sócia foi realizada com um professor experiente de Língua Inglesa, lotado em uma escola pública de Ensino Médio.

2.3.1 Fases da instrução ao sócia

No que concerne à sua execução, conforme citado anteriormente, nesse método o pesquisador deverá ser o hipotético sócia de um trabalhador e, também, hipoteticamente o substituirá em sua atividade de trabalho; dessa forma, em relação a papéis, o trabalhador coloca-se na posição de instrutor, o qual descreverá sua atividade para o sócia (papel assumido pelo pesquisador) após receber a seguinte proposta: “Suponha que eu seja seu sócia e que amanhã vou substituí-lo. Quais instruções você deverá me transmitir para que ninguém perceba a substituição?”.

Segundo Clot (2006), é preciso delimitar a sequência de trabalho, “para facilitar a focalização da experiência nos ‘detalhes’ da execução da atividade” (CLOT, 2006, p. 144, grifos do autor). É importante que essa sequência contenha uma atividade real e com a qual o trabalhador já esteja habituado, recomenda-se, portanto, projetar a “substituição” para um futuro próximo e concreto, com dia e hora marcados. Considerando-se a atividade docente, a

orientação iniciar-se-ia, por exemplo, de seguinte maneira: “Suponha que eu seja seu sócia e que amanhã vou substituí-lo na sua 1ª aula, às 07:20, na turma do 2º ano B...?”.

Na condução da instrução, devem-se ser empregados os pronomes “tu” ou “você” na fala do instrutor, como se o sócia já estivesse em seu lugar, e não o pronome “eu”. Nas palavras de Batista e Rabelo (2013, p. 5), “o sócia deve recolocar os lugares para forçar o deslocamento do sujeito, podendo, assim, ver sua atividade de uma nova perspectiva”. Esse distanciamento da atividade, levando-se em consideração o outro (o sócia), permite que o instrutor (o professor) reflita sobre sua atividade, e assim, nesse movimento exotópico³⁶, o seu “eu” pode ser revelado (CLOT, 2010), pois, de acordo com Bakhtin (2011, 2015a), é a partir do outro que o homem toma consciência de si mesmo.

Enquanto recebe as orientações, o sócia deve criar obstáculos, ou seja, o fluxo linear da descrição deve ser impedido pelo sócia, haja vista que ele deve descobrir a atividade e estar bem instruído para a substituição fictícia. Assim, o sócia interrompe o discurso do instrutor sempre que ele identificar alguma lacuna na descrição. Um possível questionamento, a título de exemplo, seria: “Se um aluno chega atrasado, permito que ele entre e continuo o que eu estava fazendo?”. Ressaltamos que esses questionamentos devem contemplar o “como” fazer e não o “por que” de realizar a atividade como faz, pois, de acordo com Batista e Rabelo (2013, p. 5), “essa situação dialógica deve ser orientada de forma que o sócia faça o trabalhador revelar os subentendidos e os implícitos que sua atividade comporta”.

No que tange à duração, recomenda-se que a instrução se estenda por cerca de uma hora. Logo após o fim da atividade, o pesquisador abandona o papel de sócia e questiona o trabalhador acerca da experiência de instrução, fazendo a seguinte pergunta: “O que esse exercício provocou/causou em você?”. O objetivo nesse momento é desencadear uma reflexão sobre os efeitos da experiência da instrução, conseqüentemente sua atividade, sobre o sujeito.

Em um segundo momento, o trabalhador recebe a gravação de áudio integral da instrução, a qual deverá ouvir e, posteriormente, transcrever. Batista e Rabelo (2013), alternativamente, sugerem a transcrição parcial da instrução, visto que a transcrição total demandará muito tempo do trabalhador. Em nosso estudo, ciente do tempo limitado do professor, a própria pesquisadora se propôs a realizar a transcrição integral da instrução.

De posse da sua instrução materializada na transcrição, o professor se defronta consigo mesmo e recria outro texto a partir dela, o qual pode ser direcionado ao sócia. Nas palavras de Clot (2006),

³⁶ Abordaremos a exotopia mais adiante, na seção terciária 2.3.3, página 60.

Essa situação em que o sujeito dialoga consigo mesmo sob a restrição de uma relação com o outro torna sua própria experiência “alheia”. Esse efeito *pode* tornar-se a causa de uma transformação de atividade. Diremos então que esta *pode* mudar de sentido ao se realizar em novas significações, depois de ter sido desvinculada de significações antigas em que o pensamento se achava “detido.”(CLOT, 2006, p. 144-145, grifos do autor).

Desse modo, é nesse processo de interação, e de confrontação do professor com sua atividade, na e pela linguagem, que o real da atividade pode emergir (CLOT, 2006, 2010), desencadeando um possível desenvolvimento do professor e sua atividade seja compreendida.

Após termos apresentado o método da instrução ao sócia e seus procedimentos, abordaremos dois pilares teóricos da Clínica da Atividade e, por conseguinte, desse dispositivo teórico-metodológico: Vigotski, com sua teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento, e Bakhtin e o Círculo, com a sua teoria da enunciação.

2.3.2 O suporte da teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento de Vigotski à instrução ao sócia

Por meio da sua teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento, Vigotski refuta o inatismo e o empirismo, correntes em voga em sua época, e defende que o homem se desenvolve ao longo de sua história por meio da sua interação com o outro. Essa relevância do outro no desenvolvimento – e na constituição - do eu, ou seja, do indivíduo (FREITAS, 2005), juntamente com a linguagem, é um dos pilares da teoria vigotskiana sócio-histórico-cultural do desenvolvimento e, por conseguinte, dos dispositivos teórico-metodológicos em Clínica da Atividade.

Para o psicólogo, essa interação entre o individual e o social é mediada por instrumentos construídos socialmente (VIGOTSKI, 1985). Esses “instrumentos psicológicos”³⁷ (VIGOTSKI, 1985, p. 39) abrangem diversos signos³⁸, dentre os quais a linguagem ganha destaque. Segundo Luria (2017, p. 26), “um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem, e Vigotskii deu ênfase ao papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento”.

Conforme Vigotski (2008, p. 70), “todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las”.

³⁷ No original: “instruments psychologiques”.

³⁸ “De modo geral, o signo pode ser considerado aquilo (objeto, forma, gesto, figura ou som) que representa algo diferente de si mesmo. Ou seja, substitui e expressa eventos, ideias, situações e objetos, servindo como auxílio da memória e da atenção humana” (REGO, 2014, p. 50).

Assim sendo, depreendemos a relevância da função mediadora destes, uma vez que sua presença, e através do seu intermédio, possibilita o homem modificar seu próprio comportamento (PALANGANA, 2015) e o do outro.

Abordando a função social dos signos, desses elementos culturais e, conseqüentemente, seu efeito no indivíduo e em seu desenvolvimento, Freitas (2005) afirma que, segundo Vigotski,

[...] a consciência é o resultado dos próprios signos. Eles permitem realizar transformações nos outros e no meio externo através dos outros, bem como a regulação da sua própria conduta. São, portanto, os signos que realizam a mediação do homem com os outros e consigo mesmo, constituindo portanto a única forma adequada para investigar a consciência humana (FREITAS, 2005, p. 303).

De modo a compreendermos o conceito de *desenvolvimento*, recorreremos a Brossard (2012) que nos revela que,

O desenvolvimento humano [...] é concebido não como a realização de uma essência preexistente, nem como a roupagem de uma natureza inicial por camadas sucessivas de aprendizagens culturais, mas como a transformação produzida *no* indivíduo pela construção de novas formas de atividades pelo fato da utilização por esse mesmo indivíduo das produções culturais postas à sua disposição; esse processo apropriativo causa em determinado tempo uma *transformação* do psiquismo natural inicial ou do nível atual de desenvolvimento [...] (BROSSARD, 2012, p. 98-99, grifos do autor)³⁹.

Esse processo de transformação ao qual o autor se refere é precedido pela aprendizagem (VIGOTSKI, 2008, 2017).

Conforme Vigotski (2007, p. 103), a *aprendizagem* é “um aspecto necessário do processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores” que, quando organizado adequadamente, resulta em desenvolvimento mental, o qual é precedido pelo que o psicólogo denomina *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP). Em suas palavras,

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

³⁹ No original: “Le *développement humain* [...] est conçu non pas comme la réalisation d’une essence préexistante, ni comme l’habillage d’une nature initiale par des couches successives d’apprentissages culturels, mais comme la transformation produite *dans* l’individu par la construction de nouvelles formes d’activités du fait de l’utilisation par ce même individu des productions culturelles mises à sa disposition; ce processus appropriatif provoquant à terme une *transformation* du psychisme naturel initial ou du niveau actuel [...]” (BROSSARD, 2012, p. 98-99, grifos do autor).

Assim, o que o indivíduo é capaz de fazer com o auxílio de outros, como a formação de conceitos ou a apropriação de ideias, por exemplo, corresponde à zona de desenvolvimento proximal. Essa zona indica “não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se” (VIGOTSKI, 2017, p. 112).

Ainda em relação ao binômio *aprendizagem-desenvolvimento*, Vigotski (2009) afirma que a zona de desenvolvimento proximal “representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2009, p. 331), pois é nesse nível que os processos internos que ainda estão em estágio embrionário são definidos, ou seja, é nessa zona em que ocorre o desenvolvimento mental propriamente dito, além de ser um indicador de um futuro nível de desenvolvimento real.

A respeito desse nível de desenvolvimento, Vigotski (2017, p. 111) o define como “o resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado”. Dessa forma, quando o indivíduo consegue fazer sozinho o que antes conseguia fazer com a *mediação*⁴⁰ do outro, referimo-nos ao *nível de desenvolvimento real*. Dito de outra forma, quando tratamos do nível de desenvolvimento real, depreendemos que esse indivíduo se apropriou de uma ideia, de um conceito, ou mesmo, está consciente de si (FREITAS, 2005).

Assim, na teoria do desenvolvimento de Vigotski, a presença do outro é um elemento primordial no processo de transformação/desenvolvimento do indivíduo, processo esse que passa pela aprendizagem e pela ZDP, e que é mediado pela interação com o outro. A partir dessa constatação, depreendemos a relevância do papel mediador do pesquisador e do sócia, desses “outros”, no dispositivo da instrução ao sócia, uma vez que eles possibilitam o sujeito a entrar em uma nova atividade, desencadeando um processo de reflexão e de possível desenvolvimento, através da linguagem.

O ato de falar sobre uma atividade para o outro caracteriza uma ação interpsicológica e social, em que o sujeito inclui o outro na elaboração de seu pensamento. Uma vez que “o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro [...], que indica, delimita e atribui significados à realidade” (REGO, 2014, p. 61), eis, pois, a importância de se empregar mecanismos como a instrução ao sócia, que possibilitem o sujeito refletir e verbalizar sobre sua atividade.

⁴⁰De uma maneira ampla, mediação diz respeito ao “processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser **direta** e passa a ser **mediada** por esse elemento” (OLIVEIRA, 2000, p. 26, grifos da autora).

Sendo assim, na perspectiva dos estudos em Clínica da Atividade, podemos considerar que o pesquisador é o outro, embora ao refletir sobre si e sobre sua atividade, o trabalhador seja o outro de si mesmo, e a linguagem é o meio através do qual o pensamento reflexivo do trabalhador se exterioriza (MAGALHÃES, 2014); o que justifica o emprego de dispositivos teórico-metodológicos que explorem a linguagem, como a instrução ao sócia. Em outras palavras, é na interação verbal com o pesquisador, assumindo papel de mediador entre o “eu” do professor com seu outro “eu”, personificado no seu sócia, que o docente pode atribuir significados à sua realidade, à sua atividade, e então, provavelmente, ressignificá-la.

Ao abordarmos a linguagem, no início desta seção, referimo-nos a ela como um instrumento psicológico relacionado ao desenvolvimento dos indivíduos, sendo esse desenvolvimento realizado através dela e em interação com outros indivíduos. Ou seja, essa transformação (BROSSARD, 2012) é mediada pela linguagem e pelos outros.

Destacamos que a ideia de mediação é um conceito central na teoria sócio-histórico-cultural, ao qual estão atrelados os conceitos de *instrumento* e *signo*. Para fazermos a distinção desses dois conceitos, recorreremos a Vigotski (2007), que primeiramente nos expõe que ambos orientam o comportamento humano, porém de maneiras diferentes. Em seguida, Vigotski nos esclarece que,

a função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças de objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada a objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente* (VIGOTSKI, 2007, p. 55, grifos do autor).

Uma vez que os signos auxiliam os indivíduos em suas atividades psíquicas, Vigotski os denominou *instrumentos psicológicos* (REGO, 2014). No entanto, Friedrich (2012) faz o seguinte alerta,

De fato, não é o conceito de signo que permite identificar o que é um instrumento psicológico, mas três outras características que podem ser inferidas das reflexões de Vigotski e que os signos também podem ter. Um instrumento psicológico: 1) é uma adaptação artificial; 2) [...] tem uma natureza social e 3) é destinado ao controle dos próprios comportamentos psíquicos e dos outros (FRIEDRICH, 2012, p. 58).

A partir do pensamento vigotskiano em relação ao uso de instrumentos psicológicos e aos métodos empregados pela ciência, Friedrich (2012) afirma que ciências que têm o homem como o objeto de análise não podem se deter ao que é diretamente dado, pois

somente através de instrumentos, tais como a linguagem, “por meio do discurso dos sujeitos que relatam imediatamente suas experiências e ações” (FRIEDRICH, 2012, p. 51) é que se pode conhecer esse objeto.

Dialogando com a Clínica da Atividade, a autora se remete à noção de real da atividade⁴¹ e, fazendo referência aos métodos indiretos ali empregados, afirma que, de modo que o pesquisador tenha acesso a esse real,

só tem um meio à sua disposição: uma reconstrução hipotética do real da sua ação. [Pois] Tanto o real da ação quanto o funcionamento do psiquismo são inacessíveis, tanto para o ator quanto para o pesquisador, se eles estiverem armados com o método direto. O objetivo, portanto, é *conhecer* o que não aparece nem na ação realizada nem na percepção da realidade do sujeito, mas que faz justamente com que elas existam na forma atestada (FRIEDRICH, 2012, p. 51, grifos da autora).

Conforme a autora menciona, na psicologia vigotskiana, os métodos indiretos de observação são considerados interpretativos, visto que o acesso ao conhecimento que eles viabilizam se baseia na interpretação de traços.

Ao tratar de instrumentos e, posteriormente, de um método, como meio de estimular a memória, Vigotski (2007) tece as seguintes palavras,

Além de reorganizar o campo visual-espacial, a criança, com o auxílio da fala, cria um campo temporal que lhe é tão perceptível e real quanto o visual.

.....
A possibilidade de combinar elementos dos campos visuais presente e passado [...] num único campo de atenção leva, por sua vez, à reconstrução básica de uma outra função fundamental, a *memória*. [...] Através de formulações verbais de situações e atividades passadas, a criança liberta-se das limitações da lembrança direta; [...]. A memória da criança não somente torna disponíveis fragmentos do passado como, também, transforma-se num *novo método de unir elementos da experiência passada com o presente*. (VIGOTSKI, 2007, p. 28-29, grifos do autor).

Apoiando-nos nessa constatação de Vigotski, acreditamos que o dispositivo da instrução ao sócia é um meio de se provocar a memória do sujeito do nosso estudo e de possibilitar-lhe reviver o seu passado. Dessa forma, nosso participante pode trazer à tona uma experiência já vivida e transformá-la em outra experiência, o que o viabiliza refletir sobre a sua atividade, através das instruções e dos questionamentos feitos pelo sócia.

Uma vez que nosso acesso às funções psicológicas superiores do professor é mediado pela linguagem, esse instrumento psicológico, buscamos traços - tais como palavras,

⁴¹ Abordamos o real da atividade na seção terciária 2.2.1 à página 44.

hesitações, gestos, ou mesmo silêncios - nos seus enunciados, de modo a interpretá-los e assim ter acesso ao real da sua atividade, bem como a possíveis transformações no sujeito.

Após esse breve apanhado da teoria do desenvolvimento vigotskiana, no que concerne ao seu suporte ao dispositivo teórico-metodológico da instrução ao sócia, abordaremos na subseção seguinte alguns conceitos de Bakhtin e do Círculo que igualmente são basilares para o método em questão.

2.3.3 A filosofia círculo-bakhtiniana da linguagem e a instrução ao sócia

Conforme exposto neste estudo, a Clínica da Atividade, e conseqüentemente os métodos de que lança mão, tem a preocupação de considerar o profissional no seu lugar de trabalho, em sua realidade, pois, por ali atuar, é ele quem melhor o conhece. Dessa forma, o trabalhador é tomado como protagonista para refletir sobre sua atividade, reflexão esta que se manifesta através da linguagem, durante a interação entre o pesquisador e o trabalhador.

Tratando-se do método da instrução ao sócia, na interação entre esses dois sujeitos, os enunciados - “unidade real da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 269) - emergentes estabelecem relação de sentido entre si, revelando, pois, o caráter dialógico desse dispositivo teórico-metodológico. No entanto, as relações não se estabelecem apenas entre enunciado, pois “[...] o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos” (BRAIT, 2005, p. 95).

Dessa maneira, considerando que a instrução ao sócia é um processo dialógico e que a filosofia da linguagem bakhtiniana é um dos pilares desta dissertação, por meio da análise do discurso produzido pelo professor participante, pretendemos realizar um estudo mais aprofundado de alguns conceitos basilares da teoria bakhtiniana da enunciação que nos deram suporte. Sendo assim, discorreremos prioritariamente acerca de conceitos bakhtinianos como *exotopia (excedente de visão)*⁴², *alteridade*, *compreensão ativa responsiva*, *estilo*, *discurso direto citado* e *heterodiscurso*⁴³.

⁴² O termo *excedente de visão* é empregado por Bakhtin (2011) para se referir a essa construção do eu a partir do olhar do outro, ou seja, a partir de um extraposicionamento desse eu. Todorov (2011), por sua vez, emprega o termo *exotopia*, o qual predominará neste estudo.

⁴³ Consoante Paulo Bezerra (2015b), autor do prefácio da obra *Teoria do romance I: a estilística*, de Mikhail Bakhtin, devido às obras de Bakhtin e do Círculo terem diversas traduções, o conceito *heterodiscurso* possui outras denominações, como heteroglossia ou plurilíngüismo. Visto que não é o foco deste estudo, não entraremos no mérito de justificar o porquê de cada tradução.

Convém esclarecermos porque optamos por uma *análise dialógica do discurso*, ou uma análise *metalinguística/translinguística*⁴⁴ para o nosso estudo. Bakhtin (2015a) expõe em sua obra *Problemas da poética de Dostoiévski* que a Linguística sozinha não consegue dar conta dos fenômenos da linguagem, dentre eles o discurso. O filósofo da linguagem justifica seu posicionamento com as seguintes palavras,

A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas. Mas a linguística estuda a “linguagem” propriamente dita com sua lógica específica na sua *generalidade*, como algo que *torna possível* a comunicação dialógica, pois ela abstrai conseqüentemente as relações propriamente dialógicas. Essas relações de situam no campo do discurso, pois este é por natureza dialógico e, por isso, tais relações devem ser estudadas na metalinguística, que ultrapassa os limites da linguística [...] (BAKHTIN, 2015a, p. 209, grifos do autor).

Destarte, compreendemos que, neste caso, o domínio da Linguística é limitado, visto que essa ciência não consegue abarcar sozinha o real funcionamento da língua, o qual reflete diferentes experiências sociais (JOBIM E SOUZA, 2012). Dito de outra forma, na análise do discurso, há de se considerar dimensões extralinguísticas da linguagem, tais como o tempo e o lugar em que o(s) enunciado(s) foi/foram proferido(s), quem são os sujeitos envolvidos, qual a relação entre esses indivíduos, dentre outros elementos. Segundo Jobim e Souza (2012, p. 99), à luz de Bakhtin, “na prática somos sensíveis a essa diversidade dos atos de fala, mas a linguística não tem trabalhado a língua na sua relação com a ação humana e com a vida, não encontrou o modo adequado de registrar a língua como fenômeno social”.

Entre os estudos círculo-bakhtinianos, o conceito de *dialogismo* transpassa por toda a obra bakhtiniana. De acordo com Brait (2014), o dialogismo diz respeito a uma “concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados” (BRAIT, 2014, p. 10). A partir das palavras da autora, compreendemos que esse conceito revela um diálogo entre enunciados, os quais replicam a outros, acatando-os, refutando-os, por exemplo. Por serem proferidos por sujeitos situados, essa relação igualmente se dá entre indivíduos, “que vão formando sua identidade em contato com outras pessoas e mudando ao longo do tempo de acordo com esses contatos, mesmo não passando a ser outras” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2017, p. 1089).

⁴⁴De acordo com Fiorin (2016), o emprego do termo *metalinguística* ou *translinguística* varia conforme a tradução das obras de Bakhtin.

É importante ressaltar que a noção de diálogo, na filosofia da linguagem de Bakhtin e do Círculo, não pode ser tomada no sentido restrito da palavra, ou seja, não se restringe à interação face a face. Volóchinov (2017, p. 219) assevera que “o diálogo pode ser compreendido de modo mais amplo não apenas como a comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo”.

Dessa forma, conforme Gonçalves, Vieira e Souza (2015), concluímos que a linguagem oral, a escrita, a verbo-visual, a gestual e até mesmo a presente “na mente sob a forma de ‘pensamento’” (GONÇALVES; VIEIRA; SOUZA, 2015, p. 213, grifo dos autores) constituem comunicação discursiva, podendo, conseqüentemente, estar em relação dialógica com outros discursos.

Ainda no que refere ao dialogismo, Brait e Magalhães (2014) esclarecem que,

[...] qualquer segmento de linguagem só faz sentido se, de algum modo, responde ao que o precedeu. Não vivemos em um vácuo social, portanto, não há como inaugurarmos a palavra nem como dar a palavra final, mas necessariamente nos engajamos em relações graças à linguagem, por meio da linguagem. Sendo o fenômeno dialógico mais abrangente do que o dialogal, as relações podem mobilizar sujeitos temporal e/ou espacialmente distantes; o que garante a centelha do sentido é a atitude responsiva de quem toma a palavra. Ao posicionar-se responsivamente, o sujeito interfere no fluxo da cadeia comunicativa discursiva não apenas respondendo, mas também convocando respostas de outrem. Eis a dimensão fenomênica do *dialogismo* (BRAIT; MAGALHÃES, 2014, p. 13-14, grifo dos autores).

Assim, segundo os autores, é por meio da *interação verbal* que emergem as *relações dialógicas*, as quais podem ser compreendidas como as relações de sentidos estabelecidas entre enunciados, sendo essas relações inerentes à linguagem. Destacamos, consoante Brait e Magalhães (2014), a ausência de fronteiras temporal e espacial nas relações dialógicas. Ou seja, essa relação de sentido se dá “quer seja entre enunciados de um discurso real e específico, quer seja no âmbito mais amplo do discurso das ideias criadas por vários autores ao longo do tempo e em espaços distintos” (JOBIM E SOUZA, 2012, p. 100).

Nessa perspectiva, ressaltamos a *responsividade* dos sujeitos, em relação dialógica, diante dos enunciados, do discurso do outro. Bakhtin (2011, p. 272) assevera que “toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê)”, ou seja, ao convocar respostas de outros, os sujeitos se posicionam em relação a esse discurso ao aceitá-lo, discordar dele, rejeitá-lo, usá-lo etc. Essa *compreensão ativa responsiva*

pode realizar-se imediatamente na ação [...], pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa [...], mas isto, por assim dizer, é uma compreensão responsiva de efeito retardado, cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte (BAKHTIN, 2011, p. 272).

Conforme sinalizamos no início desta seção, com fundamentos em Bakhtin (2011), compreendermos *enunciado* como a unidade real do discurso. Segundo o filósofo da linguagem, “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana” (BAKHTIN, 2011, p. 261). Assim, depreendemos, a partir das palavras de Bakhtin (2011), que a linguagem permeia a atividade humana; portanto, ao empregar a linguagem, o indivíduo, conseqüentemente, age. Essa relação linguagem – ação nos remete ao conceito de atividade linguageira, amplamente empregado no âmbito da Ergonomia da Atividade.

De modo a esclarecermos o referido conceito, recorreremos a Amigues (2002), que evoca a ação e a comunicação como atividade linguageira, ou seja, a linguagem é mobilizada como um meio de “fazer”, de “dizer” e de “pensar”, segundo o autor, que complementa, caracterizando ainda a atividade linguageira “[...] como um meio de estabelecer relações entre interlocutores, objetos, objetivos e intenções; de estruturar as situações em que os atores confrontam sua experiência e a desenvolvem”⁴⁵ (AMIGUES, 2002, p. 206).

Essa reflexão nos remete ao conceito de *ato responsável responsável*. Segundo Sobral⁴⁶ (2014, p. 20), esse conceito diz respeito a uma “ação concreta (ou seja, inserida no mundo vivido) intencional (isto é, não voluntária) praticada por alguém situado”. Nessa ação, ao mesmo tempo em que o sujeito responde a alguém ou a algo, ele é responsável por essa ação, trata-se, portanto, ainda segundo o autor, “[de] um responder responsável que envolve necessariamente um compromisso ético do agente” (SOBRAL, 2014, p. 20).

Ainda no que concerne aos enunciados - à luz de Bakhtin (2011), de Fiorin (2016) e de Sobral e Giacomelli (2016) - compreendemos que os enunciados têm uma autoria, sendo através destes que os indivíduos expressam um juízo de valor, um posicionamento, ou seja, os enunciados são carregados de sentido. Por serem únicos são, portanto, irrepetíveis: cada vez que são proferidos expressam um sentido diferente. Ademais, os enunciados são concretos por serem proferidos por sujeitos em situação de uso da língua “em algum momento e lugar a

⁴⁵ No original: “[...] comme le moyen d’établir des rapports entre des inter-locuteurs, des objets, des buts, des intentions; de structurer des situations auxquelles les acteurs confrontent leur experience et la developpent.” (AMIGUES, 2002, p. 206).

⁴⁶ Na verdade, Sobral atribui a essa união o termo “responsabilidade”, que nas palavras do autor “une responsabilidade, o responder *pelos* próprios atos, a responsividade, o responder *a* alguém ou a alguma coisa” (SOBRAL, 2014, p. 20).

alguém com uma dada intencionalidade” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1079). São, portanto, os *enunciados concretos*, produzidos por nosso sujeito na instrução ao sócia, que alimentarão nossas análises.

A respeito da singularidade dos enunciados, Bakhtin (2011, p. 262, grifos do autor) assevera que “evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”. Dessa forma, o emprego dos enunciados, conseqüentemente da linguagem, em diferentes esferas da atividade humana, como, por exemplo, escola, trabalho, política, relações de amizade (FIORIN, 2016), requer uma organização destes de acordo com as condições e as finalidades de cada esfera. Os *gêneros do discurso* estabelecem, portanto, uma relação entre a linguagem e a atividade humana, o social.

Destacamos que os enunciados que compõem os gêneros do discurso são caracterizados por três elementos indissociáveis: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo, conforme já anunciamos anteriormente e que detalhamos a seguir.

O conteúdo temático diz respeito ao sentido, isto é, é o que se diz e o que se faz (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016) ao se preferir um enunciado. Assim, por exemplo, quando, em sala aula, um professor diz para os seus alunos “Tem muita gente conversando aqui”, ele, ao mesmo tempo em que reclama da desatenção dos alunos, expressa um pedido para que eles parem de conversar entre si.

Por sua vez, a construção composicional está relacionada à maneira como o indivíduo desenvolve textualmente (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016) o conteúdo temático. Dessa forma, retomando o exemplo que apresentamos acima, o professor desenvolve o pedido através de uma reclamação.

Já o *estilo* está voltado para uma individualização, para “uma seleção dos meios linguísticos” (FIORIN, 2016, p. 69), de modo que os elementos anteriores possam se realizar. Bakhtin (2011) assevera que, nessa individualização, é preciso levar em consideração a percepção do discurso pelo destinatário. Assim sendo, novamente nos referindo ao nosso exemplo, as escolhas linguísticas que o professor fez indicam seu estilo, a maneira que ele julga adequada para que seu discurso seja compreendido ativamente por seus alunos e seu pedido seja atendido.

Tratando-se dos destinatários dos enunciados, em *Estética da criação verbal*, Bakhtin (2011) menciona que em um diálogo, há um segundo e um terceiro destinatário, porém não no sentido aritmético, alerta o autor. O segundo destinatário é aquele de quem, em situação de interação, o falante, primeiro destinatário, espera uma compreensão responsiva.

Para Fiorin (2016, p. 31), diz respeito a alguém “cuja presença é percebida mais ou menos conscientemente”, trata-se, pois, de um *destinatário imediato* (FIORIN, 2016; CLOT, 2010).

O terceiro destinatário é o que Bakhtin (2011) denomina *supradestinatário*, de quem o autor do enunciado espera uma “compreensão responsiva idealmente verdadeira” (BAKHTIN, 2011, p. 333). À luz de Fiorin (2016), o supradestinatário é ideológico e sua identidade muda de acordo com o grupo social, com a época e com o lugar; dessa forma, o supradestinatário pode ser a Igreja, os partidos políticos, o povo ou mesmo o *métier*, conforme acrescenta Clot (2010). Compreendemos então que no discurso do professor, na instrução ao sócia, este pode produzir enunciados que se dirigem ao gênero profissional, ao *métier* docente.

Ainda a respeito do caráter dialógico do enunciado, Fiorin (2016) pondera que “todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado. Portanto, nele ouvem-se sempre, pelo menos, duas vozes⁴⁷. Mesmo que elas não se manifestem no fio do discurso, elas estão aí presentes” (FIORIN, 2016, p. 27)

Faraco (2009), por sua vez, aponta a relevância do social na perspectiva dos estudos bakhtinianos ao afirmar que o enunciado é “entendido não mais como unidade da língua, mas como unidade da interação social; não como um complexo de relação de palavras, mas como um complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas” (FARACO, 2009, p. 66).

Assim, comungando com o pensamento de Fiorin (2016) e com o de Faraco (2009), compreendemos que, devido ao seu caráter social, os enunciados não expressam apenas a consciência individual, posto que “o mundo interior é uma arena povoada de *vozes sociais* em suas múltiplas relações de consonâncias e dissonâncias; e em permanente movimento” (FARACO, 2009, p. 84, grifos nossos).

Essa multiplicidade de vozes sociais presentes nos enunciados evidencia o caráter heterogêneo da linguagem e está relacionada ao *heterodiscurso*, que Sipriano e Gonçalves (2017, p. 71, grifos dos autores) explicam como “multiplicidade de *vozes sociais* conflitantes, no horizonte das relações dialógicas, em disputa por posições de controle e hegemonia”.

Considerando-se que *dialogismo* diz respeito a um elo de enunciados, e de sentidos, em que o sujeito toma para si a palavra de outrem que, por sua vez, tomara de outro, compreendemos que todo discurso é constituído de discursos alheios (VOLÓCHINOV, 2017). Bakhtin (2015b) assevera que o heterodiscurso é o “*discurso do outro na linguagem do*

⁴⁷ Convém salientarmos que, na perspectiva bakhtiniana, o termo voz não se trata do fenômeno fonatório, mas sim da carga semântica, social e ideológica contida na palavra.

outro, que serve à expressão refratada das intenções do autor” (BAKHTIN, 2015b, p. 113, grifos do autor).

Nessa perspectiva, o discurso de *outro* pode se manifestar através do discurso citado, seja esse discurso direto, discurso indireto ou discurso indireto livre. Sobre discurso citado, (VOLÓCHINOV, 2017) afirma que esse discurso é

concebido pelo falante como um enunciado de *outro* sujeito, em princípio totalmente autônomo, finalizado do ponto de vista da construção e fora do contexto em questão. É justamente dessa existência independente que o discurso alheio é transferido para o contexto autoral, mantendo ao mesmo tempo o seu conteúdo objetivo e ao menos rudimentos da sua integridade linguística e de dependência construtiva inicial (VOLÓCHINOV, 2017, p. 250, grifo do autor).

Tratando-se do discurso citado direto, este se caracteriza por reproduzir fielmente o discurso do(s) *outro(s)*. Já em relação ao discurso indireto, Volóchinov (2017) assevera que esse discurso

‘ouve’ de forma diferente o enunciado alheio; percebendo-o ativamente e atualizando, na sua transmissão *outros* aspectos e tons em comparação com os demais modelos. É justamente por isso que é impossível transpor direta ou literalmente o enunciado dos demais modelos para o indireto. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 270, grifos do autor).

Dessa forma, na incorporação de discurso do *outro* de maneira indireta, o enunciado autoral reelabora-o, linguisticamente, de modo a torná-lo parte do seu sentido.

Concernente ao discurso indireto livre, compreendemos que se trata de uma junção do discurso direto com o indireto,

O discurso indireto livre, ao contrário de uma impressão passiva do enunciado alheio, expressa uma orientação ativa, dificilmente limitada à substituição da primeira pela terceira pessoa, trazendo no enunciado alheio suas ênfases que se chocam e interferem nas ênfases da palavra alheia.

.....
No discurso indireto livre, reconhecemos a palavra alheia não tanto pelo sentido tomado abstratamente, mas sobretudo pela ênfase e entonação do personagem, isto é, pela orientação valorativa do discurso. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 314).

Sipriano e Gonçalves (2017) atentam para o fato de que há um propósito do indivíduo ao se remeter ao discurso do *outro*; dessa forma, os autores recomendam que “não há como analisar o discurso citado desvinculado de sua relação com o contexto narrativo.” (SIPRIANO; GONÇALVES, 2017, p. 73). Assim, tratando-se do emprego do método da instrução ao sócia para investigar a atividade docente, em interação com seu sócia para instruí-

lo, o professor o faz retomando a sua atividade; portanto, na análise do discurso desse professor, é preciso buscar compreender sua intenção ao trazer para seu, o discurso de outros que fazem parte do seu meio profissional.

Considerando o exposto até então, entendemos que é nesse complexo de relações dialógicas entre enunciados, entre sujeitos situados, responsáveis e responsáveis (SOBRAL, 2014), que o indivíduo se constitui, em um movimento em que o outro é imprescindível para a construção do eu, conforme nos revela Bakhtin ao afirmar que “a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros” (BAKHTIN, 2011, p. 294).

Essa relação entre o eu e o(s) outro(s) nos remete ao conceito de *alteridade*, sobre o qual Zavala (2016) faz a seguinte afirmação:

É no processo da interação com o outro que nos tornamos sujeitos. O *eu* só existe relacionado a um tu: “ser significa comunicar-se”, e um “eu” é alguém que, por sua vez, é um “tu” para outro. [...] a construção do outro, passa pelo diálogo como forma primária de comunicação e pensamento e, mais ainda, como concepção do sujeito e seu ser. (ZAVALA, 2016, p. 156, grifos da autora).

Dessa forma, o indivíduo toma consciência de si por meio da sua relação com o outro. Em outras palavras, os indivíduos se constituem, tornam-se sujeitos, nas relações de alteridade, em diálogo consigo mesmo e com o(s) outro(s). Na construção desse sujeito dialógico, Bakhtin (2011) distingue as seguintes relações: *eu para mim* – a percepção que o indivíduo tem de si mesmo; *o outro para mim* – a visão que o indivíduo tem do outro; e *eu para o outro* – a percepção do outro em relação ao indivíduo.

A presença do outro também está vinculada a outro conceito círculo-bakhtiniano: a *exotopia (excedente de visão)*. Esse conceito trata da relação tempo-espaco (AMORIM, 2014) e possibilita a emergência da consciência do sujeito e, conseqüentemente, a construção desse sujeito, a partir do olhar do outro, podendo esse outro ser o próprio sujeito, como na instrução ao sócia (CLOT, 2006, 2010). Bakhtin (2011) aborda a exotopia da seguinte forma,

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque **em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver**: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, e sua expressão -, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele (BAKHTIN, 2011, p. 21, grifos nossos).

Assim, a partir dessas palavras, entendemos que a exotopia é um princípio atrelado às relações humanas, pois quem está de fora pode conhecer mais de mim do que eu mesmo, visto que eu tenho uma visão limitada de mim; portanto, não posso me dar um acabamento. É a partir desse olhar de fora, do acabamento que o outro me dá, que eu consigo ter uma visão do todo.

Para tanto, esse excedente de visão se constitui de três movimentos: a contemplação, ou seja, sair de si para entender o outro; a compenetração, quer dizer, compreender o que o outro vê e, por fim, o retorno, que compreende ao voltar para si, com suas visões junto com as do outro, para dar um fechamento, um acabamento (BAKHTIN, 2011). Ressaltamos, no entanto, que esse movimento não ocorre em sequência. A título de esclarecimento, ao observarmos o outro, já damos um acabamento sobre essa pessoa, ou seja, já temos uma compreensão sobre ela.

Tendo em vista o método da instrução ao sócia, trazemos a seguinte reflexão de Bakhtin (2011),

Na categoria do *eu*, minha imagem externa não pode ser vivenciada como um valor que me engloba e me acaba, ela só pode ser assim vivenciada na categoria do *outro*, e eu preciso me colocar a mim mesmo sob essa categoria para me ver como elemento de um mundo exterior plástico-pictural e único (BAKHTIN, 2011, p. 33, grifos do autor).

Logo, na instrução ao sócia, ao se ter (e ser) o outro de si mesmo, materializado no sócia, ocorre esse distanciamento e, conseqüentemente, esse movimento exotópico. Ao se distanciar, o trabalhador, no nosso estudo, o professor, permite-se ter esse excedente de visão e então poder ver algo sobre si mesmo, e sobre sua atividade, que até então não se dava conta. Trata-se, portanto, de “tentar imaginar a nossa própria imagem externa, perceber-nos de fora, traduzir-nos da linguagem da autossensação interna para a linguagem da expressividade externa [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 27).

O sujeito, na perspectiva bakhtiniana, é inacabado: ele precisa do(s) outro(s), inclusive seu próprio eu, para completar a si mesmo, para ter uma visão de si; no entanto, esse fechamento não ocorre, pois, consoante Bakhtin (2011),

[...] mesmo que tivéssemos conseguido abranger o todo da nossa consciência concluído no outro, esse todo não poderia nos dominar e nos concluir de fato para nós mesmos, nossa consciência o levaria em conta e o suspenderia como um dos momentos da sua unidade preestabelecida e essencialmente vindoura; a última palavra caberia à nossa própria consciência e não à consciência do outro, mas nossa consciência nunca dirá a si mesma a palavra concludente (BAKHTIN, 2011, p. 14).

A partir dessas palavras, depreendemos que há uma série de acabamentos, porém inconclusos, na construção do eu do indivíduo, ou seja, ele está em constante transformação, ou em desenvolvimento, conforme o pensamento de Vigotski (2007, 2008).

Como “o real nunca nos é dado de forma direta” (FARACO, 2009, p. 49), métodos indiretos, em consonância com Vigotski (CLOT, 2006, 2010), cumprem esse papel na extraposição do sujeito para verbalizar sobre a atividade, trazendo, assim, uma visão do todo. Dessa forma, com base nesse pensamento, compreendemos que, em interação e por meio de relações dialógicas, ao instruir seu sócia, o professor se distancia da sua atividade e passa a olhar para si e para sua atividade a partir do outro, na figura do seu sócia. Essa exotopia, esse “olhar que vem de fora” (ZAVALA, 2016, p. 154), possibilita que o docente reflita sobre si, sobre sua atividade e sobre o seu *métier* e, por conseguinte, esse profissional pode se revelar e revelar o real da sua atividade.

Assim, os conceitos sobre os quais discorremos, nessa seção, auxiliaram-nos a realizar uma análise dialógica dos discursos emergentes da instrução ao sócia conduzida neste estudo. Ressaltamos que, por se tratar de uma análise metalinguística (BAKHTIN, 2015a), fomos além de uma análise dos elementos dos sistemas linguísticos: consideramos o discurso, os enunciados e, conseqüentemente, a situação, ou seja, o contexto social e histórico do sujeito desta pesquisa.

Dessa forma, tendo exposto o aporte teórico deste estudo, a seguir apresentamos a metodologia que adotamos para a geração do *corpus* discursivo de nossa pesquisa.

3 METODOLOGIA

“[...] o pesquisador não é um observador passivo que procura entender o outro, que também, por sua vez, não tem um papel passivo. Ambos são coparticipantes ativos no ato da construção e de transformação do conhecimento.”

(BORTONI-RICARDO, 2009, p. 71-72)

Na seção anterior, expusemos os aportes teóricos basilares para nossa pesquisa, os quais, por sua vez, auxiliaram-nos a traçar o caminho metodológico por que optamos seguir.

Nesta, apresentaremos o percurso que nos guiou na geração e na análise do *corpus* discursivo desta dissertação. Para tanto, dividimos a presente seção em sete seções secundárias, as quais se subdividem quando necessário.

Dessa forma, na primeira (3.1), tratamos da natureza da pesquisa, item em que abordamos as características dessa natureza, a abordagem do problema, seus objetivos e seus procedimentos teórico-metodológicos. Na segunda (3.2), apresentamos o contexto da pesquisa, assim, descrevemos a escola onde o sujeito do nosso estudo atua, ao passo que na terceira (3.3), descrevemos esse sujeito.

Na quarta seção (3.4), descrevemos os procedimentos para a geração de *corpus*. Por termos lançado mão de uma série de procedimentos, optamos por realizar uma seguinte subdivisão: Questionário orientado (3.4.1) e Condução do método da instrução ao sócia (3.4.2). Esta última, por sua vez, contém quatro seções quaternárias, a citar: Fase 1 - Filmagem da instrução ao sócia (3.4.2.1), Fase 2 - Observação de uma aula do professor participante (3.4.2.2), Fase 3 - Texto-comentário escrito pelo professor (3.4.2.3) e Fase 4 - Filmagem da discussão com professor sobre as fases 1, 2 e 3 (3.4.2.4). Concluímos esta quarta seção com um quadro-resumo (3.4.3) dos procedimentos por nós adotados.

Na quinta (3.5), apresentamos o *corpus* discursivo que analisamos. Na sexta (3.6), abordaremos as categorias que adotamos para a análise da atividade linguageira do professor participante (AMIGUES, 2003, 2004, 2016; BAKHTIN, 2011, 2015a, 2015b; BATISTA; RABELO, 2013; BRAIT, 2004; BROSSARD, 2012; CLOT, 2001, 2005, 2006, 2010; FARACO, 2009; FRIEDRICH, 2012; MIOSSEC, 2011; ODDONE; RE; BRIANTE, 2015; REGO, 2014; SAUJAT, 2002, 2004a, 2004b; SIPRIANO; GONÇALVES, 2017; SOBRAL, 2014; SOBRAL; GIACOMELLI, 2016; VIEIRA; FAÏTA, 2003; VIGOTSKI, 2007, 2008, 2009; VOLÓCHINOV, 2017; ZAVALA, 2016).

Por fim, na sétima seção (3.7) expomos os procedimentos éticos seguidos na condução deste estudo.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Nosso estudo compreende uma pesquisa aplicada, quanto à sua natureza; qualitativa, em relação à abordagem; descritiva, no que concerne aos objetivos, e, a respeito dos procedimentos teórico-metodológicos, realizada pelo método da instrução ao sócia (IaS). Por empregar tal método, o presente estudo é considerado discursivo-dialógico, pois a atividade linguageira, gerada através das relações dialógicas estabelecidas dentro da IaS, foi analisada a partir dos princípios da análise dialógica do discurso círculo-bakhtiniana. Ademais, a presente pesquisa possui cunho interventivo e interpretativo, dentro da perspectiva da Clínica da Atividade.

Além disso, trata-se de um estudo que se situa em um campo pluri/transdisciplinar, por abordarmos uma questão que articula trabalho e linguagem. Dessa forma, provocamos um diálogo entre as Ciências do Trabalho e as Ciências da Linguagem, especificamente, envolvendo a Linguística Aplicada, a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade; visto que buscamos investigar a atividade linguageira do sujeito sobre a sua atividade laboral (NOUROUDINE, 2002).

A preocupação em compreender, interpretar, fenômenos sociais dentro do contexto em que estão inseridos é característico de pesquisas qualitativas, o que justifica classificarmos nosso estudo como qualitativo, do ponto de vista da abordagem do problema. Sobre pesquisas qualitativas envolvendo educação, Bortoni-Ricardo (2009) afirma que,

O objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula [...] é o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam. (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 49, grifos da autora).

Conforme expusermos nas seções secundária 2.3 e terciária 2.3.1, o método da instrução ao sócia consiste em o participante, no caso o professor, instruir seu sócia, neste caso, a pesquisadora, para a realização da sua atividade, em uma hipotética substituição. Assim, por meio da instrução ao sócia, o participante tem a possibilidade de reviver, falar e refletir sobre a sua atividade, em um processo discursivo-dialógico intermediado pela

pesquisadora. Convém esclarecer que trataremos, detalhadamente, da instrução ao sócia que conduzimos no item 3.4, da corrente seção.

A respeito de intervenção, dentro das perspectivas da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, Daniellou (2004) nos apresenta as seguintes palavras,

Intervir não é somente colocar em circulação as análises da atividade, mesmo que sejam muito sofisticadas, mas engajar-se pessoalmente nos processos de ação que comportam vários atores. Atores que colocam em jogo numerosas lógicas, valores e interesses parcialmente contraditórios. **Intervir é participar na construção de compromissos⁴⁸, na criação de margens de manobra⁴⁹, na elaboração da mudança.** (DANIELLOU, 2004, p. ix, grifos nossos).

Nessa perspectiva, o presente estudo apresenta cunho interventivo, dentro da perspectiva da Clínica da Atividade, devido ao caráter do procedimento técnico que utilizaremos e ao papel da pesquisadora como mediadora, suscitando a reflexão do professor-participante; e de coanálise, visto que procuramos compreender, a partir da IaS e dessa reflexão do próprio professor, sua atividade de trabalho, sua “caixa preta”⁵⁰ (YVON; CLOT, 2004, p. 15), e seu possível desenvolvimento profissional. Dito de outra forma, ao suscitarmos a coanálise da atividade laboral desse professor, sem externarmos juízo de valor, ressaltamos, instaura-se um processo reflexivo que poderá provocar mudanças da atividade desse sujeito, bem como nesse próprio sujeito.

Embora tenhamos mencionado que a interpretação é uma característica dos estudos qualitativos, reforçamos que a presente pesquisa trata-se de um estudo interpretativo devido ao fato de este não envolver simplesmente descrição; apesar de a própria denominação do método por nós empregado possa, a princípio, ter essa conotação. Dessa forma, pretendemos realizar a interpretação, a coanálise e a explanação do nosso objeto de estudo, o discurso do professor participante sobre a sua atividade.

Ademais, ressaltamos o cunho interpretativo da presente pesquisa, posto que a análise do *corpus* discursivo não está, consoante Santos (2013),

limitada apenas ao que é dito pelos participantes na interação, ela deve ser entendida como articulada a uma grande teia de significações [...] que abrange, entre outras coisas, o como foi dito (que abarca, inclusive, a linguagem corporal), a pessoa que

⁴⁸ “Compromisso significa, segundo Daniellou, acordo, não necessariamente consensual, porém resultante de processo de deliberação e negociação.” (DANIELLOU, 2004, p. ix).

⁴⁹ Margens de manobra diz respeito às formas de operar que o trabalhador elabora com o intuito de alcançar os objetivos exigidos sem causar-lhe efeitos desfavoráveis, ou seja, sem que afete seu bem estar. (GUÉRIN *et al.*, 2001).

⁵⁰ No original: “boîte noire” (YVON; CLOT, 2004, p. 15).

disse e o contexto no qual a enunciação se deu. (SANTOS, 2013, p. 28, grifos da autora).

Dessa maneira, após termos apresentado a natureza desta pesquisa, passaremos a tratar do contexto em que conduzimos nosso estudo.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada em uma escola pública regular de Ensino Médio, que compõe a rede estadual, localizada na cidade de Fortaleza, no Estado do Ceará. A escolha da referida escola deveu-se ao fato de já termos tido a experiência de lecionar a disciplina de Língua Inglesa (LI) nessa instituição e de termos acesso ao Núcleo Gestor e a docentes que ali lecionam. Por questões éticas, optamos por não identificar a escola para preservar o sigilo do nosso sujeito de pesquisa, visto que a escola conta com apenas dois professores de LI, além do compromisso ético firmado entre professor participante e pesquisadora através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Com relação ao ensino de Língua Estrangeira (LE), mais de um idioma é ofertado, sendo que é a partir do 2º ano que os alunos têm contato com o ensino/ aprendizagem de Língua Inglesa nessa instituição. Ademais, é nessa série que se contempla o trabalho com leitura, escrita e comunicação oral. No 3º ano, as atividades de LE são mais direcionadas à habilidade de leitura, pois as aulas são voltadas para a preparação para o ENEM e outros vestibulares. No que concerne à carga horária, as aulas de língua estrangeira têm duração de 1 hora/aula, que corresponde a 50 minutos, e ocorrem uma vez por semana, perfazendo uma carga horária de 4 horas/mês e 40 horas/ano.

A respeito do material didático, o livro adotado pela escola, na disciplina de Língua Inglesa, é adquirido através do Programa Nacional do Livro Didático – Ensino Médio (PNLEM) e foi elaborado em consonância com as OCEM (FRANCO; TAVARES, 2016). O material em questão intitula-se *Way to go*, da editora Ática, e foi adotado no PNLD 2018⁵¹. Trata-se de uma coleção composta por três volumes, não consumíveis, em que cada um é acompanhado de um CD de áudio contendo os textos orais para as atividades de compreensão auditiva. Na instituição *locus* do nosso estudo, são utilizados apenas dois dos três volumes que compõem a coleção, sendo o primeiro adotado nas turmas de 2º ano e o segundo é utilizado nas de 3º ano.

⁵¹ Detalhes sobre o PNLD 2018 podem ser acessadas através do link: <http://www.fnde.gov.br/pnld-2018/>. Acesso em: 10 fev. 2018.

Em relação à organização, cada volume contém oito unidades e, ao fim de cada unidade, há a seção de revisão e a sugestão de um projeto interdisciplinar. No que concerne especificamente às unidades, todas elas contemplam compreensão leitora, compreensão oral, produção oral e produção escrita, além de haver seções voltadas para o estudo de vocabulário e gramática (FRANCO; TAVARES, 2016).

Após termos contextualizado onde nossa pesquisa se realizou, a seguir, apresentaremos o sujeito deste estudo.

3.3 SUJEITO DA PESQUISA

A presente investigação contou com a colaboração de um professor experiente⁵² no ensino de Língua Inglesa, lotado em turmas de 2º ano e 3º ano na escola participante, atendendo aos nossos critérios de escolha, segundo os quais o docente deveria:

- a) Ser graduado em Língua Inglesa;
- b) Ter mais de cinco anos de docência, e
- c) Atuar no Ensino Médio em uma escola pública regular da rede estadual.

Conforme mencionamos na subseção anterior, a escola em que se desenvolveu esta pesquisa conta com apenas dois professores de Língua Inglesa. Embora ambos atendessem aos nossos critérios de escolha, em conversa prévia com os docentes sobre nossa intenção de convidá-los a fazer parte do nosso estudo, apenas um demonstrou disponibilidade e interesse em ser participante deste estudo.

No que concerne às questões éticas que preconizam pesquisas que envolvem seres humanos, a identidade do sujeito⁵³ deste estudo foi resguardada, respeitando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁵⁴, no qual indivíduos aceitam participar da pesquisa e permitem a divulgação não personalizada dos dados e informações coletadas para fins científicos e acadêmicos.

Contudo, pelo fato de estarmos lidando com um indivíduo com seu “eu”, com uma identidade e com seu papel social, optamos por não nos referirmos ao nosso professor-participante fazendo menção à sua profissão ou usando uma abreviação. Assim, sugerimos que nosso sujeito de pesquisa escolhesse outro nome para si, tendo ele optado por Henrique.

⁵² Esclarecemos que consideramos como experiente o profissional com mais de cinco anos de docência (HUBERMAN, 1992).

⁵³ Pelo fato de esta pesquisa se estruturar na abordagem bakhtiniana, justifica-se a denominação de sujeito aos participantes.

⁵⁴ Consultar Anexo A, página 185.

Dessa forma, a referência a esse indivíduo, quando nomeado, ao longo deste estudo será por meio desse codinome.

No que concerne à descrição do sujeito do nosso estudo, por meio das informações fornecidas por Henrique, ao responder a um questionário aplicado antes da condução do método da instrução ao sócia e ao escrever um texto-comentário⁵⁵, pudemos traçar o perfil que descrevemos a seguir.

Henrique, 38 anos, graduou-se em Letras Português/Inglês na Universidade Estadual do Ceará, em 2009, porém leciona há treze anos (contagem de anos considerando o período de realização deste estudo). O professor foi estudante do Núcleo de Línguas da UECE, onde concluiu o curso regular de Língua Inglesa, e possui os seguintes certificados internacionais de proficiência em Língua Inglesa: TOEFL e TOEIC⁵⁶. Neste ano de 2018, participou, nos Estados Unidos, do Programa de Desenvolvimento para Professores de Inglês⁵⁷ (PDPI). Além da graduação, possui pós-graduação em nível de Especialização e atualmente é estudante de Mestrado em Tradução.

Assim, tendo descrito o sujeito que participou desta pesquisa, a seguir, passamos aos procedimentos metodológicos de geração do *corpus* de análise.

3.4 PROCEDIMENTOS PARA A GERAÇÃO DE *CORPUS* DISCURSIVO

Nesta seção, apresentaremos detalhadamente os procedimentos de que lançamos mão para a geração do nosso *corpus* discursivo, que ocorreu no período de 28 de março de 2018 a 25 de abril de 2018. Entretanto, achamos conveniente registrarmos os esclarecimentos do fato de esta etapa ter durado menos de um mês. Primeiramente, nosso intuito era o de observar a aula correspondente a que a pesquisadora-sócia fora instruída, a segunda razão deveu-se ao fato de o professor estar prestes a se licenciar para estudo de pós-graduação, estando, na ocasião, aguardando sua liberação, o que nos impediria de darmos continuidade à pesquisa, caso lhe fosse concedida durante essa etapa de nossa investigação.

Concernente à descrição do nosso percurso metodológico, inicialmente, tratamos sobre o questionário orientado que foi aplicado com o sujeito do nosso estudo e,

⁵⁵ Texto escrito pelo professor após a condução da primeira fase da Instrução ao Sócia. Para mais informações vide o item 3.4.2.3 deste seção.

⁵⁶ TOEFL: *Test of English as a Foreign Language* (Teste de Inglês como Língua Estrangeira). TOEIC: *Test of English for International Communication* (Teste de Inglês para Comunicação Internacional).

⁵⁷ Programa de aperfeiçoamento profissional voltado para professores de inglês de Ensino Médio da rede pública. Trata-se de uma parceria entre a Capes/Fulbright e as secretarias estaduais de educação. Mais informações sobre o programa estão disponíveis em: <http://fulbright.org.br/edital/pdpi-professores-de-inlges/>. Acesso em: 01 jul. 2018.

posteriormente, relatamos o modo como conduzimos o método da instrução ao sócia, que contemplou quatro momentos: 1) Filmagem⁵⁸ da instrução ao sócia (IaS Fase 1); 2) Observação de uma aula do professor (IaS fase 2); 3) Produção de um texto-comentário redigido pelo professor (IaS fase 3); e 4) Filmagem da Discussão com o professor sobre as etapas anteriores (IaS fase 4).

Ressaltamos que cada procedimento por nós empregado foi de suma importância para a condução desta pesquisa, visto que a execução de cada fase possibilitava a realização das seguintes.

A seguir, passamos a discorrer mais detalhadamente sobre o instrumento que aplicamos.

3.4.1 Questionário orientado

Para geração e construção do *corpus* discursivo do nosso estudo, realizamos diversos procedimentos, sendo o primeiro deles a aplicação de um questionário orientado. A opção pelo uso desse instrumento deve-se ao fato de que, assim como a entrevista, o questionário se constitui como uma técnica de levantamento de dados primários que dá “grande importância à descrição verbal de informantes” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 105). Ademais, trata-se de mais uma forma de registro, aliando-se à atividade linguageira, oral e escrita, produzida pelo professor na ocasião da condução da instrução ao sócia, e à observação de aula, permitindo a triangulação de dados.

Com o objetivo de conhecermos o sujeito do nosso estudo, optamos por aplicar um questionário orientado para que pudéssemos saber quem ele é, conhecer sua formação e suas concepções sobre ensino, de modo a melhor situá-lo em seu contexto profissional. Antes de discorrermos acerca desse instrumento de coleta de dados propriamente dito, abordaremos como se deu a entrega e a coleta do questionário.

Em 27 de março de 2018, após termos recebido o Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa, dirigimo-nos à escola para nos encontrarmos com o sujeito do nosso estudo e entregá-lo, em mãos, um questionário orientado para que ele o respondesse e nos devolvesse posteriormente. Na ocasião, também foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, além de termos repassado ao professor orientações sobre as etapas seguintes da nossa pesquisa e agendado o encontro para conduzirmos a primeira fase da

⁵⁸ Os excertos das transcrições da primeira filmagem e daquela realizada posteriormente encontram-se, respectivamente, no Apêndice B, página 173, e no Apêndice E, página 180.

instrução ao sócia. No dia seguinte, 28 de março de 2018, o professor nos contatou, informando que respondera o questionário e que este estava pronto para ser devolvido. Ainda nesse dia, direcionamo-nos à escola e coletamos o instrumento diretamente com o professor.

Como antecipamos na introdução dessa subseção, nosso objetivo, ao optarmos pelo emprego desse instrumento na nossa investigação, foi traçar o perfil do professor participante, além de verificar qual o seu posicionamento com relação às prescrições, à concepção de comunicação oral e às atividades concernentes ao desenvolvimento das habilidades de fala e de escuta.

O questionário orientado que aplicamos apresenta perguntas subjetivas e objetivas, com algumas dessas fazendo uso da escala de Likert⁵⁹. Embora a escala ofereça, geralmente cinco opções, em nosso estudo, utilizamos somente quatro opções da referida escala: “discordo totalmente” (1), “discordo parcialmente” (2), “concordo parcialmente” (3) e “concordo totalmente” (4), pois a opção intermediária, “indiferente”, pode tornar a resposta um pouco vaga. Assim, acreditamos que somente com as quatro, o informante dará uma resposta com maior precisão. Com relação às seções, o questionário é composto por três partes assim distribuídas: dados pessoais, dados acadêmicos e dados profissionais.

A primeira parte é composta de perguntas que questionam o nome do profissional, onde leciona, os dados para contato, a idade e o sexo. Na segunda seção, intitulada “Dados acadêmicos”, pretendemos obter as seguintes informações: formação acadêmica; tempo de docência em Língua Inglesa; se possui curso regular de Língua Inglesa, em caso positivo, em qual instituição estudou; se possui certificado(s) de proficiência em LI, se sim, qual(ais) certificado(s); cursos de pós-graduação, que tipo e em que instituição.

Já a terceira parte inicia-se com uma pergunta acerca da percepção que o professor tem de si enquanto profissional de LE. Essa seção é dividida em duas partes: uma intitulada “Sobre prescrição”, que contempla duas perguntas, e outra denominada “Sobre comunicação oral”, composta por seis questões.

Ressaltamos que os dados obtidos a partir do questionário não foram analisados isoladamente; contudo, essas informações, especificamente as contidas na terceira seção desse instrumento, auxiliaram-nos na condução da instrução ao sócia, sobretudo na Fase 4 - Filmagem da discussão com professor sobre as fases 1, 2 e 3, ocasião em que nos reportamos

⁵⁹ A Escala de Likert é um tipo de escala de resposta usada habitualmente em questionários, principalmente em pesquisa de opinião, através da qual os pesquisados especificam seu nível de concordância com uma afirmação. Geralmente, há cinco opções como resposta, a saber: “discordo totalmente” (1), “discordo parcialmente” (2), “indiferente” (3), “concordo parcialmente” (4) e “concordo totalmente” (5).

aos registros que até então detínhamos, para nos ajudar a reconstruir a atividade desse profissional (GUÉRIN *et al*, 2001) e, por conseguinte, coanalísá-la.

Tendo apresentado o questionário orientado, que aplicamos como primeiro procedimento de geração de dados, passaremos a tratar da condução do dispositivo teórico-metodológico que empregamos, ou seja, dos demais procedimentos que realizamos.

3.4.2 Condução do método da instrução ao sócia

Conforme mencionado na seção Fundamentação Teórica, o dispositivo metodológico que utilizamos neste estudo é a instrução ao sócia (IaS), um dos métodos empregados na Clínica da Atividade (CLOT, 2010; MIOSSEC, 2011), tanto para geração quanto para análise de dados, neste estudo, nosso *corpus* discursivo.

Uma vez que o procedimento da IaS é passível de adaptações (BATISTA; RABELO, 2013; BARIONI, 2016), seguimos as fases⁶⁰ propostas por Clot (2010) - condução da instrução ao sócia e redação de texto-comentário pelo participante - com algumas alterações, entretanto, de modo que a geração do nosso *corpus* discursivo pudesse se adequar à disponibilidade do sujeito da nossa pesquisa. Assim sendo, nosso procedimento seguiu as fases que passaremos a descrevermos.

3.4.2.1 Fase 1 – Filmagem da instrução ao sócia (IaS fase 1)

Iniciamos essa seção quaternária apoiando-nos em Guérin *et al* (2001), que acreditam que, para se analisar a atividade laboral, dentro de uma perspectiva ergonômica,

[...] é necessário colocar-se numa situação que permita ao operador [no nosso estudo, o professor] encontrar referências relativamente concretas: sejam referências cronológicas: pede-se ao operador para contar um dia de trabalho, o que faz ao chegar em seu posto de trabalho, qual a operação seguinte à primeira [...] (GUÉRIN *et al*, 2001, p. 167).

Essa fase da nossa pesquisa ocorreu no dia 04 de abril de 2018, às 15:15, no CCLin⁶¹, localizado no Centro de Humanidades da UECE. O encontro entre instrutor e sócia foi registrado em vídeo e em áudio e teve duração de 40min 39seg.

⁶⁰ Consultar Fundamentação Teórica, seção terciária 2.3.1, página 53.

⁶¹ Cidade, Cultura e Linguagem (CCLin). Trata-se de um espaço no Centro de Humanidades da UECE onde se encontram laboratórios de pesquisas vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada,

Para fazermos esse registro, utilizamos uma câmera filmadora, devidamente fixada em um tripé, o qual foi posicionado a uma distância em que foi possível visualizar todo o corpo de ambos, embora instrutor e sócia estivessem sentados juntos a uma mesa em que estava o *notebook* de Henrique. Ressaltamos que em momento algum o professor demonstrou desconforto devido à presença da câmera.

Optamos por esse registro também em vídeo, pois concordamos com Bortoni-Ricardo (2009, p. 62, grifo da autora) que, assim procedendo, poderemos “‘revisitar’ os dados muitas vezes para tirar dúvidas”. Além disso, o vídeo nos possibilita o acesso à linguagem não verbal de Henrique, igualmente fonte de informações sobre sua atividade docente (FARIAS, 2016).

Neste passo, nosso sujeito, Henrique, um professor de Língua Inglesa do Ensino Médio de uma escola pública, instruiu seu sócia para uma hipotética substituição na sua turma do 2º ano D - Tarde, simulando uma situação concreta de sua atividade. No que concerne aos papéis, o docente foi o instrutor e a pesquisadora, o sócia. Essa fase corresponde à fase 1 na proposta de Clot⁶² (2010).

Conforme sinalizamos no item 2.3.1 de nossa Fundamentação Teórica, a instrução propriamente dita inicia-se após o sócia lançar o seguinte questionamento ao seu instrutor: “Suponha que eu seja seu sócia e que amanhã vou substituí-lo. Quais instruções você deverá me transmitir para que ninguém perceba a substituição?” (CLOT, 2010). Logo após a conclusão das orientações, tendo o sócia reassumido seu papel de pesquisador, questiona-se ao trabalhador os efeitos que a experiência da instrução ao sócia lhe causou.

Tratando-se do nosso estudo, a pesquisadora-sócia iniciou a instrução ao sócia solicitando ao professor Henrique orientações para uma hipotética substituição na turma do 2º ano D, do turno da tarde. Destacamos que a instrução dada ao sócia foi, o tempo todo, sustentada pelo acompanhamento do material do professor (os *slides* que seriam projetados em sala), assim, o instrutor mostrou o *como* realizar a hipotética substituição a partir do *o que* utilizar na aula que viria a acontecer. Após o término da instrução em si, Henrique, atendendo à orientação da pesquisadora (nesse momento, não mais sócia), comentou sobre a experiência de ter vivenciado essa etapa do método da instrução ao sócia.

Esta fase de geração do nosso *corpus* discursivo foi sucedida pela etapa de observação de uma aula de Henrique, ou seja, do professor em situação de atividade concreta.

dentre os quais o LETRAFORTE (Letramentos, Formação, Trabalho e Ensino) que abriga o grupo LIFT e suas pesquisas.

⁶²Tratamos sobre o método da instrução ao sócia na seção secundária 2.3 em nossa Fundamentação Teórica, página 50.

3.4.2.2 Fase 2 – Observação de uma aula do professor participante (IaS fase 2)

A respeito do emprego de observação como um dos possíveis procedimentos metodológicos para geração do *corpus*, Prodanov e Freitas (2013) sugerem que pesquisadores tenham conhecimento prévio do que observar. Para tanto, os autores orientam-nos a examinarmos o local onde se dará o processo de observação antes de iniciá-lo, de modo a se determinar o que poderá ser registrado.

Apesar das orientações, optamos por não segui-las, pois acreditamos que o conhecimento prévio sobre os procedimentos do professor em sala de aula e sobre sua turma poderia interferir na condução da instrução ao sócia. Por exemplo, a pesquisadora-sócia poderia deixar de perguntar sobre algum pormenor da atividade do professor, visto que ela já teria tido conhecimento desse detalhe.

Dessa forma, com o objetivo de confrontar a instrução que o professor nos deu, enquanto sócia, com a atividade realizada desse docente, decidimos observar uma aula do professor Henrique, especificamente, a mesma em que ocorreria a hipotética substituição. Essa etapa ocorreu no dia 11 de abril de 2018, às 16h, e teve duração de 50 minutos, o equivalente a 1 hora/aula na unidade escolar em que realizamos nossa pesquisa. Assim, como na instrução, a observação ocorreu na turma do 2º ano D, do turno da tarde.

Com o fito de nos guiarmos durante a realização desta fase, a partir das orientações de como o sócia deveria proceder na substituição, elaboramos um instrumento⁶³ (um *check-list*), em que sinalizamos os procedimentos seguidos pelo professor, em situação de atividade concreta, que visualizamos durante a observação da aula. Nesse mesmo instrumento, também contemplamos registros relacionados às ações dos alunos, uma vez que, durante a instrução ao seu sócia, Henrique fez referências (e previsões) a possíveis comportamentos dos discentes.

Ainda concernente à observação direta de trabalhadores em atividade, na perspectiva da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, Guérin *et al* (2001) nos trazem as seguintes palavras,

[...] em vários casos [a observação] mostra-se insuficiente para compreender os motivos dessa atividade, os raciocínios e os conhecimentos em que se baseia. **É, no entanto, um apoio** indispensável para produzir explicações por parte dos operadores: **é a partir de casos concretos que podem ocorrer trocas detalhadas a respeito de eventos e ações efetivamente constatados pelo observador e vividos pelo operador** (GUÉRIN *et al*, 2001, p. 164, grifos nossos).

⁶³ Consultar Apêndice D, página 179.

Nessa perspectiva, a observação da aula de Henrique nos serviu como apoio, somado aos outros procedimentos que descrevemos nesta seção, na condução da última fase da IaS (ver item 3.4.2.4). Acrescentamos que se houvéssimos optado apenas por observar ou filmar a aula do professor, não ascenderíamos ao real de sua atividade, ou seja, não teríamos acesso ao que Henrique estava pensando enquanto realizava suas ações, ao que gostaria de ter feito, ao que ele optou por não realizar, etc. Portanto, destacamos que a realização dessa fase tanto nos auxiliou na coanálise da atividade desse professor como também se mostrou uma justificativa para se considerar a IaS como um método indireto em Clínica da Atividade.

Ademais, apoiando-nos em Bortoni-Ricardo (2009, p. 61), que assevera que “registros de diferentes naturezas vão permitir a triangulação dos dados”, ressaltamos que o procedimento da observação direta do professor em situação concreta de atividade também teve esse propósito.

3.4.2.3 Fase 3 – Texto-comentário escrito pelo professor (IaS fase 3)

Após a realização da instrução ao seu sócia, e a partir da materialização desse momento por meio de um filme e de sua transcrição⁶⁴, o professor participante foi solicitado a escrever um texto reflexivo, que denominamos *texto-comentário*, sobre sua experiência de instruir um sócia. Correspondente à fase 2 na proposta de Clot (2010), o objetivo desse procedimento foi proporcionar ao profissional uma nova retomada de sua própria atividade, em posição exotópica (BAKHTIN, 2011), e conduzi-lo a realizar uma possível análise de sua atividade laboral.

De acordo com a proposta do método da instrução ao sócia, originalmente, o próprio trabalhador deve transcrever o registro oral da instrução ao sócia. Entretanto, ciente do quão exaustivo é o trabalho de transcrição de discursos orais, e da escassez de tempo disponível do sujeito do nosso estudo, a própria pesquisadora realizou a transcrição da filmagem⁶⁵ realizada na fase 1 da instrução ao sócia que conduzimos.

Uma vez finalizado esse procedimento, em seguida, o filme, armazenado em um *pen-drive*, e o registro escrito da instrução (transcrição), juntamente com um quadro explanatório das convenções utilizadas na transcrição, foram entregues a Henrique no mesmo dia em que realizamos a observação de sua aula, em 11 de abril de 2018.

⁶⁴ Os excertos transcrição desta fase encontram-se no Apêndice B, página 173.

⁶⁵ A descrição desse procedimento é tratada no item 3.5 desta seção.

A partir da visualização do filme da instrução e/ou da leitura das transcrições, Henrique escreveu um texto reflexivo acerca da experiência de participar de uma instrução ao sócia e sobre sua atividade docente. O texto-comentário foi entregue à pesquisadora, via *e-mail*, no dia 18 de abril de 2018.

Destacamos que as reflexões presentes nesse texto escrito, assim como as demais fases posteriores a esta, contribuíram para a execução do último passo de geração do *corpus* discursivo de nossa pesquisa, o qual detalhamos a seguir.

3.4.2.4 Fase 4 – Filmagem da discussão com professor sobre as fases 1, 2 e 3 (IaS fase 4)

Esta última fase tratou-se de um novo encontro presencial entre professor e pesquisadora, videogravado e posteriormente transcrito, que ocorreu em 25 de abril de 2018, às 15:20, e durou 40min 34seg. O local escolhido foi o CCLin, no Centro de Humanidades da UECE, mesmo espaço onde realizamos a primeira fase da instrução ao sócia.

Nosso objetivo com esse procedimento foi abordar passagens mais significativas, tanto para a pesquisadora quanto para o participante, e esclarecer pontos que, a nosso ver, ficaram obscuros, durante as fases anteriores, que diziam respeito à atividade do professor. Somado a isso, essa fase da IaS possibilitou ao professor outro momento de reflexão e de coanálise de sua atividade.

Guérin *et al* (2001, p. 166) ponderam que “as constatações e os resultados provenientes das observações servem de apoio às verbalizações”. Nessa perspectiva, não só o que observamos em sala de aula como também as informações advindas das outras fases nos auxiliaram na realização desta, conforme sinalizamos previamente. Dessa forma, conduzimos a discussão, primeiramente, apoiando-nos nas reflexões presentes no texto-comentário escrito por Henrique, posteriormente nos referimos à observação de aula e às instruções dadas ao sócia e, por fim, abordamos alguns pontos do questionário.

Assim, tendo exposto detalhadamente nosso percurso de geração do *corpus* discursivo, apresentamos, a seguir, um quadro com a síntese de nossos procedimentos.

3.4.3 Quadro-resumo dos procedimentos metodológicos adotados

De modo a sintetizar para o leitor a maneira como realizamos a geração do *corpus* e quais foram nossos objetivos, decidimos construir o quadro-resumo abaixo.

Quadro 5 - Síntese dos procedimentos metodológicos adotados para a geração do *corpus*

Procedimento empregado	Data e/ou duração do procedimento	Objetivo
Questionário orientado	Entrega ao professor: 27/ 03/2018 Devolução para a pesquisadora: 28/ 03/2018	Traçar o perfil do professor participante Verificar qual o seu posicionamento com relação às prescrições, à concepção de comunicação oral e às atividades concernentes ao desenvolvimento das habilidades de fala e de escuta.
Filmagem da instrução ao sócia (IaS fase 1)	04/04/2018 Duração: 40min 39seg.	Registrar a instrução dada pelo professor ao seu sócia para uma hipotética substituição uma situação concreta de sua atividade. Provocar o deslocamento do professor (instrutor) para sua atividade laboral.
Observação de uma aula do professor participante (IaS fase 2)	11/04/18 Duração: 50 minutos	Confrontar a instrução que o professor deu ao sócia com a atividade realizada desse docente
Texto-comentário escrito pelo professor participante (IaS fase 3)	Entrega à pesquisadora: 18/ 04/2018 (via <i>e-mail</i>)	Proporcionar ao profissional uma nova retomada de sua própria atividade, em posição exotópica, e conduzi-lo a realizar uma possível análise de sua atividade laboral.
Filmagem da discussão com professor sobre as fases 1, 2 e 3 (IaS fase 4)	25/04/2018 Duração: 40min 34seg.	Tratar sobre passagens mais significativas emergentes das fases anteriores e esclarecer pontos que, a nosso ver, ficaram obscuros. Possibilitar ao professor outro momento para reflexão e coanálise de sua atividade.

Fonte: Elaborado pela autora.

3.5 *CORPUS* DISCURSIVO

Tomamos como *corpus* discursivo para nossas análises as sequências consideradas, a nosso ver, mais significativas das transcrições da instrução dada ao sócia na fase 1, bem como do segundo encontro (IaS fase 4) entre sujeito e pesquisadora, as informações do texto-comentário produzido pelo professor na IaS fase 2 e, complementarmente, as informações tomadas no questionário orientado e na observação de aula, quando se fez oportuno.

As transcrições dos excertos dos dois momentos de interação entre o professor participante e a pesquisadora que trouxemos para análise, assim como todo o diálogo entre essas pessoas, foram efetuadas a partir dos parâmetros concernentes à transcrição de discurso oral sugeridos por Preti (1999) e Sandré (2013).

Esclarecemos que não empregamos todas as convenções propostas pelos referidos autores, visto que algumas destas não atendiam às demandas de nossa pesquisa. Além disso, realizamos pequenas adaptações nos esclarecimentos das convenções de modo a torná-los mais claros para leitores, conforme apresentamos no quadro abaixo.

Quadro 6 - Convenções para a transcrição do discurso oral emergente da instrução ao sócia realizada

Convenção	Significado
↓	Entonação descendente.
↑	Entonação ascendente.
supr-	Supressão de sílaba(s).
+ ++ +++	Pausa muito breve, pausa breve, pausa média.
: :: :::	Prolongamento de um som, sendo o número de [:] proporcional ao prolongamento realizado.
maiÚScula	Acentuação de uma sílaba ou de uma palavra monossilábica.
(risos)	Descrição de gesto (fenômeno pontual).
[tradução]	Comentário da transcritora ou tradução.
[xxx]	Passagem modificada para respeitar o anonimato.
“página 20”	Discurso direto citado ou leituras de textos, durante a gravação.
▼ ... ▼	Passagem pronunciada com voz fraca.
(X, XX, XXX)	Sílabas indecifráveis (o número de X sendo uma estimativa do número de sílabas).
[Professor Professor	Superposição, simultaneidade de vozes.

Fonte: Adaptado pela pesquisadora a partir de Preti (1999) e Sandré (2013).

Concernente à apresentação dos textos transcritos, trazemos um número que marca o turno de fala de cada sujeito e a codificação que os identifica precedem os enunciados. Tratando-se dessa codificação, a consoante P identifica a pesquisadora-sócia, enquanto que a letra H refere-se ao sujeito do nosso estudo, que, conforme informamos anteriormente, optou por ser identificado pelo codinome Henrique.

Tratando-se da identificação dos excertos da transcrição, a codificação IaS (Instrução ao Sócia) seguida do número 1 ou 4 indica em que fase da instrução ao sócia aquela interação ocorreu. Dessa forma, IaS1 indica que a interação se deu na primeira fase da instrução ao sócia, ao passo que IaS4 identifica trechos extraídos da transcrição da quarta fase de nosso procedimento metodológico.

A respeito dos enunciados provenientes das referidas fases, eles estão identificados da seguinte maneira: fase da instrução ao sócia, seguida do número que indica o turno e da identificação do enunciador. A título de exemplo, a codificação IaS1- 98H mostra que o enunciado ocorreu na primeira fase da instrução ao sócia, foi o 98º turno de fala e foi proferido por Henrique.

Indicamos ainda que, para nos referirmos às perguntas e/ou às respostas presentes no questionário, usamos o termo “questionário orientado”, seguido da letra Q, indicando “questão” e, logo após identificamos o número da questão, conforme apresentado neste exemplo: QUESTIONÁRIO ORIENTADO - Q3.8.

Já os trechos advindos do texto escrito pelo participante deste estudo são identificados pelo termo “texto-comentário”, seguido da letra L, em minúsculo, indicado a(s) linha(s) do texto escrito por Henrique e, por fim, a indicação do número da linha, conforme exemplificamos: TEXTO-COMENTÁRIO – 1. 3.

Por fim, salientamos ainda que utilizamos a formatação em negrito para destacarmos algo que consideramos relevante nos enunciados que trazemos para análise.

Uma vez tendo apresentado o *corpus* discursivo do presente estudo e o procedimento de transcrição que adotamos, passaremos a abordar os procedimentos que empregamos em nossas análises.

3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

De modo a analisarmos a atividade linguageira do professor experiente de Língua Inglesa, buscamos suporte no referencial teórico e metodológico da instrução ao sócia (BATISTA; RABELO, 2013; CLOT, 2001, 2006, 2010; MIOSSEC, 2011; ODDONE; RE, BRIANTE, 2015), além dos estudos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade (ARAÚJO, 2018; AMIGUES, 2003, 2004; 2016; CLOT, 2005, 2006, 2010; 2017; MACHADO; LOUSADA, 2010; SAUJAT, 2002, 2004a; 2004b; VIEIRA; FAÏTA, 2003; TARDIF, 2014; TARDIF; LESSARD, 2013). Para consideramos o ensino de comunicação oral, buscamos apoio em estudos acerca do ensino de línguas estrangeiras/ Língua Inglesa (CONSOLO, 2004; FARIAS; MAGALHÃES; ARAÚJO, 2014; MICCOLI, 2016; PAIVA, 2012; SENA; PAIVA, 2009; THORNBURY, 2007). Dessa maneira, apoiados no aporte supracitado, buscamos identificar no discurso do professor referências à gestão de sala de aula, às prescrições, à interação entre professor e alunos em Língua Inglesa, às condições de trabalho do professor, à relação com o coletivo, qualificação profissional, entre outros.

Ademais, por utilizarmos um método que tem como base o desenvolvimento sócio-histórico-cultural do indivíduo, buscamos apoio em estudos dessa teoria (BROSSARD, 2012; FRIEDRICH, 2012; REGO, 2014; VIGOTSKI, 2007, 2008, 2009, 2017), tentando identificar, no discurso do sujeito, enunciados que, prioritariamente, indiquem possível

transformação/ desenvolvimento (do) profissional, além de enunciados indicativos de mediação e instrumento nas interações do sujeito.

Estudos da filosofia círculo-bakhtiniana da linguagem (BAKHTIN, 2011, 2015a, 2015b; BRAIT, 2004; FARACO, 2009; SIPRIANO; GONÇALVES, 2017; SOBRAL, 2014; SOBRAL; GIACOMELLI, 2016; VOLÓCHINOV, 2017; ZAVALA, 2016) nos apoiaram para realizarmos uma análise discursiva dialógica dos enunciados resultantes da instrução ao sócia e, assim, identificar na atividade languageira do professor traços de dialogismo, alteridade, exotopia, estilo, discurso direto citado, heterodiscurso, compreensão ativa responsiva e ato responsável responsável, na perspectiva de Bakhtin e do Círculo.

Ressaltamos que, na condução da análise dialógica do discurso do professor experiente de Língua Inglesa, apoiamo-nos na proposta de Sobral e Giacomelli (2016). Segundo os autores, esse procedimento de análise compreende

Descrever o objeto concreto em termos de sua materialidade linguística e de suas características enunciativas; *analisar* as relações estabelecidas entre esses dois planos, o da língua (nível micro) e o da enunciação (nível macro); e, por fim, *interpretar* que sentidos cria a junção contextual da materialidade e do ato enunciativo (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1092, grifos dos autores).

Dessa forma, partimos dos enunciados concretos do participante de nosso estudo, da sua linguagem em uso, materializada na forma de texto, para buscar “ler” os enunciados de Henrique, considerando o contexto social em que foram proferidos. Buscamos, assim, compreender os sentidos dos enunciados desse professor, de modo a tentarmos entender por que, e como, ele se refere a determinados elementos ao verbalizar sobre sua atividade, ou seja, de modo a desenvolvermos nossa *análise descritiva e interpretativa*, conforme anunciamos no início desta seção.

3.7 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Antecedendo a etapa de geração do *corpus* de análise, após o aceite do professor em participar da pesquisa, submetemos nosso projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da UECE⁶⁶ (CEP/UECE), de modo a recebermos autorização para sua realização.

Para tanto, em 15 de fevereiro de 2018, realizamos o cadastro do nosso projeto no site da Plataforma Brasil⁶⁷ e anexamos a seguinte documentação: a) Projeto de pesquisa do

⁶⁶ O Comitê de Ética em Pesquisa da UECE localiza-se no *campus* do Itaperi, na Avenida Silas Munguba, 1700, em Fortaleza-Ceará. Para maiores informações, disponibilizamos o número de telefone (85) 3101-9890 e o e-mail cep@uece.br.

Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada, previamente qualificado; b) Termo de Anuência concedido pela direção do Centro de Humanidades da UECE; c) Carta de Anuência concedida pela direção da escola onde seria realizada a pesquisada; d) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do professor participante.

Devido à pendência na documentação, realizamos nova submissão do projeto de pesquisa em 23 de fevereiro de 2018, incluindo aos demais documentos a Carta de Solicitação apresentada pela pesquisadora à direção da escola.

Após apreciação do projeto e dos documentos necessários, em 26 de março de 2018, o CEP divulgou o parecer consubstanciado final, número 2.563.049 e CAAE⁶⁸ 84165718.6.0000.5534, autorizando o início da realização da pesquisa.

Por fim, tendo exposto os procedimentos teórico-metodológicos por nós adotados no presente estudo, a seguir, apresentamos a análise do nosso *corpus* discursivo e a discussão dos resultados.

⁶⁷ <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>

⁶⁸ Certificado de Apresentação para Apreciação Ética.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

“[...] a pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho.”

(TARDIF, 2014, p. 230)

Na seção anterior, tratamos da metodologia empregada na geração e na análise do *corpus* discursivo do presente estudo. Nesta, apresentaremos a análise desse *corpus* proveniente dos procedimentos metodológicos adotados.

Conforme sinalizamos, na seção secundária (3.6) da seção precedente, para a análise da atividade linguageira do professor experiente de Língua Inglesa, proveniente da instrução ao sócia (IaS), acerca do seu trabalho com comunicação oral nesse idioma no Ensino Médio, buscamos aporte no referido dispositivo teórico-metodológico, nos estudos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, na teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento humano, assim como nos estudos círculo-bakhtinianos da linguagem.

Alertamos que a apresentação das seções de análise seguirá a sequência da série de procedimentos que empregamos na construção do *corpus* de análise⁶⁹. Ainda, destacamos que embora tenhamos optado por essa maneira de apresentação da construção da coanálise da atividade de Henrique, nosso participante, por vezes, essas seções dialogam entre si.

Dessa forma, primeiramente, na seção secundária 4.1, será apresentada a análise das respostas desse professor contidas no questionário orientado, seguida por nossas considerações sobre esses resultados (item 4.1.1).

Na segunda parte, seção secundária 4.2, nossa análise se voltará para os dados discursivos advindos do texto resultante da transcrição da Fase 1 - Filmagem da instrução ao sócia (item 4.2.1); para nossas impressões acerca da observação da aula desse docente do (item 4.2.2), bem como traremos do texto-comentário redigido por Henrique (item 4.2.3).

Por fim, na terceira parte, seção secundária 4.3, apresentaremos, novamente, uma análise de dados discursivos provenientes da interação verbal entre Henrique e a pesquisadora, materializado no texto da transcrição da Fase 4 – Filmagem da discussão com professor sobre as fases 1, 2 e 3. Visto que esse procedimento retoma etapas anteriores,

⁶⁹ Consultar seção Metodologia, página 70.

haverá aqui um diálogo entre as subseções da presente seção em nossas considerações (item 4.4) sobre os resultados obtidos nas análises apresentadas.

Esclarecemos que a escolha dos excertos dos textos apresentados nesta seção, seja das transcrições, seja do texto-comentário, justifica-se por estes apresentarem temáticas recorrentes no discurso do professor, sendo, pois, significativos para as análises. Algumas dessas temáticas são: como prescrições, interação com alunos em Língua Inglesa, trabalho com comunicação oral, condições de trabalho do professor, gestão de sala de aula, relação com o coletivo de trabalho e qualificação profissional.

Ademais, acreditamos que a emergência dessas temáticas indicam revelações sobre a atividade docente de Henrique, as quais nos auxiliarão a responder às questões norteadoras de nossa pesquisa, a citar:

- a) Como o professor percebe e lida com as prescrições em sua atividade docente no que concerne às atividades de comunicação oral?
- b) De que maneira as prescrições concernentes ao ensino da comunicação oral se refletem na atividade do professor?
- c) Até que ponto uma reflexão a partir da coanálise do trabalho do professor contribui para uma possível transformação da sua atividade, por meio da instrução ao sócia?

Ressaltamos que as intervenções em Clínica da Atividade não consideram os enunciados, provenientes das interações entre trabalhador e pesquisador na coanálise da atividade daquele, na perspectiva de julgá-los. Em outras palavras, tratando-se da atividade docente, o posicionamento do professor frente à sua atividade não é compreendido como certo ou errado, visto que, a partir de métodos como a instrução ao sócia, busca-se instaurar processos analítico-reflexivos e desenvolvimentistas, em vez de avaliativos.

Diante do exposto, passaremos às análises do *corpus* obtido a partir dos procedimentos que empregamos em nossa investigação.

4.1 QUESTIONÁRIO ORIENTADO: DO PERFIL DO PROFESSOR AO SEU OLHAR SOBRE PRESCRIÇÕES E COMUNICAÇÃO ORAL

Conforme descrito na seção Metodologia, o questionário orientado foi empregado em nossa investigação com o propósito de coletar as seguintes informações concernentes ao professor participante: dados pessoais, dados acadêmicos e dados profissionais. Uma vez que na descrição de Henrique, sujeito de nossa pesquisa, apresentamos seus dados pessoais e

acadêmicos, nesta seção secundária, trataremos de seus dados profissionais, que tratam de sua área de atuação. Esclarecemos que essa seção do questionário contempla nove perguntas, que abrangem a visão que Henrique tem de si enquanto profissional de Língua Estrangeira (1), seu posicionamento sobre prescrição (2) e sua opinião sobre comunicação oral (6).

Ressaltamos que, conforme mencionamos no item 3.4.1, na seção anterior, o questionário contém perguntas subjetivas e objetivas e faz uso da escala de Likert⁷⁰ em algumas delas. Em situações em que a referida escala fora empregada, o professor se reporta a quatro opções de respostas, a citar: “discordo totalmente” (1), “discordo parcialmente” (2), “concordo parcialmente” (3) e “concordo totalmente” (4).

Assim, após termos retomado esses esclarecimentos acerca do questionário que empregamos, passemos a apresentar as informações que obtivemos.

Quadro 7 - Respostas de Henrique para a questão 3.1 “Enquanto profissional de Língua Estrangeira, você:...”

	1	2	3	4
Sente-se preparado para o mercado apenas com a formação inicial.			X	
Sente a necessidade de qualificar-se mais na área.				X
Por opção, prioriza a prática docente aos estudos de pós-graduação.		X		
Não acha importante buscar qualificação através de outros cursos.	X			
Gostaria de estar sempre se atualizando profissionalmente.				X

Fonte: Elaborado pela autora.

A primeira pergunta (3.1), “Enquanto profissional de Língua Estrangeira, você...”, objetiva questionar o professor acerca da visão que ele tem de si, enquanto profissional, conforme sinalizamos no início desta subseção, sobretudo, no que diz respeito à qualificação profissional. Em relação às respostas de Henrique, o docente *concorda parcialmente* com o primeiro item “Sente-se preparado para o mercado apenas com a formação inicial”; e *concorda totalmente* que “Sente a necessidade de qualificar-se mais na área.”.

No que tange ao item “Por opção, prioriza a prática docente aos estudos de pós-graduação”, Henrique *discorda parcialmente*. O docente *discorda totalmente* de que “Não acha importante buscar qualificação através de outros cursos.” Por fim, Henrique *concorda totalmente* com a assertiva “Gostaria de estar sempre se atualizando profissionalmente”.

As respostas de Henrique a essa questão apontam que esse professor valoriza a qualificação profissional e sente a necessidade de fazê-lo, embora já pudéssemos identificar esse posicionamento do professor através de seus dados acadêmicos, os quais nos auxiliaram

⁷⁰ Consultar seção terciária 3.4.1, página 76.

a traçar o perfil⁷¹ desse docente: possui curso regular de Língua Inglesa, tem dois certificados internacionais de proficiência nesse idioma (TOELF e TOIEC) e cursou pós-graduação em nível de Especialização. E ainda, o professor no momento da pesquisa acabara de ser aprovado em seleção para mestrado.

Semelhantemente, a atividade linguageira de Henrique, seja através das interações verbais na instrução ao sócia, seja por meio do seu texto-comentário, conforme veremos adiante nesta seção, revela a importância que esse profissional dá à sua qualificação, por conseguinte, à sua formação continuada⁷², corroborando as palavras de Tardif e Lessard (2013, p. 137), segundo os quais, o aperfeiçoamento é “outra atividade na qual os docentes investem muito tempo”.

Conforme sinalizamos no início desta seção, há duas perguntas envolvendo prescrições. A primeira pergunta (3.2), “Quanto ao planejamento e à prática didática, você: ...”, é concernente ao professor seguir as prescrições, adaptá-las ou fugir às normativas, ao passo que a segunda (3.3), “Durante as aulas de inglês, você: ...”, diz respeito a como Henrique lida com as habilidades durante a aula de Língua Inglesa, tendo em vista se o professor prioriza ou não determinadas atividades que envolvam tais habilidades bem como determinados conteúdos. Vejamos as respostas do professor para a primeira pergunta desse grupo de questões.

Quadro 8 - Respostas de Henrique para a questão 3.2 “Quanto ao planejamento e à prática didática, você:...”

	1	2	3	4
Segue, fidedignamente, as prescrições oficiais.			X	
Segue as prescrições com restrições.				X
Busca adequar as prescrições oficiais à realidade dos alunos, considerando nível e necessidade da turma.				X
Adapta as prescrições a fim de proporcionar um maior aproveitamento do conteúdo por parte dos alunos.				X
Foge às prescrições, priorizando apenas os conteúdos didáticos que considera relevante.		X		
Foge às prescrições, priorizando apenas os conteúdos didáticos que considera fáceis de lecionar.	X			
Foge às prescrições, priorizando apenas os conteúdos didáticos que considera de fácil aprendizagem por parte dos alunos.	X			

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação às respostas da pergunta (3.2) “Quanto ao planejamento e à prática didática, você:...”, Henrique *concorda parcialmente* que “Segue, fidedignamente, as

⁷¹Consultar Metodologia, seção secundária 3.3, página 74.

⁷²À luz de Correa (2017), concebemos formação continuada aqui como aprofundamento na formação profissional realizada após a conclusão da graduação.

prescrições oficiais”. O professor *concorda totalmente* com as seguintes afirmações: “Segue as prescrições com restrições”, “Busca adequar as prescrições oficiais à realidade dos alunos, considerando nível e necessidade da turma” e “Adapta as prescrições a fim de proporcionar um maior aproveitamento do conteúdo por parte dos alunos”. Visto que o professor diz adaptar as prescrições oficiais, compreendemos que suas respostas demonstram indícios de prescrições ascendentes (DANIELLOU, 2002), pois essa resignificação pode partir do coletivo de professores de Língua Inglesa, ou mesmo uma autoprescrição, uma vez que o próprio Henrique tenha sentido a necessidade de adequá-las à sua realidade.

Ao se apresentar a assertiva “Foge às prescrições, priorizando apenas os conteúdos didáticos que considera relevante”, Henrique afirma que *discorda parcialmente*. Tratando-se das afirmações “Foge às prescrições, priorizando apenas os conteúdos didáticos que considera fáceis de lecionar” e “Foge às prescrições, priorizando apenas os conteúdos didáticos que considera de fácil aprendizagem por parte dos alunos”, o professor tem o mesmo posicionamento: *discorda totalmente*. Entendemos que as respostas de Henrique indicam que esse professor cumpre as prescrições, independente que elas sejam difíceis de ensinar e de aprender, mas é possível que em algum momento ele priorize apenas alguns conteúdos bastante relevantes para os alunos.

BESSA, SILVA e MORAES (no prelo) afirmam, à luz de Amigues (2004), e da Ergonomia da Atividade, que na análise da atividade real, as prescrições são ressituidas em vez de negligenciadas. Ou seja, considera-se o que há entre o que o professor tem para fazer (atividade prescrita) e o que ele efetivamente faz (atividade realizada). Assim, nesse meio, encontram-se as adaptações das prescrições que Henrique afirma fazer para atingir seus objetivos didáticos, o que pode incluir a priorização de determinadas habilidades e/ou conteúdo, conforme indicamos na questão a seguir.

Quadro 9 - Respostas de Henrique para a questão 3.3 - “Durante as aulas de inglês, você...”

	1	2	3	4
prioriza as atividades de leitura.			X	
prioriza as atividades de escrita.			X	
prioriza as atividades auditivas.		X		
prioriza as atividades orais.		X		
prioriza os conteúdos gramaticais.		X		
prioriza os conteúdos culturais.				X
busca trabalhar todas as habilidades.		X		

Fonte: Elaborado pela autora

No que diz respeito ao questionamento (3.3) “Durante as aulas de inglês, você:..”, o docente afirma que *concorda parcialmente* que “prioriza as atividades de leitura” e que “prioriza as atividades de escrita”. Henrique *discorda parcialmente* que “prioriza as atividades auditivas.”, “as atividades orais” e “os conteúdos gramaticais” e que “busca trabalhar todas as habilidades”. Por fim, o professor *concorda totalmente* que “prioriza os conteúdos culturais”.

Consoante Tardif e Lessard (2013), professor tem autonomia para priorizar o que e como lecionar. Chama-nos atenção que, embora o professor indique não priorizar as atividades voltadas para a audição e para a oralidade de Língua Inglesa, identificamos no discurso do docente, através das instruções dadas ao sócia, e constatamos na observação da aula de Henrique, que essas habilidades permeiam a sua atividade realizada, conforme veremos mais adiante nesta seção. Em outras palavras, apesar de não ter havido atividades auditivas e orais, especificamente, o trabalho com essas habilidades esteve presente em sua sala de aula. Deprendemos, pois, que Henrique, aqui, parece não se dar conta do quanto que ele, de fato, prioriza tais habilidades.

No que concerne às perguntas sobre comunicação oral, na questão 3.4, Henrique *discorda parcialmente* em relação à seguinte afirmação: “É possível de trabalhar a comunicação oral em aulas de língua no Ensino Médio”. Ressaltamos que a pergunta seguinte, 3.5, está atrelada à anterior, pois as assertivas apresentadas podem ser consideradas como algumas possíveis justificativas para o (não) trabalho com a comunicação oral. Vejamos as respostas de Henrique.

Quadro 10 - Respostas de Henrique para a questão 3.5 – “O(s) entrave(s) com que você se depara no ensino de comunicação oral é/ são”

	1	2	3	4
carga horária reduzida da disciplina.				X
turmas numerosas.				X
desinteresse por parte dos alunos.				X
não me sinto preparado para trabalhar oralidade com os alunos.	X			
o livro não favorece trabalhar a comunicação oral.				X
despreparo dos alunos para trabalhar essa competência.				X

Fonte: Elaborado pela autora.

Tratando-se do questionamento (3.5), “O(s) entrave(s) com que você se depara no ensino de comunicação oral é/ são...”, Henrique posiciona-se nos extremos, enquanto *discorda totalmente* do entrave “não me sinto preparado para trabalhar oralidade com os alunos.”, *concorda totalmente* com os seguintes entraves: “carga horária reduzida da

disciplina”, “turmas numerosas”, “desinteresse por parte dos alunos”, “o livro não favorece trabalhar a comunicação oral” e “despreparo dos alunos para trabalhar essa competência”.

Concernente às respostas de Henrique, compreendemos que o professor considera-se preparado para explorar a comunicação oral em Língua Inglesa com os alunos; ademais, essa constatação, somada ao fato de esse professor possuir curso regular de Língua Inglesa, certificados de proficiência neste idioma, além de sua formação acadêmica, revela segurança e domínio da referida língua estrangeira. Deduzimos, pois, que na possibilidade de Henrique não explorar a comunicação oral em suas aulas, esse fato não estaria atrelado a uma possível competência linguística deficiente desse professor.

Em relações aos entraves “carga horária reduzida da disciplina”, “turmas numerosas”, “desinteresse por parte dos alunos”, e “despreparo dos alunos para trabalhar essa competência”, o posicionamento de Henrique dialoga com os descritos por Micolli (2016), Moita Lopes (1996) e Santos e Oliveira (2009). Segundo esses autores, o baixo número de horas destinado à disciplina como uma das dificuldades para o professor não dar atenção a todas as habilidades, incluindo a comunicação oral, sobretudo em se tratando de turmas numerosas, além da desmotivação de alunos, são fatores que podem comprometer a presença na comunicação oral nas aulas de Língua Inglesa.

Destacamos ainda que a menção a essas dificuldades também está presente nas prescrições oficiais *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio, Orientações Curriculares para o Ensino Médio e Escola Aprendiz Linguagens e Códigos e suas Tecnologias*. Dessa forma, compreendemos que o contexto em que Henrique realiza sua atividade não difere do vivenciado por demais professores de línguas estrangeiras.

Conforme abordamos em nossa Fundamentação Teórica, a comunicação oral envolve as habilidades de escuta e de fala⁷³ (BRASIL, 2008), assim, a respeito do questionamento quanto à presença de atividades voltadas para a compreensão oral, temos as seguintes respostas de nosso professor participante:

Quadro 11 - Respostas de Henrique para a questão 3.6

3.6 Atividades voltadas para o desenvolvimento da compreensão oral estão presentes em suas aulas?

(X) Sim () Não

Com que frequência?

() sempre (X) às vezes () raramente () nunca

Comente sua opção: _____ *Devido aos entraves citados anteriormente, são pouquíssimas as chances de se desenvolver atividades de comunicação oral em sala de aula* _____

Fonte: Elaborado pela autora

⁷³ Tratamos da comunicação oral na seção terciária 2.1.1, página 29.

Henrique afirma que apenas *às vezes* as atividades direcionadas para o desenvolvimento da compreensão oral estão presentes em suas aulas. O docente crê que essa baixa frequência se deve aos entraves listados na questão anterior (3.5). Chama-nos atenção o comentário que professor registrou: “Devido aos entraves citados anteriormente são pouquíssimas as chances de se desenvolver atividades de comunicação oral em sala de aula”. cremos que o que está implícito nesta afirmação de Henrique é que, com apenas uma hora/aula semanal de inglês, algumas atividades acabam sendo menos exploradas em detrimento de outras.

Por Henrique ter mencionado “comunicação oral” em um comentário de uma questão voltada para compreensão oral, cremos que o professor tenha ciência de que compreensão oral e comunicação oral dialogam entre si, e que aquela favorece esta.

Ainda concernente à compreensão oral, solicitamos que Henrique completasse a questão 3.7 da maneira que melhor se adequasse à sua realidade.

Quadro 12 - Respostas de Henrique para a questão 3.7

3.7 Para expor os alunos a textos orais em inglês, você utiliza

(X) vídeos.

(X) música.

(X) o seu próprio inglês.

(X) o CD de áudio que acompanha o livro didático.

() outros: _____

Fonte: Elaborado pela autora

As respostas do professor à questão 3.7 mostram que, com o objetivo de expor seus alunos à comunicação oral em Língua Inglesa, esse profissional emprega diferentes instrumentos (MACHADO; LOUSADA, 2010), como, por exemplo, vídeos, música e o CD de áudio do próprio livro didático, inclusive o seu próprio inglês, isto é, sua própria comunicação neste idioma.

Compreendemos que a sinalização do item “o seu próprio inglês”, além de revelar a competência linguística do docente, aponta que Henrique se sente preparado para explorar a comunicação oral de seus alunos, em consonância com que indicou na questão 3.5 deste questionário. Desde já, ressaltamos que Henrique, em diferentes momentos da instrução ao sócia, revelou situações em que usa o seu próprio inglês em sala de aula, indicando que é uma ação corriqueira na atividade de Henrique.

No que concerne à produção oral, o questionário contemplou duas perguntas, vejamos as respostas do professor para a primeira delas.

Quadro 13 - Respostas de Henrique para a questão 3.8

3.8 Atividades voltadas para o desenvolvimento da produção oral estão presentes em suas aulas?

Sim Não

Com que frequência?

sempre às vezes raramente nunca

Comente sua opção: *___A produção oral acontece por parte de alguns poucos alunos que têm alguma proficiência e não se importam de ler alguns trechos em sala de aula _____*

Fonte: Elaborado pela autora

Henrique afirma que as atividades voltadas para o desenvolvimento de comunicação oral *raramente* estão presentes na aula e o professor registra quais são esses momentos: “A produção oral acontece por parte de alguns poucos alunos que têm alguma proficiência e não se importam de ler alguns trechos em sala de aula”.

O comentário do professor nesta questão dialoga com o que ele registrou na questão 3.6 (“[...] são pouquíssimas as chances de se desenvolver atividades de comunicação oral em sala de aula”), no sentido de que um complementa o outro. Ou seja, a nosso ver, entendemos que para Henrique, as chances de prática de produção oral, e conseqüentemente de comunicação oral, estão restritas à leitura em voz alta.

Entretanto, veremos mais adiante nesta seção que o professor, ao instruir a pesquisadora-sócia, durante a IaS fase 1, e a sua atividade realizada, a qual observamos na IaS fase 2, mostraram uma situação diferente da que Henrique diz acontecer em sua sala de aula.

Por fim, passemos às respostas do professor à segunda questão sobre produção oral e última deste questionário.

Quadro 14 - Respostas de Henrique para a questão 3.9

3.9 Para produzirem oralmente em inglês os alunos,

leem textos em voz alta.

fazem atividades em pares.

discutem sobre um texto lido.

fazem atividades individualmente.

fazem perguntas ao professor e a outros alunos em Língua Inglesa.

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com a resposta de Henrique, há dois momentos em que alunos têm a oportunidade de produzir oralmente em Língua Inglesa: na leitura em voz alta e na discussão sobre um texto lido.

Entendemos que a indicação da assertiva sobre a leitura em voz alta de textos escritos, isto é, da oralização (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007) reforça o comentário de

Henrique na questão 3.8: “A produção oral acontece por parte de alguns poucos alunos que têm alguma proficiência e não se importam de ler alguns trechos em sala de aula”. Acerca da assertiva “discutem sobre um texto lido” indagamo-nos o que seria essa discussão: seriam respostas a perguntas relacionadas à compreensão textual ou seria um debate sobre o tema abordado no texto/na lição?

Contudo, o fato de Henrique citar duas situações em que alunos produzem oralmente não quer dizer que não haja outros momentos para os alunos falarem em inglês, visto que o posicionamento do professor limitou-se às opções que apresentamos. Reconhecemos que, assim como na questão 3.7, deveríamos tê-lo dado espaço para inserir outros momentos de produção oral que porventura ocorram durante a aula desse professor.

Portanto, tendo concluído a análise da resposta de Henrique à última pergunta do questionário, a seguir, discutiremos, mais detalhadamente, as respostas desse professor, tendo como foco buscar compreender o seu posicionamento em relação às prescrições e à comunicação oral.

4.1.1 Considerações sobre as respostas de Henrique ao questionário orientado

Conforme sinalizamos na seção Metodologia, a aplicação do questionário orientado teve dois objetivos: 1) traçar o perfil do professor participante e 2) verificar qual o seu posicionamento com relação às prescrições, à concepção de comunicação oral e às atividades concernentes ao desenvolvimento das habilidades de fala e de escuta.

Salientamos ainda que os dados obtidos a partir desse instrumento nos auxiliaram a ter uma visão preliminar da atividade docente de Henrique. Dessa forma, esses dados, somados aos provenientes dos demais procedimentos que empregamos em nosso estudo, e de onde emergiu nosso *corpus discursivo*, forneceram-nos subsídios para buscar responder nossas questões de pesquisa elencadas no início desta seção, na página 88. Além disso, foi possível identificar nas respostas de Henrique o que percebemos como marcas de compreensão responsiva, alteridade, ressignificação de prescrições, organização do meio de trabalho e qualificação profissional.

Com base nas respostas apresentadas por Henrique em relação às prescrições, inicialmente, concluímos que esse professor as ressignifica de modo a atingir seus objetivos e a proporcionar a aprendizagem dos alunos. A conclusão preliminar a que chegamos dialoga com as palavras de Amigues (2004, p. 42), ao asseverar que “a relação entre a prescrição

inicial e sua realização junto aos alunos não é direta, mas mediada por um trabalho de concepção e de organização de um meio” de trabalho, seja do professor, seja do aluno.

Segundo Bakhtin (2011, p. 272), “toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê)”. Logo, esse trabalho de ressignificação da prescrição, que Henrique indica fazer, conforme o professor registrou ao responder a questão 3.2, revela um posicionamento responsivo seu em relação aos alunos e às suas necessidades de aprendizagem.

Ainda a respeito das respostas de Henrique à referida questão, especificamente no que tange à referência às prescrições oficiais, o fato de o professor concordar parcialmente com a assertiva de que “segue, fidedignamente, as prescrições oficiais” e de concordar totalmente de que “busca adequar as prescrições oficiais à realidade dos alunos [...]” leva-nos a pressupor que o professor conhece e segue, porém ressignificadas, as normativas que norteiam a atividade de professores da Educação Básica. Por nossas questões também envolverem prescrições, decidimos levar a discussão sobre essa temática para a IaS fase 4, fase da instrução ao sócia em que pesquisadora e participante discutem sobre passagens, a nosso ver, mais significativas das fases anteriores da instrução ao sócia.

As respostas de Henrique mostraram diversos entraves com que o professor se depara no ensino de comunicação oral em Língua Inglesa (questão 3.5), entre eles está o fato de livro não favorecer o trabalho com a comunicação oral. Considerando-se que o livro didático é também uma prescrição norteadora da atividade de professores e de alunos (SANTOS JORGE; TENUTA, 2011), e que Henrique diz concordar totalmente que o livro didático adotado na escola não favorece que a comunicação oral seja explorada, buscamos compreender, ao longo a instrução ao sócia, sobretudo na IaS fase 4, como o professor lida com esse entrave.

A respeito da comunicação oral, em comentário ao responder à questão 3.6 (“Atividades voltadas para o desenvolvimento da compreensão oral estão presentes em suas aulas?”), Henrique registrou as seguintes palavras: “[...] são pouquíssimas as chances de se desenvolver atividades de comunicação oral em sala de aula” (QUESTIONÁRIO ORIENTADO – Q3.6). Questionamo-nos, inicialmente, se o que o professor considerava como “chances” eram apenas atividades tradicionalmente voltadas para o desenvolvimento da habilidade oral, como o *role-play*⁷⁴?

⁷⁴ *Role-play* é uma atividade de dramatização comumente presente no ensino e na aprendizagem de idiomas. Trata-se de os aprendizes simularem uma situação de uso da língua estrangeira na modalidade oral, em que eles tenham que desempenhar um papel, como se fossem atores, de pessoas envolvidas nessa situação

No entanto, na questão 3.8, igualmente em comentário, Henrique afirma que: “A produção oral acontece por parte de alguns poucos alunos que têm alguma proficiência e não se importam de ler alguns trechos em sala de aula” (QUESTIONÁRIO ORIENTADO – Q3.8). Ou seja, a nosso ver, entendemos que, para Henrique, as chances de prática de produção oral e, conseqüentemente, de comunicação oral, estão restritas à leitura em voz alta, o que é visto por Thornbury (2007) como uma forma dos alunos se apropriarem da fala.

Dessa forma, a partir dos seus comentários, entendemos que Henrique parece não se dar conta de que saudações e cumprimentos, em Língua Inglesa, trocados entre professor e alunos, ou mesmo comandos que o professor utiliza em sala, igualmente dados em Língua Inglesa, são chances para que alunos sintam-se encorajados para falar nesse idioma e para que o professor possa explorar a comunicação oral. (SENA; PAIVA, 2009; PAIVA, 2012).

Embora, segundo o professor indica no questionário, seus alunos tenham poucas chances de falar em Língua Inglesa, eles são expostos a esse idioma por meio do próprio inglês do professor, além de música, de vídeos e do CD que acompanha o livro didático, conforme sinalizada na questão 3.7. Compreendemos que, ao se utilizar do próprio inglês para expor os alunos ao idioma, Henrique demonstra segurança e domínio da Língua Inglesa. Além do uso que esse profissional faz do seu inglês, conduziram-nos a essa conclusão informações como a formação acadêmica e a qualificação profissional que Henrique possui, conforme descrevemos na seção 3.3 de nossa Metodologia, somadas às suas respostas à questão 3.1, em que abordamos o tema da qualificação profissional, e à questão 3.5, em que o professor revela sentir-se preparado para trabalhar oralidade com os alunos.

Assim sendo, nossa constatação em relação ao domínio da Língua Inglesa que Henrique possui vai de encontro à concepção de que “os professores não estimulam a oralidade porque eles mesmos não tiveram muitas oportunidades para usar a língua e se sentem inseguros” (PAIVA, 2012, p. 118). Somos, porém, cientes de que a problemática apresentada pela autora é uma realidade no ensino de línguas estrangeiras em nosso país, a qual não podemos negar.

Contudo, não podemos fazer generalizações devido ao cunho discursivo-dialógico (BAKHTIN, 2011; 2015a) e ao aporte da teoria de vigotskiana (VIGOTSKI, 2007) de nosso estudo. Nessa perspectiva, nossa pesquisa considera “a situação social e histórica concreta do sujeito” (SOBRAL, 2014, p. 23). Em outras palavras, este estudo leva em conta o sujeito

comunicativa. Por exemplo, podem simular a compra de um sanduíche em uma lanchonete, em que um aluno desempenha o papel do atendente quanto que o outro finge ser o consumidor (THORNBURY, 2007).

situado, em relação dialógica consigo mesmo e com o(s) outro(s) – os alunos, o coletivo, a atividade, o *métier* – inserido em um contexto social, histórico e cultural.

Dessa forma, a partir das análises realizadas, considerando as respostas do professor ao questionário orientado, concluímos que Henrique é um professor qualificado, possui domínio da Língua Inglesa e que se utiliza do próprio inglês para expor seus alunos ao idioma, dentre outros meios. Sua atividade é norteada por prescrições, tais como as oficiais e o livro didático, as quais o professor adapta de modo a adequá-las ao nível e às necessidades dos alunos. Preliminarmente, concluímos também que o trabalho com comunicação oral ocorre em sala de aula, porém em poucas ou raras ocasiões, restringindo-se à leitura em voz alta de trechos de textos em Língua Inglesa.

Abordaremos, a seguir, as análises do *corpus* gerado a partir dos procedimentos que adotamos na condução da instrução ao sócia.

4.2 A COANÁLISE DA ATIVIDADE DOCENTE DE HENRIQUE À LUZ DO MÉTODO DA INSTRUÇÃO AO SÓCIA

Após a aplicação do questionário, demos início à condução do método da instrução ao sócia, o qual, conforme descrevemos em nossa Metodologia⁷⁵, contemplou quatro fases: Fase 1 - Filmagem da instrução ao sócia (IaS fase 1), Fase 2 - Observação de uma aula do professor participante (IaS fase 2), Fase 3 - Texto-comentário escrito pelo professor (IaS fase 3) e Fase 4 - Filmagem da discussão com professor sobre as fases 1, 2 e 3 (IaS fase 4).

Respeitando a sequência em que a instrução ao sócia foi conduzida, apresentaremos nesta seção secundária a análise do *corpus* discursivo gerado a partir das IaS fase 1, IaS fase 2 e IaS fase 3, trazendo passagens e reflexões que nos auxiliem a compreender a atividade docente de Henrique. A opção por essa organização justifica-se devido ao *corpus* discursivo resultante da IaS fase 2 e IaS fase 3 estar diretamente vinculado à IaS fase 1. Explicando melhor, a partir da instrução dada ao sócia (IaS fase 1), situação em que Henrique, sujeito de pesquisa deste estudo, instruiu seu sócia (a pesquisadora), esta observou uma aula desse professor (IaS fase 2) e, por fim, Henrique escreveu um texto-comentário (IaS fase 3).

Visto que nosso estudo tem o aporte da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, consideramos trechos que pudessem revelar elementos constituintes da atividade

⁷⁵ Descrevemos nossa condução da instrução ao sócia no item 3.4.2, na seção Metodologia, página 78.

docente de Henrique, sobretudo no que concerne à exploração da comunicação oral em Língua Inglesa com seus alunos. Dessa maneira, atentamos para passagens que dizem respeito às prescrições, às interações com os alunos e com o coletivo, ao uso da Língua Inglesa em sala de aula, às condições de trabalho do professor, entre outros pontos que emergiram no *corpus* discursivo.

Além disso, trazemos também, à luz de nossas reflexões e interpretações, a partir de Bakhtin e de Vigotski, a ocorrência de indícios de dialogismo, alteridade, exotopia, discurso direto citado, heterodiscurso, estilo, compreensão ativa responsiva, ato responsável, transformação, mediação e instrumento, no discurso do professor.

As relações de sentido que se estabelecem entre enunciados, emergentes da interação entre sujeitos historicamente situados (BRAIT, 2014), através da instrução ao sócia, revelam o caráter dialógico desse dispositivo teórico-metodológico. Assim, por meio da linguagem, ao vivenciar sua atividade em um diferente contexto (CLOT, 2006, 2010), é possibilitado ao trabalhado refletir sobre sua atividade (e sobre si mesmo) e expressar transformações que porventura ocorram. Nessa perspectiva, as análises que realizamos da atividade linguageira de Henrique têm o aporte do dialogismo (BAKHTIN, 2011, 2015a; 2015b; BRAIT, 2014; SOBRAL; GIACOMELLI, 2016).

Ademais, tendo em vista o apoio da teoria vigotskiana do desenvolvimento humano, em que os sujeitos são considerados dentro de uma perspectiva sócio-histórico-cultural, em nossas análises, levamos em conta o meio onde Henrique atua, os saberes (TARDIF, 2014) que contribuíram para sua formação pessoal e profissional, bem como o público com que ele interage e como se dá essa interação.

Dessa maneira, tendo esclarecido a organização da presente seção bem como apresentado temáticas e categorias que buscamos contemplar, passemos à análise dos excertos provenientes da IaS fase 1.

4.2.1 O discurso de Henrique ao instruir seu sócia: reflexões à luz da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, do dialogismo e da teoria vigotskiana do desenvolvimento humano

O primeiro procedimento da instrução ao sócia, o qual denominamos “Fase 1 – Filmagem da instrução ao sócia (IaS fase 1)” consistiu em o professor participante de nosso estudo, Henrique, instruir a pesquisadora, que assumiu o papel de sócia, para hipoteticamente substituí-lo em uma aula na sua turma do 2º ano D-Tarde. A instrução ocorreu no dia 04 de

abril de 2018, às 15:15, no CCLin, localizado no Centro de Humanidades da UECE, e foi registrada em vídeo e áudio.

Nessa fase, nosso objetivo foi provocar, através da linguagem, o deslocamento do professor para sua atividade laboral, de modo a possibilitar-lhe refletir sobre sua atividade (e sobre si mesmo), a coanalísá-la e, porventura, a transformá-la (e a transformar-se). Por a instrução ao sócia ser um método pautado na Ergonomia da Atividade e na Clínica da Atividade, e ter o aporte do dialogismo círculo-bakhtiniano e da teoria vigotskiana do desenvolvimento humano, a análise do discurso emergente da interação entre o sócia (pesquisadora) e seu instrutor (Henrique) foi igualmente fundamentada nesse aporte teórico. Enfatizamos que as análises foram realizadas dentro da perspectiva metalinguística (BAKHTIN, 2015a), sem, no entanto, desconsiderar o viés linguístico. Assim, surgem nesta subseção de análises de enunciados que ressaltam conceitos como, por exemplo, alteridade, heterodiscurso, estilo, compreensão ativa responsiva e ato responsável responsável.

Ressaltamos que as interações verbais, aqui materializadas nos excertos da transcrição que realizamos, envolvem dois interlocutores imediatos: a pesquisadora-sócia, denominada apenas sócia e identificada na transcrição pela letra P, e o professor Henrique, que assume o papel de instrutor e é identificado pela letra H. Relembramos, ainda, que os números que antecedem os enunciados indicam o turno de fala de cada interlocutor. A numeração apresentada segue a mesma presente na transcrição em anexo neste trabalho (Apêndice B).

Conforme preconizado pelo método, a instrução ao sócia inicia-se com o sócia solicitando ao seu instrutor orientações para a hipotética substituição em sua atividade. Assim, após essa solicitação, Henrique lhe fornece as primeiras instruções:

8 H: Primeiro de tudo, **você vai + precisar de: material como projetor, de seu laptop + pra projetar a aula, porque os meninos eles estão acostumados com as aulas de inglês todas projetadas.**

9 P: Todas projetadas?

10 H: Isso ↓ TODAS.

11 P: [Certo.

12 H: [Todas projetadas (*confirma com a cabeça*).

13 P: E aí onde, onde eu pego esse material? Porque assim + vamos imaginar eu chegando na escola.

[...]

16 H: É bom, **é bom você chegar com certa antecedência + e procurar o mais rápido possível.**

17 P: Entendi.

18 H: Geralmente acontece de eu de eu chegar, por exemplo, minhas aulas são à tarde +, acontece de eu chegar na escola + no horário do almoço + +, aí nesse horário de almoço é justamente o horário que os professores da manhã, que terminaram de usar o projetor pela manhã, **estão entregando na biblioteca +++**

então é justamente nessa hora que eu vou lá, na hora em que eles estão entregando que eu pego (*simula pegar algo com as duas mãos*) **o material que eu vou usar à tarde.** (IaS1)

Após receber o comando do sócia para a substituição, Henrique demonstra ter compreendido bem a proposta do método da instrução ao sócia (IaS) e não demonstra dificuldade em deixar o papel de professor (o de si mesmo) para o de instrutor, visto que emprega o pronome de segunda pessoa “você” (CLOT, 2010; BATISTA; RABELO, 2013; ODDONE; RE; BRIANTE, 2015) para se dirigir ao sócia (8H e 16H).

Por se referir às ferramentas (AMIGUES, 2004) como projetor e *laptop*, entendemos que Henrique se utiliza de *slides* na realização de sua atividade, sobretudo ao afirmar que os alunos “[...] **estão acostumados com as aulas de inglês todas projetadas**” (IaS1 - 18H). Assim, ao externar tal pensamento, o professor, logo no início da instrução, revela que o uso da ferramenta *slide* faz parte da sua rotina e da de seus alunos, reforçado pelos enunciados 10H e 12H.

Acreditamos que o fato de a primeira instrução de Henrique ao sócia ser a de buscar as ferramentas didáticas revela a importância delas para que o trabalho desse professor aconteça. Chama-nos atenção a preocupação do docente em organizar seu material, e se organizar, antes de entrar em sala de aula: chegar cedo à escola, dirigir-se à biblioteca para buscar projetor e *notebook* (18H) e preparar *slides*, pois **“as aulas de inglês são todas projetadas”** (IaS1- 8H). A nosso ver, trata-se de uma efetiva organização do seu trabalho, visto que, mesmo antes de começar sua aula, o professor já está em atividade, a fim de preparar um “enquadramento logístico”, para que a sua aula aconteça nas condições previstas.

É conveniente destacarmos a relevância da abordagem ergonômica e dos métodos indiretos na investigação da atividade docente. Tal destaque deve-se ao fato de que, caso tivéssemos optado por apenas realizar a observação do professor em atividade em sala de aula, não teríamos tido acesso a esse planejamento de Henrique, às suas ações prévias, já na escola, antes mesmo de começar a dar aula.

Diante da informação de que usaria os *slides* em sala de aula, o sócia indaga seu instrutor sobre a necessidade de usar o livro didático, obtendo de Henrique o seguinte posicionamento:

38 H: Você pode levar o livro (*toca no livro*), é bom, geralmente, **apesar de eu ter a projeção em mãos, eu geralmente tenho o livro também** (*toca novamente no livro*) porque **eu fico + eu fico mostrando o que está sendo projetado na lousa** (*levanta o braço e o move para trás como se apontasse para algo*) **e eu fico com o livro em mãos mostrando a figura que tem lá no livro** [*uma mão de H simula um livro e como o indicado da outra aponta para diferente locais*] **para eles se**

situAREM ++ enquanto material impresso (com palmas da mão para cima, movimenta as mãos para os lados). (IaS1)

No enunciado 38H, ao descrever (e falar sobre) sua atividade, Henrique revela as dimensões pessoal e impessoal do *métier* ao manifestar a forma como ele adapta (dimensão pessoal) a prescrição (dimensão impessoal) livro didático impresso para outro suporte: o *slide*, sendo assim uma maneira de Henrique organizar sua aula de modo a torná-la, pressupomos, mais eficaz. No que concerne à adaptação de prescrições, Amigues (2016, p. 293) assevera que “a prescrição provoca, através de um diálogo entre a prescrição e os recursos disponíveis, uma atividade de reconcepção, não somente dos objetivos e dos meios de ação, mas também do meio de trabalho que permitirá que as implemente.”⁷⁶.

Observamos que embora Henrique tenha usado o pronome “você” para se dirigir ao sócia, conforme preconiza o método da instrução ao sócia, pressupomos que as ocorrências do pronome “eu” não descaracterizem o método, mas indiquem, além da dimensão pessoal do *métier*, indícios de alteridade. Mesmo adotando os *slides* como ferramenta didática principal, Henrique, pensando no(s) outro(s), nos seus alunos, permanece com o livro didático em mãos de modo a auxiliar os estudantes a acompanhem melhor a aula (“**eu fico + eu fico mostrando o que está sendo projetado na lousa [...] e eu fico com o livro em mãos mostrando a figura que tem lá no livro [...] para eles se situAREM ++ enquanto material impresso.**”) (IaS1 – 28H), assumindo, pois, o lugar do aluno ao seguir o livro.

Além disso, ao direcionar a atenção/o olhar dos alunos para a projeção e para o livro didático, a fim de que os alunos se situem na aula, Henrique demonstra um procedimento de que lança mão para que ele possa dar sua aula e atingir seu objetivo pedagógico, é o que Saujat (2004a) denomina *prendre la classe*, ou seja, o professor instaura em sala de aula uma proposta didática que dê sentido à atividade dos alunos e, conseqüentemente, favoreça a aprendizagem.

Ainda a respeito do uso dos *slides*, trazemos a seguinte interação:

216 P: Tá + me veio uma curiosidade agora, esse, esses *slides*, essa transcrição do material do livro pra cá + é:: isso aí é preparado quando?

217 H: **É prep- foi preparado por mim + como eu tô usando esse material desde 2015 + então de lá para cá eu praticamente fiz no *powerpoint* todas as lições.**

218 P: Todas as lições e is:so:: durante o tempo que você tá na escola?

219 H: É + desde 2015 + já há 4 anos já.

220 P: Certo, mas em que horário + mesmo?

⁷⁶ No original: “[...] la prescription déclenche, à travers un dialogue entre la prescription et les ressources disponibles, une activité de re-conception, non seulement des buts et des moies d’action, mais aussi du milieu de travail qui permettra de les mettre en oeuvre.” (AMIGUES, 2016, p. 293).

221 H: **É no horário do planejamento ou em casa.**

222 P: Em casa (*movimenta a cabeça positivamente e depois negativamente, de forma breve.*)

223 H: **Ou no planejamento na escola ou então em casa no horário em que eu usava para planejar a aula.**

224 P: Humhum (*confirma com a cabeça*).

225 H: Era o momento em que eu fazia + eu mesmo fazia esses + esses *powerpoints*.

226 P: Humhum, e aí é + você acha mais interessante trabalhar dessa forma?

227 H: É, bem melhor + **você consegue uma atenção maior + dos meninos tendo a projeção visual** ++ tendo o auxílio visual da matéria que está sendo explicada [*P movimenta a cabeça positivamente*] **porque assim + toda vez que a gente tá usando só o livro impresso, aí no momento em que você tá de costas pra eles e que você começa a escrever no quadro** (*simula escrever em uma lousa*), **aí geralmente é o momento em que eles** (*aponta o polegar e movimenta a mão para trás, acima do seu ombro*) **aproveitam + ou para ficar mexendo no celular** ou pra conversar descaradamente, e aí a bagunça se instala ↓ **aí você perde mui:: to tempo chamando a atenção deles** (*estala os dedos repetidamente*). (IaS1)

Segundo Tardif e Lessard (2013), o professor experiente é mais flexível para (re)organizar prescrições. Assim, quando indagado pelo sócia (216P) sobre a mudança do suporte da prescrição livro didático (do impresso para o digital, materializado nos *slides*), o professor afirma, em 217H, que ele mesmo elaborou seu instrumento de trabalho (“**É prep-foi preparado por mim + como eu estou usando esse material desde 2015 + então de lá para cá eu praticamente fiz no powerpoint todas as lições**”) para dar mais eficácia à sua atividade (220H) e ao mesmo tempo atender à demanda dos alunos, num ato responsivo e responsável (ARAÚJO, 2018), conforme veremos mais adiante ao analisarmos discurso de Henrique durante a quarta fase da instrução ao sócia.

Ao informar o sócia sobre em que momento produziu o material que utiliza em sala, através dos enunciados 221H (“**É no horário do planejamento ou em casa**”) e 223H (“**Ou no planejamento na escola ou então em casa no horário em que eu usava para planejar a aula**”), Henrique explicita que a atividade docente não se restringe ao meio sala de aula, revelando assim o hiato que há entre a atividade prescrita e a realizada, e demonstrando, pois, que “o trabalho dos professores não se confina ao espaço e ao tempo de aula”⁷⁷ (AMIGUES, 2016, p. 293).

No que concerne ao emprego do *slide*, compreendemos seu uso também como uma maneira de *prendre la classe*, instaurar em sala de aula a sua proposta didática, a forma de enquadrar em classe a atividade dos alunos para que possa dar sua aula (*faire la classe*) e de *tenir la classe*, ou seja, de estabelecer e preservar as condições para que a aula transcorra a

⁷⁷ No original: “[...] le travail des professeurs ne se confine pas à l’espace et au temps de la classe” (AMIGUES, 2016, p. 293).

contendo ou mais eficazmente, quando comparado ao uso do livro impresso. Nas palavras desse professor, através dos *slides*

227 H: É, bem melhor **você consegue uma atenção maior + dos meninos tendo a projeção visual** [...] toda vez que a gente tá usando só o livro impresso, aí no momento em que você tá de costas pra eles e que você começa a escrever no quadro (*simula escrever em uma lousa*), aí geralmente é o momento em que eles (*aponta o polegar e movimentam a mão para trás, acima do seu ombro*) aproveitam + ou para ficar mexendo no celular ou pra conversar descaradamente, e aí a bagunça se instala ↓ **aí você perde mui:: to tempo chamando a atenção deles** (*estala os dedos repetidamente*). (IaS1)

É preciso dizer ainda que dar aula (*faire la classe*) compreende todo um conjunto, isto é, *prendre la classe* e *tenir la classe* fazem parte desta grande atividade de *faire la classe*.

Machado e Lousada (2010, p. 625), à luz da concepção vigotskiana de instrumento psicológico, definem instrumento como algo “construído pelo sujeito e por ele utilizado para atingir o objetivo de sua ação”, sendo, portanto, um mediador da ação humana. A atividade linguageira do professor no enunciado 227H mostra como o *slide* torna-se um instrumento, visto que Henrique o utiliza com o objetivo de ter maior atenção dos alunos durante a aula, além de ser um mediador da ação do professor para com seus alunos. Ademais, o emprego das projeções também é uma maneira de que Henrique dispõe para organizar a realização da sua atividade e de otimizar o tempo de sala de aula, (“ **você perde mui:: to tempo chamando a atenção deles**”).

Vale ressaltar aqui a ressignificação que o professor faz da prescrição, ao retirar do livro a lição para deslocá-la para um suporte digital, que, segundo ele, detém muito mais a atenção do aluno. O professor reprograma a prescrição de modo que ela otimize sua atividade e a atividade dos alunos.

Consideremos o emprego dos termos “maior” e “muito” nesse enunciado. Embora ambos denotem intensidade, nesse contexto, os sentidos que carregam são diferentes. No entanto, antes de continuarmos essa análise, consideremos as seguintes palavras de Bakhtin:

As relações dialógicas são possíveis não apenas entre enunciações integrais (relativamente), mas o enfoque dialógico é possível **a qualquer parte significante do enunciado**, inclusive a uma palavra isolada, caso esta não seja interpretada como palavra impessoal da língua, mas como signo da posição semântica de um outro, como representante do enunciado de um outro, ou seja, se ouvimos nela a voz do outro (BAKHTIN, 2015a, p. 210, grifos nossos).

Dessa forma, em “ **você consegue uma atenção maior [...]**” o emprego de “maior” carrega sentido positivo, uma vez que atrela a ideia de quão eficaz sua atividade se

torna por Henrique utilizar *slides*, ao que passo que em **“você perde mui:: to tempo chamando a atenção deles”**, a carga semântica de “muito” é negativa, visto que indica o quanto que chamar a atenção de alunos interfere na realização de sua atividade.

Atentamos para a referência que o professor faz à dimensão interpessoal e transpessoal do *métier*. Entendemos que as ocorrências do pronome “você” (**“você consegue uma atenção maior [...] aí no momento em que você tá de costas pra eles e que você começa a escrever no quadro”**) (IaS1 - 27H) não estão direcionadas ao destinatário imediato de Henrique, ou seja, ao sócia, mas, sim, a um destinatário mais amplo, dialogicamente presente no momento da enunciação, e que pode ser tanto o coletivo como o próprio *métier* (CLOT, 2010). Além disso, o uso do termo “a gente” (**“toda vez que a gente tá usando só o livro impresso”**) (IaS1 - 227H) indica, segundo Clot (2010, p. 140, grifos do autor), o discurso genérico, em que qualifica o *“gênero como instrumento coletivo da ação”*, ou seja, ao empregar “a gente”, Henrique se remete a uma ação que faz parte do gênero professoral.

Nessa perspectiva, concordamos com Araújo (2018), que assevera que o uso de “a gente” pelo trabalhador aponte para pertença a um coletivo e a um gênero profissional. Dessa forma, Henrique se remete aos gestos característicos da atividade professoral, como usar o livro didático e escrever no quadro (dimensão transpessoal), como também se reporta ao coletivo professores (dimensão interpessoal), não apenas de Língua Inglesa, visto que a situação a que Henrique se remete é possível ocorrer com professores de outras disciplinas.

Após orientar seu sócia sobre como proceder em relação à logística no ambiente escolar, ação que antecede a sua atividade em sala de aula, Henrique apresenta ao sócia a unidade que será trabalhada na hipotética substituição e, em seguida, inicia-se a instrução sobre como o sócia deve proceder em uma suposta atividade concreta. Em outras palavras, através do “o quê”, ou seja, do que utilizar na aula, Henrique instrui o sócia a “como” realizar sua atividade. Vejamos um trecho de como se deu essa interação.

44 H: Aí aqui é a unidade 1, **toda unidade desse livro geralmente ela se inicia com ++ com algumas perguntas ++ uma pergunta que vai tentar situar o aluno + dentro da temática** (*eleva as mão à altura do peito e entrelaça os dedos*) que ela vai trabalhar, né?

45 P: Certo (*confirma com a cabeça*).

46 H: Aí, como você vê, **você vai ter que trabalhar o título da unidade** com os alunos (*aponta para o “notebook”*) **“Studying with technology” [estudando com tecnologia] e saber deles** (*projeta as mãos para frente diversas vezes e as movimenta*) **o que é que se esPERA +++ estudar de uma unidade + que tem um título como esse, né, estudando com a tecnologia** [*P confirma com a cabeça*].

47 P: Certo (*confirma com a cabeça*).

- 48 H: **Aí você pode jogar algumas perguntas a fim de + de tentar contextualizar**
 “Como é que vocês usam a tecnologia + na na rotina [de vocês?”
 49 P: Aí essas perguntas elas
 são em inglês ou português + eu vou ler em inglês?
 50 H: Não, as perguntas que você usa pra + contextualizar você faz em português
 mesmo.
 51 P: Certo (*confirma com a cabeça*).
 52 H: **Porque grande parte da aula é conduzida na L1, língua materna, né, então
 os comandos, os enunciados do livro a gente lê na L2, em inglês mesmo.**
 53 P: Em inglês mesmo né?
 54 H: **E tenta puxar deles uma participação nem que seja MÍNIMA + em inglês
 também.** (IaS1)

Observamos o detalhamento com que Henrique descreve a aula (44H), desde o conhecimento da ferramenta livro didático (“**toda unidade desse livro geralmente ela se inicia com ++ com algumas perguntas ++ uma pergunta que vai tentar situar o aluno + dentro da temática**”) até a maneira como sócia deve conduzir esse momento da aula (46H) (“**você vai ter que trabalhar o título da unidade/ e saber deles o que é que se ESPERA +++ estudar de uma unidade + que tem um título como esse, né, estudando com a tecnologia.**”). Compreendemos que esse detalhamento indica a experiência que Henrique tem com o livro, o que é confirmado pelo próprio professor, no excerto que apresentamos anteriormente, ao afirmar que está “**usando esse material desde 2015**” (IaS1- 217H). Além disso, acreditamos que tal detalhamento revele a segurança que o professor demonstra ter naquilo que faz e apropriação do gênero professoral.

Ainda acerca dos pormenores que o professor fornece ao verbalizar sobre como o sócia deve conduzir a aula na hipotética substituição, outro ponto que destacamos é a descrição que Henrique faz sobre como deve ser a interação sócia-aluno; inclusive fazendo uso do discurso direto citado e trazendo a voz social (BAKHTIN, 2015b; SIPRIANO; GONÇALVES, 2017) do professor Henrique dentro do discurso do instrutor Henrique (48H) (“**Aí você pode jogar algumas perguntas a fim de + de tentar contextualizar ‘Como é que vocês usam a tecnologia + na na rotina de vocês?’**”). Assim procedendo, o instrutor Henrique descreve não só como o sócia deve realizar sua atividade, mas também o que deve ser dito nessa situação.

Henrique afirma que o uso de Língua Portuguesa é presente em “**grande parte da aula**” (IaS1 – 52H), o que é algo comum nas escolas de Educação Básica (CONSOLO, 2004). Apesar disso, o professor revela em seu discurso (54H) que estimula os alunos a participarem da aula usando a Língua Inglesa: “**E tenta puxar deles uma participação nem que seja MÍNIMA + em inglês também**”.

No entanto, depreendemos, a partir da atividade linguageira de Henrique ao longo da instrução ao sósia, que a Língua Inglesa está bastante presente em sua aula, visto que seus alunos são expostos a esse idioma ao visualizarem o inglês escrito, ao ouvirem a leitura do conteúdo dos *slides* (consequentemente, do livro didático) e a fala do professor, além de serem incentivados a falar em sala de aula. Dessa forma, não só a comunicação oral está presente na sala de aula de Henrique: as outras habilidades, como a leitura, igualmente estão.

Consideramos o enunciado 54H bastante significativo, pois Henrique demonstra logo no início de sua aula, de sua atividade concreta, que cria espaço para que a comunicação oral em Língua Inglesa ocorra em sala de aula. Dessa forma, o professor sinaliza que os alunos são encorajados a produzirem oralmente em outros momentos da aula, e não apenas ao lerem textos em voz alta, conforme Henrique acreditava ocorrer na ocasião em que registrou no questionário orientado o seguinte comentário: “A produção oral acontece por parte de alguns poucos alunos que têm alguma proficiência e não se importam de ler alguns trechos em sala de aula” (QUESTIONÁRIO ORIENTADO – Q3.8).

A passagem que trazemos a seguir diz respeito à normativa plano de aula, prescrição ascendente (DANIELLOU, 2002) elaborada pelo coletivo de professores. Ciente de que essa prescrição, junto com o livro didático e outras, norteiam a atividade de professores no âmbito escolar, o sósia introduz esse tema da seguinte maneira:

57 P: Tá. Então vamos voltar um pouquinho, né, antes da gente entrar propriamente na aula. É:: **isso tá previsto no plano + eu vou ter acesso ao plano?**

58 H: + **sim.**

59 P: Levo pra sala de aula junto com todo material?

60 H: Pode ser (*confirma com a cabeça*).

61 P: Posso levar, né?

62 H: Pode pode sim.

63 P: Certo. Então você recomenda que eu leve?

64 H: **Recomendo que na verdade você leia bastante o plano + para você não ficar tão dependente dele na hora da aula.**

65 P: Enten::di.

66 H: Pra você já (*aponta com o indicador para a própria cabeça*) saber::.

67 P: Já estar com ele na cabeça.

68 H: **Tá com ele na cabeça e saber como é o passo a passo.**

69 P: Geralmente + eu posso levar alguma anotação?

70 H: Pode pode sim (*confirma com a cabeça*)

71 P: Você leva

72 H: Não + eu não levo porque **eu já estou usando esse material desde 2015 ++ então eu já meio que sei esse material de cor + by heart [de cor] (risos).** (IaS1)

Conforme Henrique responde positivamente (58H) ao questionamento do sósia (“**isso tá previsto no plano + eu vou ter acesso ao plano?**”), entendemos que a organização da atividade desse professor se pauta nessa prescrição, sobretudo ao consideramos o

enunciando 68H, em que Henrique recomenda ao sócia a “**Tá com ele** [o plano] **na cabeça e saber como é o passo a passo**” da aula.

Identificamos nessa passagem outro sinal da experiência de Henrique: a não dependência do plano de aula, justificada pelo fato de o professor utilizar o mesmo material desde 2015 (“**eu já estou usando esse material desde 2015 ++ então eu já meio que sei esse material de cor**”).

Durante a primeira fase da instrução ao sócia, esse excerto traz o único momento em que o plano de aula foi abordado. Por se tratar de uma prescrição que norteia a atividade de Henrique, sentimos necessidade de conhecer um pouco mais sobre essa prescrição. Dessa forma, decidimos abordar o plano de aula mais detalhadamente na última fase da instrução ao sócia, que será trazido mais adiante.

Após conversarem sobre o plano de aula, Henrique e sócia seguem com as instruções para a substituição. Consideramos a passagem a seguir de suma relevância posto que o trecho revela como o professor cria espaços e explora a comunicação oral em sala de aula. Vejamos a interação.

73 P: Tá, aí quando eu entrar em sala de aula eu vou cumprimentar os meninos como, em inglês, em português?

74 H: **Geralmente eu cumprimento em inglês** “*Hey, guys, how are you?*” [Olá, gente, como vocês estão?], “*good afternoon*” [boa tarde].

75 P: E aí eles respondem? (sorri e mostra surpresa).

76 H: Respondem. (sorri).

77 P: [Ai que legal!

78 H: [“*Hi, teacher!*” [Oi, professor] + **eu ensino umas expressões mais informais** “*What’s up?*” [E aí?]. + **geralmente quando eu termino a aula eu falo ++ uma uma** (movimenta a mão sobre a mesa como se escrevesse e em seguida bate os dedos na mesa) **expressão que aparecia bastante naqueles desenhos antigos da Hanna Barbera**, acho que era Hanna Barbera? (fecha um pouco os olhos e coça a cabeça).

79 P: É:: [pensativa]

80 H: “*That’s all for today, folks*” [Isso é tudo por hoje, pessoal] + alguns reconhecem [P confirma com a cabeça] “Ah, eu já vi essa expressão antes”, “Pois é.”.

81 P: [Ai que legal!

82 H: [“Aí, e o que isso significa, professor?”, “Isso é só por hoje, gente”.

83 P: E aí eles [os alunos] começam a utilizar também?

84 H: Humhum. [confirmando]

85 P: Então **eu posso ficar** [utilizando inglês com os meninos ↓ [H complementa].

86 H: [Pode, pode sim.

87 P: Eventualmente.

88 H: Aquela comunicação básica, sim, **pode sim, DEVE inclusive**.

89 P: Devo, né?

90H: **Assim, como + serve como um estímulo para eles também + sentirem mais gosto pela aula de língua.** (IaS1)

Nessa passagem, chama-nos atenção a maneira como Henrique revela seu estilo durante as interações em sala de aula, criando oportunidades para que os alunos possam usar a Língua Inglesa na modalidade oral (BRASIL, 2008; PAIVA, 2012), seja ao cumprimentá-los ao iniciar a aula (“**Geralmente eu cumprimento em inglês “Hey, guys, how are you?” [Olá, gente, como vocês estão?], “good afternoon” [boa tarde]**”) e ao finalizá-la (“...**geralmente quando eu termino a aula eu falo ++ uma uma expressão que aparecia bastante naqueles desenhos antigos da Hanna Barbera/ ‘That’s all for today, folks’ [Isso é tudo, pessoal]**”), seja através do ensino de expressões informais, características da modalidade oral (“**eu ensino umas expressões mais informais “What’s up?” [E aí?]**”), explorando, assim, a competência comunicativa dos alunos. Convém sublinharmos, mais uma vez, que compreendemos o uso do pronome de primeira “eu” como uma maneira do professor marcar o seu gesto pessoal (CLOT, 2017), a sua prática, e não uma possível dificuldade de seguir o método da IaS.

Destacamos que o uso espontâneo que Henrique faz da Língua Inglesa estimula os alunos a igualmente tentarem usar esse idioma, conforme o professor revela ao responder ao questionamento do sócia (75P), inclusive recorrendo ao discurso direto citado para trazer a voz social do aluno (78H):

74 H: Geralmente eu cumprimento em inglês “Hey, guys, how are you?” [Olá, gente, como vocês estão?], “good afternoon” [boa tarde].

75 P: **E aí eles respondem?** (sorri e mostra surpresa).

76 H: **Respondem.** (sorri).

78 H: “**Hi, teacher!**” [Oi, professor] + eu ensino umas expressões mais informais “What’s up?” [E aí?]. + geralmente quando eu termino a aula eu falo ++ uma uma (movimenta a mão sobre a mesa como se escrevesse e em seguida bate os dedos na mesa) expressão que aparecia bastante naqueles desenhos antigos da Hanna Barbera, acho que era Hanna Barbera? (fecha um pouco os olhos e coça a cabeça).

79 P: É:: [pensativa]

80 H: “That’s all for today, folks” [Isso é tudo por hoje, pessoal] + alguns reconhecem [P confirma com a cabeça] “Ah, eu já vi essa expressão antes”, “Pois é.”.

81 P: [Ai que legal!

82 H: [“Aí, e o que isso significa, professor?”, “Isso é só por hoje, gente”.

83 P: E aí eles [os alunos] começam a utilizar também?

84 H: Humhum. [confirmando] (IaS1)

Observamos que o discurso direto citado, o discurso de outrem, é recorrente na atividade languageira de Henrique. Nessa passagem, identificamos a presença de diferentes vozes sociais, aqui reveladas através do discurso direto citado, uma das marcas do heterodiscurso (BAKHTIN, 2015b; SIPRIANO; GONÇALVES, 2017). Assim, o instrutor Henrique, a voz social do instrutor em 80H (“**alguns reconhecem**”) e também traz o discurso alheio, de outros: o do professor Henrique, voz social do professor experiente de Língua

Inglesa do 2º ano D nos enunciados 80H (“*That’s all for today, folks!*”/ “**Pois é.**”) e 82H (“**Isso é só por hoje, gente**”), e o dos alunos, em 80H (“**Ah, eu já vi essa expressão antes**”) e em 82H (“**Aí, e o que isso significa, professor?**”).

Esse excerto também demonstra a mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem, ao pronunciar e explicar para a classe expressões em Língua Inglesa que, ao longo do tempo, os alunos assimilam e também passam a usá-las, segundo revela Henrique ao responder positivamente ao questionamento da pesquisadora (83P).

Durante a instrução, ao revelar ao sócia seu estilo de lidar com a comunicação oral, que, entre outras formas, inclui ensinar seus alunos (e usar com eles) expressões comumente usadas na modalidade oral, Henrique, recorrendo ao discurso direto citado, demonstra como ensina essas expressões (“[...] **eu ensino umas expressões mais informais ‘What’s up? [E aí?] [...]**”) (IaS1-78H). Nessa demonstração, Henrique, desloca-se discursivamente, por meio dessa pluralidade de vozes, para a sala de aula e revive sua atividade realizada, possibilitando ao sócia a igualmente vê-lo, mentalmente, em atividade. Henrique envolve-se de tamanha maneira nesse deslocamento, que sequer percebe o comentário do sócia (81P).

No excerto apresentado acima, identificamos também no discurso de Henrique referências às regras do ofício (AMIGUES, 2004) de professores de línguas estrangeiras, no que concerne ao professor usar o idioma que leciona em sala de aula. Eis o trecho em que identificamos essa referência:

<p>85 P: Então eu posso ficar <i>complementa</i>. 86 H: 87 P: Eventualmente. 88 H: Aquela comunicação básica, sim, pode sim, DEVE inclusive. 89 P: Devo, né? 90 H: Assim, como + serve como um estímulo para eles também + sentirem mais gosto pela aula de língua. (IaS1)</p>	<p>[utilizando inglês com os meninos ↓ [H</p> <p> Pode, pode sim.</p>
--	---

Segundo Amigues (2004, p. 44), essas regras podem se referir a “gestos relativos à disciplina”; dessa forma, a partir dessa interação, sobretudo do enunciado 88H, depreendemos que Henrique acredita que é um dever do professor falar em inglês com os alunos, bem como o uso da Língua Inglesa pelo professor “**serve como um estímulo para eles também + sentirem mais gosto pela aula de língua**”. O posicionamento de Henrique dialoga com o de Brito e Schmitz (2009), cujas palavras justificam seu ponto de vista,

[...] os professores devem usar o inglês que eles têm para acostumar os seus alunos a ouvir e, quem sabe, a falar a língua estrangeira. [...] Se o profissional de língua estrangeira não fizer uso do idioma na sala de aula, ele estará abrindo mão da qualificação que mais o caracteriza e que o distingue de professores de outras matérias: a sua condição de ser bilíngue [...] (BRITO; SCHMITZ, 2009, p. 17).

Reconhecemos ainda que, através do enunciado **“Assim, como + serve como um estímulo para eles também + sentirem mais gosto pela aula de língua”** (90H), Henrique demonstra, em seu discurso, ser um professor responsivo e responsável com seu público, um docente que tem consciência de que seus atos em sala podem manter (ou despertar) “o desejo dos alunos para envolver-se e continuar uma tarefa” (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 217). Além disso, compreendemos que esta se trata de uma postura alteritária de Henrique, em que, pondo-se no lugar do aluno, este se sente motivado em uma aula de inglês em que o professor fale o idioma.

Segundo Tardif e Lessard (2013, p. 134), a atividade docente, sobretudo a gestão da classe, está também associada à “organização social da classe”, que envolve a realização de procedimentos que visam a assegurar a realização da atividade do professor e, por conseguinte, a dos alunos⁷⁸.

Entre esses procedimentos está a distribuição dos alunos em sala de aula. Dessa forma, alguns professores mudam a disposição dos alunos em sala de aula de acordo com o objetivo da sua tarefa e a da que prescrevem para os alunos, ou mesmo a partir de suas experiências e saberes (TARDIF, 2014) sobre como consideram que deve ocorrer a interação entre alunos na realização de suas tarefas. A respeito do tema organização dos alunos em sala, emergiu a seguinte interação:

91 P: Legal + certo, então eu vou tá com tudo isso na minha cabeça, cumprimento os meninos + com relação à disposição da sala, tem algum [arranjo diferente?

92 H: Não, **geralmente eu peço que a disposição seja em fila indiana mesmo + (movimenta o braço indicando uma fila) de forma tradicional [P faz “humhum”] já tentei trabalhar com células de estudo + com os meninos agrupados em células (movimenta as duas mãos, unindo os indicadores, indicando grupos) mas não dá muito certo, os meninos conversam bastan::te + se dispersam muito.**

93 P: Então eles em fila ↓ [H complementa P].

94 H: É + fila indiana.

95 P: Consegue [muito mais

96 H: **Eu acho que eu consigo melhor atender (projeta as mãos para frente e as fecha) mais a atenção deles dessa forma.**(laS1)

⁷⁸Essas reflexões de Tardif e Lessard (2013) dialogam com aquela de Saujat (2004a), no que diz respeito aos atos que constituem a atividade de “dar aula”.

Por meio do enunciado 92H, depreendemos que, a partir da sua própria experiência de agrupar os alunos em células de estudo (“**já tentei trabalhar com células de estudo + com os meninos agrupados em células [...]**”), Henrique considera esse arranjo ineficaz para a realização de sua atividade, pois afirma que já experimentou essa disposição “**mas não dá muito certo, os meninos conversam bastan::te + se dispersam muito**”. Por consequência, o professor opta por manter os alunos organizados “**de forma mais tradicional**”.

O enunciado “**Eu acho que eu consigo melhor atender [...] mais a atenção deles dessa forma**” (IaS1 – 96H) indica, ao nosso ver, que a disposição dos alunos em fila indiana é também uma forma de gestão do comportamento dos alunos. Consoante Tardif (2014), a partir de uma experiência anterior, e, por conseguinte, a maneira encontrada por Henrique para organizar o meio aula, possibilitando-lhe a realização de sua atividade

Conforme mencionamos na seção de Metodologia⁷⁹, Henrique instruiu o sócia a como substituí-lo na realização de sua atividade a partir do instrumento que utiliza em sua aula: os *slides*. Assim, durante a orientação do professor sobre como o sócia deveria proceder na abordagem de um *slide* em que havia muitas imagens, emergiu o seguinte diálogo:

115 P: Aí eu vou explorando [H interrompe P]

116 H: **Tirar deles para ver se eles conseguem ter uma participação Mínima + de montagem de sentença.**

117 P: Ah! **Então eu vou eu vou explorando as imagens** ↓.

118 H: Isso (confirma com a cabeça).

119 P: **E ao mesmo tempo + fazendo** (movimenta o indicador para frente fazendo movimento circulares) **tentando fazer com que eles usem o inglês pra montar as frases?** (em cada mão, une indicador e polegar, aproxima as mãos e as abre, simulando uma linha).

120 H: **Isso.** Pra dizer o porquê que eles usam a tecnologia, né? (aponta para a tela do “notebook”).

121 P: Ah tá.

122H: **Aqui você vê que pai e filho, supostamente pai e filho, estão usando a tecnologia para brincar, pra jogar. “Gente, como é que seria o verbo jogar? Vocês lembram?”**, “**Ah, to play**” (estala os dedos), “**to play o quê?**”, “**to play video games.**” [H clica e na tela do “notebook”, junto à imagem, surge a frase que o professor citou].

123 P: Ah::, legal!

124H: Aí a próxima vai ser a moça escutando música “Vocês lembram como é o verbo escutar?” +++ “Ah, to listen” + geralmente eles [os alunos] fazem listen [H pronuncia a palavra incorretamente enfatizando o fonema /t/] “**Cuidado com a pronuncia do to listen** [H pronuncia enfatizando o fonema /t/ novamente] o t não é pronunciado, é listen” [H pronuncia a palavra suprimindo o fonema /t/].

125 P: Aí eu fico corrigindo também a pronuncia [deles [H complementa P].

126 H: Também a pronuncia.

127 P: **Eu peço para eles repetirem nesse momento?**

128 H: Pode ser + pode ser. [H confirma com a cabeça].

⁷⁹ Consultar item 3.4.2.1, na seção Metodologia, página 78.

- 129P: **Um ou** [*P aponta o dedo indicador para uma direção e em seguida faz movimento circular*].
- 130 H: **A sala toda, uníssono.**
- 131 P: A sala toda.
- 132 H: Isso, tá?
- 133 P: Certo.
- 134H: “*To listen to music [escutar música]* **cuidado que o verbo *to listen* geralmente ele exige a preposição *to* depois**” ↓ (*aponta para a tela onde está a preposição*),
- 135 P: Cer:to.
- 136 H: “*to listen TO music*”.
- 137 P: Então **ao mesmo tempo em que eu vou que eu vou ficar fazendo, né, essa pré-leitura, né, eu vou ao mesmo tempo extraindo do conhecimento deles + já estimulando que eles usem o inglês** ↓.
- 138 H: (*Confirma com a cabeça*) **Humhum, sim.** (IaS1)

No excerto acima, compreendemos que Henrique parece ciente de que a imagem é um recurso que favorece a construção de sentidos e auxilia na aprendizagem do idioma. Através das réplicas de Henrique aos enunciados do sócia, compreendemos como o professor utiliza as imagens para estimular os alunos a falarem em inglês, conforme identificamos no recorte abaixo:

- 117 P: Ah! **Então eu vou eu vou explorando as imagens** ↓.
- 118 H: Isso (*confirma com a cabeça*).
- 119 P: **E ao mesmo tempo + fazendo** (*movimenta o indicador para frente fazendo movimento circulares*) **tentando fazer com que eles usem o inglês pra montar as frases?** (*em cada mão, une indicador e polegar, aproxima as mãos e as abre, simulando uma linha*).
- 120 H: **Isso.** Pra dizer o porquê que eles usam a tecnologia, né? (*aponta para a tela do “notebook”*). (IaS1)

Farias, Magalhães e Araújo (2014) afirmam que, à luz de Royce (2002), ao se treinar a competência comunicativa multimodal, “pode-se também exercitar outras competências comunicativa específicas como a escrita, a leitura, a fala, a escuta e o vocabulário.” (FARIAS; MAGALHÃES; ARAÚJO, 2014, p. 302). Assim, apoiando-nos nas autoras, depreendemos que Henrique, ao explorar os recursos imagéticos e, a partir deles, através da linguagem verbal e não verbal, expõe os alunos ao idioma e os encoraja a utilizarem a Língua Inglesa; explorando tanto a competência linguística quanto a competência comunicativa multimodal dos aprendizes.

O enunciado 122H revela que, com o suporte das imagens mostradas nos *slides*, Henrique explora o conhecimento que os alunos detêm (“**Gente, como é que seria o verbo jogar? Vocês lembram?**”, ‘**Ah, *to play***’ (*estala os dedos*), ‘***to play* o quê?**’, ‘***to play video games.***”). Através do discurso direto citado, o docente reporta a interação entre professor e

alunos, intercalando as falas do primeiro e as do segundo, respectivamente. Agindo assim, Henrique vai de encontro a concepções que “põem o professor como o detentor do saber e o aluno como *tábula rasa*” (SOBRAL, 2018, p. 13, grifos do autor) e assume papel de mediador (VIGOTSKI, 2007) em que, partindo do conhecimento que os alunos já possuem, auxilia-os a adquirir novos.

Tratando-se ainda do enunciado 122H, predominantemente marcado pelo discurso de outrem (VOLÓCHINOV, 2017) e pelo heterodiscurso (BAKHTIN, 2015b), nele, Henrique inicia sua fala se dirigindo para seu destinatário imediato, o sócia (“**Aqui você vê que pai e filho, supostamente pai e filho, estão usando a tecnologia para brincar, pra jogar [...]**”), e em seguida desloca-se para a sala de aula (“**Gente, como é que seria o verbo jogar? Vocês lembram?**”, “**Ah, to play**” (*estala os dedos*), “**to play o quê?**”, “**to play video games.**”).

Conforme expusermos em outras seções deste estudo, a IaS possibilita a “recriação de experiência passada que é revivida na ação presente” (BATISTA; RABELO, 2013, p. 2). Assim, entendemos que Henrique está revivendo sua atividade em um diferente contexto, recorrendo não só ao discurso direto citado, mas também à linguagem gestual: após obter a resposta do aluno (“**Ah, to play**”) (IaS1 – 122H), o professor estala os dedos, num sinal de que a resposta está correta, mas que ainda pede uma complementariedade, marcando, assim, a introdução de sua próxima pergunta: “**to play o quê?**” (IaS1-122H).

Também por meio do heterodiscurso, precisamente por meio do discurso direto citado, Henrique mostra zelo com a pronúncia: “**cuidado com a pronuncia do to listen**’ ” (IaS - 124H), elemento da oralidade, e pela gramática: “**cuidado que o verbo to listen geralmente ele exige a preposição to depois**” (IaS-134H), revelando o cuidado em se trabalhar a competência linguística dos alunos. Considerando esse posicionamento de Henrique, recorremos a Bakhtin (2011),

[...] O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...]; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2011, p. 271).

A partir das palavras do filósofo da linguagem, compreendemos que esses enunciados 124H e 134H revelam uma compreensão ativa responsiva de Henrique perante seus alunos: o professor já se antecipa para atender às necessidades (e possíveis dificuldades)

dos alunos. Acreditamos que esse cuidado e essa antecipação seja fruto de sua experiência no *métier* docente (do ensino de inglês), que o ajudou na construção do sujeito Henrique, atual professor de Língua Inglesa do 2º ano D tarde.

Por fim, Henrique mostrou ter preferência pela organização de sua atividade de modo a realizá-la de uma maneira mais abrangente (130H), refutando uma abordagem mais individualizada, indagada pelo sócia (129P):

127 P: **Eu peço para eles repetirem nesse momento?**

128 H: Pode ser + pode ser. [*H confirma com a cabeça*].

129 P: **Um ou** [*P aponta o dedo indicador para uma direção e em seguida faz movimento circular*].

130 H: **A sala toda, unísono.** (IaS1)

Acreditamos que essa postura de Henrique deve-se à grande quantidade de alunos em sala de aula, visto que **“as turmas são grandes [...], são mais de quarenta alunos em sala”** (IaS1 – 303H), o que dificulta que o professor acompanhe os alunos individualmente. Pedir que a turma repita/responda em grupo é um recurso que o professor utiliza face à trabalhosa e difícil tarefa de exigir uma repetição/ resposta individualizada, numa turma numerosa para a realidade ideal de uma aula de LE.

Conforme descrevemos ao longo do nosso estudo, nessa primeira fase do método da instrução ao sócia, após orientar o sócia, o participante deve deixar o papel de instrutor e voltar ao papel de professor, coanalizando com o pesquisador sua atividade em posição exotópica (BAKHTIN, 2011; CLOT, 2010), isto revela o caráter dialógico desse método. Assim, esse momento da instrução ao sócia inicia-se da seguinte maneira, no presente estudo:

441 P: Então a gente vai fazer o seguinte + não sou mais seu sócia + agora eu sou a pesquisadora (*sorri*).

442 H: Tá bom (*sorri*).

444 P: Tá? + aí eu queria que você me falasse um pouquinho o que que, o que que essa experiência de instruir uma pessoa pra realizar a tua atividade tal como você ++ provocou em ti? [*H fica em silêncio, levanta a cabeça e olha para cima*] Como é que você se sente depois de ↓ [*H interrompe*].

445 H: (*cabeça levantada e olhando para cima*) **Ah eu sinto que eu estou que eu estou fazendo alguma coisa boa +++ (olha para P) +++** que estou fazendo de fato uma aula + não uma aula ideal, né, + porque **pra gente chegar nesse patamar de aula ideal a gente não precisa só da competência do professor, a gente precisa de + O**Utras coisas também, como uma sala melhor + refrigerada, melhor ventilada, menos alunos em sala + então no dia em que a gente chegar nessas condições de trabalho eu acho que a gente vai conseguir dar uma aula ideAL ++ algumas turmas, não é o caso do 2º D, mas em outras turmas em que eu já entrei, outros 2º anos, **os alunos ficam pedindo “Professor, dá uma aula toda em inglês”** + (*suspira e movimenta a cabeça positivamente*).

446 P: E aí?

447 H: Eu não dei.

448 P: Não deu?

449 H: **Não dei + porque alguns outros poucos alunos disseram “Não, professor, por favor, não faça isso não senão não vou entender nada”.**

450 P: Aí ficou esse.

451 H: Então na questão de democracia eu tenho que [H não finaliza]

452P: Então se de repente um meio a meio + assim ↓ (sorri).

453H: ++ (cabeça levantada e olhando para cima) é, não sei + acho que é talvez como eu estou te falando, se eu tivesse menos alunos em sala [P faz humhum] **uma quantidade de uns 20 alunos por sala + talvez fosse melhor pra eu tentar fazer essa abordagem aí, né?**

454P: sim, sim. + **Mas essa sensação de achar que tá cumprindo seu papel de educador** [dentro das condições.

455H: [Ah, sim, sim.

456P: Que você tem.

457H: **Tenho sim, tenho sim** (movimenta a cabeça positivamente).

458P: E que tá conseguindo + obtendo resultado.

459H: Isso é + sim, com certeza (movimenta a cabeça positivamente). (IaS1)

Em uma perspectiva dialógica, o professor analisa sua atividade, e a si mesmo, de fora. Para que ele possa ter uma visão do todo que consiste sua atividade, ele precisa de um excedente de visão (BAKHTIN, 2011), possibilitando-lhe um distanciamento de sua atividade, e de si mesmo, de modo que ele possa vir a compreendê-la e possivelmente transformá-la.

Na interação verbal que trouxemos, exotopicamente posicionado, Henrique analisa sua atividade impedida e expõe as dificuldades com que se depara, as quais são externadas no enunciado (445H), em que o professor descreve o que ele considera que seriam as condições ideais para que sua atividade se tornasse mais eficaz:

[...] porque pra gente chegar nesse patamar de aula ideal a gente não precisa só da competência do professor, a gente precisa de + Outras coisas também, como **uma sala melhor + refrigerada, melhor ventilada, menos alunos em sala + então no dia em que a gente chegar nessas condições de trabalho eu acho que a gente vai conseguir dar uma aula ideal**[...]. (IaS1 – 445H).

Observamos que a questão da insalubridade em sala de aula, aqui exemplificada pela superlotação e pelo desconforto térmico, é um tema recorrente na atividade linguageira de Henrique durante as fases da instrução ao sócia, como veremos mais adiante. A alta temperatura e a pouca ventilação comprometem o bem-estar de docente e de discentes, podendo chegar a situações extremas, conforme Henrique relata: **“E pode acontecer o caso de algum aluno desmaiar em sala de aula por causa do calor”** (IaS1 – 392H).

Dessa forma, a partir do acabamento (BAKHTIN, 2011) que Henrique dá à sua atividade, ao analisá-la exotopicamente, conforme revela o enunciado: **“[...] então no dia em que a gente chegar nessas condições de trabalho eu acho que a gente vai conseguir dar**

uma aula ideal” (IaS1- 445H), entendemos que a ausência desses impedimentos favoreceria sobremaneira ainda mais o trabalho com a comunicação oral em Língua Inglesa.

Acreditamos que esse favorecimento seria possível devido ao maior uso de Língua Inglesa por parte do professor e, por conseguinte, por parte dos alunos (453H); haja vista que Henrique os motiva a utilizar o inglês, entre outras maneiras, através do próprio uso que o professor faz do idioma na modalidade oral, conforme observamos em outros excertos de instrução ao sócia que apresentados acima.

Esse momento de reflexão do professor sobre sua atividade nos remete a Amigues (2004), pois, para o autor, “gerir a classe, organizar o trabalho do coletivo [de alunos], talvez seja para o professor não apenas uma forma de ultrapassar uma dificuldade, mas também uma fonte de prazer e de satisfação profissional.” (AMIGUES, 2004, p. 48).

Dessa forma, apesar das dificuldades mencionadas pelo professor em excertos anteriores, as quais igualmente surgem na atividade linguageira de Henrique nas outras fases da condução do método, como veremos mais adiante, o docente não somente se serve de recursos que viabilizam seu trabalho de forma satisfatória, como também reconhece seu trabalho e se mostra satisfeito com o que faz (“**Ah eu sinto que eu estou que eu estou fazendo alguma coisa boa**”) (IaS1-445H). Ademais, destacamos que esse enunciado de Henrique, fruto de um posicionamento reflexivo, marcado por “**Ah eu sinto**”, também revela um excedente de visão de si mesmo e de sua atividade.

Assim, tendo concluído a análise do último excerto da transcrição da filmagem da instrução ao sócia, passaremos à análise da observação da aula de Henrique, após esse professor ter instruído seu sócia para hipoteticamente substituí-lo nessa aula que observamos.

4.2.2 Observação de aula: o que se diz fazer x o que se faz

Com o objetivo de confrontar a instrução que o professor deu ao sócia com a atividade realizada desse docente, optamos por observar uma aula do professor Henrique, especificamente, a mesma em que ocorreria a hipotética substituição. Essa etapa ocorreu no dia 11 de abril de 2018, às 16h, e teve duração de 50 minutos, o equivalente à uma hora/aula na unidade escolar em que realizamos nossa pesquisa. Assim como na instrução, a observação ocorreu na turma do 2º ano D, do turno da tarde.

Para a condução desse procedimento, a partir das orientações de como o sócia deveria proceder na substituição, elaboramos um instrumento⁸⁰ (um *check-list*), em que marcamos os procedimentos seguidos pelo professor, em situação de atividade concreta, que visualizamos durante a observação da aula. Nesse mesmo instrumento, também contemplamos registros relacionados às ações dos alunos, uma vez que, durante a instrução ao seu sócia, o professor fez referências (e previsões) a possíveis comportamentos dos discentes.

Quadro 15 - Check-list para registro de observação da aula do prof. Henrique

Professor	
Uso de Língua Inglesa com os alunos.	✓
Incentivo para os alunos usarem a Língua Inglesa	✓
Interação com os alunos em língua portuguesa e em Língua Inglesa	✓
Abordagem do conteúdo utilizando <i>slides</i> .	✓
Orienta alunos a registrarem respostas no caderno.	✓
Ensina vocabulário novo./tira dúvidas de vocabulário.	✓
Circula entre os alunos para acompanhar a execução do exercício solicitado.	✓
Corrige exercícios.	✓
Autoriza alunos a sair de sala.	
Cumpre o seu planejamento.	✓
Gerenciamento de indisciplina.	✓
Incentiva a consulta ao glossário do livro.	✓
Alunos	
Trabalham individualmente.	✓
Tentam utilizar o inglês.	✓
Organizam-se em fila indiana.	✓
Voluntariam-se para fazer leituras.	✓

Fonte: Elaborado pela autora.

Antes de discorrermos sobre o confronto entre as instruções dadas ao sócia, isto é, o que Henrique se diz fazer, e a sua atividade realizada, o que o professor faz, registramos que, no início da aula, enquanto Henrique ligava o *notebook* e o projetor, os alunos começaram a cantar parabéns, em Língua Inglesa, para um aluno que fazia aniversário naquele dia, demonstrando, assim, espontaneidade no uso do idioma por parte dos alunos.

Excetuando-se esse momento não contemplado na instrução ao sócia, visto que não se trata, acreditamos, de uma situação corriqueira na atividade de Henrique, além de se tratar de um gesto espontâneo dos alunos, a aula, de uma forma geral, ocorreu conforme as instruções dadas ao sócia pelo pesquisador.

Sinalizamos que duas situações mencionadas na IaS fase 1 não ocorreram: **“Autoriza alunos a sair de sala”** e **“Circula entre os alunos para acompanhar a execução**

⁸⁰ Consultar Apêndice D, página 179.

do exercício solicitado". De fato, não houve solicitação de saída de sala de aula, seja por parte dos alunos, seja por parte de outros membros da comunidade escolar.

Em relação à situação **"Circula entre os alunos para acompanhar a execução do exercício solicitado"**, tendo em vista que Henrique instruiu o sócia **"para passear pela sala e verificar se eles estão mesmo"** (IaS1-287H), consideramos que isso aconteceu parcialmente, pois o professor caminhou por apenas duas fileiras (a fila disposta mais próxima à porta da sala e aquela imediatamente à frente do professor), nas quais o acesso estava livre.

Acreditamos que a ação ficou impedida devido às limitações físicas daquele espaço, visto que a quantidade de carteiras e a disposição destas na sala de aula formavam "barreiras" que dificultavam ou mesmo impediam o acesso do docente a outros alunos. Ou seja, não havia espaço para circulação, pois as carteiras estavam muito próximas às outras e/ou o espaço estava ocupado pelas mochilas dos alunos.

A questão da quantidade de carteiras que observamos haver em sala de aula, além da disposição destas naquele espaço, são pontos a se somarem à referência que o professor fez à grande quantidade de alunos em sala de aula. Henrique mencionou essa questão ao responder ao questionário orientado, em que considerou "turmas numerosas" (QUESTIONÁRIO ORIENTADO – Q3.5) como um entrave no ensino de comunicação oral, e também na IaS fase 1 através do seguinte enunciado: **"porque as turmas são grandes, né, são mais de quarenta alunos em sala"**(IaS – 303H). Entendemos que, se essa situação não ocorresse, o professor poderia dar atenção individualizada aos alunos, aumentando a eficácia de sua atividade, e também poderia circular mais livremente em sala, facilitando o processo de aproximação e interação com os alunos.

Em relação à situação **"Gerenciamento de indisciplina"**, após a montagem do equipamento (*notebook* e projetor) Henrique chamou atenção da turma, pedindo silêncio e atenção, para iniciar a aula. Os alunos atenderam prontamente. Observamos que nesse momento alguns alunos reorganizaram a carteira na fila, levando-nos a pressupor que esse arranjo é corriqueiro nessa aula, conforme Henrique revelou ao sócia: **"geralmente eu peço que a disposição seja em fila indiana mesmo [...] de forma tradicional"** (IaS1 – 92H).

Outra situação em que o professor precisou chamar a atenção de alunos, desta vez de um pequeno grupo de estudantes, foi durante a correção de exercícios, pois eles estavam conversando entre si. Novamente, o pedido do professor foi atendido.

Conforme sinalizamos no início desta seção, nosso intuito com a observação era confrontar a instrução dada pelo professor com a atividade realizada, a que estávamos

observando diretamente. Assim, o objetivo desse procedimento foi criar esse confronto entre o que era dito que se faz com o que efetivamente se faz.

Pudemos constatar *in loco* a interação de Henrique com os alunos em Língua Inglesa. Durante a instrução ao sócia (IaS1 fase 1), Henrique orienta o sócia a também usar a Língua Inglesa para se dirigir aos alunos, conforme mostram os seguintes trechos:

52H: Porque grande parte da aula é conduzida na L1, língua materna, né, então os comandos, os enunciados do livro a gente lê na L2, em inglês mesmo.

53P: Em inglês mesmo né?

54H: E tenta puxar deles uma participação nem que seja MÍNIMA + em inglês também.

(...)

74H: Geralmente eu cumprimento em inglês “*Hey, guys, how are you?*” [Olá, gente, como vocês estão?], “*good afternoon*” [boa tarde].

75P: E aí eles respondem? (*sorri e mostra surpresa*).

76H: Respondem. (*sorri*). (IaS1)

Da mesma maneira, o professor se direciona aos estudantes, expondo os alunos ao “seu próprio inglês” (QUESTIONÁRIO ORIENTADO – Q3.5) e incentivando o uso da Língua Inglesa. Os alunos, por sua vez, respondem positivamente a esse estímulo. Seria imprudência nossa afirmar que o professor atinge a todos os estudantes, mas observamos que, de uma forma geral, os alunos do 2º ano D -Tarde, naquela realidade, interagiram utilizando a Língua Inglesa, oralmente. Além disso, esses aprendizes estavam expostos ao inglês escrito, ao inglês falado e tentavam (re)produzir enunciados em Língua Inglesa, o que contrasta com os comentários que Henrique registrou no questionário orientado: “[...] são pouquíssimas as chances de se desenvolver atividades de comunicação oral em sala de aula” (QUESTIONÁRIO ORIENTADO – Q3.6) e que “a produção oral acontece por parte de alguns poucos alunos que têm alguma proficiência e não se importam de ler alguns trechos em sala de aula” (QUESTIONÁRIO ORIENTADO – Q3.8).

Assim, constatamos, através da observação de aula, procedimento que acrescentamos à instrução ao sócia, que o professor consegue explorar a comunicação oral em termos de atividade realizada, apesar dos entraves com que se depara. Essa constatação nos permite confirmar o pressuposto que levantamos na seção 4.1, ao analisarmos ao questionário: Henrique não se dá conta de que há chances para que seus alunos falem inglês em sala de aula e, conseqüentemente, que existe um trabalho com a comunicação oral que faz parte de sua atividade docente.

Convém sublinharmos que, diante da flexibilidade do dispositivo teórico metodológico da instrução ao sócia em termos de procedimentos, buscamos contribuir com o

método, acrescentando esta fase da observação de aula que não consta na proposta de Oddone, nem na dos demais estudos desse método. Por meio desta, pudemos ter mais um acesso à atividade de Henrique e, por conseguinte, ter mais elementos para condução da quarta da fase da instrução ao sócia, em que, mais uma vez, Henrique e pesquisadora coanalisaram a atividade desse professor.

Tendo concluído a análise da observação da aula de Henrique, passaremos a analisar o texto que o professor escreveu após ter instruído seu sócia.

4.2.3 O texto-comentário de Henrique: “olhar pra si enquanto profissional e se questionar se o que está sendo feito é bom o suficiente”

Sucedendo à realização da instrução ao seu sócia, e a partir da materialização desse momento por meio de um filme e de sua transcrição, o professor participante da pesquisa foi solicitado a escrever um texto reflexivo, que denominamos *texto-comentário*, sobre sua experiência de instruir um sócia e sobre sua atividade docente.

O objetivo desse procedimento foi proporcionar ao profissional uma nova retomada de sua própria atividade, em posição exotópica, e conduzi-lo a realizar uma possível análise de sua atividade laboral. Nesse excedente de visão, o sujeito

[...] deve colocar-se à margem de si [...], só sob essa condição ele pode completar a si mesmo, até atingir o todo, com valores que a partir da própria vida são transgredientes a ela e lhe dão acabamento; ele deve tornar-se *outro* em relação a si mesmo, olhar para si mesmo com os olhos do outro [...] através do outro procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes à nossa própria consciência (BAKHTIN, 2011, p. 13, grifos do autor).

Nessa perspectiva, ao escrever sobre sua atividade (e sobre si mesmo), esta se torna o outro de Henrique, e assim lhe é possível ter uma visão do todo que sua atividade laboral é. Dessa maneira, nesse distanciamento, esse professor a analisa, favorecendo a compreensão e podendo desencadear uma possível transformação.

Assim, Henrique escreveu seu texto reflexivo, cujos trechos que julgamos mais significativos são aqui analisados, partir da leitura das transcrições, visto que o docente não assistira ao filme da instrução, conforme nos relatou na última fase da instrução ao sócia (“**Não, eu só li a transcrição**”) (IaS4 - 8H). Convém esclarecemos que os trechos que aqui trazemos são seguidos da indicação da(s) linha(s) em que se encontram no texto completo. Ressaltamos, ainda, que Henrique entregou o texto à pesquisadora, via *e-mail*, no dia 18 de abril de 2018.

Vale ressaltar que, no método da instrução ao sócia, não necessariamente suas fases devem ser gravadas em vídeo. Ademais, o fato de o professor não ter assistido ao vídeo não invalida o processo, uma vez que as transcrições apontam, com o máximo de fidelidade possível, não apenas os diálogos entre instrutor e sócia, mas também descrevem o extraverbal (gestos, movimentos etc.).

A respeito do texto de Henrique, logo em seu início, no trecho “[...] é possível através dessa participação olhar para si enquanto profissional e se questionar se **o que está sendo feito é bom o suficiente e supre as necessidades básicas dos alunos [...]**” (TEXTO-COMENTÁRIO - 1. 2-4), entendemos que o professor demonstra um posicionamento alteritário, em que revela atrelar sua realização como profissional ao sucesso do aluno. Outra passagem do texto mostra que Henrique fala de si, mas se relacionando com o outro, **“Sinto que os meninos realmente estão a prestar atenção ao que está sendo explicado em sala e isso é muito recompensador”** (TEXTO-COMENTÁRIO - 1.17-19). A relação entre o eu e o outro, em que o outro me completa (BAKHTIN, 2011) e na qual a existência do indivíduo toma sentido a partir da compreensão ativa-responsiva do outro, é revelada na atividade linguageira de Henrique: os alunos, ao prestarem atenção à aula, trazem sentido à atividade de Henrique e a ele próprio, como profissional, a nosso ver.

Considerando-se atividade linguageira de Henrique na IaS fase1, sobretudo os enunciados **“serve como um estímulo para eles também + sentirem mais gosto pela aula de língua estrangeira”** (IaS1 – 90H) e **“eu sinto que eu estou que estou fazendo alguma coisa boa”** (IaS – 445H), entendemos que a alteridade parece ser um balizador da atividade de Henrique, visto que, a partir fragmentos de texto que trouxemos, depreendemos que esse professor se realiza por seu aluno aprender.

No que concerne a essa relação atividade do professor-atividade do aluno, Saujat (2004b, p. 29), assevera que “[...] de um lado, o trabalho dos professores produz efeitos sobre seu objeto, a organização do trabalho de aprendizagem dos alunos. De outro, não deixa de ter efeitos sobre os próprios professores [...]”. Dessa maneira, através de sua atividade linguageira, Henrique revela os efeitos da organização do meio aula, consequentemente dos alunos, sobre si ao mostrar-se satisfeito com o seu trabalho.

Outro trecho que nos chamou atenção no texto de Henrique foi este: **“Tenho total ciência [de] que qualquer profissional deve estar numa constante busca por aprimoramento, pois assim existe crescimento profissional. E me defino como um profissional que se encaixa nessa característica”** (TEXTO-COMENTÁRIO - 1. 5-7), em

que compreendemos que há a indicação do crescimento profissional como uma consequência do aperfeiçoamento profissional.

Ao se definir como um profissional que busca aprimoramento, Henrique demonstra que investe seu tempo em qualificação profissional (TARDIF; LESSARD, 2013), conforme indicou no questionário orientado, ao registrar informações sobre sua formação profissional⁸¹, tais como ter cursado Especialização e possuir certificados internacionais de proficiência em Língua Inglesa, e também no texto-comentário: **“Acabo de voltar dos Estados Unidos de um programa de especialização para professores de inglês e acabo também de iniciar um mestrado em tradução”** (TEXTO-COMENTÁRIO - 1. 7-9).

A última temática que abordamos nessa seção diz respeito às condições em que Henrique realiza sua atividade. Ao responder ao questionário orientado, precisamente à questão 3.5, que indagava sobre os entraves com que o professor se deparava no ensino de comunicação oral, Henrique indicou, entre outros, **“turmas numerosas”** (QUESTIONÁRIO ORIENTADO – Q.3.5), já apontando uma temática que viria a ser recorrente ao longo da instrução ao sócia.

Dessa maneira, além do questionário, as condições em que Henrique realiza sua atividade foram mencionadas pelo professor na IaS fase 1, através dos enunciados **“as salas são muito quentes”** (IaS1 – 390H) e **“as turmas são grandes, né, são mais de quarenta alunos em sala”** (IaS1 – 303H), e também foram mencionadas em seu no texto-comentário. Vejamos as duas ocorrências:

Sei também que a competência da prática docente não reside apenas nos ombros do profissional, mas também em **boas condições de trabalho, o que infelizmente não acontece com frequência na sala de aula da escola pública.** (TEXTO-COMENTÁRIO – 1.13-16).

.....
 [...] alguns problemas como a **superlotação em sala, a falta de ventilação necessária, tornando a sala de aula em um ambiente insalubre**, ainda são obstáculos a serem vencidos e que vão além da competência de qualquer profissional [...] (TEXTO-COMENTÁRIO – 1.19-22).

Acreditamos que a recorrência da menção a essas condições de trabalho, as quais o professor reconhece serem frequentes em escolas públicas, seja um indicativo de que elas interferem de algum modo na atividade de Henrique, sem, no entanto, impedi-lo de se sentir satisfeito com o que faz.

⁸¹ A partir das respostas de Henrique, traçamos seu perfil profissional, o qual está descrito detalhadamente na seção 3.3, página 74, onde tratamos sobre o sujeito da pesquisa.

Em seu texto, o docente demonstra estar consciente de suas limitações, pois, seguindo esse professor, **“a competência da prática docente não reside apenas nos ombros do profissional”** (TEXTO-COMENTÁRIO - 1.13-14). Ainda assim, embora se depare com esses obstáculos, Henrique, ao longo dessas três fases da instrução ao sócia, demonstrou que consegue realizar sua atividade eficazmente, inclusive explorando a comunicação oral em Língua Inglesa.

A seguir, analisaremos a atividade languageira de Henrique emergente da última fase da instrução ao sócia.

4.3 A INTERAÇÃO VERBAL ENTRE PROFESSOR E PESQUISADORA: REVISITANDO A ATIVIDADE DOCENTE DE HENRIQUE ATRAVÉS DA COANÁLISE DE SUA ATIVIDADE LANGUAGEIRA

O objetivo da quarta e última fase da instrução ao sócia (IaS) foi solicitar de Henrique mais detalhes sobre pontos mencionados, e que consideramos, a partir de nossa interpretação, significativos, da fase 1 da instrução ao sócia, do texto-comentário (IaS fase 2) e do questionário, além de discutir com o professor nossas impressões sobre a aula que observamos (IaS fase 3), e também para esclarecermos, confirmarmos ou refutarmos questionamentos previamente levantados. Assim procedendo, abrimos mais um espaço para Henrique, novamente por meio de um excedente de visão (BAKHTIN, 2011), refletir sobre sua atividade e coanalísá-la.

Tendo em vista que nosso estudo tem como foco o ensino de comunicação oral em Língua Inglesa, as prescrições norteadoras da atividade de Henrique e a própria atividade deste professor, e considerando nossas questões de pesquisa, a discussão entre pesquisadora e docente permitiu contemplar, predominantemente, para os seguintes temas: (elaboração de) plano de aula, relação com coletivo, prescrições oficiais, comunicação oral em sala de aula, uso dos *slides* e livro didático.

Esta última fase tratou-se de um novo encontro presencial entre professor e pesquisadora, videogravado e posteriormente transcrito pela própria pesquisadora. O encontro, e sua filmagem, ocorreu em 25 de abril de 2018, às 15:20, e durou 40min 34seg. O local escolhido foi o CCLin, no Centro de Humanidades da UECE, mesmo espaço onde realizamos a primeira fase da instrução ao sócia.

Nesta seção, apoiando-nos em nossas questões de pesquisa, trazemos excertos cujos enunciados revelaram um pouco mais sobre a atividade de Henrique, ora

complementando sua atividade linguageira de momentos anteriores a este, ora trazendo à tona novas revelações de Henrique ao pensar e falar de si e de sua atividade. Ademais, nesses enunciados nos foi possível identificar marcas de transformação, mediação, estilo, alteridade, compreensão ativa responsiva, para citar algumas categorias.

Ressaltamos que nesta fase (IaS fase 4), as interações verbais, materializadas nos excertos da transcrição que realizamos, envolvem a pesquisadora-sócia, aqui retornando ao seu papel de pesquisadora e identificada na transcrição pela letra P, e o professor Henrique, sujeito de nossa pesquisa e identificado pela letra H. Esclarecemos que, assim como na seção 4.2, que os números antecessores aos enunciados indicam o turno de fala de cada interlocutor e a numeração apresentada segue a mesma presente nos excertos da transcrição em anexo neste trabalho (Apêndice E).

A pesquisadora perguntou a Henrique se ele assistira ao vídeo da instrução ao sócia. O professor negou e disse que apenas havia lido a transcrição. Em seguida, o questionou como ele se sentira ao ler a transcrição e ao escrever o texto-comentário (o qual Henrique denomina relato) e, por conseguinte, refletir sobre sua atividade. A partir de então, transcorreu-se o seguinte diálogo:

3 P: Bom, eu gostaria de conversar com você sobre alguns pontos do seu texto e de momentos em que a gente se encontrou.

[...]

11 P: Pronto + esse momento de ler a transcrição [*H confirma com a cabeça*] e daí produzir o texto que você me enviou ++ como é que você se sentiu fazendo isso?

[...]

18 H: Nesse sentido de poder tá contribuindo de alguma forma ++ pra sua pesquisa pra pesquisas futuras.

19 P: Tá.

20 H: Pra especificar um enfoque maior + que aqui **no caso da tua pesquisa é a comunicação oral em sala de aula** [*P confirma com a cabeça*] ++ **que à vista de muita gente não é algo tão ++ tão explorado assim**

21 P: É::

22 H: Como você viu lá na aula que +++ **de forma bem básica a gente consegue explorar sim.**

23 P: Pronto + aí é isso que eu queria saber + **depois desse momento + você se deu conta de que.**

24 H: **Me dei me dei.** [*interrompe P enfaticamente*].

25 P: Ou **você já tinha percebido isso?**

26 H: **Não não** + assim + **porque os meninos + eu já tenho aquele *feedback* deles** + eu jogo [*H se refere a falar em inglês*] e eles geralmente sempre respondem

27 P: É, eu percebi isso.

28 H: **Aí nisso o professor vai ficando acostumado + e às vezes sem se dar conta,** assim ++ porque eu já trabalhei em outras escolas antes em que o nível de excelência não era tão bom quanto aqui no [xx].

29 P: Humhum.

30 H: Então ++ **depois, de fato, que eu fiz o relato, que você fez a observação da aula + que você me disse alguma coisa + é que eu me dei conta do fato assim de de ++ quão produtivas as aulas podem ser.**

31 P: Humhum oralmente [falando. (*Leva a mão à boca*)

32 H: Pois é [oralmente falando. (IaS4)

Consideramos esse excerto extremamente significativo para nosso estudo, pois através da atividade linguageira de Henrique nessa interação verbal, podemos verificar o efeito da instrução ao sócia nesse professor. Após afirmar “**que à vista de muita gente [a comunicação oral] não é algo tão ++ tão explorado[...]**” (IaS4-20H), o professor reconhece que, embora “**de forma bem básica**”, ele consegue explorar a comunicação oral em sala de aula. Henrique revela em 24H que modificou seu posicionamento em relação à sua atividade, ou seja, que “se deu conta” de que explora a comunicação oral de seus alunos durante a condução da instrução ao sócia, após ter sua aula observada (IaS fase 3), como podemos identificar nas trocas verbais presentes no trecho que apresentamos a seguir:

20H: Pra especificar um enfoque maior + que aqui **no caso da tua pesquisa é a comunicação oral em sala de aula** [*P confirma com a cabeça*] ++ **que à vista de muita gente não é algo tão ++ tão explorado assim**

21 P: É::

22H: **Como você viu lá na aula que +++ de forma bem básica a gente consegue explorar sim.**

23P: Pronto + aí é isso que eu queria saber + **depois desse momento + você se deu conta de que.**

24H: **Me dei me dei.** [*interrompe P enfaticamente*]. (IaS4)

Nesse encadeamento de enunciados, observamos que, no enunciado 22H, Henrique se reporta à aula que observamos (“**Como você viu lá na aula [...]**”). Logo em seguida (23P), a pesquisadora, semelhantemente se reportando à aula (“**[...] depois desse momento[...]**”), indaga Henrique se ele, depois que teve sua aula observada, se deu conta de que consegue explorar a comunicação oral. A pesquisadora decidiu fazer esse questionamento, pois, em 22H, Henrique a relembra de tê-lo visto conseguir explorar a comunicação oral com seus alunos, portanto, obtendo do professor uma resposta positiva (24H) para o seu questionamento. Em outras palavras, nesta interação, Henrique revela que se deu conta (“**Me dei, me dei**”) de que consegue explorar a comunicação oral após ter instruído seu sócia (IaS fase 1), e ter tido a aula observada (IaS fase 2), porém antes de ter escrito o texto-comentário (IaS fase 3).

Considerando a atividade linguageira de Henrique, recorreremos ao que Brossard (2012) entende por desenvolvimento. Segundo o autor, “o *desenvolvimento humano* [...] é concebido [...] como a transformação produzida *no* indivíduo pela construção das novas formas de atividade [...]”⁸² (BROSSARD, 2012, p. 98-99, grifos do autor). Dessa forma, compreendemos que o enunciado 24H (“**me dei, me dei [conta]**”) revela o desenvolvimento

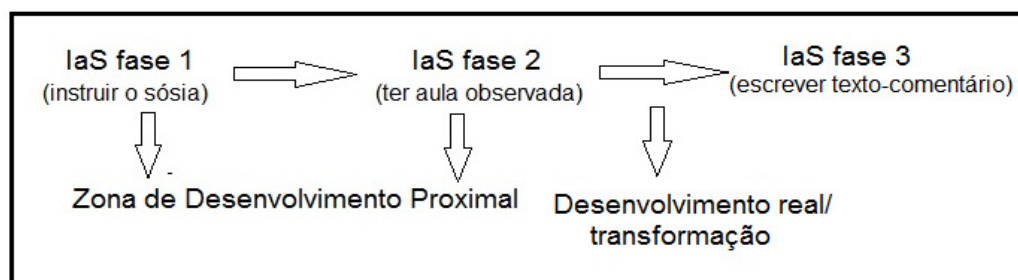
⁸² No original: “Le développement humaine [...] est conçu [...] comme la transformation produite dans l’individu par la construction de nouvelles formes d’activités [...]” (BROSSARD, 2012, p 98-99, grifos do autor).

de Henrique, ou seja, a transformação na sua percepção de que explorar a comunicação oral em Língua Inglesa é, efetivamente, parte da sua atividade docente.

Convém ainda recorreremos aos conceitos vigotskianos de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e de desenvolvimento real. A zona de desenvolvimento proximal indica “não só processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se” (VIGOTSKI, 2017, p. 112). Já o desenvolvimento real é “o resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado” (VIGOTSKI, 2017, p. 111), indicando, segundo Freitas (2005), que o indivíduo está consciente de si (e de sua atividade).

Nessa perspectiva, compreendemos que, na interação entre Henrique e a pesquisadora, surgiram marcas de um possível desenvolvimento, conforme ilustramos na imagem abaixo:

Quadro16 - Desenvolvimento de Henrique após IaS fase 2



Fonte: Elaborado pela própria autora.

Apoiando-nos em Bakhtin (2011, 2015a) e em Vigotski (2009, 2017), os quais concebem que o sujeito está em constante transformação, entendemos que o acabamento (BAKHTIN, 2011) que Henrique dá a si mesmo não está fechado. Esclarecendo melhor, considerando que a instrução ao sósia contemplou quatro fases e uma transformação na atividade linguageira do professor ocorreu logo após a segunda fase, entendemos que, após essa transformação, ele entre em uma nova ZPD, havendo, posteriormente, uma nova transformação, ou seja, uma nova percepção da sua atividade em relação à comunicação oral em sala de aula. Em outras palavras, Henrique se dará um novo acabamento.

No que concerne à oralidade, os enunciados 26H e 28H mostram-se relevantes, pois, por meio deles, Henrique indica que a interação em Língua Inglesa, entre ele e os alunos (“[...] porque os meninos + eu já tenho aquele *feedback* deles + **eu jogo [H se refere a falar em inglês] e eles geralmente sempre respondem**”), ocorre em sala de aula e faz parte de sua

atividade, conforme revela o enunciado 28H (“**Aí nisso o professor vai ficando acostumado + e às vezes sem se dar conta[...]**”).

Apoiando-nos em Sobral (2014, p. 24), que assevera que “o Círculo destaca o sujeito [...] como um agente, um organizador de discursos, responsável por seus atos e responsivo ao outro”, entendemos que o enunciado “[...] **eu jogo [H se refere a falar em inglês] e eles geralmente sempre respondem**” (IaS4 - 26H) se trata de um ato responsivo do professor. Ou seja, depreendemos que o enunciado revela uma compreensão ativa responsiva e responsável de Henrique, pois o professor, com sua experiência, sabe que se ele provoca uma reação dos alunos ao falar em Língua Inglesa com eles (“[...] **eu jogo [H se refere a falar em inglês]**”), uma resposta em Língua Inglesa ele terá (“**eles geralmente sempre respondem**”).

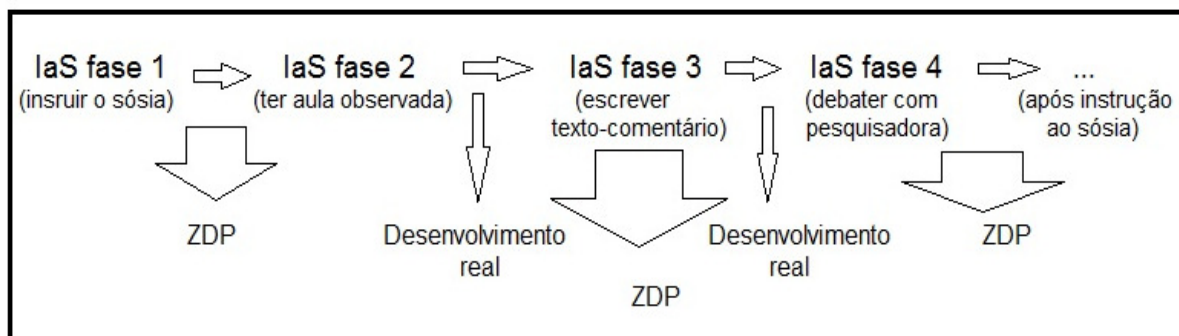
Percebemos que o posicionamento de Henrique nesta fase da instrução ao sócia contrasta com o que o docente registrou no questionário orientado⁸³. No documento, o professor registrou que considerava haver poucas oportunidades para se explorar a comunicação oral e que estas se resumiam à leitura de trechos feita por alguns alunos

Ainda sobre esse primeiro excerto da IaS fase 4, chama-nos atenção o enunciado 30H, pois nele Henrique revela os diferentes momentos de reflexão que as fases da instrução ao sócia lhe possibilitaram (“**Então ++ depois, de fato, que eu fiz o relato, que você fez a observação da aula + que você me disse alguma coisa [...]**”), descrevendo o processo que o conduziu a uma transformação, a uma mudança de visão em relação à sua atividade (“[...] **é que eu me dei conta do fato assim de de ++ quão produtivas as aulas podem ser**”). Assim, segundo Henrique descreve, após escrever o texto- comentário (IaS fase 3), ter sua aula observada (IaS fase 2) e ter conversado com a pesquisadora, ele “se deu conta” de que suas aulas são produtivas. Atentamos para o fato de que esses momentos ocorreram antes da IaS fase 4, ou seja, a transformação de Henrique se deu entre a IaS fase 3 e a IaS fase 4.

Entendemos, a partir da relação dialógica entre os enunciados 22H (“**Como você viu lá na aula [...] a gente consegue explorar sim**”), 23P (“[...] **depois desse momento + você se deu conta de que.**”), 24H (“**Me dei me dei**”) e 30H (“**depois, de fato, que eu fiz o relato, que você fez a observação da aula + que você me disse alguma coisa + é que eu me dei conta do fato assim de de ++ quão produtivas as aulas podem ser.**”), que Henrique esteve novamente na ZDP e novo desenvolvimento. Vejamos o esquema abaixo para esclarecemos melhor:

⁸³ A análise das respostas de Henrique ao questionário está no item 4.1 desta seção, à página 89. O questionário orientado encontra-se no Apêndice A, página 169.

Quadro 17 - Desenvolvimento de Henrique após IaS fase 3



Fonte: Elaborado pela própria autora

Conforme sinalizamos anteriormente, e indicado no quadro 17, após a IaS fase 2, houve desenvolvimento de Henrique, que anteriormente estava em uma ZDP. Em seguida, em um momento que inclui a escrita do texto – comentário (IaS fase 3), o professor entra novamente na ZDP. Algum momento após a IaS fase 3, porém antes da IaS fase 4, Henrique novamente apresenta marcas de transformação: **“me dei conta”** (IaS4 – 30H); **“depois que fiz o relato[...]**” (IaS4 – 30H) .

Assim, levando-se em conta a atividade linguageira desse professor, os processos de seu desenvolvimento que se instauraram durante a condução da instrução ao sócia, e tendo em vista que o indivíduo está em constante desenvolvimento (BAKHTIN, 2011, 2015a; VIGOTSKI, 2009, 2017), acreditamos que mesmo com o término de sua participação na pesquisa, Henrique poderá vivenciar novos processos de desenvolvimento, podendo acarretar novas transformações, considerando que o desenvolvimento humano é um processo em movimento e não linear. Portanto, temos a dizer que, embora tenhamos apresentado aqui os quadros 16 e 17 na tentativa de ilustrarmos de uma maneira didática o processo ocorrido em Henrique, temos consciência da complexidade e da amplitude de tal processo. E mais, as ilustrações não constituem um modelo aplicável, uma vez que correspondem a situações bastante específicas.

Relembramos ainda que a análise dialógica do discurso compreende, além da descrição e da análise, a interpretação dos enunciados (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016); dessa maneira, o processo que descrevemos, e o qual não se fecha em um esquema, ressaltamos, trata-se de uma atividade de interpretação da pesquisadora sobre a atividade linguageira do sujeito. Em outras palavras, nessa relação *eu para o outro / o outro para mim* (BAKHTIN, 2011) a pesquisadora deu seu fechamento em relação a Henrique nesse momento de realização desta pesquisa.

À luz de Vigotski (2007), considerando que o outro é tomado como mediador no desenvolvimento do indivíduo que se encontra na ZDP, depreendemos, portanto, que a pesquisadora, durante a condução do método da instrução ao sócia, teve o papel de mediadora no processo de transformação (BROSSARD, 2012). Dessa forma, as trocas dialógicas entre Henrique e a pesquisadora durante a retomada da atividade do professor, instauraram um processo reflexivo e coanalítico, provocando a transformação de Henrique, por meio de sua atividade linguageira.

Apoiando-nos no pensamento de Bakhtin (2011, 2015a), de que é a partir do outro que o homem toma consciência de si mesmo, e na teoria vigotskiana do desenvolvimento humano, de que o outro é essencial no processo de desenvolvimento/transformação do indivíduo, compreendemos, no enunciado 30H, que Henrique aponta o papel do outro (da pesquisadora) ao tomar consciência de si e de sua atividade, sobretudo ao dizer “**depois [...]que você fez a observação da aula + que você me disse alguma coisa**”. Convém salientarmos que, no método da instrução sócia, Henrique também foi o outro, seja na figura do sócia, afinal o sócia representava *o outro de si mesmo* de Henrique, seja exotopicamente na escrita do texto-comentário.

Após essas considerações acerca da transformação do professor, seguiremos nas análises de outras passagens relevantes da IaS fase 4. Dessa forma, tendo em vista que atividade docente de Henrique é, assim como a de demais professores, também norteadada pela prescrição plano de aula, conforme sinalizamos na análise do discurso de Henrique proveniente da IaS fase 1, na página 101, sentimos a necessidade de conhecer mais sobre a prescrição (plano de aula), especificamente no que concerne à sua elaboração.

142 P: Entendi (*confirma com a cabeça*) + entendi ++ tá + vamos falar um pouquinho com relação ao plano de aula + como é que ele é elaborado? Ele é elaborado:

143 H: [*H complementa P*] **ele é elaborado assim + no início do ano junto com toda a equipe + de linguagens + no caso a de língua estrangeira.**

144 P: Certo.

145H: E:: ++ é feito espanhol e inglês separadamente mas aí no caso **tanto o inglês e o espanhol a gente tem que tá sob a supervisão da: PCA, nossa professor coordenadora de área.**

146 P: Que é específica da língua estrangeira?

147 H: Que é de + isso é + e **ela é do espanhol.**

148 P: Certo.

149 H: E ela acompanha com a gente + o o planejamento é feito anual mas é aula a aula [*H bate com a mão na mesa indicando uma sequência*] + **a gente tenta antecipar o conteúdo que vai ser visto na aula naquele dia.**

150 P: **Vocês elaboram isso juntos?**

151 H: Juntos (*confirma com a cabeça*).

152 P: **Você e a professora de inglês?**

153 H: **Isso, é.** (IaS4)

Por meio do enunciado 143H, Henrique afirma que a elaboração da prescrição ascendente (DANIELLOU, 2002) o plano de aula, especificamente o anual, ocorre no início do ano letivo e envolve o coletivo de professores de línguas estrangeiras (“**ele [o plano] é elaborado assim + no início do ano junto com toda a equipe + de linguagens + no caso a de língua estrangeira**”). Assim, através do enunciado de Henrique, compreendemos que “essa mobilização do coletivo de professores não apenas uma resposta a uma injunção administrativa (“trabalhar em equipe”), mas é sobretudo uma iniciativa coletiva de maneira a propor uma resposta comum às prescrições”⁸⁴ (AMIGUES, 2002, p. 201, grifos do autor).

Em sua atividade languageira, Henrique menciona que essa organização da atividade docente ocorre mediante o acompanhamento da hierarquia (145H), (“**[...] a gente tem que tá sob a supervisão da PCA, nossa professor coordenadora de área**”), representada pela coordenadora de área que faz parte do coletivo de professores de Língua Espanhola (174H). Ademais, o professor revela que as tarefas autoprescritas pelos professores de inglês (150H-153H), por meio do plano anual, são organizadas aula a aula, de modo que o coletivo “**tenta antecipar o conteúdo que vai ser visto na aula naquele dia**”.

Clot (2010) afirma que o *métier* é “*ao mesmo tempo, pessoal, interpessoal, impessoal e transpessoal*” (CLOT, 2010, p. 290, grifos do autor). Ou seja, ao mesmo tempo em que ele se configura nas prescrições (impessoal), o *métier* diz respeito à memória coletiva dos profissionais, o gênero da atividade (transpessoal), à apropriação que o indivíduo faz do gênero (pessoal) e às trocas entre profissionais (interpessoal).

Nessa perspectiva, partir das trocas verbais entre pesquisador e professor, pudemos ter acesso a como as dimensões impessoal (o plano de aula) e interpessoal (o trabalho coletivo organização da atividade docente) do *métier* se imbricam e se revelam na atividade languageira de Henrique.

Após a leitura do texto-comentário escrito por Henrique, em que fez menção, entre outros temas, ao seu crescimento profissional e ao “compartilhamento de ideias” (TEXTO-COMENTÁRIO - l. 10) proporcionado pela participação e produção de pesquisas científicas, sentimos a necessidade de conhecer se ocorre e, caso positivo, como se dá esse compartilhamento de ideais no coletivo de que Henrique faz parte.

Dessa forma, buscando investigar a dimensão interpessoal do *métier*, ou seja, organização do meio de trabalho pelo coletivo, a pesquisadora questiona o professor Henrique

⁸⁴ No original: “[...] la mobilisation du collectif des professeurs n’est pas seulement une réponse à une injonction administrative (‘travailler em equipe’), mais c’est surtout une initiative collective prise de façon à proposer une réponse commune à des prescriptions” (AMIGUES, 2002, p. 201, grifos do autor).

se o compartilhamento de ideias ocorre em seu local de trabalho, o que desencadeia a seguinte interação:

116 P: Pronto + eu vou voltar um pouco na questão do crescimento profissional ++ você diz que + tanto no seu relato [*P refere-se ao texto-comentário que H escreveu e chamou de relato*] como você disse agora, a questão de participação em pesquisas, de contato com outros profissionais, e aí você cita a questão do compartilhamento de ideias ++ aí eu queria que você voltasse pra + pro seu local de trabalho, tá, lá pra escola + ocorre esse compartilhamento de ideias?

117 H: Não ++ de fato não (*nega com a cabeça*).

118 P: Não.

119 H: Porque às vezes + existe um compartilhamento de ideias entre eu e a professora de uma outra língua estrangeira, de espanhol. + mas entre eu e a outra professora de

[língua inglesa não.
de inglês não.

120 P:

121 H: Não (*nega com a cabeça*).

122 P: Você acha que isso interfere no no + + na condução da disciplina ++ como um todo + desde a elaboração

[do plano.

123H: **sim, interfere sim + + interfere, porque por várias vezes eu já escutei alunos + “A aula da professora da manhã” e alunos que tinham sido meus (*tosse*) à tarde num ano e no outro ano passa pra manhã aí chega pra mim “É a sua aula é sempre mais diferente”+ é isso é aquilo outro + sempre ficam em comparação entre a minha aula e a da outra professora, basicamente.**

124 P: Humhum.

125 H: **Cada profissional tem a sua forma de dar aula, gente, então vocês não podem tá** [*H faz uma pausa*]

126 P: Se você acha que você

127 H: [*H interrompe P*] **se comparando.**

128 P: Humhum, claro, mas você acha que se tivesse um pouco mais de interação, né,

[fosse possível.
129H: Talvez + se a gente pudesse partilhar mais algumas formas de de abordar o tema (IaS4)

Embora Henrique tenha mencionado que o coletivo de professores de Língua Inglesa trabalhe junto no início do ano letivo (IaS4 - 143 e 145), o mesmo não parece ocorrer ao longo deste, pois, segundo o professor (119H), existe compartilhamento de ideias entre ele e a professora de espanhol, mas não com a de inglês. Dessa maneira, entendemos haver maior proximidade de Henrique com o coletivo de espanhol do que com o do inglês, o que nos suscitou a seguinte indagação: considerando que a professora de espanhol e Henrique fazem parte do coletivo de professores de língua estrangeira, essa proximidade os faz organizarem sua atividade e responderem às prescrições de forma mais semelhante?

Na tentativa de averiguar os efeitos da ausência de trabalho em parceria com a professora de inglês na atividade de Henrique, a pesquisadora lança o seguinte questionamento: **“Você acha que isso interfere no no + + na condução da disciplina ++ como um todo + desde a elaboração do plano”** (IaS4 – 122P).

A partir da réplica de Henrique (123H), compreendemos que a ausência de compartilhamento de ideias entre o coletivo de professores de Língua Inglesa desencadeia

uma comparação entre as atividades dos dois professores. (“**sempre ficam em comparação entre a minha aula e a da outra professora, basicamente.**”). Henrique vê essa comparação como uma interferência na sua atividade, o que nos leva a pensar que essa situação talvez o incomode. Diante disso, o professor procura contornar essa situação em sala de aula esclarecendo aos alunos sobre o estilo do professor (125H), demonstrando responsividade e responsabilidade.

A referência que Henrique faz ao estilo professoral, ao mencionar que “**Cada profissional tem a sua forma de dar aula**” (IaS4-125H), demonstra que Henrique tem consciência desse componente do gênero da atividade docente, ou seja, da individualização do gênero sem descaracterizá-lo, revelando-se, assim, um professor experiente. Ressaltamos que as noções de gênero da atividade e de estilo (CLOT, 2010; VIEIRA; FAITA, 2016) advêm do conceito bakhtiniano de gêneros do discurso.

Conforme sinalizamos no início dessa seção, também trouxemos para essa última fase da instrução ao sócia a discussão sobre algumas respostas ao questionário orientado. De modo a conhecer mais como Henrique lida com o livro didático e, conseqüentemente, a buscar responder nossas questões de pesquisa, trouxemos para análise o excerto que apresentamos a seguir, o qual se inicia com a réplica de Henrique ao seguinte comentário da pesquisadora “[...]outro entrave que você mencionou é a questão do ‘livro não favorecer trabalhar a comunicação oral’ + você diz que concorda totalmente com isso.” (IaS4 – 389H):

389 P: E principalmente a questão agora de internet, né, que eles têm acesso a tudo ++ tá, outro entrave que você mencionou é a questão do “livro não favorecer trabalhar a comunicação oral” + você diz que concorda totalmente com isso.

390 H: Isso é porque a **forma com que os os exercícios do livro são propostos + geralmente não se tem uma parte de de + treinamento de role play [desempenhar um papel], de conversation [conversação]**, por exemplo.

391 P: Entendi.

392 H: [Os exercícios não

393 P: [**Aí como você tenta contornar essa não**

394 H: O que o livro traz na verdade são algumas seções que você tem que debater o tema que está sendo trabalhado na unidade mas + e supostamente um debate em inglês, mas **COmo que eu vou fazer esse debate em inglês com os meninos se os meninos [P aproxima as mãos da se sua boca e as distancia em seguida] não dominam a língua.**

395 P: Entendi.

396 H: Se eu fosse promover de fato esse esse momento de debate teria que ser em português.

397 P: Humhum [P confirma com a cabeça]. **E aí você tenta contornar** ↓ [P faz movimentos circulares com a mão]

398 H: **Com essa participação mínima na aula quando eu estou + porque você viu que a minha aula ela é constantemente [H faz movimentos circulares com a mão repetidamente] questionamentos pra cima deles, né?**

399 P: É + é [P confirma com a cabeça].

400 H: **Questionamento, questionamento, questionamento + porque eu quero tentar extrair** [*H movimenta as mãos de baixo para cima*] **essa participação deles.**(IaS4)

Ao ser reconfrontado com o entrave de o “livro não favorecer trabalhar a comunicação oral” (QUESTIONÁRIO ORIENTADO - Q3.5), presente no questionário e com o qual Henrique disse concordar totalmente, o professor justifica seu posicionamento devido à maneira como o livro didático propõe que se trabalhe a oralidade em determinados momentos da aula. A proposta a que Henrique se refere (390H) são debates em que a Língua Inglesa seja usada (“**O que o livro traz na verdade são algumas seções que você tem que debater o tema que está sendo trabalhado na unidade mas + e supostamente um debate em inglês**”). Além disso, Henrique indica que considera atividades específicas como o *role-play* como as que favorecem a prática de oralidade (394H) e que não constam no livro.

Diante do que poderia ser encarado pelo professor como um impedimento (e justificativa) para não se estimular a comunicação oral em sua turma, Henrique organiza sua atividade de modo a possibilitar outros momentos para expor a Língua Inglesa aos alunos, na busca de contornar os impedimentos com que se depara.

Assim, no enunciado 398H, Henrique revela que contorna o que ele considera uma deficiência do livro em relação à oralidade: “**Com essa participação mínima na aula quando eu estou + porque você viu que a minha aula ela é constantemente [...] questionamentos pra cima deles, né?**”. O uso da estratégia de constantemente lançar questionamentos para os alunos tem um propósito, o qual Henrique expõe no enunciado 400H: “**porque eu quero tentar extrair [...]essa participação deles**”, demonstrando, pois, ser um professor responsivo-responsável, comprometido com o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa, sobretudo no trabalho com a comunicação oral junto com os alunos.

Além da comunicação oral, nosso interesse neste estudo também está voltado para as prescrições, conforme indica uma de nossas questões de pesquisa: “De que maneira as prescrições concernentes à comunicação oral se refletem na atividade do professor?”. Dessa forma, decidimos trazer para a IaS fase 4 essa temática de modo a termos mais elementos para, a partir da coanálise da atividade de Henrique, compreendermos quais são os norteadores na organização e na realização de sua atividade.

Dessa forma, após Henrique ter esclarecido à pesquisadora como se dá o processo de elaboração do plano de aula da disciplina de Língua Inglesa, conforme exposto no segundo excerto desta seção (IaS4 – 142H-153H), e mencionar que tanto ele quanto sua colega seguem

esse plano na condução da disciplina, o professor afirma que o livro didático também norteia o seu trabalho.

167 H: Mas **na grande maioria das vezes aulas o material fonte mesmo é o livro didático.**

168 P: Certo, então **o plano de aula e livro didático eu posso dizer que eles conduzem teu trabalho**

169 H: **Sim.**

170 P: Em sala de aula

171 H: Sim sim

172 P: E aí no livro didático até a questão mesmo do *slide*, né, que você me falou ++ **a sua outra colega também utiliza o *slide*?**

173 H: **Não ++ não.**

174 P: **Isso aí foi uma opção sua** ↓ (*leva a mão direita para si*)

175 H: **Humhum.**

176 P: De onde surgiu isso?

177 H: Não sei + acho que é porque quando eu cheguei à escola em 2014, meu primeiro ano aí eu dava aula sem o *slide*, né, só assim, só com o livro na mão.

178 P: Só com o livro.

179H: **Aí eu senti assim que: muitos alunos eles têm a necessidade do visual, de tá enxergando ali, eu senti que muitas vezes eu só com o livro na mão apontando** [*H abre uma mão simulando ser com um livro e aponta para esse “livro” com a outra*] **pra figura**

180 P: Certo.

181 H: **Não chamava tanto atenção, então com a projeção, com o *slide*, aquela projeção GRANde** (*abre os braços*) **lá na lousa, eles estão podendo visualizar o conteúdo que ele têm no livro** ↓

182 P: Certo.

183H: **E eu acho que fica melhor fica mais dinâmico eu não perco tempo virando de costas pra escrever no quadro**, escrever muito conteúdo no quadro porque escrever no quadro eu preciso, né? (IaS4)

Salientamos, conforme mencionado na instrução dada ao sócia e observado em sua aula, que o professor muda o suporte do livro didático na organização de sua atividade: seu instrumento (LOUSADA; MACHADO, 2010) principal deixa de ser o livro impresso e passa a ser o *slide*. Esclarecemos, contudo, que Henrique continua a usar a versão impressa do livro didático, porém apenas como um apoio para melhor gerir a atividade dos alunos, conforme o professor nos esclarece durante a IaS fase 1:

apesar de eu ter a projeção em mãos, eu geralmente tenho o livro também (*toca novamente no livro*) **porque eu fico + eu fico mostrando o que está sendo projetado na lousa** (*levanta o braço e o move para trás como se apontasse para algo*) **e eu fico com o livro em mãos mostrando a figura que tem lá no livro** [*uma mão de H simula um livro e como o indicado da outra aponta para diferentes locais*] **para ele se situAREM ++ enquanto material impresso.** (IaS1 – 38H).

Observamos que, nesse excerto que trazemos da IaS fase 4, no encadeamento que sucede o enunciado da pesquisadora (IaS4 - 172P – 175H), Henrique revela que a professora

de Língua Inglesa não utiliza *slides* em suas aulas e que partiu do próprio professor a decisão de utilizar esses instrumentos em sala de aula em vez do livro didático impresso.

Dessa forma, apoiando-nos em Clot (2010, 2017), ao afirmar que a dimensão pessoal do *métier* diz respeito, também, à apropriação que o profissional faz das prescrições, isto é, da dimensão impessoal do *métier*; entendemos, portanto, que o uso que Henrique faz do instrumento *slide* demonstra o seu estilo, a sua maneira de organizar sua atividade docente.

A respeito da atividade docente, Amigues (2002) assevera que,

O trabalho do professor consiste, a partir das prescrições que lhe são feitas, em organizar as condições de estudo dos alunos. No âmbito de uma organização escolar, esse trabalho é objeto de uma reelaboração constante por parte dos professores, segundo as tarefas que lhes são prescritas e as que eles prescrevem aos alunos levando em conta o seu público e o nível deste⁸⁵. (AMIGUES, 2002, p. 199, grifos do autor).

Dessa maneira, considerando as palavras de Amigues (2002) ao analisarmos a atividade linguageira de Henrique, entendemos que Henrique buscou reorganizar a tarefa que lhe foi prescrita, usar o livro didático, levando em conta o seu público, de modo a atender a necessidade de seus alunos, conforme identificamos no recorte abaixo:

179H: **Aí eu senti assim que: muitos alunos eles têm a necessidade do visual, de tá enxergando ali, eu senti que muitas vezes eu só com o livro na mão apontando** [H abre uma mão simulando ser com um livro e aponta para esse “livro” com a outra] **pra figura**

180 P: Certo.

181 H: **Não chamava tanto atenção**, então com a projeção, com o *slide*, aquela projeção GRANde (*abre os braços*) lá na lousa, eles estão podendo visualizar o conteúdo que ele têm no livro ↓

Ao esclarecer a pesquisadora sobre o porquê usar o *slide* em suas aulas, Henrique, ao dizer “**Aí eu senti assim que: muitos alunos eles têm a necessidade do visual**” (IaS4 – 179H) demonstra um posicionamento que indica reflexão (“**Aí eu senti**”) e alteridade em relação aos seus alunos: Henrique refletiu sobre sua atividade a partir do olhar do outro, a partir do olhar do aluno, respondendo ativamente às necessidades do alunos.

Concernente a responder ativamente, Bakhtin (2011) afirma que,

⁸⁵ No original: “*Le travail de l’enseignant* consiste, à partir des prescriptions qui lui sont faites, à organiser les conditions d’étude des élèves. Pris dans une organisation scolaire, ce travail fait l’objet d’une ré-elaboration constante par les professeurs, selon les tâches qui leur sont prescrites, celles qu’ils prescrivent aux élèves et selon les publics ou les niveaux concernés”. (AMIGUES, 2002, p. 199, grifos do autor)

[...] a compreensão ativamente responsiva [...] pode realizar-se imediatamente na ação [...], pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa [...], mas isto, por assim dizer, é uma compreensão responsiva de efeito retardado, cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte.

.....
 Portanto, toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma que ela se dê). (BAKHTIN, 2011, p. 272)

Assim, à luz de Bakhtin (2011), entendemos que Henrique (181H) demonstra posicionamento ativo-responsivo responsável, e alteritário, na reorganização do livro didático, ou seja, passar a utilizá-lo em outro suporte, respondendo à necessidade que percebeu que os alunos tinham (têm) de haver maior suporte visual em suas aulas, na reapropriação do instrumento livro para o instrumento *slide*.

Entendemos, também, que esse seja um modo de Henrique garantir para os alunos (e para si mesmo) o acesso ao conteúdo do livro, favorecendo, por conseguinte, a realização de sua atividade de maneira mais eficaz. Ademais, depreendemos, a partir do enunciado 183H (“**E eu acho que fica melhor fica mais dinâmico eu não perco tempo virando de costas pra escrever no quadro**”) que o uso do *slide*, além de garantir a ambos, professor e alunos, dinamismo na aula, garante a Henrique melhor gerenciamento do seu tempo em sala de aula, de menos esforço e de mais otimização na relação tempo-ação.

Além de abordarmos o uso de *slides*, sentimos a necessidade de conhecer um pouco sobre que saberes (TARDIF, 2014) permeiam a atividade de Henrique em relação a explorar a comunicação oral. Ressaltamos que essa inquietação emergiu após termos acesso às respostas de Henrique ao questionário orientado e termos iniciado a condução da instrução ao sócia.

Dessa forma, embora o professor tenha registrado no questionário que há poucas chances para os alunos produzirem oralmente, ou seja, falarem em inglês, constatamos, durante as instruções que Henrique deu ao seu sócia (IaS fase 1) e, posteriormente, na observação da aula do professor (IaS fase 2), que, ao longo da aula, o professor estimula seus alunos a utilizarem a Língua Inglesa na modalidade oral. Uma das maneiras que Henrique fazia esse estímulo era, através de questionamentos, fazer com que os alunos externassem o vocabulário que dominavam e tentassem formar frases.

Assim sendo, levando em conta essa abordagem de Henrique, a pesquisadora o indagou se havia algo, alguma leitura ou orientação que norteava. Vejamos a interação:

221 H: (*pensativo*) É, assim ++ as leituras já são várias, mas para lembrar aqui uma específica + mas, eu acho que **o que me norteia mais é a experiência que eu tenho em::: sala de aula de curso.**

222 P: Sei.

223 H: **Onde se exige mais essa participação oral do aluno + e eu acabo**↓

224 P: [Levando

225 H: [**Levando isso pra sala de aula regular de escola também.**

226 P: Isso é bem comum, eu também fiz isso, eu também faço isso + e assim + você acha que é importante pros meninos?

227 H: Eu acho assim + **acaba trazendo um dinamismo + que caso eu não tivesse essa abordagem, né?**

Consoante Tardif (2014, p. 228), os “professores são sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício”, saberes estes, segundo esse mesmo autor, provenientes de diversas fontes, o que inclui sua experiência.

Dessa forma, apoiando-nos nas palavras de Tardif (2014) e considerando os enunciados contidos em excertos anteriores, entendemos que, além do plano de aula (IaS4 – 149H) e do livro didático (IaS4 – 167H), a experiência anterior de Henrique como professor de curso livre de idiomas norteia sua atividade, sobretudo tratando-se de oralidade, conforme o professor revela através do seguinte enunciado: **“o que me norteia mais é a experiência que eu tenho em::: sala de aula de curso”** (IaS4 – 221H), pois, segundo o docente, é **“onde se exige mais essa participação oral do aluno”** (IaS4 – 221H).

A partir dos enunciados provenientes da interação entre Henrique e a pesquisadora, compreendemos que o professor explora a comunicação oral de seus alunos com base na sua experiência em curso de idiomas, a qual leva para a escola pública. Ou seja, Henrique leva a sua experiência, utiliza os seus saberes específicos, para organizar sua atividade e seu meio de trabalho, de modo a possibilitar seus alunos a falarem inglês.

Ao perceber que Henrique não fez menção às prescrições oficiais da Educação Básica, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, quando tratou dos norteadores de sua atividade, a pesquisadora decidiu então indagar o professor sobre o conhecimento que tinha em relação a essas prescrições nacionais e à estadual, a *Coleção Escola Aprendente*. Vejamos o diálogo que se sucedeu após o questionamento da pesquisadora:

247H: **Devo ter lido alguma coisa + mas a fundo não**, Luciana.

248P: Cer::to +++ porque esses próprios documentos + inclusive o Escola Aprendente + você conhece?

249H: Não.

250P: O da, o daqui da Secretaria de Educação.

251H: ▼ **Não, não conheço** ▼ .

252P: Certo, então assim +a gente pode concluir que **+como que você falou mesmo, a tua didática, a tua prática ela é mais norteada pela vivência, né,** [**das tuas leituras**
 253H:: [**passada em curso de línguas.**
 254P: E o teu conhecimento em curso de línguas.
 255H: **Isso, é.**
 256P: Mais do que os documentos da educação básica.
 257H: [H confirma com a cabeça] mais.
 258P: Hamham.(IaS4)

Conforme apontamos na análise que fizemos das respostas de Henrique ao questionário orientado⁸⁶, ao responder à questão 3.2 (“Quanto ao planejamento e à prática didática, você...”), Henrique afirmara concordar parcialmente com a assertiva de que “segue, fidedignamente, as prescrições oficiais” e concordar totalmente de que “busca adequar as prescrições oficiais à realidade dos alunos [...]”. A partir dessas respostas, pressupúnhamos que o professor conhecesse e seguisse, porém não fielmente, prescrições oficiais da Educação Básica, como o PCN e a OCEM.

No entanto, nesta fase da instrução ao sócia, Henrique mostrou em seu discurso que não segue “a fundo” (IaS4 – 247H) essas prescrições oficiais, nem a estadual *Escola Aprendente Linguagem e Códigos e suas Tecnologias*, como norteadoras de sua atividade, mas sim, apoiando-se sobretudo na sua experiência para dar seguimento ao seu trabalho.

Conforme mencionamos anteriormente, à luz de Tardif (2014), a atividade dos professores é permeada por saberes advindos de diversas fontes; contudo, a não familiarização de Henrique com as prescrições oficiais leva-nos a refletir sobre o acesso desses professores a esses documentos, seja na formação inicial, seja na formação continuada.

Assim, a partir da atividade linguageira desse professor, temos a impressão de que esse acesso pode não estar ocorrendo satisfatoriamente, demandando, pois, daqueles envolvidos na formação de professores - desde MEC, SEDUCs, Universidades, Escolas e até mesmo o próprio professor – uma maior reflexão sobre essa questão.

Tendo concluído as análises do *corpus* discursivo proveniente da IaS fase 1, da IaS fase 3 e da IaS fase 4, além do nosso registro da observação da aula de Henrique (IaS fase 2), passaremos a discutir os resultados dessas análises.

⁸⁶ A análise do questionário orientado e nossas considerações acerca das respostas de Henrique encontram-se, respectivamente, na seção 4.1, página 89, na seção 4.1.1, página 97.

4.4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS NAS ANÁLISES APRESENTADAS

Nosso objetivo, nesta seção, é realizar considerações acerca dos resultados obtidos através da análise do *corpus* discursivo emergente das diferentes fases que adotamos na condução do método da instrução ao sócia, dispositivo-teórico metodológico empregado em intervenções em Clínica da Atividade que, consoante Clot (2017, p. 18), “é, há quase vinte anos, uma metodologia de ação para mudar o trabalho [...], ela propõe meios de agir sobre as relações entre atividade, subjetividade, indivíduo e coletivo”.

Adicionalmente, Vieira e Faïta (2003), referindo-se à Clínica da Atividade como uma abordagem, afirmam que se trata de uma “análise do trabalho centrada numa perspectiva dialógica e do desenvolvimento, que busca intervir na situação favorecendo transformações na atividade e restabelecendo o poder de agir dos coletivos de trabalho” (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 28).

Dessa forma, o método da instrução ao sócia busca intervir em situações de trabalho, possibilitando que o trabalhador retome sua atividade de trabalho, através da linguagem, revivendo sua experiência passada no presente (BATISTA; RABELO, 2013), e tornando-a objeto de reflexão.

Ressaltamos que, conforme sinalizado em diferentes momentos ao longo deste estudo, tomamos cada fase desse dispositivo teórico-metodológico como diferentes e novas possibilidades para instauração de um processo dialógico, no qual Henrique e pesquisadora-sócia, em interação, criam condições para que o próprio profissional, ao refletir sobre a sua atividade, possa encontrar meios de desenvolver/transformar (BROSSARD, 2012) sua atividade e desenvolver-se/ transformar-se.

Dessa maneira, buscamos, na análise da atividade languageira de Henrique, compreender a atividade docente desse profissional, sobretudo no que diz respeito à maneira como esse professor lida com a comunicação oral em Língua Inglesa em seu meio de trabalho: uma escola pública regular de Ensino Médio. Salientamos que nesta discussão consideramos temáticas recorrentes na instrução ao sócia e que nos auxiliaram a responder nossas questões de pesquisa.

Nessa perspectiva, a partir da análise da atividade languageira de Henrique, proveniente das quatro fases da instrução ao sócia, além de considerarmos a atividade realizada desse professor, a qual observamos, e suas respostas ao questionário, entendemos que Henrique é um professor experiente e seguro do que faz.

A partir do acesso às informações registradas por Henrique no questionário orientado, ao descrever sua formação, e ao texto-comentário que escreveu, entendemos que o sujeito de nosso estudo valoriza a qualificação profissional, definindo-se como um docente que está “numa constante busca por aprimoramento” (TEXTO-COMENTÁRIO - 1. 6).

Acreditamos que os saberes adquiridos por Henrique, ao longo de sua trajetória profissional, advindos de diversas fontes como: formação profissional para o magistério, livros didáticos, sua própria experiência na profissão, na sala de aula (TARDIF, 2014), sejam uma das justificativas para a segurança e a maestria com que Henrique realiza sua atividade. Certamente esses saberes auxiliaram-no na apropriação do gênero da atividade, o qual Clot e Faïta (2016) definem como,

[...] os antecedentes ou os pressupostos sociais da atividade em curso, uma memória impessoal e coletiva que fornece sua maneira de ser à atividade pessoal em situação: maneiras de se portar, maneiras de se dirigir, maneiras de começar uma atividade e de terminá-la, maneiras de conduzi-la eficazmente a seu objeto. Essas maneiras de ver as coisas e as pessoas em um dado meio de trabalho formam um repertório dos atos convenientes ou inadequados que a história desse meio conservou (CLOT, FAÏTA, 2016, p. 38).

A experiência de Henrique semelhantemente se revela em seu estilo, ou seja, nos ajustes do gênero da atividade que o professor (ou outro trabalhador) faz, de modo a adequá-lo à sua realidade durante a realização de sua atividade, sobretudo no que concerne à comunicação oral. Por diversas vezes, os enunciados de Henrique foram marcados pela presença do pronome “eu”, como em “**Geralmente eu cumprimento em inglês**” (IaS1 – 74H), “**eu ensino umas expressões mais informais “What’s up?” [E aí?]**” (IaS1 – 78H) e “**Questionamento, questionamento, questionamento + porque eu quero tentar extrair [H movimenta as mãos de baixo para cima] essa participação deles**” (IaS4 - 400H), demonstrando não só seu estilo ao realizar sua atividade, lecionar a Língua Inglesa, mas também o modo como explora a comunicação oral em sala de aula.

A atividade linguageira de Henrique mostrou que há trocas de saudações e cumprimentos, em Língua Inglesa, entre professor e alunos; os comandos que o docente utiliza em sala de aula são igualmente dados nesse idioma e Henrique busca confrontar seus alunos com questionamentos, expondo os alunos à Língua Inglesa e criando chances para que esses alunos sintam-se encorajados para falar nesse idioma. Nessa perspectiva, entendemos que Henrique realiza sua atividade em consonância com o que Paiva (2012) propõe. Segundo a autora, o professor pode

[...] criar o hábito de dar comandos e estimular os alunos a interagir em inglês na sala de aula. [...] Além de utilizar enunciado em inglês típicos do gerenciamento de sala de aula, o professor pode, ainda, criar o hábito de cumprimentar a turma e se despedir [...] solicitar atenção ou ajuda (PAIVA, 2012, p. 118).

Através da instrução ao sócia, ao possibilitarmos que Henrique “revivesse” sua atividade realizada em um outro contexto de modo a buscar compreendê-la, pois, segundo Clot (2010, p. 148), “compreender é pensar em um novo contexto”, observamos que Henrique atua como mediador (VIGOTSKI, 2009, 2017) entre a aprendizagem de Língua Inglesa e seus alunos. Sendo o membro experiente do meio sala de aula, Henrique, sem desconsiderar o que os alunos já aprenderam em relação ao inglês, auxilia e encoraja esses alunos a aprender novos conteúdos e a falar inglês em sala de aula.

Ressaltamos que a aula para a qual Henrique instruíra seu sócia era de pré-leitura, conforme indicado no livro didático. Dessa maneira, entendemos que o professor organizou seu meio de trabalho a partir dessa prescrição, portanto, criou oportunidades para explorar a comunicação oral dos alunos, além de agir em consonância, mesmo se seguir “a fundo”, com a prescrição oficial *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, visto que, segundo o documento, não se sustenta mais o ensino de quatro habilidades isoladas (BRASIL, 2008).

Assim, nessa aula de Henrique, pudemos constatar a integração das habilidades de fala e de escuta, pois, embora os alunos não ouvissem inglês durante a aula toda, ainda assim eles eram expostos ao idioma, ao inglês falado pelo professor, que, por sua vez, estimulava-os a produzir enunciados em Língua Inglesa. Ademais, observamos que houve leitura: os comandos das questões e os *slides* que o professor usou estavam escritos naquele idioma.

Observamos também que ocorreu o uso da Língua Inglesa dentro de uma situação de interação entre professor e alunos, em uma situação comunicativa, e não a partir da memorização de frases descontextualizadas. Dessa forma, acreditamos que podemos afirmar que é possível explorar a comunicação oral em Língua Inglesa na escola pública regular de Ensino Médio.

A atividade linguageira de Henrique durante as quatro fases da instrução ao sócia também revelou que a alteridade, a responsividade e a responsabilidade (BAKHTIN, 2011, 2015a; SOBRAL, 2014) estão presentes e caracterizam a atividade docente de Henrique. Esse professor organiza sua atividade de modo a atender às necessidades dos alunos, às suas demandas. Uma das formas que essa responsividade se revela é através do uso de *slides* como instrumento para realizar sua atividade com eficácia: garantir a si mesmo e aos alunos o acesso ao conteúdo da aula e, conseqüentemente, a aprendizagem da Língua Inglesa.

Durante os dois momentos de interação verbal de Henrique com a pesquisadora-sócia, ou seja, na IaS fase 1 e na IaS fase 4, professor mencionou as justificativas para ter adaptado o livro didático impresso ao mudar o suporte deste para os *slides*, o que, acreditamos, autoriza-nos a afirmar, à luz de Amigues (2003, 2004, 2016), que, em um trabalho de reelaboração das prescrições, o professor encontrou seus próprios meios para buscar atingir os objetivos de sua ação.

De modo a legitimar nossa afirmação, trouxemos alguns enunciados do professor a respeito do uso de *slides*. Na IaS fase 1, professor afirma que, através dos *slides*, **“você consegue uma atenção maior + dos meninos tendo a projeção visual”** (IaS1 -227H), indica o emprego das projeções como uma forma de gestão de sala de aula, enquanto que na IaS fase 4, Henrique esclarece por que decidiu usar esse instrumento: **“Aí eu senti assim que: muitos alunos eles têm a necessidade do visual”** (IaS4 – 179H), demonstrando um posicionamento de alteridade.

Nessa perspectiva, através de sua atividade linguageira, Henrique mostrou que livro didático é um dos norteadores de sua atividade, somando-se ao plano de aula e à sua experiência como professor de curso de idiomas. Maurice Tardif (2014) afirma que o professor “não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, [é também], **um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade** e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta”. (TARDIF, 2014, p. 230, grifos nossos). Assim, entendemos que os conhecimentos e os saberes construídos ao longo da sua trajetória profissional dão suporte à prática docente de Henrique, possibilitando-lhe estruturar sua atividade de modo eficaz e satisfatório.

Em relação às normativas oficiais⁸⁷ que prescrevem o trabalho de professores da Educação Básica, em sua atividade linguageira, Henrique afirmou não as conhecer **“a fundo”** (IaS4 – 445H) e nem tomá-las essencialmente como norteadoras de sua atividade. Apesar disso, o discurso de Henrique e sua atividade realizada demonstram que, embora o professor pareça não reconhecer a “presença” dos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio* (PCNEM) e das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), essas normativas permeiam as atividades de sua sala de aula.

Além disso, Henrique considera o livro didático como uma prescrição norteadora de sua atividade. Esse material, por sua vez, é essencialmente pautado nas orientações das normativas oficiais de âmbito nacional (BRASIL, 2017a), PCNEM e OCEM; dessa forma,

⁸⁷ Tratamos das normativas na seção 2.1.3 de nossa Fundamentação Teórica, na página 33.

compreendemos que a prática de Henrique, a forma como esse professor conduz o trabalho com comunicação oral em sala de aula, é indiretamente orientada por esses documentos.

O método da instrução ao sócia nos permitiu reconhecer em Henrique um profissional consciente de sua atividade, do seu papel social e, sobretudo, das limitações com que se depara no seu meio de trabalho, conforme o professor pontuou em seu texto-comentário: “alguns problemas como a superlotação em sala, a falta de ventilação necessária, tornando a sala de aula em um ambiente insalubre, ainda são obstáculos a serem vencidos e que vão além da competência de qualquer profissional” (TEXTO-COMENTÁRIO – l. 19-22).

Ressaltamos que a referência à grande presença de alunos em sala de aula e à climatização desse espaço foi recorrente em todas as fases da instrução ao sócia, o que compreendemos como fatores que, de fato, impactam no bem-estar de professor e alunos, sem, no entanto, impedir que Henrique realize sua atividade e se sinta satisfeito com o que faz, ou seja, o professor busca realizar sua atividade com o que lhe é disponibilizado.

Ainda a respeito dos entraves com que Henrique se depara, o professor indicou no questionário que o livro didático não favorece o trabalhar a comunicação oral (QUESTIONÁRIO ORIENTADO – Q3.5), o que julgou como um entrave, por não conter, a seu ver, atividades que considera adequadas para que os alunos pratiquem a Língua Inglesa na modalidade oral, conforme o professor revela na IaS4, através do enunciado “**Isso é porque a forma com que os os exercícios do livro são propostos + geralmente não se tem uma parte de de + treinamento de *role play* [*desempenhar um papel*], de *conversation* [*conversação*], por exemplo.**” (IaS4-390H). No entanto, a experiência de Henrique como professor de Língua Inglesa de curso de idiomas o possibilita contornar esse entrave, através de interações, em inglês, criando, portanto, oportunidades para os alunos falarem em inglês.

A partir das reflexões que realizamos até o momento, consideramos importante destacar a relevância do método da instrução ao sócia na instauração de processos reflexivos e analíticos, através da linguagem, de modo a possibilitar o trabalhador a compreender melhor sua atividade, podendo, por conseguinte, transformá-la e transformar-se.

Referindo-se a Vigotski, Lima e Batista (2016) asseveram que o psicólogo russo “insistiu na criação de métodos indiretos que pudessem organizar a passagem da experiência vivida em contextos diferentes, com a finalidade de provocar uma duplicação dessa experiência” (LIMA; BATISTA, 2016, p. 118). Nessa perspectiva, acreditamos que a instrução ao sócia que realizamos com Henrique provocou essa duplicação a que as autoras se referem. Além de ter retomado sua atividade de trabalho durante a instrução ao seu sócia,

Henrique se deslocou para sua atividade, para a sala de aula, através do discurso direto citado, conforme ilustramos com a passagem abaixo:

Aí na página 23 uma outra atividade de pré-leitura ++ são perguntas de cunho informal e cunho pessoal também, a primeira, né, você faz a leitura + da pergunta **“Are you a high-tech person?”** [Você uma pessoa que usa muita tecnologia?] “E aí, gente, vocês lembram da expressão *high-tech*? *Tech* geralmente seria o diminutivo de que palavra? Imaginem aí, hein?” [P faz “humhum”], **“Technology [tecnologia], professor.”**, “E o *high-tech* tem a ver com o quê? Alta tecnologia. Então você é uma pessoa que faz uso de muita tecnologia? *Are you a high-tech*? Como é que eu vou responder isso aqui de forma afirmativa?”, **“Yes, I am.”** [sim, eu sou], “E se eu responder que não, como é que eu vou dizer?”, **“No, I’m not.”** [não, não sou].” Então no quadro você pode escrever (*simula escrever no quadro*) as duas possibilidades de [P interrompe].(IaS1 – 297H)

Conforme sinalizamos anteriormente, julgamos que Henrique organizou “a passagem da [sua] experiência vivida em contextos diferentes” (LIMA; BATISTA, 2016, p. 118), no sentido de que, em quatro momentos diferentes, o professor pode revisitar sua atividade: quando instruiu seu sócia (IaS fase 1), ao ter sua aula observada (IaS fase 2), ao escrever o texto-comentário (IaS fase 3) e quando discutiu com a pesquisadora sobre as fases anteriores da instrução ao sócia. (IaS fase 4). Além disso, a instrução ao sócia manifestou, pelo discurso de Henrique, algumas marcas que, ao nosso ver, correspondem a uma transformação, desenvolvimento (BROSSARD, 2012), de Henrique.

A atividade linguageira de Henrique, durante a IaS fase 4, além de revelar a transformação desse professor (**“eu me dei conta do fato assim de de ++ quão produtivas as aulas podem ser”**) (IaS4 – 30H), igualmente revelou os momentos do processo de reflexão e coanálise da atividade desse docente (**“depois, de fato, que eu fiz o relato, que você fez a observação da aula + que você me disse alguma coisa”**). Assim, entendemos que em todos momentos anteriores à IaS fase 4, inclusive quando teve sua aula observada, Henrique refletiu sobre sua atividade, em uma indicação de que o desenvolvimento/transformação é um movimento, conforme assevera Rego (2014),

O desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sociocultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios de contínuas reorganizações por parte do indivíduo (REGO, 2014, p. 58).

Contudo, tendo em vista que o ser humano está em constante desenvolvimento (BAKHTIN, 2011, 2015a; VIGOSTSKI, 2009, 2017), acreditamos que poderão ocorrer novas transformações na atividade de/ em Henrique. Na turma do 2º D, talvez ele possa explorar

ainda mais o potencial dos alunos em relação à comunicação oral, como também pode buscar explorar mais a oralidade em outras turmas.

Ainda apoiados na teoria vigotskiana do desenvolvimento humano, sobretudo no conceito de mediação, e dialogando com Miossec (2011), acreditamos que a instrução ao sócia se configurou, de fato, como um método indireto na análise da atividade docente. Segundo o autor, “a instrução ao sócia constitui [...] uma via indireta de desenvolvimento do pensamento, pois é uma atividade social [...] e não uma atividade reflexiva ‘de si para si’”⁸⁸ (MIOSSEC, 2011, p. 69, grifos do autor). Henrique, por sua vez, destaca o papel mediador da pesquisadora (e sócia) na sua transformação: “[...] depois, de fato, que eu fiz o relato, **que você fez a observação da aula + que você me disse alguma coisa** é que eu me dei conta do fato assim de de ++ quão produtivas as aulas podem ser” (IaS4 – 30H), revelando que sua reflexão não foi “de si para si”.

Tendo, pois, concluído as análises do *corpus* discursivo e a discussão dos resultados, passaremos para as Considerações Finais da presente dissertação.

⁸⁸ No original: “L’instruction du sosie constitue [...] une voie indirecte de développement de la pensée, puisque c’est d’abord une activité sociale [...] et non pas une activité reflexive directe ‘de soi à soi’” (MIOSSEC, 2011, p. 69, grifos do autor).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ser significa comunicar-se pelo diálogo. Quando termina o diálogo, tudo termina. Daí o diálogo, em essência, não poder nem dever terminar.”

(BAKHTIN, 2015a, p. 293).

Nesta seção, em que resgatamos nossas questões de pesquisa e as quais responderemos, apresentamos novamente os objetivos delineados para nosso estudo, bem como trazemos algumas reflexões acerca da atividade docente de um professor de inglês atuante em uma escola pública regular de Ensino Médio.

Salientamos que esta pesquisa teve como objetivo geral, através da atividade linguageira do professor, analisar a atividade docente na abordagem da comunicação oral no ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio público. Em termos de objetivos específicos, nosso estudo buscou: a) Ponderar sobre como o professor de Língua Inglesa organiza as atividades de comunicação oral em relação às prescrições estabelecidas; b) Analisar como uma reflexão a partir da coanálise do trabalho do professor, através de seu discurso, à luz do dialogismo bakhtiniano, contribui para uma possível transformação da sua atividade, por meio da instrução ao sócia.

De modo a atingirmos nossos objetivos, recorreremos a uma vasta fundamentação teórica pertinente à nossa investigação, que, posteriormente nos auxiliou tanto na geração de dados discursivos quanto na análise destes.

Para o desenvolvimento dessa dissertação, optamos por aplicar um questionário orientado e, em seguida, empregar o método da instrução ao sócia com o professor participante, o que contemplou as seguintes fases: Fase 1 - Filmagem da instrução ao sócia (IaS fase 1), Fase 2 - Observação de uma aula do professor participante (IaS fase 2), Fase 3 - Texto-comentário escrito pelo professor (IaS fase 3) e Fase 4 - Filmagem da discussão com professor sobre as fases 1, 2 e 3 (IaS fase 4).

Tendo o aporte da Ergonomia da Atividade, da Clínica da Atividade, do ensino de línguas, do pensamento vigotskiano e da análise dialógica do discurso, analisamos a atividade linguageira proveniente das interações verbais entre a pesquisadora e o professor participante, Henrique; do texto-comentário escrito por esse professor e as considerações acerca da observação da aula. Ressaltamos que também consideramos as respostas do professor ao

questionário orientado, de forma a, complementarmente, auxiliar-nos a responder às questões de pesquisa.

Em relação à primeira questão de pesquisa - *Como o professor percebe e lida com as prescrições em sua atividade docente no que concerne às atividades de comunicação oral?*- chegamos à seguinte resposta:

Além do plano de aula, o livro didático (LD) é um dos norteadores da atividade de Henrique. De acordo com esse professor, as atividades de comunicação oral propostas pelo LD são debates, que, segundo o professor afirma, devem ser realizados em Língua Inglesa, o que para ele não é possível devido ao baixo ou quase nenhum domínio que os alunos têm da Língua Inglesa. Para ele, no LD, há ausência de atividades comumente empregadas para explorar a oralidade, como o *role play* e a conversação, o que o fez considerar, ao responder o questionário, que o LD não favorece o trabalho com a comunicação oral.

Apesar disso, constatamos que o professor, a partir dos seus saberes provenientes, sobretudo da sua experiência como professor de curso de línguas, contorna o que considera um entrave e explora a comunicação oral de seus alunos, buscando falar em Língua Inglesa com os alunos, porém não durante toda a aula, como também através de questionamentos que faz, incentivando os alunos a falarem inglês.

Tratando-se da segunda questão de pesquisa, esta contemplou o seguinte questionamento: *De que maneira as prescrições concernentes ao ensino da comunicação oral se refletem na atividade do professor?*

Em seus comentários, Henrique revelou não seguir à risca as prescrições oficiais e não as conhecer a fundo; no entanto, observamos que elas ressoam na sua prática de sala de aula. Uma das razões para chegarmos a essa conclusão é que o livro didático adotado pelos professores de escolas públicas deve estar em consonância com as orientações de prescrições oficiais, como as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Assim, tendo em vista que o professor toma o livro didático como uma das principais prescrições que o norteia, entendemos que as prescrições oficiais fazem parte da atividade desse professor.

Há de se considerar também a maneira como o professor lida com a comunicação oral em sala: de maneira contextualizada e integrada às outras habilidades, demonstrando, pois, uma prática que dialoga com a que é sugerida pela normativa. Dessa maneira, considerando a atividade linguageira de Henrique e sua atividade realizada que observamos, concluímos que sua prática distancia-se da crença de que a aula de língua estrangeira prioriza a leitura e a de que não é possível explorar a comunicação oral em uma aula de 50 minutos na escola pública regular.

Para nossa última questão de pesquisa - *Até que ponto uma reflexão a partir da coanálise do trabalho do professor contribui para uma possível transformação da sua atividade, por meio da instrução ao sócia?* - obtivemos a seguinte resposta:

A atividade linguageira de Henrique na última fase da instrução ao sócia mostrou uma transformação desse professor, momento em que o professor verbalizou que se deu conta de que é possível explorar a comunicação oral na aula de Língua Inglesa no Ensino Médio de uma escola pública regular. Dessa forma, julgamos que o método da instrução ao sócia contribuiu para a instauração de um processo reflexivo e analítico desse trabalhador; que acarretou uma mudança de como esse professor percebe sua atividade. Partindo do princípio de que o indivíduo está em constante desenvolvimento, é possível que ocorram futuras transformações na atividade docente de Henrique.

Foi também na quarta e última fase da instrução ao sócia que Henrique relatou que sua percepção acerca de seu trabalho efetivo com a comunicação oral se deu ao longo da condução da instrução ao sócia. Segundo o professor, ele “se deu conta” de que em sua prática, de fato, ele explora a comunicação oral após ter tido a aula observada, ou seja, ter sido observado realizando sua atividade, e ter escrito o texto-comentário.

Relembramos que, no início de nossa pesquisa, Henrique registrou no questionário orientado que eram poucas as chances que os alunos tinham para produzir oralmente e que essas chances se limitavam à leitura em voz alta de trechos de textos em Língua Inglesa. Além disso, o professor registrou que as turmas numerosas e a carga horária destinada à disciplina eram entraves com que ele se depara no ensino de comunicação oral. Assim, em um primeiro momento, o professor traçou um cenário em que julgava que a comunicação oral praticamente não ocorria, tendo, posteriormente, essa visão alterada após, exotopicamente, ter revisitado sua atividade professoral.

É fato que as dificuldades apontadas por Henrique, na maioria das vezes, inviabilizam um trabalho eficaz do professor de língua estrangeira. Porém, interessa-nos mostrar que, na atividade de Henrique, essas dificuldades (sala cheia, desatenção dos alunos, calor etc.) o forçam a gerar recursos que o ajudam a contornar esses obstáculos. Henrique se serve de um suporte digital no lugar do livro impresso para organizar o meio de trabalho e, por conseguinte, sua atividade e a de seus alunos de forma a otimizar as ações e o tempo.

Percebemos que os diferentes momentos de retomada da atividade por meio de um processo dialógico instaurado entre o professor e seu(s) outro(s), seja na interação com o seu eu – o *eu-para-mim* - duplicado no sócia durante a IaS fase 1, seja consigo mesmo, ao se

extrapositionar na elaboração do texto-comentário, (IaS fase 3) ou com seus alunos e com a pesquisadora (IaS fase 2) – o *eu-para-o-outro*, favoreceram a transformação desse professor.

Consideramos bastante oportuno refletir sobre a fase da observação de aula. Somada ao método como uma maneira de confrontar a instrução que Henrique deu ao seu sócia com sua atividade realizada, e de obter mais detalhes sobre a atividade do professor para conduzirmos a quarta fase da instrução ao sócia, a observação se mostrou como mais um momento de reflexão sobre a atividade desse professor, conforme revelou Henrique em seu discurso. Em nossa opinião, o acréscimo dessa fase não se caracteriza como um rompimento com o método, mas sim como um avanço nas reflexões sobre o dispositivo teórico-metodológico da instrução ao sócia, uma vez que a observação da atividade realizada se mostrou como mais um momento favorável à coanálise da atividade docente.

Vale ressaltar que o método da instrução ao sócia também desencadeou um processo reflexivo na pesquisadora e na professora que há na pesquisadora. Por também ser professora de Língua Inglesa e conhecer as condições de trabalho de Henrique, por vezes a pesquisadora sentiu dificuldade de se distanciar da professora. Além disso, as relações dialógicas instauradas entre Henrique e pesquisadora fizeram com que a professora revisitasse e analisasse sua prática, suas crenças, sobretudo suas próprias convicções sobre explorar a comunicação oral em uma aula de 50 minutos semanais.

Logo, a atividade languageira e a atividade realizada de Henrique demonstraram que é possível, sim, explorar a comunicação oral no Ensino Médio público, em uma escola regular, durante uma aula de 50 minutos por semana. Essa constatação autoriza-nos a dizer que os resultados do nosso estudo quebram a crença de que as aulas de Língua Inglesa pautam-se na leitura e fizeram-nos refutar nossa hipótese de que a carga horária destinada à disciplina é um dos principais entraves para não se explorar a comunicação oral na escola pública de forma mais efetiva.

Henrique, na ocasião da IaS fase 1, momento em que instruíra o sócia, pondera que, embora avalie que consiga explorar a comunicação oral e se mostre um professor eficaz, por não haver melhores condições de trabalho, não consegue “dar a aula ideal”. Ou seja, se houvesse menos alunos em sala de aula e um ambiente mais arejado, ou mesmo climatizado, o ensino da Língua Inglesa, sobretudo a comunicação oral, seria ainda mais eficaz. O professor tem consciência das dificuldades que rondam sua atividade, mas mesmo assim não permite que esses obstáculos o impeçam de realizar sua atividade satisfatoriamente.

A partir dessa reflexão do professor, acreditamos que urge a necessidade de haver mais espaço físico, inclusive, dentro das próprias escolas, para as aulas de línguas

estrangeiras. Uma possibilidade seria haver salas de aulas destinadas e equipadas especificamente para o ensino de línguas (tal como ocorre com os laboratórios de Matemática e de Ciências da Natureza), para as quais os alunos se deslocassem no horário de sua aula.

Embora acreditemos que o Governo Estadual, por meio da Secretaria de Educação, tenha avançado em relação às políticas linguísticas estaduais, com a criação do Centro Cearense de Idiomas, indagamo-nos por que não ter esse espaço também dentro da própria escola, de modo a atender os alunos (e professores) da rede de forma mais universal?

Nesse sentido, julgamos que reflexões como a de Henrique, emergentes de uma investigação de cunho ergonômico, que levam em conta a atividade concreta de professores, têm muito a contribuir sobre o que pode ser feito para garantir a professores e alunos um ambiente saudável para a realização de suas atividades, de modo a fomentar o ensino e a aprendizagem de línguas, sobretudo no que concerne à comunicação oral, dentro da abordagem comunicativa.

A respeito de suas contribuições, acreditamos que este trabalho, além de trazer aportes relevantes para os estudos da Linguística Aplicada, suprimindo eventuais lacunas de estudos já existentes na área, fortalece a perspectiva interventiva a que o grupo LIFT se propõe. Esta pesquisa soma-se às demais realizadas no grupo de estudo e preenche uma lacuna acerca da atividade de professores de Língua Inglesa da escola pública de Ensino Médio, pois até então, nesse escopo, houve uma investigação envolvendo professores de Língua Portuguesa (MARQUES, 2017) e outra voltada para professores de Língua Espanhola (ARAÚJO, 2017). Ademais, trouxemos o dispositivo teórico-metodológico da instrução ao sócio para se somar ao quadro teórico metodológico da autoconfrontação, utilizado nas pesquisas do grupo.

Isso confirma o nosso compromisso com o conhecimento, que deve romper os muros da Universidade e chegar concretamente ao seio da escola (pública, preferencialmente). Ressaltamos, ainda, o papel social do nosso estudo para o estreitamento da parceria Universidade – Escola. Para tanto, recorreremos às palavras de Henrique, ao declarar que “poder participar de uma pesquisa em sala de aula é uma ótima oportunidade de mostrar ao mundo acadêmico através de minha prática docente um microcosmo do que de fato está acontecendo dentre as paredes da sala de aula” (TEXTO-COMENTÁRIO – 1.10-13).

Nessa perspectiva, acreditamos que nosso desejo de levar uma modesta contribuição para o desenvolvimento da escola e do ensino de Língua Inglesa pode ter sido alcançado, visto que, conforme apontamos acima, é possível que outras transformações na atividade de Henrique, sobretudo no que concerne à comunicação oral, ocorram e possam ser

estendidas às suas outras turmas e ao seu coletivo profissional. Além disso, também julgamos que possibilitar o acesso dos resultados obtidos aos demais professores de Língua Inglesa da rede estadual, ao Núcleo Gestor e às demais hierarquias seja uma maneira de continuar a quebrar crenças e paradigmas em relação ao ensino de comunicação oral em Língua Inglesa na escola pública.

Adicionamos que este estudo não se encerra aqui. A complexidade da atividade docente e os desafios enfrentados por professores, colegas da rede estadual, é um campo fértil para investigações que venham a se somar às nossas e que muito tenham a contribuir com a comunidade acadêmica no cumprimento do seu papel social.

Temos consciência, entretanto, da inconclusibilidade dessa reflexão, face a tantas outras questões que envolvem o trabalho do professor no ensino de Língua Inglesa na escola pública como, por exemplo, o lidar com a habilidade de escrita, com a presença (ou não) das Tecnologias de Informação e Comunicação em sala de aula, e com a (des)motivação de alunos e professores, dentre outras.

No entanto, para esta pesquisa, damos aqui o seu acabamento, mas seguramente na certeza de que nosso diálogo abrirá um processo dialógico para discussões futuras, que nosso estudo certamente provocará. Que essas discussões possam ser próximas.

Por fim, concluímos nosso estudo com a sensação de dever cumprido, de poder termos dado nossa contribuição para estudos voltados para a investigação de atividade de professores, e, sobretudo, para a atividade de professores de Língua Inglesa de escolas públicas regulares da rede estadual.

REFERÊNCIAS

AMIGUES, René. Dimensions prescriptives et collective de l'activité enseignant. In: CONGRES INTERNATIONAL SOCIETE D'ERGONOMIE DE LANGUE FRANÇAISE, 51., 2016, Marseille. **Actes...** Marseille: [s.n.], 2016. p. 289-297. Disponível em: <https://ergonomie-self.org/wpcontent/uploads/2017/03/Actes_version_int%C3%A9grale.pdf> Acesso em: 20 jun. 2018.

_____. Le travail enseignant: prescriptions et dimensions collectives de l'activité. **Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle: le travail partagé des enseignants**, v. 42, n.2, p.11-26, 2009. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2009-2-page-11.htm>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

_____. Trabalho do professor e trabalho de ensino. Tradução de Anna Rachel Machado. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.

_____. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. **Skholê**, hors série 1, p. 5-16, 2003. Disponível em: <http://sites.univprovence.fr/ergolog/Bibliotheque/Divers/Amigues_approche_ergonomique.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2016.

_____. L'enseignement comme travail. In: BRESSOUX, Pascal. **Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction**. [S.l : s.n], 2002. p.199-214. Disponível em: <<http://www.recherche.gouv.fr/recherche/aci/cognib>> Acesso em: 02 fev.2018.

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 95-114.

ARAÚJO, Maria Djany de Carvalho. **Prescrições e discurso do professor de espanhol/ língua estrangeira (E/LE) e sua atividade com a leitura em escolas do ensino médio do Ceará**. 2017. 242 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/Maria%20Djany%20de%20C.%20Ara%C3%BAjo.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

ARAÚJO, Angela de Alencar Carvalho. **O trabalho docente no ensino de língua inglesa sob o olhar do formador e do formando: análise das relações dialógicas na atividade linguageira através do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação**. 2018. 744 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/TESE%20-%20ANGELA%20DE%20ALENCAR%20CARVALHO%20ARA%C3%A9AJO.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015a. 341 p.

_____. **Teoria do romance I: a estilística.** Tradução, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015b. 256 p.

_____. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. 476 p.

BARIONI, Mariana Casemiro. **O professor iniciante de FLE: desafios e possibilidades de seu trabalho.** 2016. 325 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-13022017-134031/pt-br.php>> Acesso em: 05 maio 2017.

BATISTA, Matilde Agero; RABELO, Laís. Imagine que eu sou seu sócia... Aspectos técnicos de um método em clínica da atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 16, n. 1, p. 1-8, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/77607>> Acesso em: 15 maio 2017.

BATISTA-DUARTE, Ewerton. **O ensino de língua inglesa revelado no dizer do professor de ensino médio de uma escola estadual paulista.** 2016. 180 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2016.

BEZERRA, Paulo. Prefácio: uma obra à prova do tempo. In: BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015. 341 p.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 139 p.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2014. p. 09-31.

_____. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido.** 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005. p. 87-98.

_____. As tramas discursivas implicadas na dialética do trabalho ensinar-aprender-ensinar. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: Eduel, 2004. p. xxi-xxvii.

BRAIT, Beth; MAGALHÃES, Anderson Salvaterra. Uma palavra sobre *dialogismo*. In: _____. **Dialogismo: teoria e(m) prática.** São Paulo: Terracota Editora, 2014. p. 13-15.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD e PNLEM – saiba mais.** 2018a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnlem/saiba-mais>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio: dúvidas.** 2018b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em: 01 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. **PNLD 2018**: apresentação – guia de livros didáticos – ensino médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017a. 39 p. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/pnld-2018/>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. 17 fev. 2017b, Seção 1, p.1, Edição extra nº 34-A. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em: 03 abr. 2018.

_____. **LDB**: Lei de diretrizes e base da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 13. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. 46 p.

_____. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**: volume linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2008. 239 p.

_____. Lei nº. 11.161/2005, de 5 de Agosto de 2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. 5 ago.2005, Seção 1, p. 3. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 13 ago.2017.

_____. **PCN+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens e códigos e suas tecnologias. Brasília: Semtec, 2002. 241p.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999. 364 p.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v.15, n. 28, p. 205-224, 1 sem. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4316>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

BRITISH COUNCIL. **Ensino de língua inglesa na educação brasileira**: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. São Paulo: British Council, 2015. 48 p. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf>. Acesso em: 12 set. 2017.

BRITO, Rute Moreira de; SCHMITZ, John Roberto. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável? In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 13-20.

BROSSARD, Michel. Le développement comme transformation par appropriation des oeuvres de la culture. In: CLOT, Yves. **Vygotski maintenant**, Paris, v.1, n. 3, p. 95-116, 2012.

BROWN, Douglas. **Teaching by principles**: an integrated approach to language pedagogy. White Plains: Longman, 2. ed., 2001. 480 p.

BUENO, Luiza; MACHADO, Anna Rachel. A prescrição da produção textual do aluno: orientação para o trabalho do aluno ou restrição do seu agir? **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v.15, n. 28, p. 303-319, 1 sem. 2011, Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4321>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

BULEA, Ecaterina. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Tradução de Eulália Vera Fraga Leurquin e Lena Lúcia Espínola Rodrigues Figueiredo. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. 175 p.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Governo do Ceará inicia entrega dos Centros Cearenses de Idiomas**. 18 mar. 2018. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/215-noticias-2018/12922-governo-do-ceara-inicia-entrega-dos-centros-cearenses-de-idiomas>> Acesso em: 29 mar. 2018.

_____. Lei nº 16.455, de 19 de dezembro de 2017. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, CE. 28 dez. 2017, Seção 3, p.1. Disponível em:<<http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20171228/do20171228p01.pdf> - 29/03/2018> Acesso em: 29 mar. 2018.

_____. Secretaria da Educação. **Matrizes curriculares**. 18 maio. 2010. Disponível em:<<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/component/content/article/87-pagina-inicial-servicos/desenvolvimento-da-escola/1457-matrizes-curriculares>>. Acesso em: 25 jul. 2017

_____. Secretaria da Educação. **Metodologias de Apoio**: áreas de linguagens, códigos e suas tecnologias. Fortaleza: SEDUC, 2008. 88 p.

CELCE-MURCIA; Marianne. Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In: SOLER, Eva Alcon.; JORDÀ, Maria Pilar Safont. (Eds.). **Intercultural language use and language learning**. Springer:[s.n.], 2007. p. 41–57. Disponível em: <www.pin1.harvard.edu/cas/login?service=https%3A%2F%2Fcanvas.harvard.edu%2Flogin%2Fcas > Acesso em: 28 set. 2017.

CHAGAS, RaimundoValnir Cavalcante. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976. 512 p.

CLOT, Yves. Clínica da atividade. **Horizontes**, v.35, n.3, p. 18-22, set/dez, 2017. Disponível em:< <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/526/239>> Acesso em: 15 ago.2018.

_____. **O trabalho e o poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010. 368 p.

_____. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. 222 p.

_____. L'autoconfrontation croisée en analyse du travail: l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. In: FILLIETAZ, Laurent; BRONCKART, Jean-Paul. **L'Analyse des actions et des discours en situation de travail**. Editeur: Louvain-la-Neuve: Peeters, 2005. p. 37-55.

_____. Méthodologie en clinique de l'activité: l'exemple du sosie. In: SANTIAGO-DELEFOSSE, Marie; ROUAN, Georges. (Org.). **Les méthodes qualitatives en psychologie**. Paris: Dunod, 2001. p.125-146.

_____; FAÏTA, Daniel. Gêneros e estilos em análise do trabalho: conceitos e métodos. Tradução de Rozania Moraes e Aline Farias. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte. v. 25 n. 2, p. 33-60, maio/ago., 2016. Disponível: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/revistas/index.php/trabedu/article/view/2482/1664>> Acesso em: 10 jun. 2017.

CONSOLO, Douglas Altamiro. A construção de um instrumento de avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 43, n. 2, p. 264-286, jul/dez, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639398/6992>>. Acesso em: 11 out. 2018.

CORREA, Regina Aparecida. Formação continuada da professora alfabetizadora: reflexões sobre o conceito de alfabetização, de letramento e sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. In: TONINI, Adriana Maria.; CORRÊA, Hércules Toledo. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa Letramentos múltiplos e multiletramentos: entre teorias e práticas**. Várzea Paulista, SP: M&W Comunicação Integrada, 2017. p. 31-59.

COUTO, Lígia Paula; MACIEL, Daniela Terezinha Esteche. **A prática oral no ensino de espanhol**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, PESQUISA E GESTÃO, 4., 2012, Ponta Grossa, PR. **Anais...** Ponta Grossa, PR: ISAPG, 2012. Não paginado.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Reflexão e prática social da fala: repensando o ensino do oral em LE. In: LEFFA, Vilson José. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: repensando a profissão**. Pelotas, RS: Educat, 2001. p. 307-316.

DANIELLOU, François. Apresentação à edição brasileira. In: DANIELLOU, François (Coord.). **A ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos**. Tradução coordenada por Maria Irene Stocco Betiol. São Paulo: Edgard Blücher, 2004. p. vii-xiv.

_____. **Le travail des prescriptions**. Madri: [s.n.], 2002, p.9-16. Disponível em: <<http://www.ergonomieself.org/documents/37emeAixenProvence2001/daniellou.pdf>> Acesso em: 12 maio 2017.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 168 p.

FARIAS, Aline Leontina Gonçalves. **Análise de diálogos de autoconfrontação: relações dialógicas e transformação na atividade languageira de professores estagiários de francês sobre sua atividade docente**. 2016. 446 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará,

Fortaleza, 2016. Disponível em: < <http://www.uece.br/posla/index.php/teses/287-turma-2016>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

_____. **Atividade docente de estagiários de francês:** prescrições, gênero e estilo. 2011. 265 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: < <http://www.uece.br/posla/index.php/dissertacoes/165-2011>> Acesso em: 05 ago. 2015.

_____; MAGALHÃES, Elisandra Maria; ARAÚJO, Antônia Dilamar. Letramento visual/multimodal: análise de um manual de ensino de Francês como Língua estrangeira. **Revista do GELNE**, v. 16, n. 1/2, p. 293-317, 2014. Disponível em: < <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/11640>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016. 160 p.

FRANCO, Cláudio; TAVARES; Kátia. **Way to go!** Língua estrangeira moderna: inglês: ensino médio. Manual do professor. 2. ed. São Paulo: Ática, 2016. 224p. v. 1.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: EdUnicamp, 2005. p. 295-314.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski mediação, aprendizagem e desenvolvimento:** uma leitura filosófica e epistemológica. Tradução de Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. 127 p.

GOMES, Kátia Diolina. **Perspectivas e estilos do professor experiente e iniciante na formação inicial:** questões teórico-metodológicas. 2011. 87 f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/>> Acesso em: 05 maio 2017.

GONÇALVES, João Batista Costa; VIEIRA, Rafaelle de Oliveira; SOUZA, Elisiany Leite Lopes de. Dialogismo generalizado e dialogismo revelado: o discurso citado como forma concreta de funcionamento dialógico do discurso. **Revista de Humanidade: UNIFOR**, v. 30, n. 1, p. 209-225, 2015. Disponível em: < <http://periodicos.unifor.br/rh/article/view/4780>>. Acesso em: 03 jun. 2018.

GUÉRIN, François ; LAVILLE, Antoine ; DANIELLOU, François ; DURAFFOURG, Jacques; KERGUÉLEN, Alain. **Compreender o trabalho para transformá-lo:** a prática da ergonomia. Tradução de Giliane M. J. Ingratta e Marcos Maffei. São Paulo: Blucher, 2001. 200 p.

HYMES, Dell. On communicative competence. In: PRIDE, John Bernard; HOLMES, Janet. (Ed.) **Sociolinguistics**. England: Penguin Books, 1972.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

JOBIM E SOUSA, Solange. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotski e Benjamim. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. 173 p.

LEFFA, Vilson José. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, v. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>> Acesso em: 03 mar. 2017.

_____. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, Hilário Inácio; VANDRESEN, Paulino. (Orgs.). **Tópicos em linguística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf> Acesso em: 03 mar. 2017.

LEPLAT, Jacques; HOC, Jean-Michel. Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. **Cahiers de psychologie cognitive**, v. 3, n. 1, p. 49-63, 1983. Disponível: <<http://jeanmichelhoc.free.fr/pdf/LepHoc%201983.pdf>.> Acesso em: 10 jun. 2017.

LIMA, Anselmo Pereira. Atividade, instrumento e desenvolvimento humano em situação de ensino-aprendizagem profissional: um protótipo de análise. In: BAKS-LEITE, Luci; SMOLKA, Ana Luiza Bustamente; ANJOS, Daniela Dias dos. (Orgs.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural**: interlocuções com a clínica da atividade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 33-48.

LIMA, Maria Elizabeth Antunes; BATISTA, Matilde Agero. O papel do *expert*/especialista versus clínico/*intervenante* em clínica da atividade – afinal quem analisa a atividade de trabalho? In: BAKS-LEITE, Luci; SMOLKA, Ana Luiza Bustamente; ANJOS, Daniela Dias dos. (Orgs.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural**: interlocuções com a clínica da atividade. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p.113-129.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, Ana Rachel. (Org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina, PR: Edual, 2004. p. 271-296.

LOPES, Wesley Batista. **Prescrições e instrumentos na aula de civilização**: análise da atividade docente de estagiários de FLE. 2017. 260 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/dmdocuments/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Wesley%20Batista%20Lopes.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. In: VIGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 15. ed. São Paulo: Ícone, 2017. p.21-58.

MACHADO, Ana Rachel; ABREU-TARDELLI, Lílian Santos. Textos prescritivos da educação presencial e a distância: fonte primeira do estresse do professor? In: MACHADO, Ana Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; ABREU-TARDELLI, Lílian Santos (Orgs.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 101-116.

_____; LOUSADA, Eliane Gouvêa. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. **Linguagem em (Discurso)**, Palhoça, SC, v.10, n.3, p. 610-633, set/dez, 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ld/v10n3/09.pdf> >. Acesso em: 02 out. 2018.

_____; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anide D’Orange. Breve definição dos fundamentos e procedimentos dos estudos do trabalho do professor. In: _____. (Orgs.). **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 15-28.

MAGALHÃES, Elisandra Maria. **Autoconfrontação simples (ACS): um instrumento a serviço da formação profissional de futuros professores de francês como língua estrangeira (FLE)**. 2014. 232 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/Elisandra%20Maria%20Magalh%C3%A3es.pdf> >. Acesso em: 11 set. 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. (Orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b. p. 57-84.

_____. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. (Orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a. p.31- 56.

_____; DIONISIO, Angela Paiva. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. (Orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.13-30.

MARQUES, Gláucia Maria Bastos. **A leitura literária na formação de professores e no exercício da docência: de leitores em formação a formadores de leitores**. 2017. 321 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: < <http://www.uece.br/posla/dmdocuments/Gl%C3%A1ucia%20Maria%20B.%20Marques.pdf> >. Acesso em: 11 set. 2017.

MARTINY, Francieli Freudenberger. **O trabalho do professor iniciante de língua estrangeira e as ferramentas docentes: um caminho para compreender o desenvolvimento?** 2015. 542 f. Tese (Doutorado Acadêmico em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: < <http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/7715/2/arquivototal.pdf> >. Acesso em: 05 maio 2017.

MENEZES, Marcos da Costa. **O trabalho do professor e as prescrições feitas por órgãos governamentais e estabelecimentos de ensino**. 2015. 246 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-22122015-102849/pt-br.php>>. Acesso em: 05 maio 2017.

MICCOLI, Laura. Valorizar a disciplina de inglês e seu trabalho de professor. In: CUNHA, Alex Garcia; MICCOLI, Laura (Orgs.). **Faça a diferença**: ensinar línguas estrangeiras na educação básica. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 14-36.

MIOSSEC, Yvon. **Les instruments psychosociaux de la sante au travail**: Le cas des managers de proximit e de l'industrie electrique. 2011. 238 f. Tese (Doutorado) - Conservatoire National des Arts et Metiers – CNAM. Paris, 2011.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996. 198 p.

MORAES, Rozania Maria Alves de. A abordagem ergonômica da atividade docente: uma introdução às noções teóricas e metodológicas. **Linguagem em Foco**, PosLA/UECE, v.6. n.1, p. 59-75, 2014. Disponível em: < <http://www.uece.br/linguagememfoco/index.php/edicoes-antiores/43572-20141>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

NOBRE, Maria das Graças Girão. O ensino de língua estrangeira e o conhecimento do mundo. In: CEARÁ. Secretaria da Educação. **Metodologias de Apoio**: áreas de linguagens, códigos e suas tecnologias. Fortaleza: SEDUC, 2008, p. 30-51.

NOUROUDINE, Abdallah. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez; FAÏTA, Daniel. (Orgs.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. Tradução de Ines Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002. p.17-43.

ODDONE, Ivar; RE, Alessandra; BRIANTE, Gianni. **Redécouvrir l'expérience de travail**. Paris: Les éditions sociales, 2015. 302 p.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2000. 111 p.

OLIVEIRA, Roberval Araújo de. *A matrix* da LE no Brasil: a legislação e a política de fingimento. In: LIMA, Diógenes Cândido. (Org.). **Inglês na escola pública não funciona?: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 79-92.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski**: a relevância do social. 6. ed. São Paulo: Summus, 2015. 176 p.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes Oliveira. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 200 p.

_____. **O Ensino de língua inglesa no Ensino Médio**: teoria e prática. São Paulo: Edições SM, 2012.184 p.

_____. **PROJETO AMFALE**: Aprendendo com memórias de falantes e aprendizes de línguas estrangeiras, 2005. p. 01- 08 <<http://www.veramenezes.com/narprofessores.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

_____. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003, p. 53- 84. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/ensino.htm>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

PEREIRA, Maristela de Souza. Movimento operário italiano, Ivar Oddone e a instrução ao sócia. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.26, n3, p. 13-27, set-dez, 2017. Disponível em:< <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9878> - 14-02-18. >Acesso em: 14 fev. 2018.

PINTO, Adriana Cintra de Carvalho. **Trabalho docente (re)velado no dizer do professor de ensino fundamental**. 2009. 154 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/14122> >. Acesso em: 05 maio 2017

PRETI, Dino (Org.). **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações, 1999. 237 p.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013. 277 p.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 139 p.

RICIOLLI, Ana Maria Barbosa Varanda. **Artefatos ou instrumentos no métier do professor de língua inglesa da rede pública: recursos tecnológicos e o agir docente nos textos de instrução ao sócia**. 2015. 234 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/126513> >. Acesso em: 05 maio 2017.

ROYCE, Terry. Multimodal communicative competence in second language contexts. In: _____.; BROWCHER, Wendy. **New directions in the analysis of multimodal discourse**. New Jersey: Laurence Erlbaum, 2007. p. 361-390.

_____. Multimodality in the TESOL classroom: exploring visual verbal synergy. **TESOL Quarterly**, v. 36, n. 2, p. 191-205, 2002. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3588330?seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em: 12 fev. 2018.

SANDRÉ, Marion. **Analyser les discours oraux: approche pluridisciplinaire**. Paris: Armand Colin, 2013.

SANTOS, William Soares dos. Os níveis de interpretação na entrevista de pesquisa de natureza interpretativa com narrativas In: BASTOS, Liliana Cabral, SANTOS, William Soares dos. (Orgs.). **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Faperj, 2013. p. 21 -35.

SANTOS, Juliana Alves dos; OLIVEIRA, Luciano Amaral. Ensino de língua inglesa para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 21-30.

SANTOS JORGE, Míriam Lúcia dos; TENUTA, Adriana Maria. O lugar de aprender língua estrangeira é a escola: o papel do livro didático. In: LIMA, Diógenes Cândido (Org.). **Inglês na escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 121-132.

SAUJAT, Frédéric. Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. **Formation et pratiques d'enseignement en questions**, n.1, p. 97-106, 2004a. Disponível em: <<http://revuedeshep.ch/pdf/vol-1/2004-1-saujat.pdf>> Acesso em: 08 ago. 2018.

_____. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina, PR: Eduel, 2004b. p. 5-34.

_____. Quand un professeur des écoles débutant instruit son “sosie” de son expérience. **Les dossiers des sciences de l'éducation**, n.7, p.107-117, 2002.

SENA, Antônio Eliseu Lemos Leal; PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, Diógenes Cândido (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 31- 38.

SIPRIANO, Benedita Franca; GONÇALVES, João Batista Costa. O conceito de *vozes sociais* na teoria bakhtiniana. **Revista Diálogos: Relendo Bakhtin**, v.5, n.1, p. 60-80, 2017. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/5084/pdf>> Acesso em: 27 set. 2018.

SILVA, Marina Pérez Gonçalves da. **Com a palavra, o professor: vozes e representações docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo**. 2009. 120 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/6445>>. Acesso em: 05 maio 2017.

SOARES, Fernanda. **Aprendizagem do trabalho de ensinar pelo professor iniciante**. 2016. 225 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-13022017-134031/pt-br.php>> Acesso em: 05 maio 2017.

SOBRAL, Adail. Comentários sobre o círculo de Bakhtin e Vygotsky para uma concepção dialógica de educação. **PERcursos linguísticos**, Vitória, ES, v. 8, n. 19, p.12-27, 2018. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/20636>>. Acesso em: 27 set. 2018.

_____. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2014. p. 11-36.

_____; GIACOMELLI, Karina. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. **Domínios da Linguagem**, Uberlândia, v. 10, n.3, jul/set., p. 1076-1094, 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/33006>> Acesso em: 01 set. 2018.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez. O trabalho do professor sobre um enfoque ergológico-discursivo. **Cientefico**, Salvador, v. 2, jul/dez., p. 195-205, 2007.

_____. O ensino como trabalho: o professor como trabalhador. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, n. 44, jan./jun., p. 339-351, 2003. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/1720>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 325 p.

_____; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para a teoria da docência como profissão de interações humanas. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 317 p.

THORNBURY, Scott. **How to teach speaking**. England: Person Education, 2007.157p.

TODOROV, Tzvetan. Prefácio à edição francesa. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. p. xiii-xxxii.

TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues. **A (re)construção do trabalho do professor de inglês pela linguagem**. 2009. 335f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em:< <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14071> >. Acesso em: 05 mai. 2017.

VASCONCELOS, Ricardo; LACOMBLEZ, Marianne. Redescubramo-nos na sua experiência: o desafio que nos lança Ivar Oddone. **Laboreal**, Portugal. v.1, n.1, p. 38-51, 2005. Disponível em: < <http://laboreal.up.pt/pt/articles/redescubramo-nos-na-sua-experiencia-o-desafio-que-nos-lanca-ivar-oddone/>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

VIEIRA, Marcos; FAÏTA, Daniel. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, Cuiabá, n. 7, p. 27-65, 2003. Disponível em: <<http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/230.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: _____; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 15. ed. São Paulo: Ícone, 2017. p. 103-117.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. 496 p.

_____. **Pensamento e Linguagem.** Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 194 p.

_____. **Formação social da mente.** Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182 p.

_____. **Conscience, inconscient, émotions.** Tradução de F. Sève e G. Fernandez. Paris: La Dispute, 2003.

_____. La méthode instrumentale. In: SCHNEUWLY, Bernard; BRONCKART, Jean-Paul. **Vygotski aujourd'hui.** Paris: Delachaux et Niestlé, 1985. p. 39-48.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova. São Paulo: Editora 34, 2017. 376 p.

WIDDOWSON, Herry. **O ensino de línguas para a comunicação.** Tradução: José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes, 1991. p. 83-97.

YVON, Frédéric; CLOT, Yves. Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. **Psic. da Ed.**, São Paulo. n. 19, 2 sem., p. 11-38, 2004. Disponível em: <<http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=15166245>>. Acesso em: 21 maio 2018.

ZAVALA, Iris. O que estava presente desde a origem. In: BRAIT, Beth.(Org.). **Bakhtin:** dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2016. p. 151-166.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário orientado

Questionário preenchido com as informações fornecidas por Henrique em março de 2018, período em que o instrumento foi aplicado. Omitimos os primeiros dados por estes serem sigilosos.



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES - CH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - POSLA
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

QUESTIONÁRIO

O referido questionário destina-se ao professor de Língua Inglesa e constitui parte da coleta de dados da pesquisa de Mestrado em Linguística Aplicada, intitulada “**Análise da atividade docente pelo método da instrução ao sócia: trabalhando a comunicação oral em língua inglesa no ensino médio**”, vinculado ao curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), desenvolvida pela pesquisadora Luciana Bessa, sob a orientação da profa. Dr. Rozania Moraes.

Escola em que trabalha*: _____ **XXXXX** _____

E-mail para contato*: _____ **XXXXX** _____

Livro didático adotado pela escola: * _____ *Way to go* _____

** Preenchimento obrigatório*

I. DADOS PESSOAIS

1.1 Idade: ___38___ anos

1.2 Sexo: () Feminino (X) Masculino

II. DADOS ACADÊMICOS

Formação acadêmica: (X) Letras Português/Inglês () Letras Inglês

2.1 Ano de conclusão da graduação: ____2009____

2.2 Instituição de formação acadêmica:

(X) UECE () UFC () Outra: _____

2.3 Tempo de docência em Língua Inglesa: ____13____ anos

2.4 Possui curso regular de Língua Inglesa:

(X) Sim () Não

• Em qual(is) instituição(ões): Núcleo de Línguas da UECE

2.5 Possui certificado de proficiência em Língua Inglesa?

(X) Sim () Não

• Qual(is) TOEIC e TOEFL

2.6 Possui curso de pós-graduação:

(X) Sim () Não

• Em caso afirmativo, tipo de curso:

(X) Especialização () Mestrado

() Doutorado () Pós-Doutorado

III. DADOS PROFISSIONAIS

• Para algumas das perguntas a seguir, favor utilizar Escala de Likert:

1	2	3	4
Discorda Totalmente	Discorda parcialmente	Concorda parcialmente	Concorda totalmente

3.1 Enquanto profissional de Língua Estrangeira, você:

	1	2	3	4
Sente-se preparado para o mercado apenas com a formação inicial.			X	
Sente a necessidade de qualificar-se mais na área.				X
Por opção, prioriza a prática docente aos estudos de pós-graduação.		X		
Não acha importante buscar qualificação através de outros cursos.	X			
Gostaria de estar sempre se atualizando profissionalmente.				X

3.6 Atividades voltadas para o desenvolvimento da compreensão oral estão presentes em suas aulas?

Sim Não

Com que frequência?

sempre às vezes raramente nunca

Comente sua opção: ___ *Devido aos entraves citados anteriormente, são pouquíssimas as chances de se desenvolver atividades de comunicação oral em sala de aula.* _____

3.7 Para expor os alunos a textos orais em inglês, você utiliza

vídeos.

música.

o seu próprio inglês.

o CD de áudio que acompanha o livro didático.

outros: _____

3.8 Atividades voltadas para o desenvolvimento da produção oral estão presentes em suas aulas?

Sim Não

Com que frequência?

sempre às vezes raramente nunca

Comente sua opção: ___ *A produção oral acontece por parte de alguns poucos alunos que têm alguma proficiência e não se importam de ler alguns trechos em sala de aula.* _____

3.9 Para produzirem oralmente em inglês os alunos,

leem textos em voz alta.

fazem atividades em pares.

discutem sobre um texto lido.

fazem atividades individualmente.

fazem perguntas ao professor e a outros alunos em Língua Inglesa.

APÊNDICE B – Excertos da transcrição da instrução ao sócia – Fase 1 (IaS fase 1)

Instrução ao sócia realizada em 04/04/18, às 15:15, no CClín, UECE - CH

Duração: 40min 39seg

Codificação:

Números - turno de fala

P - pesquisadora-sócia

H - Henrique (codinome do professor-participante)

CENA: Pesquisadora e professor estão sentados lado a lado, junto a uma mesa, com o *laptop* do professor participante à frente. Na tela, são apresentados *slides* que serão utilizados na aula em que ocorrerá a hipotética substituição. O livro didático adotado pela escola também está sobre a mesa.

[...]

8 H: Para primeiro de tudo, você vai + precisar de: material como projetor, de seu *laptop* + pra projetar a aula, porque os meninos eles estão acostumados com as aulas de inglês todas projetadas.

9 P: Todas projetadas?

10 H: Isso ↓ TODAS.

11 P: [Certo.

12 H: [Todas projetadas (*confirma com a cabeça*).

13 P: E aí onde, onde eu pego esse material? Porque assim + vamos imaginar eu chegando na escola.

14 H: Humhum

15 P: E já que ninguém lá tem que s::aber que: , vai saber, deve saber, na verdade, que não é você que tá lá, que vai tá lá sou eu [*H confirma com a cabeça*], então assim, quando eu chegar na escola, vou logo buscar o material?

16 H: É bom, é bom você chegar com certa antecedência + e procurar o mais rápido possível.

17 P: Entendi.

18 H: Geralmente acontece de eu de eu chegar, por exemplo, minhas aulas são à tarde +, acontece de eu chegar na escola + no horário do almoço +, aí nesse horário de almoço é justamente o horário que os professores da manhã, que terminaram de usar o projetor pela manhã, estão entregando na biblioteca +++ então é justamente nessa hora que eu vou lá, na hora em que eles estão entregando que eu pego (simula pegar algo com as duas mãos) o material que eu vou usar à tarde.

[...]

34 H: [*Breve pausa*] no momento acho que só tem uns dois *notebooks* lá, então recomendo que você leve o seu próprio.

35 P: Certo + e: o: + já que eu tenho que usar esses *slides*?

36 H: No caso eu passo e envio pro seu *e-mail* + o *slide* já tá aqui todo pronto (*toca no "notebook"*) ++ tá? Eu envio pro seu *e-mail* e você aplica em sala de aula.

37 P: Tá. Então eu não uso o livro didático (*aproxima a mão o livro didático*), vou usar [*H complementa P*].

38 H: Você pode levar o livro (*toca no livro*), é bom, geralmente, apesar de eu ter a projeção em mãos, eu geralmente tenho o livro também (*toca novamente no livro*) porque eu fico + eu fico mostrando o que está sendo projetado na lousa (*levanta o braço e o move para trás como se apontasse para algo*) e eu fico com o livro em mãos mostrando a figura que tem lá no livro [*uma mão de H simula um livro e como o indicado da outra aponta para diferente locais*] para ele se situAREM ++ enquanto material impresso (*com palmas da mão para cima, movimenta as mãos para os lados*).

39 P: Tá.

40 H: Entendeu?

41 P: Tá, então eu vou ter que levar (*movimenta a mão em direção ao notebook e ao livro*).

- 42 H: Isso + porque às vezes a figura que eu tenho aqui no *powerpoint* (*aponta para a tela*) não é a mesma figura (*aponta para a tela e para o "notebook"*) exatamente como eles [*os alunos*] têm no livro, é só uma figura parecida às vezes, quando eu não consigo encontrar uma figura idêntica, por exemplo.
- 43 P: Certo.
- 44 H: Aí aqui é a unidade 1, toda unidade desse livro geralmente ela se inicia com ++ com algumas perguntas ++ uma pergunta que vai tentar situar o aluno + dentro da temática (*eleva as mão à altura do peito e entrelaça os dedos*) que ela vai trabalhar, né?
- 45 P: Certo (*confirma com a cabeça*).
- 46 H: Aí, como você vê, você vai ter que trabalhar o título da unidade com os alunos (*aponta para o "notebook"*) "*Studying with technology*" [*estudando com tecnologia*] e saber deles (*projeta as mãos para frente diversas vezes e as movimenta*) o que é que se esPERA +++ estudar de uma unidade + que tem um título como esse, né, estudando com a tecnologia [*P confirma com a cabeça*].
- 47 P: Certo (*confirma com a cabeça*).
- 48 H: Aí você pode jogar algumas perguntas a fim de + de tentar contextualizar "Como é que vocês usam a tecnologia + na na rotin [de vocês?"
- 49 P: [Aí essas perguntas elas são em inglês ou português + eu vou ler em inglês?
- 50 H: Não, as perguntas que você usa pra + contextualizar você faz em português mesmo.
- 51 P: Certo (*confirma com a cabeça*).
- 52 H: Porque grande parte da aula é conduzida na L1, língua materna, né, então os comandos, os enunciados do livro a gente lê na L2, em inglês mesmo.
- 53 P: Em inglês mesmo né?
- 54 H: E tenta puxar deles uma participação nem que seja MÍNIMA + em inglês também.
- 55 P: Certo.
- 56 H: Mas assim ++ na hora de contextualizar você faz em português mesmo.
- 57 P: Tá. Então vamos voltar um pouquinho, né, antes da gente entrar propriamente na aula. É:: isso tá previsto no plano + eu vou ter acesso ao plano?
- 58 H: + sim.
- 59 P: Levo pra sala de aula junto com todo material?
- 60 H: Pode ser (*confirma com a cabeça*).
- 61 P: Posso levar, né?
- 62 H: Pode pode sim.
- 63 P: Certo. Então você recomenda que eu leve?
- 64 H: Recomendo que na verdade você leia bastante o plano + para você não ficar tão dependente dele na hora da aula.
- 65 P: Enten::di.
- 66 H: Pra você já (*aponta com o indicador para a própria cabeça*) saber::.
- 67 P: Já estar com ele na cabeça.
- 68 H: Tá com ele na cabeça e saber como é o passo a passo.
- 69 P: Geralmente + eu posso levar alguma anotação?
- 70 H: Pode pode sim (*confirma com a cabeça*)
- 71 P: Você leva?
- 72 H: Não + eu não levo porque eu já estou usando esse material desde 2015 ++ então eu já meio que sei esse material de cor + *by heart* [*de cor*] (*risos*).
- 73 P: Tá, aí quando eu entrar em sala de aula eu vou cumprimentar os meninos como, em inglês, em português?
- 74 H: Geralmente eu cumprimento em inglês "*Hey, guys, how are you?*" [*Olá, gente, como vocês estão?*], "*good afternoon*" [*boa tarde*].
- 75 P: E aí eles respondem? (*sorri e mostra surpresa*).
- 76 H: Respondem. (*sorri*).
- 77 P: [Ai que legal!
- 78 H: ["*Hi, teacher!*" [*Oi, professor*] + eu ensino umas expressões mais informais "*What's up?*" [*E aí?*]. + geralmente quando eu termino a aula eu falo ++ uma uma (*movimenta a mão sobre a mesa como se escrevesse e em seguida bate os dedos na mesa*) expressão que aparecia bastante naqueles desenhos antigos da Hanna Barbera, acho que era Hanna Barbera? (*fecha um pouco os olhos e coça a cabeça*).
- 79 P: É:: [*pensativa*]
- 80 H: "*That's all for today, folks*" [*Isso é tudo por hoje, pessoal*] + alguns reconhecem [*P confirma com a cabeça*] "Ah, eu já vi essa expressão antes", "Pois é."
- 81 P: [Ai que legal!
- 82 H: "Aí, e o que isso significa, professor?", "Isso é só por hoje, gente".
- 83 P: E aí eles [*os alunos*] começam a utilizar também?

- 84 H: Humhum. [*confirmando*]
 85 P: Então eu posso ficar [utilizando inglês com os meninos ↓ [*H complementa*].
 86 H: [Pode, pode sim.
 87 P: Eventualmente.
 88 H: Aquela comunicação básica, sim, pode sim, DEVE inclusive.
 89 P: Devo, né?
 90 H: Assim, como + serve como um estímulo para eles também + sentirem mais gosto pela aula de língua estrangeira [*P confirma com a cabeça*].
 91 P: Legal + certo, então eu vou tá com tudo isso na minha cabeça, cumprimento os meninos + com relação à disposição da sala, tem algum [arranjo diferente?
 92 H: [Não, geralmente eu peço que a disposição seja em fila indiana mesmo + (*movimenta o braço indicando uma fila*) de forma tradicional [*P faz “humhum”*] já tentei trabalhar com células de estudo + com os meninos agrupados em células (*movimenta as duas mãos, unindo os indicadores, indicando grupos*) mas não dá muito certo, os meninos conversam bastante + se dispersam muito.
 93 P: Então eles em fila ↓ [*H complementa P*].
 94 H: É + fila indiana.
 95 P: Consegue [muito mais
 96 H: [Eu acho que eu consigo melhor atender (projeta as mãos para frente e as fecha) mais a atenção deles dessa forma.

[...]

- 112 H: Isso + é +você faz a leitura (*aponta para a tela*) da língua na L2, da pergunta na L2 “*Why do they use technology?*” ++ tenta tirar deles se eles entenderam a pergunta + “A pergunta é sobre quem?” Aí alguns alunos podem conhecer o pronome eles. “Eles”, “Eles quem?”, “Ah, as pessoas da figura”, “Assim, e esse pai e esse filho, *why do they use technology?*”.
 113 P: [E aí eu vou. +-
 114 H: [“Vocês saberiam me dizer?”
 115 P: Aí eu vou explorando [*H interrompe P*]
 116 H: Tirar deles para ver se eles conseguem ter uma participação Mínima + de montagem de sentença.
 117 P: Ah! Então eu vou eu vou explorando as imagens ↓.
 118 H: Isso (*confirma com a cabeça*).
 119 P: E ao mesmo tempo + fazendo (*movimenta o indicador para frente fazendo movimento circulares*) tentando fazer com que eles usem o inglês pra montar as frases? (*em cada mão, une indicador e polegar, aproxima as mãos e as abre, simulando uma linha*).
 120 H: Isso. Pra dizer o porquê que eles usam a tecnologia, né? (*aponta para a tela do “notebook”*).
 121 P: Ah tá.
 122 H: Aqui você vê que pai e filho, supostamente pai e filho, estão usando a tecnologia para brincar, pra jogar. “Gente, como é que seria o verbo jogar? Vocês lembram?”, “Ah, *to play*” (*estala os dedos*), “*to play* o quê?”, “*to play video games.*” [*H clica e na tela do “notebook”, junto à imagem, surge a frase que o professor citou*].
 123 P: Ah::, legal!
 124 H: Aí a próxima vai ser a moça escutando música “Vocês lembram como é o verbo escutar?” +++ “Ah, *to listen*” + geralmente eles [*os alunos*] fazem *listen* [*H pronuncia a palavra incorretamente enfatizando o fonema /t/*] “Cuidado com a pronuncia do *to listen* [*H pronuncia enfatizando o fonema /t/ novamente*] o t não é pronunciado, é *listen*” [*H pronuncia a palavra suprimindo o fonema /t/*].
 125 P: Aí eu fico corrigindo também a pronuncia [deles [*H complementa P*].
 126 H: [Também a pronuncia.
 127 P: Eu peço para eles repetirem nesse momento?
 128 H: Pode ser + pode ser. [*H confirma com a cabeça*].
 129 P: Um ou [*P aponta o dedo indicador para uma direção e em seguida faz movimento circular*].
 130 H: A sala toda, uníssono.
 131 P: A sala toda.
 132 H: Isso, tá?
 133 P: Certo.
 134 H: “*To listen to music* [*escutar música*] cuidado que o verbo *to listen* geralmente ele exige a preposição *to* depois” ↓ (*aponta para a tela onde está a preposição*),
 135 P: Certo.
 136 H: “*to listen TO music*”.

- 137 P: Então ao mesmo tempo em que eu vou que eu vou ficar fazendo, né, essa pré-leitura, né, eu vou ao mesmo tempo extraindo do conhecimento deles + já estimulando que eles usem o inglês ↓.
- 138 H: (*Confirma com a cabeça*) Humhum, sim

[...]

- 216 P: Tá + me veio uma curiosidade agora, esse, esses *slides*, essa transcrição do material do livro pra cá + é:: isso aí é preparado quando?
- 217 H: É prep- foi preparado por mim + como eu tô usando esse material desde 2015 + então de lá para cá eu praticamente fiz no *powerpoint* todas as lições.
- 218 P: Todas as lições e is:so:: durante o tempo que você tá na escola?
- 219 H: É + desde 2015 + já há 4 anos já.
- 220 P: Certo, mas em que horário + mesmo?
- 221 H: É no horário do planejamento ou em casa.
- 222 P: Em casa (*movimenta a cabeça positivamente e depois negativamente, de forma breve.*)
- 223 H: Ou no planejamento na escola ou então em casa no horário em que eu usava para planejar a aula.
- 224 P: Humhum (*confirma com a cabeça*).
- 225 H: Era o momento em que eu fazia + eu mesmo fazia esses + esses *powerpoints*.
- 226 P: Humhum, e aí é + você acha mais interessante trabalhar dessa forma?
- 227 H: É, bem melhor + você consegue uma atenção maior + dos meninos tendo a projeção visual ++ tendo o auxílio visual da matéria que está sendo explicada [*P movimenta a cabeça positivamente*] porque assim + toda vez que a gente tá usando só o livro impresso, aí no momento em que você tá de costas pra eles e que você começa a escrever no quadro (*simula escrever em uma lousa*), aí geralmente é o momento em que eles (*aponta o polegar e movimenta a mão para trás, acima do seu ombro*) aproveitam + ou para ficar mexendo no celular ou pra conversar descaradamente, e aí a bagunça se instala ↓ aí você perde mui:: to tempo chamando a atenção deles (*estala os dedos repetidamente*).

[...]

- 284 P: E aí escrevendo tudo (*simula escrever*) [*H complementa*]
- 285 H: Em inglês (*confirma com a cabeça*).
- 286 P: Em inglês + aí nesse momento enquanto eu tô [*H interrompe*]
- 287 H: Enquanto eles estão escrevendo você aproveita para passear pela sala e verificar se eles estão mesmo (*simula escrever*).
- 288 P: Então sempre passeando e tudo mais (*projeta os braços para frente e os movimenta de forma circular*).
- 289 H: Humhum.
- 290 P: É:: pergunta + essas atividades + eles podem estar fazendo em dupla? (*junta dedos médio e indicador*).
- 291 H: +++ até podem (*faz estalo com a boca*) + mas + (*relaxa os ombros*) eu acho melhor individualmente mesmo porque no final do bimestre + eu vou ter que dar a nota de participação no caderno de cada um:: então é melhor que seja individual.
- 292 P: Individual + então + então geralmente nessa aula o trabalho é [*H complementa*]
- 293 H: Individual, individual (*confirma com a cabeça*) + alguns momentos da lição você pode fazer grupos ou duplas, mas é aquilo que eu já te falei ++ em oportunidades anteriores eu já tentei fazer o grupo de células de estudo (*une as duas mãos formando um círculo*) [*P faz "humhum"*], mas geralmente foge um pouco do controle porque eles conversam bastante ++ interagem muito mas não em relação à lição.
- 294 P: Certo.
- 295 H: Mais pra conversar entre si + tá?
- 296 P: Certo.
- 297 H: Aí na página 23 uma ou::tra atividade de pré-leitura ++ são perguntas de cunho informal e cunho pessoal também, a primeira, né, você faz a leitura + da pergunta "*Are you a high-tech person?*" [*Você uma pessoa que usa muita tecnologia?*] "E aí, gente, vocês lembram da expressão *high-tech*? *Tech* geralmente seria o diminutivo de que palavra? Imaginem aí, hein?" [*P faz "humhum"*], "*Technology* [*tecnologia*], professor.", "E o *high-tech* tem a ver com o quê? Alta tecnologia. Então você é uma pessoa que faz uso de muita tecnologia? *Are you a high-tech*? Como é que eu vou responder isso aqui de forma afirmativa?", "*Yes, I am.*" [*sim, eu sou*], "E se eu responder que não, como é que eu vou dizer?", "*No, I'm not.*" [*não, não sou*]." Então no quadro você pode escrever (*simula escrever no quadro*) as duas possibilidades de [*P interrompe*].

300 P: Certo (*confirma com a cabeça*) eu posso colocar, tipo, pra um aluno perguntar pro outro es- fazer essas perguntas?

301 H: Po::de + pode, pode sim.

302 P: Acha que vai ser produtivo? Que eles vão ↓ [*P não finaliza a pergunta*].

303 H: ++ (*olha para cima*) pode ser produtivo, mas talvez pra você corrigir talvez fique meio complicado porque as turmas são grandes, né, são mais de quarenta alunos em sala, então eu acho que vai ser um momento em que vai ser uma poluição sonora muito grande (*movimenta os dedos próximo à orelha*) eles ficarem em duplas praticando, né? (*movimenta os indicadores para direita e esquerda simultaneamente*) [*P faz humhum*] talvez você não consiga acompanhar + o desenvolvimento em todas duplas da sala + se você fizer isso ↓. [*P movimenta a cabeça positivamente*].

[...]

386 H: +++ (*levanta a cabeça levemente*) geralmente eu não não permito as saídas ou pra ir pra coordenação ou pra ir pra + banheiro + geralmente eu não permito.

387 P: Então não é para eu permitir.

388 H: Não, não é pra permitir.

389 P: Certo (*movimenta a cabeça positivamente*).

390 H: Só se de fato você notar que é uma emergência mesmo e algum aluno precisar (*bate com os dedos no braço da cadeira*) + porque as salas são muito quentes. ↓

391 P: Certo

392 H: E pode acontecer o caso de algum aluno desmaiar em sala de aula por causa do calor::.

393 P: Do calor (*movimenta a cabeça positivamente*).

394 H: Então se você notar que tá uma condição de de trabalho assim muito extrema mesmo + aí você pode abrir exceção.

[...]

441 P: Então a gente vai fazer o seguinte + não sou mais seu sócia + agora eu sou a pesquisadora (*sorri*).

442 H: Tá bom (*sorri*).

444 P: Tá? + aí eu queria que você me falasse um pouquinho o que que, o que que essa experiência de instruir uma pessoa pra realizar a tua atividade tal como você ++ provocou em ti? [*H fica em silêncio, levanta a cabeça e olha para cima*] Como é que você se sente depois de ↓ [*H interrompe*].

445 H: (*cabeça levantada e olhando para cima*) Ah eu sinto que eu estou que estou fazendo alguma coisa boa +++ (*olha para P*) +++ que estou fazendo de fato uma aula + não uma aula ideal, né, + porque pra gente chegar nesse patamar de aula ideal a gente não precisa só da competência do professor, a gente precisa de + Outras coisas também, como uma sala melhor + refrigerada, melhor ventilada, menos alunos em sala + então no dia em que a gente chegar nessas condições de trabalho eu acho que a gente vai conseguir dar uma aula ideAL ++ algumas turmas, não é o caso do 2º D, mas em outras turmas em que eu já entrei, outros 2ª anos, os alunos ficam pedindo “Professor, dá uma aula toda em inglês” + (*suspira e movimenta a cabeça positivamente*).

446 P: E aí?

447 H: Eu não dei.

448 P: Não deu?

449 H: Não dei + porque alguns outros poucos alunos disseram “Não, professor, por favor, não faça isso não senão não vou entender nada”.

450 P: Aí ficou esse.

451 H: Então na questão de democracia eu tenho que [*H não finaliza*]

452 P: Então se de repente um meio a meio + assim ↓ (*sorri*).

453 H: ++ (*cabeça levantada e olhando para cima*) é, não sei + acho que é talvez como eu estou te falando, se eu tivesse menos alunos em sala [*P faz humhum*] uma quantidade de uns 20 alunos por sala + talvez fosse melhor pra eu tentar fazer essa abordagem aí, né?

454 P: sim, sim. + Mas essa sensação de achar que tá cumprindo seu papel de educador

455 H:

sim.

456 P: Que você tem.

457 H: Tenho sim, tenho sim (*movimenta a cabeça positivamente*).

458 P: E que tá conseguindo + obtendo resultado.

459 H: Isso é + sim, com certeza (*movimenta a cabeça positivamente*)

[dentro das
Ah, sim,

APÊNDICE C – Texto-comentário

Texto redigido por Henrique e entregue à pesquisadora em 18 de abril de 2018, via *e-mail*.

01 Poder participar de um projeto de pesquisa como parte do corpus é
02 recompensador e gratificante, pois é possível através dessa participação olhar para
03 si enquanto profissional e se questionar se o que está sendo feito é bom o suficiente
04 e supre as necessidades básicas dos alunos em torno do conhecimento deles da
05 língua inglesa. Tenho total ciência que qualquer profissional deve estar numa
06 constante busca por aprimoramento, pois assim existe crescimento profissional. E
07 me defino como um profissional que se encaixa nessa característica. Acabo de
08 voltar dos Estados Unidos de um programa de especialização para professores de
09 inglês e acabo também de iniciar um mestrado em tradução. E acima de
10 aprimoramento, deve haver também compartilhamento de ideias e poder participar
11 de pesquisa em sala de aula é uma ótima oportunidade de mostrar ao mundo
12 acadêmico através de minha prática docente um microcosmo do que de fato está
13 acontecendo dentre as paredes da sala de aula. Sei também que a competência da
14 prática docente não reside apenas nos ombros do não profissional, mas também em
15 boas condições de trabalho, o que infelizmente acontece com frequência na sala de
16 aula da escola pública. Tenho a sorte de lecionar em uma escola em que grande
17 parte dos alunos não é indisciplinada e isso ajuda bastante. Sinto que os meninos
18 realmente estão a prestar atenção ao que está sendo explicado em sala e isso é muito
19 recompensador. Porém, alguns problemas como a superlotação em sala, a falta de
20 ventilação necessária, tornando a sala de aula em um ambiente insalubre, ainda são
21 obstáculos a serem vencidos e que vão além da competência de qualquer
22 profissional. Tendo dito isso, espero ter sido de ajuda para o presente estudo e que
23 mais pesquisas sobre o ensino de língua inglesa em sala de aula de escola pública
24 aconteçam.

APÊNDICE D - *Check-list* utilizado na observação da aula de Henrique.

Professor	
Uso de Língua Inglesa com os alunos.	✓
Incentivo para os alunos usarem a Língua Inglesa	✓
Interação com os alunos em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa	✓
Abordagem do conteúdo utilizando <i>slides</i> .	✓
Orienta alunos a registrarem respostas no caderno.	✓
Ensina vocabulário novo/tira dúvidas de vocabulário.	✓
Circula entre os alunos para acompanhar a execução do exercício solicitado.	✓
Corrige exercícios.	✓
Autoriza alunos a sair de sala.	
Cumpre o seu planejamento.	✓
Gerenciamento de indisciplina.	✓
Incentiva a consulta ao glossário do livro.	✓
Não desliga/desconecta <i>notebook</i> e retroprojetor.	✓
Alunos	
Trabalham individualmente.	✓
Tentam utilizar a Língua Inglesa..	✓
Organizam-se em fila indiana.	✓
Voluntariam-se para fazer leituras.	✓

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE E – Excertos da transcrição do encontro entre professor e pesquisadora
(IaS Fase 4)

Encontro ocorrido em 25/04/18, às 15:20, no CClin, UECE-CH

Duração: 40 min 34 s

Codificação:

Números - turnos de fala

P - pesquisadora-sócia

H - Henrique (codinome do professor-participante)

Antes de iniciar a filmagem, a pesquisadora agradece a presença e a contribuição do professor e esclarece mais uma vez que, no presente encontro, eles conversarão sobre alguns pontos da instrução ao sócia, do texto-comentário e da observação de aula para as quais, para ela, era preciso mais esclarecimentos.

Cena: Pesquisadora e professor estão sentados frente a frente ao lado de uma escrivaninha. Pesquisadora tem alguns papéis com anotações em mãos.

- 3 P: Bom, eu gostaria de conversar com você sobre alguns pontos do seu texto e de momentos em que a gente se encontrou.
- 4 H: Ok.
- 5 P: No seu texto, né, no que você chamou de relato.
- 6 H: Humhum
- 7 P: Tu falaste em relação a: você mencionou + de forma bem diluída no seu texto sobre estar participando desta pesquisa [*H confirma com a cabeça*] daí eu queria que você comentasse novamente + assim + não só da instrução ao sócia, mas o processo de ter instruído uma pessoa para ter feito a sua atividade, de ter produzido esse texto. Você chegou a ver o vídeo?
- 8 H: Não, eu só [li a transcrição.
- 9 P: [leu mesmo.
- 10 H: Isso.
- 11 P: Pronto + esse momento de ler a transcrição [*H confirma com a cabeça*] e daí produzir o texto que você me enviou + + como é que você se sentiu fazendo isso?
- 12 H: (*pensativo*) Como eu me senti + é: eu me senti + + assim + eu acho que eu tava colocando de fato ali no relato [*H refere-se ao que denominamos texto-comentário*] ++ tudo o que eu havia pensado mesmo + assim no sentido de de pensar sempre em cima da minha prática pedagógica + poder participar da pesquisa.
- 13 P: Humhum
- 14 H: Até porque como eu sou ex-pesquisador e futuro pesquisador de mestrado tambÉM (risos) + eh ++ eu mais do que ninguém quero tá assim + o que eu puder fazer pra poder auxiliar, fazer parte ou ou + de qualquer pesquisa de sala de aula com material didático eu faço parte.
- 15 P: Humhum
- 16 H: Porque eu sei que quanto mais pesquisa melhor +++ e assim, eu me sinto útil.
- 17 P: Certo.
- 18 H: Nesse sentido de poder tá contribuindo de alguma forma ++ pra sua pesquisa pra pesquisas futuras.
- 19 P: Tá.
- 20 H: Pra especificar um enfoque maior + que aqui no caso da tua pesquisa é a comunicação oral em sala de aula [*P confirma com a cabeça*] ++ que à vista de muita gente não é algo tão ++ tão explorado assim
- 21 P: É::
- 22 H: Como você viu lá na aula que +++ de forma bem básica a gente consegue explorar sim.
- 23 P: Pronto + aí é isso que eu queria saber + depois desse momento + você se deu conta de que.
- 24 H: Me dei me dei. [*interrompe H enfaticamente*].
- 25 P: Ou você já tinha percebido isso?
- 26 H: Não não + assim + porque os meninos + eu já tenho aquele *feedback* deles + eu jogo [*H se refere a falar em inglês*] e eles geralmente sempre respondem
- 27 P: É, eu percebi isso.

- 28 H: Aí nisso o professor vai ficando acostumado + e às vezes sem se dar conta, assim ++ porque eu já trabalhei em outras escolas antes em que o nível de excelência não era tão bom quanto aqui no [xx].
- 29 P: Humhum.
- 30 H: Então ++ depois, de fato, que eu fiz o relato, que você fez a observação da aula + que você me disse alguma coisa + é que eu me dei conta do fato assim de de ++ quão produtivas as aulas podem ser.
- 31 P: Humhum oralmente [falando. (*Leva a mão à boca*)
- 32 H: Pois é [oralmente falando.

[...]

- 116 P: Pronto + eu vou voltar um pouco na questão do crescimento profissional ++ você diz que + tanto no seu relato [*P refere-se ao texto-comentário que H escreveu e chamou de relato*] como você disse agora, a questão de participação em pesquisas, de contato com outros profissionais, e aí você cita a questão do compartilhamento de ideias ++ aí eu queria que você voltasse pra + pro seu local de trabalho, tá, lá pra escola + ocorre esse compartilhamento de ideias?
- 117 H: Não ++ de fato não (*nega com a cabeça*).
- 118 P: Não.
- 119 H: Porque às vezes + existe um compartilhamento de ideias entre eu e a professora de uma outra língua estrangeira, de espanhol. + mas entre eu e a outra professora de [língua inglesa não.
- 120 P: [de inglês não.
- 121 H: Não (*nega com a cabeça*).
- 122 P: Você acha que isso interfere no no + + na condução da disciplina ++ como um todo + desde a elaboração [do plano.
- 123 H: [sim, interfere sim + + interfere, porque por várias vezes eu já escutei alunos + “A aula da professora da manhã” e alunos que tinham sido meus (*tosse*) à tarde num ano e no outro ano passa pra manhã aí chega pra mim “É a sua aula é sempre mais diferente”+ é isso é aquilo outro + sempre ficam em comparação entre a minha aula e a da outra professora, basicamente.
- 124 P: Humhum.
- 125 H: Cada profissional tem a sua forma de dar aula, gente, então vocês não podem tá [*H faz uma pausa*]
- 126 P: E você acha que você
- 127 H: [*H interrompe P*] comparando.
- 128 P: Humhum, claro, mas você acha que se tivesse um pouco mais de interação, né, [fosse possível.
- 129 H: [Talvez + se a gente pudesse partilhar mais algumas formas de de abordar o tema

[...]

- 142 P: Entendi (*confirma com a cabeça*) + entendi ++ tá + vamos falar um pouquinho com relação ao plano de aula + como é que ele é elaborado? Ele é elaborado:
- 143 H: [*H complementa P*] ele é elaborado assim + no início do ano junto com toda a equipe + de linguagens + no caso a de língua estrangeira.
- 144 P: Certo.
- 145 H: E:: ++ é feito espanhol e inglês separadamente mas aí no caso tanto o inglês e o espanhol a gente tem que tá sob a supervisão da: PCA, nossa professor coordenadora de área.
- 146 P: Que é específica da língua estrangeira?
- 147 H: Que é de + isso é + e ela é do espanhol.
- 148 P: Certo.
- 149 H: E ela acompanha com a gente + o o planejamento é feito anual mas é aula a aula [*H bate com a mão na mesa indicando uma sequência*] + a gente tenta antecipar o conteúdo que vai ser visto na aula naquele dia.
- 150 P: Vocês elaboram isso juntos?
- 151 H: Juntos (*confirma com a cabeça*).
- 152 P: Você e a professora de inglês?
- 153 H: Isso, é.

[...]

- 167 H: Mas na grande maioria das vezes aulas (XXX) o material fonte mesmo é o livro didático.
- 168 P: Certo, então o plano de aula e livro didático eu posso dizer que eles conduzem teu trabalho
- 169 H: Sim.

- 170 P: Em sala de aula
 171 H: Sim sim
 172 P: E aí no livro didático até a questão mesmo do *slide*, né, que você me falou ++ a sua outra colega também utiliza o *slide*?
 173 H: Não ++ não.
 174 P: Isso aí foi uma opção sua ↓ (*leva a mão direita para si*)
 175 H: Humhum.
 176 P: De onde surgiu isso?
 177 H: Não sei + acho que é porque quando eu cheguei à escola em 2014, meu primeiro ano aí eu dava aula sem o *slide*, né, só assim, só com o livro na mão.
 178 P: Só com o livro.
 179 H: Aí eu senti assim que: muitos alunos eles têm a necessidade do visual, de tá enxergando ali, eu senti que muitas vezes eu só com o livro na mão apontando [*H abre uma mão simulando ser com um livro e aponta para esse "livro" com a outra*] pra figura
 180 P: Certo.
 181 H: Não chamava tanto atenção, então com a projeção, com o *slide*, aquela projeção GRANde (*abre os braços*) lá na lousa, eles estão podendo visualizar o conteúdo que ele têm no livro ↓
 182 P: Certo.
 183 H: E eu acho que fica melhor fica mais dinâmico eu não perco tempo virando de costas pra escrever no quadro, escrever muito conteúdo no quadro porque escrever no quadro eu preciso, né?
 184 P: Humhum.

[...]

- 211 H: Por exemplo depois daquela aula que você assistiu, né, na aula seguinte eu levei uma atividade extra + um TD, questão de vestibular.
 212 P: Certo, aí aquilo ali
 213 H: [*H interrompe P*] aquilo ali também é cobrado.
 214 P: Certo.
 215 H: Como uma nota de participação.
 216 P: Ok + mas assim, questão de critério da interação deles em sala de au::la + aquilo ali não entra↓
 217 H: Não [não.
 218 P: [como uma nota.
 219 H: a participação é só mesmo + o que eles tiverem tomado nota (*simula escrever*) + por escrito.
 220 P: Pronto + é:: voltando de novo aquele ponto de + tá estimulando os meninos a falar:: aí eu queria saber de ti o que te norteia + em que que você se baseia ++ pra essa abordagem que você utiliza com os meninos, né, de tá extraindo vocabulário deles + e frases, né, de tá utilizando o inglês ++ existe algo que te norteia? Assim, algum material, alguma leitura que você tenha? Alguma orientação?
 221 H: (*pensativo*) É, assim ++ as leituras já são várias, mas para lembrar aqui uma específica + mas, eu acho que o que me norteia mais é a experiência que eu tenho em:: sala de aula de curso.
 222 P: Sei.
 223 H: Onde se exige mais essa participação oral do aluno + e eu acabo↓
 224 P: [Levando
 225 H: [Levando isso pra sala de aula regular de escola também.
 226 P: Isso é bem comum, eu também fiz isso, eu também faço isso + e assim + você acha que é importante pros meninos?
 227 H: Eu acho assim + acaba trazendo um dinamismo + que caso eu não tivesse essa abordagem, né?

[...]

- 242 P: O vivenciar a língua, né, de uma maneira possível ++ e aí [xx] você conhece o + talvez da época da sua graduação, mas você conhece os documentos que são prescritivos do ensino + da educação básica?
 243 H: Os PCNs?
 244 P: Os PCNs, as Orientações Curricula::res.
 245 H: A fundo não.
 246 P: A fundo não, né?
 247 H: Devo ter lido alguma coisa + mas a fundo não, Luciana.
 248 P: Cer::to +++ porque esses próprios documentos + inclusive o Escola Aprendiz + você conhece?
 249 H: Não.

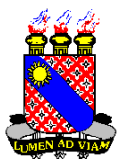
- 250 P: O da, o daqui da Secretaria de Educação.
 251 H: ▼ Não, não conheço ▼ .
 252 P: ++ Certo, então assim ++ a gente pode concluir que + como que você falou mesmo, a tua didática, a tua prática ela é mais norteada pela vivência, né, [das tuas leituras
 253 H: [passada em curso de línguas.
 254 P: E o teu conhecimento em curso de línguas.
 255 H: Isso, é.
 256 P: Mais do que os documentos da educação básica.
 257 H: [H confirma com a cabeça] mais.
 258 P: Hamham.

[...]

- 389 P: E principalmente a questão agora de internet, né, que eles têm acesso a tudo ++ tá, outro entrave que você mencionou é a questão do “livro não favorecer trabalhar a comunicação oral” + você diz que concorda totalmente com isso.
 390 H: Isso é porque a forma com que os os exercícios do livro são propostos + geralmente não se tem uma parte de de + treinamento de *role play [desempenhar um papel]*, de *conversation [conversação]*, por exemplo.
 391 P: Entendi.
 392 H: [Os exercícios não
 393 P: [Aí como você tenta contornar essa não
 394 H: O que o livro traz na verdade são algumas seções que você tem que debater o tema que está sendo trabalhado na unidade mas + e supostamente um debate em inglês, mas COMO que eu vou fazer esse debate em inglês com os meninos se os meninos [P aproxima as mãos da se sua boca e as distancia em seguida] não dominam a língua.
 395 P: Entendi.
 396 H: Se eu fosse promover de fato esse esse momento de debate teria que ser em português.
 397 P: Humhum [P confirma com a cabeça]. E aí você tenta contornar ↓ [P faz movimentos circulares com a mão]
 398 H: Com essa participação mínima na aula quando eu estou + porque você viu que a minha aula ela é constantemente [H faz movimentos circulares com a mão repetidamente] questionamentos pra cima deles, né?
 399 P: É + é [P confirma com a cabeça].
 400 H: Questionamento, questionamento, questionamento + porque eu quero tentar extrair [H movimenta as mãos de baixo para cima] essa participação deles.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido



Universidade Estadual do Ceará
Centro de Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PosLA
Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza - CE - Brasil –
CEP: 60.410-690 Fone: (85) 3101-2032 - Fax: (85) 3101-2026
E-mail: posla@uece.br Site: www.uece.br/posla

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O(a) Sr(a) está sendo convidado a participar como voluntário(a) da pesquisa “Análise da atividade docente pelo método da Instrução ao Sósia: trabalhando a comunicação oral em língua inglesa no Ensino Médio”, a ser desenvolvida com um 1 (um) professor experiente de Língua Inglesa que leciona em turmas do 2º ano da EEM XXXXXXXX pela pesquisadora Luciana Peixoto Bessa, sob a orientação da Profa. Dra. Rozania Maria Alves de Moraes. A pesquisa tem como objetivo analisar a atividade docente na abordagem da comunicação oral no ensino em Língua Inglesa no Ensino Médio público, buscando compreender como o professor percebe e lida com as prescrições em sua prática. Desde que o(a) Sr(a) aceite o convite, solicito sua autorização para realizar a aplicação de questionário; participar de 2 (duas) instruções ao sósia, método que consiste em o participante instruir um sósia para, hipoteticamente, realizar sua atividade; e observar uma aula. A pesquisa vai se desenvolver em etapas que constam de: 1. Aplicação de um questionário; 2. Filmagem em áudio e vídeo de instruções ao sósia; 3. Elaboração, por parte do participante, de um texto escrito sobre a instrução. 4. Observação de uma aula; 5. Filmagem em áudio e vídeo de um novo encontro entre participante e pesquisadora para participante comentar os pontos mais significativos das etapas anteriores. Com isso, espera-se conduzir esse professor à reflexão sobre sua prática docente a fim de compreender o seu trabalho, transformando-o e desenvolvendo-se enquanto agente de sua *práxis*.

Considera-se que não haverá riscos para o sujeito, mas não se descarta a possibilidade de eventuais situações possíveis na análise da atividade docente, como por exemplo: ansiedade do professor que cede as informações para a realização da pesquisa, insegurança, desconforto, exposição de fragilidades, embaraço causado pela filmagem e pudor de discutir sua própria atividade. No entanto, a pesquisadora se compromete a tentar suprimir ou minimizar, na medida do possível, essas situações informando todos os detalhes dos procedimentos, deixando o sujeito à vontade e conscientizando-o de que não se trata de uma avaliação de *performance*, mas de uma busca por um desenvolvimento profissional, logo, não haverá prejuízos em sua atividade docente; e trabalhando da melhor forma possível para que os benefícios excedam esses eventuais desconfortos. Garante-se que as informações serão sigilosas e que não haverá divulgação personalizada dessas informações por parte do pesquisador. Salienta-se ainda a garantia de proteção das imagens e dos dados coletados nas etapas da pesquisa. Esses dados ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora, em seu arquivo pessoal, e serão utilizados para compor os resultados da investigação, os quais serão publicados em

livros ou periódicos e apresentados em eventos e ocasiões de cunho científico ou pedagógico. O sujeito tem a garantia de receber esclarecimentos de qualquer dúvida acerca da pesquisa e a liberdade de retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso afete seu relacionamento com a instituição. É importante esclarecer ainda que essa pesquisa não vai gerar honorários para o participante.

Este termo está elaborado em duas vias, sendo uma para o participante da pesquisa e a outra para o arquivo pessoal da pesquisadora.

Fortaleza, ____ de _____ de 2018

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora

Responsável pela pesquisa: Mestranda Luciana Peixoto Bessa

Fone: (85) XXXXXXXX

E-mail: lucy.bessa@hotmail.com

O Comitê de Ética da UECE encontra-se disponível para esclarecimentos pelo telefone (85) 3101.9890.

Endereço: Avenida Dr Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Fortaleza - Ceará

Eu, _____ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa “Análise da atividade docente pelo método da Instrução ao Sósia: trabalhando a comunicação oral em língua inglesa no Ensino Médio”.

Sendo que: () aceito participar () não aceito participar

Fortaleza, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, email cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos.

ANEXO B – Carta de Solicitação de Pesquisa



Universidade Estadual do Ceará
Centro de Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PosLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza - CE - Brasil –
 CEP: 60.410-690 Fone: (85) 3101-2032 - Fax: (85) 3101-2026
 E-mail: posla@uece.br Site: www.uece.br/posla



CARTA DE SOLICITAÇÃO

Prezado Prof. [REDACTED]

Diretor da EEM [REDACTED]

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada “Análise da atividade docente pelo método da Instrução ao Sósia: trabalhando a comunicação oral em Língua Inglesa no Ensino Médio” a qual envolve a aplicação de um questionário, a realização de duas instruções ao sósia, registradas em áudio e vídeo, com 1 (um) professor experiente de Língua Inglesa que leciona em turmas do 2º ano dessa instituição, e a observação de uma aula desse professor. Esse método consiste em o professor instruir um sósia para, hipoteticamente, realizar sua atividade. Além disso, haverá, por parte do professor, a produção de um comentário escrito acerca da primeira entrevista. Salientamos que a coleta de dados ocorrerá no 1º semestre de 2018, no período de 17/03/2018 a 30/06/2018.

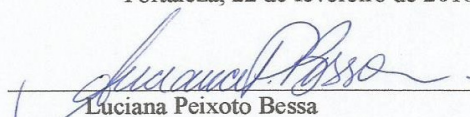
O *corpus* a ser analisado compreende o discurso do participante nas sessões de Instrução ao Sósia, bem como o texto elaborado pelo professor-participante. Acreditamos que esse estudo é essencial para o fomento da atividade docente, na perspectiva de buscar compreender como o professor percebe e lida com as prescrições em sua atividade docente, no que concerne ao ensino de comunicação oral em Língua Inglesa. Ademais, cremos que o professor pode se tornar mais crítico da sua *práxis*, contribuindo, assim, para a formação continuada de professores de Língua Inglesa do Ensino Médio público de modo a melhorar o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, nessa instituição.

O participante será convidado por meio de uma conversa esclarecedora e deverá assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A coleta de dados da pesquisa será iniciada no 1º semestre de 2018 sendo conduzida pela pesquisadora, Luciana Bessa, sob a orientação da professora Dra. Rozania Moraes.

Os dados coletados serão publicados de maneira a não identificar o participante, nem a instituição, e somente se iniciará a coleta após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Estadual do Ceará.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Direção, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Fortaleza, 22 de fevereiro de 2018.


 Luciana Peixoto Bessa
 Mestranda em Linguística Aplicada

CONTATO


Responsável pela pesquisa: Luciana Peixoto Bessa

Fone: [REDACTED]

E-mail: lucy.bessa@hotmail.com

O Comitê de Ética da UECE encontra-se disponível para esclarecimentos pelo telefone (85) 3101.9890. Endereço: Dr Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Fortaleza – Ceará


ANEXO C – Termo de Anuência



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO _____
CNPJ Nº _____ - CÓDIGO DO MEC: _____

TERMO DE ANUÊNCIA



Eu, _____, diretor da _____
_____, autorizo a realização da pesquisa “Análise da atividade docente pelo método da Instrução ao Sósia: trabalhando a comunicação oral em Língua Inglesa no Ensino Médio” a ser realizada por Luciana Peixoto Bessa, e iniciada após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UECE.

Autorizo a pesquisadora a utilizar o espaço da _____ para a aplicação de questionário, a filmagem das instruções ao sósia com professor de Língua Inglesa dessa instituição e a observação de uma aula desse docente. Afirmando que não haverá qualquer implicação negativa ao profissional que não queira ou desista de participar do estudo.

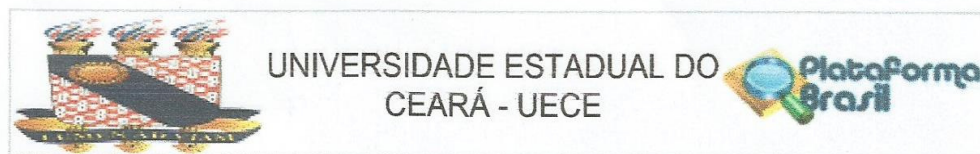
Assinatura do Núcleo Gestor

Diretor Geral

Fortaleza, 23 de fevereiro de 2018

Rua _____ - Bairro: _____
Fortaleza – Ceará – CEP: _____ – Fone/Fax: _____
Email: _____

ANEXO D – Parecer Consubstanciando do Comitê de Ética

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Análise da atividade docente pelo método da Instrução ao Sósia: trabalhando a comunicação oral em língua inglesa no Ensino Médio

Pesquisador: LUCIANA PEIXOTO BESSA

Área Temática:

Versão: 1

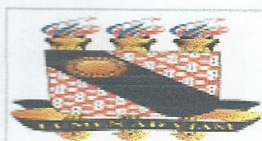
CAAE: 84165718.6.0000.5534

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ FUNECE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.563.049



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
CEARÁ - UECE



Continuação do Parecer: 2.563.049

Assentimento / Justificativa de Ausência	nte.pdf	18:01:06	BESSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Solicitacao_pesquisadora.pdf	23/02/2018 10:49:43	LUCIANA PEIXOTO BESSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_participante.pdf	15/02/2018 18:21:37	LUCIANA PEIXOTO BESSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_mestrado_Luciana_Peixoto_Bessa.pdf	15/02/2018 18:16:50	LUCIANA PEIXOTO BESSA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada_diretoraCH_UECE.pdf	15/02/2018 03:49:37	LUCIANA PEIXOTO BESSA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 26 de Março de 2018

Assinado por:

ISAAC NETO GOES DA SILVA
(Coordenador)

