

PROBLEMATIZANDO A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

MARIANA PÉREZ

UFPB

perezmariana@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada à Linguística Aplicada e investiga o trabalho docente a partir da relação entre linguagem e trabalho educacional, tendo como quadro teórico-metodológico o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008) e as Ciências/Psicologia do Trabalho e Clínica da Atividade. De caráter qualitativo-interpretativista, o estudo objetivou analisar as representações discursivas de alunos de estágio supervisionado de um curso de Letras-Inglês sobre o trabalho docente, materializadas em textos produzidos a partir da adaptação didática do procedimento de Instrução ao Sósia (CLOT, 2007, 2008). Realizamos 03 (três) sessões de Instrução ao Sósia, em que participaram a pesquisadora, 04 (quatro) graduandos, alunos de estágio supervisionado, e 03 (três) professoras de inglês. Foram gerados 03 (três) textos de entrevistas transcritos, além de 12 (doze) textos produzidos pelos participantes, a partir dos quais os conteúdos temáticos mobilizados pelos graduandos foram categorizados. No recorte que fazemos para este trabalho, analisamos de que maneira a relação teoria-prática se materializa nos textos dos graduandos. A análise indica que os textos reflexivos produzidos na proposta desta pesquisa se configuram como um espaço em que a relação teoria-prática parece se estabelecer quando os graduandos refletem sobre a prática das professoras entrevistadas e também sobre a sua própria à luz das teorias estudadas na graduação.

Palavras-chave: Linguística Aplicada; Formação Docente; Estágio Supervisionado; Língua Inglesa; Interacionismo Sociodiscursivo.

Introdução

Parece-nos que o primeiro passo a ser dado para analisar o trabalho dos professores é fazer uma crítica resoluta das visões normativas e moralizantes da docência, que se interessam antes de tudo pelo que os professores *deveriam ou não fazer*, deixando de lado *o que eles realmente são e fazem*. (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 36, grifos dos autores)

É inegável a atenção que vem sendo dada atualmente à Educação no nosso país e, em especial, à formação e tentativa de valorização dos professores, tanto no que se refere às leis,

acordos e políticas públicas¹ com esse foco, quanto ao crescente número de pesquisas voltadas para o trabalho² e formação docentes, sendo esta considerada como uma das condições principais para a melhoria da qualidade da Educação e consequente melhoria na vida social das pessoas.

Nesse amplo contexto da educação e formação de professores, que tem passado por mudanças significativas nos últimos anos, voltamos o nosso olhar, de forma mais específica, à área de Línguas Estrangeiras (LE) – Língua Inglesa. É importante destacar que o ensino de língua estrangeira no Brasil vivencia atualmente um momento de reflexões e redirecionamento impulsionados pela dificuldade vivenciada por alunos brasileiros em nível de graduação de participarem do programa de intercâmbio acadêmico internacional, criado pelo Governo Federal, Ciência sem Fronteiras³. A constatação de que os alunos brasileiros, de forma geral, não têm domínio das línguas estrangeiras, em especial da língua inglesa⁴, que lhes permita participar de programas como o citado, levou o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Superior (SESu) e CAPES, a criar o Programa Inglês sem Fronteiras⁵ (ISF) que tem despertado a atenção nacional e incentivado discussões, pesquisas e ações na área de línguas estrangeiras, referentes aos objetivos do ensino da LE na escola, processos de ensino-aprendizagem presencial e a distância, além, certamente, do foco na

¹ Não sendo nosso foco analisar a legislação ou políticas públicas sobre a formação do professor, citamos aqui, apenas a título de ilustração, alguns documentos dos últimos anos, que enfatizam a formação como relevante para a melhoria da educação: o documento publicado pela CONSED em 2006, intitulado “*O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina*” (CONSED; UNESCO, 2007); o *Marco de Ação de Dakar* (UNESCO; CONSED 2001), que estabelece, no que se refere à formação de professores, a necessidade de melhoria do status, autoestima e profissionalismo dos docentes (p. 9); o Plano Nacional da Educação (PNE) que enfatiza a importância do docente, na seção intitulada *Formação dos Professores e Valorização do Magistério* (MEC, 2000, p. 73), ligando a melhoria da qualidade da educação formal à valorização do magistério, que se dá através da formação inicial e continuada e das condições de salário, trabalho e carreira (estando essas questões também previstas nas metas do PNE (2011-2020); o primeiro Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (MEC, 2009, p. 7), entre outros.

² Faz-se importante ressaltar que, como afirma Moraes (2003, p. 8, apud GOMIDE, 2007, p. 5), esses “[...] lineamentos harmonizam-se com os interesses de empresários pelo ‘trabalhador de novo perfil’, dotado de maiores competências técnicas e atitudinais, mais adequadas à produção flexível”. Em outras palavras: essas mudanças e interesse pela Educação são fomentados pela aplicação da lógica de mercado aos sistemas de educação, como aponta Machado (2007, p. 89). É nesse contexto que o trabalho docente se configura mais fortemente como objeto de pesquisa de diversas áreas, entre elas a Linguística Aplicada e as Ciências do Trabalho.

³ O Programa constitui-se como uma ação conjunta do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e Ministério da Educação (MEC), através de suas respectivas agências de fomento, a saber, CNPq e CAPES. Para mais informações, vide sítio do Programa: www.cienciasemfronteiras.gov.br

⁴ Ver, por exemplo, reportagem veiculada pela Folha de São Paulo no dia 26 de julho de 2012, intitulada “Inglês ruim faz aluno perder bolsa em universidade top”, de Fabio Takahashi. Como exemplo mais recente, ver artigo publicado em Carta Capital, no. 796, de 23 de abril de 2014, intitulado “O muro da língua”, de Thaís Paiva.

⁵ O programa foi instituído pela Portaria Ministerial n. 1.466 de 18 de dezembro de 2012. Para mais informações sobre os objetivos e ações do ISF, vide sítio oficial do programa: isf.mec.gov.br.

formação (linguística, pedagógica, política, profissional) do professor de línguas e da própria discussão sobre sua profissionalização.

A Linguística Aplicada (LA), campo a que esta pesquisa se vincula, tem se debruçado sobre questões as mais diversas,⁶ desde o ensino das línguas propriamente dito, em termos de processos de ensino-aprendizagem⁷ – foco mais antigo das pesquisas em LA –, a questões mais abrangentes concernentes ao ensino de LE, incluindo o trabalho do professor, sua profissionalização, sua formação inicial e continuada, entre outros, apontando para a relevância e complexidade constituinte desse trabalho, que envolve o profissional (professor) em dimensões sociais, históricas, políticas, pessoais, didáticas e afetivas, para citarmos algumas.

No que tange à formação do professor de língua estrangeira, várias pesquisas (cf. CELANI, 2002, 2010; BARBARA; RAMOS, 2003; PAIVA, 2003; ALMEIDA FILHO, 2005; MEDRADO; REICHMANN, 2012, entre outros) têm focalizado esse processo de formação - investigando, por exemplo, a pertinência dos currículos das licenciaturas - e questionado sobre que saberes são necessários ao professor de LE. Em um mundo em constantes mudanças, em que, especialmente com a evolução das tecnologias, novas necessidades vão surgindo nas sociedades, assim como novas atividades, formas de interação, comunicação e aprendizagem, passa-se a exigir do professor o desenvolvimento de novas capacidades e saberes que lhe deem condições de melhor desempenhar a profissão docente.

Assim, diferentes tendências têm orientado os programas e pesquisas de formação de professores que, ao longo das últimas décadas, fundamentaram-se em diversas perspectivas teóricas, indo de posturas hoje reconhecidas como mais tradicionais, às chamadas reflexivas, incluindo perspectivas com foco mais discursivo e, mais recentemente, de base interdisciplinar - entre as quais nos interessam aquelas vinculadas aos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), mais estreitamente ligadas às Ciências e Psicologia do Trabalho, como exporemos a seguir.

Entendendo o trabalho docente como complexo e envolvendo o entorno da atividade educacional, as pesquisas, no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (cf. MACHADO, 2004, 2007; GUIMARÃES et al, 2007; BRONCKART, 2008; ABREU-TARDELLI;

⁶ Entendemos que o foco e metodologias das investigações no campo da Linguística Aplicada (LA) têm a ver com a própria (re)definição desse campo do conhecimento a partir de viradas epistemológicas ao longo de sua existência (cf. ALMEIDA FILHO, 1991, 2008; CAVALCANTI, 1986; KLEIMAN, 1990; CELANI, 1992; SCHMITZ, 1992; KLEIMAN; CAVALCANTI, 2007; ROTH, MARCUZZO, 2008, ARCHANJO, 2011, entre outros).

⁷ Schmitz (1992) faz um levantamento de dissertações e teses na área de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira como mostra da intensa produção científica da LA no Brasil após 20 anos da criação dos primeiros cursos de pós-graduação na área.

CRISTOVÃO, 2009; BUENO, 2009; MEDRADO; PÉREZ, 2011, FERREIRA; MACHADO; LOUSADA, 2011, PÉREZ, 2014a, entre outras), têm buscado descrever e analisar este objeto, visando a uma melhor compreensão das várias dimensões que constituem a atividade docente, enfatizando a noção de *ensino como trabalho* (MACHADO, 2004) e as relações entre linguagem e trabalho educacional em uma perspectiva discursiva de análise do trabalho docente. Nessa perspectiva, considera-se que a análise da rede discursiva sobre o trabalho educacional possibilita uma melhor compreensão sobre o trabalho docente, tanto em termos do agir concreto quanto das representações socialmente construídas sobre a docência (MACHADO, op. cit.), sendo a análise das práticas languageiras/agir de linguagem o ponto crucial de investigação, já que, os textos - entendidos como produção situada de linguagem (BRONCKART, 1999) -, materializam interpretações/representações/avaliações sobre o agir (docente) que são socialmente construídas e legitimadas.

Assim, focalizando a análise das práticas languageiras em situações de trabalho, o ISD tem se interessado pela análise do trabalho docente a partir de textos produzidos no e sobre o trabalho educacional, como forma de conhecer e compreender esse trabalho, a partir de um ponto de vista que considera contribuições de áreas/disciplinas que também adotam uma abordagem marxiana de trabalho, vygotskiana do desenvolvimento e/ou sociodiscursiva da linguagem (MACHADO, 2004), tais como as Ciências e Psicologia do Trabalho e a Clínica da Atividade.

Com a nossa pesquisa, buscamos contribuir com o debate sobre i) a compreensão do trabalho docente e ii) a formação (inicial) do professor de línguas, mais especificamente de língua inglesa, através de proposta de utilização da entrevista de Instrução ao Sósia⁸ (CLOT, 2007, 2008) na graduação, como instrumento potencializador de desenvolvimento docente. Entendemos que o contato dos graduandos com diferentes instrumentos de análise do trabalho do professor e com gêneros que tematizam a experiência e prática docente é relevante para enriquecer o repertório do aluno-professor, dando-lhe a oportunidade de melhor conhecer, se posicionar, lidar com questões relacionadas à profissão docente, e, de tal modo, (re)construir-se como professor. Dessa forma, a formação faz mais sentido, já que se nutre de aspectos mais diretamente relacionados à prática e ao conhecimento e entendimento de quem exerce a profissão, desmistificando a aparente simplicidade do trabalho docente, às vezes, entendido

⁸ O instrumento de Instrução ao Sósia, método indireto desenvolvido pela Clínica da Atividade, será descrito adiante.

como apenas o domínio de conteúdos para “dar aulas” por alguns que têm o “dom” para tal atividade.

Assim, utilizamos o exercício de Instrução ao Sósia com alunos de Letras-Ingês em Estágio Supervisionado de uma universidade pública na Paraíba e professores de inglês em serviço, visando oportunizar uma experiência com a análise das práticas (i.e. métodos indiretos de análise do trabalho docente), buscando problematizar a multidimensionalidade constitutiva desse trabalho e oportunizar um espaço para o redimensionamento e (re)construção de representações sobre o trabalho docente, além de construir/fortalecer uma parceria entre a universidade e a escola⁹.

Fazem parte do *corpus* doze (12) textos escritos produzidos por quatro (04) graduandos de Letras Inglês, participantes de três (03) entrevistas, após a leitura da transcrição de cada entrevista de Instrução ao Sósia com as três (03) professoras participantes. Das professoras participantes, duas (02) eram docentes da rede regular de ensino e uma (01) era uma graduanda participante, que já atuava como professora, e foi entrevistada sobre sua experiência de ensino.

Categorizamos os conteúdos temáticos mobilizados pelos graduandos em seus textos. No recorte que fazemos para este trabalho, analisamos de que maneira a relação teoria-prática se materializa nos textos dos graduandos.

1. ISD e Ciências/Psicologia do Trabalho: alguns conceitos necessários

Considerando central o papel da linguagem no desenvolvimento humano, o ISD (BRONCKART, 1999, 2006, 2008) se interessa pela análise da rede discursiva sobre a atividade educacional de uma forma ampla, aliando sua proposta de plano de pesquisa e análise descendente de textos (BRONCKART, 1999) a instrumentos e contribuições advindos da Ergonomia e Psicologia do Trabalho/Clínica da Atividade, enfatizando a noção da docência como trabalho, como já discutido anteriormente.

Neste trabalho, explicitaremos o conceito de representação (BRONCKART, 1998, 1999), além da noção de conteúdo temático (BRONCKART, 1999) e o procedimento de Instrução ao Sósia (CLOT 2007, 2008), utilizado em nossa pesquisa, advindo da Clínica da Atividade.

⁹ Esta parceria se efetiva com a participação de alunos-professores, formadora e professoras envolvidas na proposta integral que fazemos de utilização da Instrução ao sósia na graduação (PÉREZ, 2014b), não sendo abordada em detalhes neste texto.

Ao tratar da noção de representação, Bronckart (1998, 1999) assevera que, para o Interacionismo Social, a capacidade de representação humana é compreendida como um produto da apropriação de formas específicas de interação, ou pré-construídos, acumulados ao longo do tempo/da história, que subsistem à duração da vida de um indivíduo. As representações seriam um conjunto de conhecimentos – históricos, sociais e semióticos - que são construídos e emergem do mundo das interações sociais a partir das avaliações coletivas mediadas pela linguagem. Dessa forma, enfatiza-se o caráter *social* da representação, entendida como sendo, ao mesmo tempo, da ordem do *coletivo* e do *individual*.

O caráter essencialmente *social* da representação está atrelado ao fato de que ela é construída nas interações sociais, no enquadre dos mundos formais habermasianos, e mediada pela linguagem. Ao se referir ao caráter mediador da linguagem na atividade coletiva, Bronckart (1998) retoma a noção de língua de Saussure, enquanto signo discreto e arbitrário, enfatizando esse caráter social, tendo em vista que os signos são delimitados e convencionalmente construídos nas interações sociais, além de se organizarem em textos que servem a propósitos comunicativos que emergem das necessidades das situações de interação humana.

Bronckart (1998, p. 4) propõe que as representações “humanas-sociais” podem ser entendidas como coletivas, na medida em que elas têm sede nas obras humanas, e como individuais, com sede no organismo singular. Isso quer dizer que o autor não nega que existam as representações *individuais*, e as entende como sendo uma reapropriação, sempre parcial, dos pré-construídos por um organismo singular. Essas representações se distinguem das coletivas em termos de amplitude – já que não é possível ao indivíduo se apropriar de todo o conjunto de conhecimentos humanos – e de organização – considerando que as representações dos indivíduos dependem das suas circunstâncias de vida em relação à ordem e temporalidade, organizando-se sempre de forma singular.

Para o ISD, é apenas através dos textos, entendidos como “[...] as únicas manifestações empíricas da linguagem verbal humana” (BRONCKART, 1998), que as representações podem ser materializadas e interpretadas. Dito de outra maneira, os textos – orais e escritos - são a materialização das ações languageiras/ das práticas de linguagem (BRONCKART, 1999, 2004, 2006, 2008), e é através deles que representamos as atividades humanas, sendo, dessa forma, tomados como material de análise para a compreensão do agir humano. É, ainda, no quadro dos mundos discursivos, que se instaura a dialética entre as representações coletivas e individuais.

É nesse sentido que convém enfatizar que o texto é entendido em toda a sua complexidade e singularidade, já que é constituído de fatores de ordem social e individual (psicológica) – pelas representações (das condições de produção, em seus parâmetros físicos e sociosubjetivos, além do conteúdo temático, por exemplo) construídas a partir das avaliações sociais que ocorrem na atividade coletiva e da internalização (individual) destas pelo produtor – a partir das características dos três mundos formais (objetivo, social e subjetivo), como propostos por Habermas (1989) – que contextualizam as atividades languageiras.

Habermas (*apud* BRONCKART, 2004) postula, em sua teoria do agir comunicativo, que as atividades humanas não são apenas determinadas por critérios de racionalidade e eficácia, mas se organizam também a partir das coordenadas de três sistemas independentes, partilhados por um grupo de interactantes, que ele denomina de mundos formais, sendo organizados em um mundo objetivo, social e subjetivo. Esses mundos são construídos socialmente, na interação dos indivíduos, e servem como parâmetro para a avaliação das atividades de linguagem no âmbito social e para a avaliação do próprio agente em relação às suas ações (a partir da apropriação singular das características desses mundos). Isso significa que as atividades humanas se desenrolam a partir dos conhecimentos construídos sócio-historicamente e partilhados pelos indivíduos em relação aos parâmetros físicos, do universo material, que constituem um mundo objetivo; aos parâmetros das regras, convenções e sistemas de valores compartilhados pelo grupo e que regem as formas de cooperação e organização das atividades, formando o mundo social; e em relação ao mundo subjetivo (ou o “mundo das experiências vividas”) que engloba a singularidade das pessoas, que, para Bronckart (2006), resulta da interiorização do mundo social.

Dessa forma, o ISD propõe um modelo de análise textual/discursiva que considera o contexto e as condições sociopsicológicas de produção dos textos, assim como aspectos estruturais e funcionais (BRONCKART, 1999, 2008), buscando dar conta de uma análise que contemple os textos-discursos em toda sua complexidade.

Utilizamos a noção de conteúdo temático, que é definido por Bronckart (1999), como sendo as informações explicitamente apresentadas no texto, tratando-se de conhecimentos que dependem da experiência e do desenvolvimento do agente, ou seja, são representações construídas por esse agente. Essas informações que constituem o conteúdo temático podem se referir a objetos ou fenômenos do mundo físico, como a questões do mundo social, ou, ainda, ao mundo subjetivo (ou uma combinação deles), não sendo, assim, importante para a análise dos conteúdos temáticos a distinção entre os mundos formais.

Na nossa análise, trataremos dos trechos dos textos reflexivos dos graduandos em que o conteúdo temático se refere à relação entre a teoria e prática docente, geralmente, materializado através da referência à graduação, através das leituras, nomes de teóricos, documentos oficiais da educação, entre outros, apresentados e trabalhados na formação inicial.

Por último, nesta seção, explicitamos o procedimento de Instrução ao Sósia (CLOT, 2007, 2008), criado por Oddone¹⁰ nos anos 70, em situação de intervenção na FIAT de Turin, e transformado por Clot e colaboradores numa perspectiva de formação e de análise do trabalho no âmbito da Clínica da Atividade. A Clínica da Atividade enfatiza a relevância da subjetividade no trabalho (CLOT; FAITA, 2000), buscando ir além da análise do trabalho entre a prescrição e o trabalho realizado.

A Instrução ao Sósia configura-se como um método indireto de análise do trabalho e consiste de um exercício em que se solicita ao trabalhador (professor), que descreva a um sósia, possível substituto em sua situação de trabalho, a sua atividade no maior número de detalhes possíveis a fim de que ninguém perceba a substituição. A instrução a ser dada ao professor, inicialmente, é: *Suponha que eu seja seu sósia e que amanhã vou substituí-lo em seu local de trabalho. Que instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?* (CLOT, 2007, p.144).

O exercício prevê dois momentos de autoconfrontação, mediados pela linguagem: primeiro, quando o trabalhador se dirige ao sósia, em uma primeira elaboração da experiência, e, em um outro momento, quando retoma a transcrição da entrevista e produz um comentário escrito. Dessa forma, esse exercício permite uma formalização e elaboração da experiência profissional. O fundamento do método é proporcionar um deslocamento do trabalhador em relação ao seu agir através da mediação da linguagem, visando a uma elaboração da experiência de trabalho: o trabalhador pode se distanciar da sua ação, analisá-la e tomar consciência de questões não antes consideradas e das possibilidades de sua atividade (BULEA; BRONCKART, 2010), o que pode proporcionar desenvolvimento.

Vale salientar que essa natureza clínica e interventiva dos métodos indiretos da Clínica da Atividade, que atua a partir de uma solicitação do próprio coletivo para transformar situações problemáticas e degradadas de trabalho (CLOT, op. cit.; FAITA; SAUJAT, 2010), é diferente do que nos propomos com nossa pesquisa, considerando que estamos propondo a

¹⁰ O procedimento de Instrução ao Sósia é apresentado por Ivar Oddone, juntamente com Alexandra Re e Ginanni Briant, na obra “Esperienza operaia, coscienza di classe e psicologia del lavoro”, traduzida por Yves Clot, em 1980, com o título “Redécouvrir l’expérience ouvrière – vers un autre psychologie du travail”.

adaptação da Instrução ao Sósia a uma situação de formação inicial, não na condição de psicólogos do trabalho, mas de formadora de professores, tendo como um dos objetivos um conhecimento mais amplo, por parte dos graduandos, do trabalho docente, buscando a (re)significação de suas representações.

Dito isto, cabe, ainda, enfatizar que nossa adaptação incluiu a produção de textos reflexivos por parte dos graduandos, e não apenas do professor/trabalhador entrevistado, o que não é previsto no método, no intuito de provocar a reflexão e a (re)construção das representações dos licenciados sobre o trabalho docente.

2. Percurso Metodológico: contexto, participantes e geração de dados

Esta pesquisa, de caráter intervencionista, está alicerçada em uma abordagem qualitativa, considerando seu objetivo não apenas de compreensão do trabalho docente, mas, sobretudo, de intervenção (SEVERINO, 2007), em termos de propostas que promovam mudanças nas situações formativas docentes, de modo específico, na situação de formação inicial de professores de línguas em que atuamos. Essa proposta se concretiza na adaptação didática do método de Instrução ao Sósia (CLOT, 2007, 2008) a uma situação de formação inicial de professores de língua estrangeira (inglês) nos estágios supervisionados de uma licenciatura em Língua Inglesa.

Participaram da pesquisa alunos do curso de Licenciatura em Letras – Inglês da Universidade Federal da Paraíba que, durante o período de geração de dados para a pesquisa (2012/2013), cursavam disciplinas de estágio supervisionado¹¹. O grupo participante é composto por: Thomas, Clara, Taís e Brenda, sendo esta última uma aluna que participou como graduanda e como professora entrevistada na terceira e última sessão de sósia.

Quanto às professoras entrevistadas, foram convidadas docentes¹² da rede regular de ensino – pública e privada –, além dos graduandos participantes da pesquisa que já atuavam como professores. As professoras entrevistadas são ex-alunas da universidade ou da pesquisadora e/ou ainda recebem alunos de Letras como estagiários da disciplina de estágio

¹¹ Na grade atual de disciplinas do curso de Letras Inglês da UFPB, os alunos iniciam as disciplinas de estágio supervisionado no quarto semestre do curso. As horas de estágio são divididas em 07 disciplinas de 60 horas, sendo as 4 primeiras com foco em aspectos teóricos, visitas às escolas-campo e ministração de microaulas na própria universidade – cobrindo aspectos como legislação, avaliação de material didático, métodos de ensino – e as 3 últimas, estágios 5, 6 e 7, envolvendo observação, colaboração e ministração de aulas nos níveis fundamental, médio e em escolas livres de idiomas, respectivamente. Cabe salientar que o PPC do curso está em processo de revisão.

¹² Convidamos professores e professoras para as entrevistas. Por questões de agenda, todos os docentes entrevistados, coincidentemente, são do sexo feminino.

supervisionado, sendo o objetivo estabelecer e estreitar a relação entre a universidade e a escola.

Houve, ainda, a preocupação de que as professoras entrevistadas atuassem em diferentes contextos e níveis de ensino, sendo o nosso objetivo, também, o de ampliar o contato dos graduandos com a maior diversidade possível de situações de ensino. Observamos que, nas situações de estágio, os graduandos vivenciam, geralmente, o trabalho com uma determinada turma e professor, e entendemos que, com o exercício de Instrução ao Sósia, há a oportunidade de os graduandos terem contato com contextos diferentes, com suas peculiaridades e estilos dos professores, ampliando, possivelmente, seu repertório para a ação docente.

O objetivo de convidar as graduandas que já atuavam como professoras foi dar um espaço para essas alunas compartilharem sua experiência docente e, possivelmente, ressignificá-la, valorizando esse saber, conhecimento e construção de identidade docente durante a graduação.

No quadro abaixo, apresentamos as informações sobre as três professoras e entrevistas incluídas neste trabalho, estabelecendo nível escolar/contexto de atuação – escola pública, privada, ensino médio, fundamental, curso de línguas da extensão universitária – data de realização e duração das entrevistas. Vejamos:

Professoras entrevistadas		
Professora Ana – Ensino Médio Escola Pública	Professora Camila – Ensino Médio Escola Privada	Professora Brenda – Alunos com deficiência visual – Programa de extensão universitária (graduanda participante)
Data: 09/11/2012	Data: 15/05/2013	Data: 31/05/2013
Duração: 28 min	Duração: 38 min	Duração: 34'23''

Quadro 01 : Professoras de inglês participantes da pesquisa

Os textos de que nos utilizamos para elaborar as atividades que apresentamos neste capítulo foram gerados em três momentos (três entrevistas), que seguiram sempre três etapas, como se pode verificar na Figura 1:

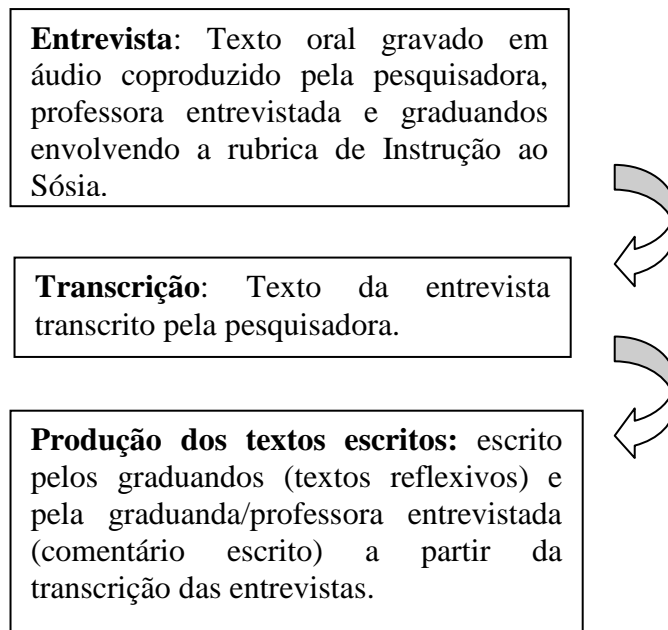


Figura 1: Etapas de geração dos textos para a pesquisa

Assim, cada sessão de entrevista significou a geração de um texto oral coproduzido entre a pesquisadora, a professora entrevistada e os graduandos participantes, gravado em áudio. Em seguida, esse texto foi transcrito pela pesquisadora e enviado, por email, aos graduandos para a produção dos textos reflexivos e comentário escrito, que são o foco de nossa análise.

Esses textos gerados são de duas naturezas: o comentário escrito, previsto pelo método, escrito pela graduanda participante, que foi também entrevistada como professora sobre seu próprio trabalho, a partir do contato com a transcrição da entrevista; e textos reflexivos, não previstos pelo método da Clínica da Atividade, mas propostos em nossa pesquisa, produzidos pelos graduandos que participaram das entrevistas com as professoras, também a partir da transcrição das entrevistas, que se caracterizam como textos interpretativos/avaliativos do trabalho docente.

As entrevistas foram realizadas com as professoras, seguindo-se o procedimento de Instrução ao Sósia. Antes da entrevista, solicitamos às docentes participantes que escolhessem uma turma em que atuassem e pensassem em uma aula que poderiam vir a ministrar ou que já haviam ministrado nessa turma, definindo, assim, a atividade profissional de referência para a instrução. Guiamos as entrevistas, utilizando a rubrica específica do sósia.

3. Construindo sentidos a partir da relação teoria-prática

Um conteúdo recorrente nos textos escritos dos graduandos são as questões teóricas que têm discutido na graduação que emergem como respaldo para as avaliações que tecem sobre as professoras, como também para as propostas de atividades que fazem. Vemos que os textos reflexivos se constituem como um espaço em que a relação entre a teoria (estudada na academia) e a prática (materializada na entrevista com as professoras) parece se estabelecer quando os graduandos refletem sobre a prática não apenas das professoras entrevistadas, mas também a deles própria à luz das teorias. Como veremos, é possível observar o processo de apropriação dos graduandos de determinados conceitos e teorias em seus textos.

A seguir, analisamos trechos dos textos de cada graduando. Iniciamos com um trecho de Thomas:

Trecho 1

Ao comentar sobre os outros professores e em uma possibilidade de criar uma prática interdisciplinar ela fala apenas na professora de história, mas logo destaca “as dificuldades que você poderá ter são relacionadas ao que você quiser trazer de no::vo/ às vezes isso não é visto com bons olhos/ é como se você quisesse fazer uma coisa que não é possível que está: que não é necessária”, e confirma: “é/ é /assim de uma maneira geral são todos muito muito legais tal mas é melhor você ficar na sua”.

...

*Quanto à interdisciplinaridade postulada pelos documentos oficiais: “[...] buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a **interdisciplinaridade (...)**” (PCN, p.4); **como é possível alcançá-la quando seus colegas de trabalho não a enxergam com bons olhos? A palavra reaparece mais vinte e nove vezes no documento referenciado acima, mas na escola em que a professora leciona apenas prejudicaria a relação dela com os outros trabalhadores. Por que isso acontece? Quais as consequências disso? Como lidar com isso?***

(Graduando Thomas, texto reflexivo 1, grifos nossos)

Thomas escolhe, entre os conteúdos temáticos mobilizados na entrevista 1, a questão da interdisciplinaridade, do trabalho com outros professores, como um conteúdo a ser tratado em seu texto reflexivo. O graduando questiona a situação vivenciada (e mencionada na entrevista) pela professora quanto à dificuldade ou mesmo inexistência de um trabalho interdisciplinar, fundamentado nas orientações de um documento oficial nacional da educação (PCN¹³), que ele cita textualmente, contando, inclusive, quantas vezes a palavra

¹³ Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1998).

interdisciplinaridade aparece no documento: “*como é possível alcançá-la quando seus colegas de trabalho não a enxergam com bons olhos? A palavra reaparece mais vinte e nove vezes no documento referenciado acima, mas na escola em que a professora leciona apenas prejudicaria a relação dela com os outros trabalhadores*”.

Nesse trecho, observamos como os *outros* se sobressaem na influência sobre esse trabalho - já que o graduando enfatiza que a relação com os colegas seria prejudicada para se tentar alcançar a interdisciplinaridade - em uma possível indicação de que o trabalho educacional extrapola a sala de aula. Vemos um conflito¹⁴ que emerge da representação do graduando sobre o que é o trabalho pedagógico docente, a partir da sua leitura dos documentos oficiais na universidade, e da análise da prática da professora entrevistada. Podemos entender essa contraposição em termos da teoria x prática, que estabelece um conflito, o qual faz o graduando refletir.

A maneira como o graduando textualiza a questão reforça o conflito: ele traz a voz da professora, com citações diretas de sua fala na entrevista, contrapõe-na com um trecho do documento oficial estudado na universidade (e não apenas uma referência a ele), que legitima a importância de um trabalho interdisciplinar, e faz indagações, utilizando-se de interrogativas, que, a nosso ver, materializam linguisticamente esse conflito que poderá ser foco de discussão¹⁵ (posterior) para uma possível ressignificação em situação de formação.

Vejam os outros trechos, agora da graduanda Brenda, em que explicitamente aparecem as discussões de estágio - através da referência às relações entre L1¹⁶ e L2 e do fragmento *conforme discutido nas cadeiras de estágio* - e os documentos oficiais (*segundo recomendado nos documentos oficiais*) como um discurso que legitima a avaliação positiva que ela faz sobre a ação da professora:

¹⁴ Utilizamos conflito na perspectiva apresentada por Cristóvão e Fogaça (2008) como confronto de representações, ideias, conceitos (científicos ou cotidianos) ou visões e entendido como constitutivo das relações humanas a partir de Freitas (2004, apud CRISTÓVÃO; FOGAÇA, op. cit.). Salientamos, ainda, a noção defendida pelos autores de que os conflitos podem ser geradores de desenvolvimento, já que estes podem desencadear a criação de zonas de desenvolvimento proximal (ZDP), entendidas, de forma mais ampla, a partir da proposta de Lantolf (2004), como “construção colaborativa de oportunidades, ou oportunidades de aprendizado” (CRISTÓVÃO; FOGAÇA, op. cit., pp. 21-22) quando a atividade é compartilhada e os significados, negociados. Bronckart (2012) enfatiza a característica sócio-histórica que atribui à zona proximal de desenvolvimento (ZPD), entendendo-a como sendo da ordem dos signos (e não dessa relação com o biológico propriamente dito).

¹⁵ A troca dos textos escritos entre os graduandos (e com as professoras entrevistadas) pode ser uma possibilidade de encaminhamento para essa discussão, o que se configura como uma oportunidade para os graduandos compararem, avaliarem e se (re)posicionarem com relação aos diferentes pontos de vista e aspectos do trabalho docente.

¹⁶ L1 refere-se à língua materna e L2, língua estrangeira.

Trecho 2

*Inicialmente, quando a professora afirma ser “sempre bom trazer [o conteúdo] para a realidade” dos alunos e que considera importante partir da língua materna a fim de que o aluno tenha “alguma coisa como base”, pode-se notar a preocupação em acessar e fazer uso do conhecimento de mundo que os alunos trazem, além do cuidado em promover uma reflexão a propósito das **relações entre L1 e L2**. Desta forma, **conforme discutido nas cadeiras de estágio, segundo recomendado nos documentos oficiais e fundamentado na pouca experiência de prática de ensino a qual posso aludir**, os alunos mantêm-se mais motivados, tendo em vista que seu conhecimento prévio é valorizado e não ignorado. Ao mesmo tempo, agir desta maneira é assegurar que tenham um ponto de partida, pilares para construção do conhecimento através de associações mais “palpáveis”.*

(Graduanda Brenda, texto reflexivo 1, grifos nossos)

Diferentemente do trecho anterior, de Thomas, o conteúdo mobilizado por Brenda não se traduz em um conflito: o discurso teórico-acadêmico é trazido como elemento a partir do qual a prática da professora é avaliada positivamente, como alguém “preocupada” com os alunos e “cuidadosa” com as discussões propostas. Brenda parece ver acontecer no discurso da professora sobre sua prática o que tem discutido como possível e desejável em suas aulas de estágio e no início de sua prática docente, como explicita em seu texto. Chama a atenção o valor atribuído ao discurso teórico e legal para respaldar a avaliação. Embora a graduanda aluda à sua prática, ela aparece, no texto, depois da referência aos documentos e acompanhada do qualificador pouca (*fundamentado na pouca experiência de prática de ensino a qual posso aludir*).

Tanto para avaliar positivamente quanto para questionar a prática docente, vemos que as discussões de cunho teórico-acadêmico parecem influenciar no que é saliente para os graduandos nas entrevistas em termos de conteúdo temático.

Como podemos ver nos Trechos 3 e 4, a seguir, textos acadêmicos, conceitos científicos e documentos oficiais estudados na academia servem para avaliação dos procedimentos da professora, assim como sugestões de quais ações poderiam ser tomadas em substituição. Vejamos:

Trecho 3

*A partir da aula em questão podemos perceber que a professora **parece conhecer as propostas atuais dos documentos oficiais sobre o ensino de Língua Estrangeira**, e que tem consciência da dimensão e da **importância da linguagem em seu sentido mais amplo** em relação à*

educação. Podemos identificar, por exemplo, alguns pressupostos subjacentes à aula como o foco no tema, o desenvolvimento de uma postura mais crítica em relação aos sentidos dos textos (p.12), incluir uma etapa de pré-leitura ao trabalhar a habilidade de leitura.

(Graduando Thomas, texto reflexivo 2, grifos nossos)

Podemos ver no Trecho 3, que Thomas se utiliza do discurso acadêmico, o que pode ser identificado pelo uso de sintagmas como *propostas atuais dos documentos oficiais sobre o ensino de Língua Estrangeira, importância da linguagem em seu sentido mais amplo*, e mesmo a indicação das noções teóricas que subjazem às atividades, tais como *foco no tema, o desenvolvimento de uma postura mais crítica em relação aos sentidos dos textos, incluir uma etapa de pré-leitura ao trabalhar a habilidade de leitura*. O graduando se utiliza, então, do discurso acadêmico para dar respaldo à avaliação positiva que faz da aula da professora.

Ainda em seu texto reflexivo 2, Thomas faz uso do discurso acadêmico, trazendo mais uma vez o que tem estudado na universidade, quando faz uma sugestão com relação a um aspecto da aula da professora que ele avalia negativamente, o que pode ser analisado no Trecho 4 abaixo:

Trecho 4

Algo que acredito bastante, por influência do livro 'Discussions that Work' de Penny Urr, e que acho que poderia haver contribuído consideravelmente nessa aula, é a presença de mais variadas e bem definidas tarefas (tasks). Penso que definir coisas a serem feitas e alcançadas além do diálogo com o professor pode tanto incluir toda turma quanto engajar mais os alunos.

(Graduando Thomas, texto reflexivo 2)

No trecho acima, observamos que a influência das questões discutidas na graduação emerge explicitamente na presença do nome da autora, *Penny Urr*, e de sua obra, *Discussions that Work*, como sugestão para uma melhor definição das atividades a serem cumpridas, já que o graduando avalia que essa proposta de utilização de 'tasks' seria mais eficiente que o procedimento da professora. Convém notar que Thomas enfatiza a relevância da sua sugestão, utilizando os modificadores bastante (*acredito bastante*) e consideravelmente (*contribuído consideravelmente*). É interessante verificar que é a partir do texto reflexivo 2 que começam a aparecer sugestões dos graduandos em relação aos procedimentos das professoras e avaliações mais pontuais sobre atividades descritas para as aulas.

Essa presença das teorias e discussões acadêmicas em relação à prática como conteúdo temático dos textos escritos pode ser vista ainda no texto reflexivo 2 de Clara, que também cita explicitamente uma obra e autora lida na graduação como forma de avaliar uma atividade proposta pela professora entrevistada. Observemos o Trecho 5:

Trecho 5

*Fazer algo do dia-a-dia do aluno como um ponto de partida é algo sempre interessante e engajador. No entanto, achei a tarefa proposta em seguida (“e aí você pode também dividir/ colocar no quadro/ por exemplo/ o que eles consideram sério/ o que eles consideram entretenimento/ serious and entertainment/ coloca de um lado/ do outro/ e aí vai puxando/ “qual na sua opinião é o serious?” / “vamos escrever/ como é o nome?”/ e aí escreve no quadro”) **um pouco “boba”** para alunos do 2º ano médio, mesmo que estes sejam da turma ‘básica’. Essa atividade seria ótima para alunos de 8º ou 9º ano, acredito. Partindo de uma abordagem construtivista, é preciso que os alunos tenham desafios (‘difíceis e possíveis’ segundo a professora Telma Weisz no livro “O diálogo entre o ensino e a aprendizagem”), se algo for fácil e bobo demais, o desafio não se estabelece.*

(Graduanda Clara, texto reflexivo 2, grifos nossos)

Vemos que Clara avalia que a atividade proposta seria *boba*, considerando que não seria suficientemente desafiadora para alunos do ensino médio, sugerindo que seria possível (*seria ótima*) com alunos do 8º ou 9º ano. Para respaldar essa avaliação, a graduanda mobiliza a leitura do livro de *Telma Weisz* sobre ensino e aprendizagem.

Ainda em outro fragmento do texto reflexivo 2 de Clara, percebemos a presença de discussões da graduação, quando ela se refere ao ensino contextualizado de gramática. Vejamos:

Trecho 6

*Também achei interessante o fato de ela tentar sempre **contextualizar o ensino da gramática**. “(...) a ge::nte.../ tenta AO MÁximo/ não paRAR para dar uma aula de gramática”.*

(Graduanda Clara, texto reflexivo 2, grifos nossos)

É possível observar que, a partir da afirmação da professora de que ela *tenta AO MÁximo/ não paRAR para dar uma aula de gramática*, Clara interpreta, fundamentada provavelmente nas leituras acadêmicas, que a professora contextualiza a gramática, ao invés de ensiná-la de forma desvinculada dos textos, conforme previsto em documentos oficiais e teorias de ensino de língua.

Já no comentário de Brenda, constatamos a referência a documentos oficiais trabalhados nas aulas de estágio em dois momentos, que trazemos no Trecho 7:

Trecho 7

Em oposição, uma das maiores queixas encontradas na escola pública, e até mesmo registrada nos documentos oficiais, está ligada à superlotação das salas de aula e à diversidade de níveis de proficiência presentes nestas.

No mais, a professora demonstra preocupação em trabalhar com o texto devido à exigência do vestibular. No entanto, não relata o trabalho com gêneros textuais da forma que seria recomendada pelos documentos (entendendo as suas funções sociais, as características estruturais, etc.).

(Graduanda Brenda, texto reflexivo 2, grifos nossos)

Identificamos, no texto da graduanda, a referência aos documentos oficiais, especificamente aqui aos PCN estudados na disciplina de estágio, para fundamentar seu argumento sobre as queixas sobre a escola pública (*e até mesmo registrada nos documentos oficiais*) sobre o que já discutimos. Além disso, o eco dos documentos oficiais também é sentido na avaliação que a graduanda faz do trabalho da professora, por não trabalhar com gêneros em suas aulas de língua.

Observamos que a produção dos textos reflexivos fez emergir conflitos entre as representações construídas na graduação sobre o trabalho do professor a partir das leituras e discussões (em relação, por exemplo, à interdisciplinaridade) e o que os graduandos observam a partir da verbalização das professoras sobre suas próprias práticas. Notamos, ainda, que as discussões teóricas foram mobilizadas tanto para avaliação (positiva e negativa) das ações das professoras, como para propostas/sugestões de atividades e ações. Parece-nos importante ressaltar essa mobilização das leituras e discussões pelos graduandos em seus textos, de forma que é possível observar a apropriação de determinados conceitos e teorias que são utilizadas para avaliação de situações e ações práticas descritas. Os textos escritos parecem se configurar como um espaço em que é possível mapear e verificar também essa apropriação da teoria e o exercício de pensar as relações (aproximações, distanciamentos e teorizações) entre teoria e prática.

Considerações finais

Como indicamos, buscamos, com esta pesquisa, fazer uma adaptação do exercício de Instrução ao Sósia (CLOT, 2007, 2008) a um contexto de formação inicial, intentando ampliar o contato de licenciandos de Letras – Inglês com a análise das práticas, favorecendo a reflexão e ressignificação das diversas representações construídas nesse e sobre esse trabalho.

Neste texto, analisamos os trechos dos textos reflexivos produzidos pelos graduandos participantes em que eles tematizaram aspectos relacionados à teoria que vêm estudando na graduação, a partir de questões que emergiram nas entrevistas com as professoras participantes da pesquisa. Observamos que os textos reflexivos serviram como um espaço (ou como catalisadores) para a problematização de conflitos e (re)construção de relações entre a teoria e prática docentes, em que é possível notar a (re)construção das representações sobre a atividade educacional. Através de seus textos, os graduandos dão pistas sobre a forma como estão se apropriando das questões e conceitos acadêmicos e teóricos, na contraposição e aproximação que fazem com a prática analisada através das entrevistas.

Pela própria natureza do exercício do sósia (que sugere uma possível substituição), observamos que os graduandos, além de avaliarem e problematizarem as ações e questões que emergem nas entrevistas com as professoras, passam também a se projetar no papel de professor e a propor ações, que, muitas vezes, são respaldadas pelas leituras acadêmicas.

É preciso ressaltar que não defendemos o uso da Instrução ao Sósia como substitutivo das atividades de campo/estágio/prática, mas como uma prática de linguagem, entre tantas outras, que podem fazer parte e orientar a formação. Através de atividades como essas, entendemos que as questões que emergem nos textos (orais e escritos) podem ser exploradas e (re)elaboradas em discussões e reflexões na formação, buscando uma relação mais próxima entre a teoria e a prática e uma compreensão sobre a multidimensionalidade do trabalho docente.

Referências

ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). *O trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2005.

BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. (Orgs.) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ, 1999.

_____. Pourquoi et comment analyser l'agir verbal e non-verbal en situation de travail. In: BRONCKART, Jean Paul et Groupe LAF (Ed.). Agir et discours en situation de travail. Les Cahiers de La Sections des Sciences de l'Education. Université de Genève, Cahier n 103, juin, 2004.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (orgs.). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

_____. Prefácio. In: BUENO, Luzia. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. São Paulo: FAPESP, EDUC, 2009.

BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O Ensino Como Trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, PR: Eduel, 2004.

BUENO, Luzia. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. São Paulo: FAPESP, EDUC, 2009.

BULEA, Ecaterina; BRONCKART, Jean-Paul. Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants. In: *Lingvarvm*, vol. 1, no 1, 2010, pp. 43-60.

CELANI, Maria Antonieta Alba. (Org.) *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

_____. (Org.) *Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: Presses Universitaires Française, 2008.

CLOT, Yves; FAITA, Daniel. Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. In: *Travailler*, 2000: 4, pp. 7-42.

CONSED - UNESCO. *O Desafio da profissionalização docente no Brasil e na América latina*. Brasília: UNESCO, 2007.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; FOGAÇA, Francisco Carlos. Desenvolvimento: um conceito constitutivo do gênero profissional docente. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. *Estudos da Linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo*. Londrina, UEL, 2008, pp. 13-33.

FAÏTA, Daniel; SAUJAT, Frédéric. Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail: un cadre théorique et méthodologique. In: YVON, Frédéric; SAUSSEZ, Frédéric. *Analyser l'activité enseignante: des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Canada: Presses de L'Université Laval, 2010, pp. 41-71.

FERREIRA, Anise; MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane. (Orgs.) *O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. *As diretrizes políticas da Unesco para a formação de professores e sua relação com a política de formação no Brasil*. (2007). Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/35.pdf. Acesso em: 09/12/2009.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos et all. (Orgs). *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

LOPES, Maria Ângela Paulino Teixeira. Relatórios de estágio: opacidade e vaguidão na análise do agir do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos et all. (Orgs). *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, pp. 221-236.

HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (orgs). *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

_____. (Org.) *O Ensino Como Trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, PR: Eduel, 2004.

MEC- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano Nacional da Educação (PNE)*. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 31/05/2009.

_____. *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro.pdf>. Acesso em: 31/05/2009.

MEDRADO, Betânia Passos; PÉREZ, Mariana. (Orgs.). *Leituras do Agir Docente: A atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva*, Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MEDRADO, Betânia; REICHMANN, Carla. (Orgs.). *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa, PB: Editora da UFPB, 2012.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. 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. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003, pp. 53- 84.

PÉREZ, Mariana. *Com a palavra, o professor: vozes e representações docentes à luz do Interacionismo Sociodiscursivo*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014a.

_____. *Construindo sentidos sobre o agir docente: o uso da instrução ao sócia na formação inicial do professor de língua inglesa*. João Pessoa, PB, 2014b, Tese (Doutorado). Universidade Federal da Paraíba.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo, Cortez, 2007, pp. 117-126.