



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

MARIA DJANY DE CARVALHO ARAÚJO

**PRESCRIÇÕES E DISCURSO DO PROFESSOR DE ESPANHOL/LÍNGUA
ESTRANGEIRA (E/LE) E SUA ATIVIDADE COM A LEITURA EM ESCOLAS DO
ENSINO MÉDIO DO CEARÁ**

FORTALEZA – CEARÁ

2017

MARIA DJANY DE CARVALHO ARAÚJO

PRESCRIÇÕES E DISCURSO DO PROFESSOR DE ESPANHOL/LÍNGUA
ESTRANGEIRA (E/LE) E SUA ATIVIDADE COM A LEITURA EM ESCOLAS DO
ENSINO MÉDIO DO CEARÁ

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para 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

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

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 [recurso eletrônico] / Maria Djany de Carvalho Araújo. - 2017.

1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 242 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2017.

Área de concentração: Linguagem e interação.

Orientação: Prof.ª Dra. Rozania Maria Alves de Moraes.

1. Atividade docente. 2. Prescrições. 3. Língua Espanhola. 4. Leitura. 5. Autoconfrontação. I. Título.

MARIA DJANY DE CARVALHO ARAÚJO

**PRESCRIÇÕES E DISCURSO DO PROFESSOR DE ESPANHOL/LÍNGUA
ESTRANGEIRA (E/LE) E SUA ATIVIDADE COM A LEITURA EM ESCOLAS DO
ENSINO MÉDIO DO CEARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientador: Profa. Dra. Rozania Maria Alves de Moraes

Área de Concentração: Linguagem e Interação

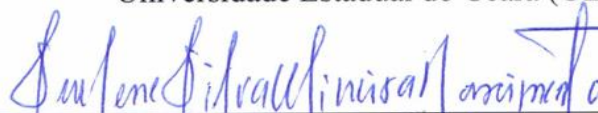
Aprovada em: 20/02/2017

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Rozania Maria Alves de Moraes (Orientadora)

Universidade Estadual do Ceará (UECE)



Profa. Dra. Suelene Silva Oliveira Nascimento

Universidade Estadual do Ceará (PROFLETRAS/UECE)



Profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Dedico este trabalho à minha maior
incentivadora nos estudos, no trabalho e na
vida: minha MÃE (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente e sobre todas as coisas, a Deus, pelo dom da vida, e pelas inúmeras oportunidades que Ele tem me proporcionado ao longo de minha jornada.

Agradeço aos meus pais pela oportunidade do estudo e, principalmente, à minha mãe (*in memoriam*), por ter sido, desde sempre, minha melhor amiga e minha eterna incentivadora, nos estudos e na vida.

À minha orientadora Rozania Moraes, por ter acreditado em meu projeto e nas minhas ideias, e por ter me abraçado, juntamente com a Língua Espanhola, no grupo LIFT. Agradeço pelos inúmeros momentos de orientação, de discussão, de correção e de aprendizado, pois, se hoje chegamos a este resultado, sabemos que fora fruto de muita leitura, trabalho e dedicação. E não poderia deixar de comentar aqui as intempéries sob as quais estivemos submetidas, que não foram nada mais do que as pedras sobre as quais caminhamos para construir o caminho. Por isso, além de gratidão, é com quem divido esse meu mérito.

À professora Cleudene Aragão, por sua atenção e colaboração, pois através de suas palavras em uma conversa informal – ao mesmo tempo realista e incentivadora –, fez-me acreditar que seria possível fazer parte, enquanto aluna, do PosLA.

Aos professores que tive durante meu curso de graduação na UECE. Em especial, aos de Língua Espanhola: Verônica Barbazan, Artur Rocha, Ocenéia Santos, Marisa Aderaldo, Euzenir Colares, Rosemeire (*in memoriam*).

À professora Vlândia Borges, que generosamente aceitou participar da banca de qualificação, trazendo suas generosas contribuições.

À professora Suelene Nascimento, que gentilmente aceitou juntar-se a nós nesta etapa definitiva da pesquisa: a da defesa.

Aos professores de Espanhol participantes da pesquisa, profissionais que gentilmente aceitaram submeter-se a este processo e que não apenas me permitiram adentrar às suas salas para acompanhar suas aulas, mas contribuíram significativamente para esta pesquisa com sua atividade e com sua experiência docente, propiciando, assim, interação entre teoria e prática. Não posso deixar de registrar ainda os esforços emanados por ambas as partes, mas, em especial, a estes docentes, por sua presteza e generosidade, visto que estavam sempre prontos a oferecer a ajuda necessária, sem restringir esforços, para que eu pudesse cumprir os prazos estipulados para a realização desta pesquisa.

Aos meus familiares que, muitas vezes, questionaram a minha ausência, mas, acima de tudo, acreditaram neste projeto e me incentivaram cotidianamente: ao meu irmão Djacir Júnior,

minha cunhada Ana Paula, e meu querido sobrinho-afilhado André, especialmente este último, com quem muitas vezes fui captar as energias necessárias para vencer o cansaço e encher-me de inspiração. Às minhas tias Socorro e Salete Carvalho; e às primas, Adriana Carvalho, Fernanda Araújo e Vanessa Carvalho. E, em especial, à minha prima Liduina Araújo, que durante essa trajetória, soube dosar cuidado de mãe, serenidade de irmã, e cumplicidade de amiga.

A todos os meus amigos que compreenderam as muitas ausências, mas que também acreditaram nesta conquista, especialmente, Livia Carvalho e Sandra Maria, amigas que trago desde a Graduação; Alex Lima e Janduy Araújo, de uma experiência docente única; todos estes amigos para uma vida inteira.

A Xoán Calviño, por sua amizade e colaboração, visto que ao longo dos anos vem se tornando um dos grandes colaboradores e incentivadores de minha vida profissional e acadêmica.

Às muitas “mães” que venho ganhando ao longo da vida, dentre as quais, destaco: Enedite Madeira, minha eterna ex-diretora; Verônica Santos, também ex-diretora e incentivadora deste projeto; e minha amiga Marisa Oliveira, com quem dividi a leitura do edital, no momento em que decidi me inscrever no processo de Seleção do Mestrado.

Aos amigos do grupo LIFT – Linguagem, Formação e Trabalho –, pessoas que tive o prazer de conhecer ao ingressar no PosLA/LIFT e que muito me auxiliaram e incentivaram, através das discussões no grupo, das trocas de experiências e das indicações bibliográficas. Elisandra Magalhães e Aline Farias, as meninas que nos inspiram; e, em especial, Ângela Carvalho, profissional competente e serena, com quem dividi a apresentação de alguns trabalhos e com quem tenho aprendido bastante.

Aos meus novos, e não menos importantes, amigos – a turminha do Instituto Federal do Ceará (IFCE) –, amigos que se tornaram solidários diante das lutas diárias entre viagens, jornada de trabalho e pesquisa. Em especial, aos amigos Ana Michele Lima, Daniele Rodrigues, Tarnyelly Moreira e Weber Fontoura.

“Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente”.

(BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p.132)

“A palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la”.

(BAKHTIN, 2003, p. 379)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal verificar, através da prática discursiva dos professores, pelo viés sócio-interacionista de Bakhtin e o Círculo (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014) e de Vygotski (2008), o papel das prescrições oficiais e sua relação com o trabalho real nas aulas de leitura em Língua Espanhola em escolas de Ensino Médio do Ceará, considerando os contextos regular e profissionalizante. O estudo baseia-se em referenciais teóricos acerca de: Formação e prática docente em LE: GIMENEZ (2006), CELANI (2010), VIEIRA-ABRAHÃO (2011), ALMEIDA FILHO (2011), MOITA LOPES (2003), TARDIF (2002), PERRENOUD (2002), BOHN (2001), MAGALHÃES (2004); Leitura e letramentos: SOARES (2009), MAGALHÃES (2012), ROJO (2009), KLEIMAN (1995), STREET (2012), BORTINI (2005), CHIAPINNI (2007), DENYER *et al* (1998), BORTONI-RICARDO *et al* (2015); Ensino e leitura em LE: CASSANY (2006; 2010), COSSON (2006), FILLOLA (2002; 2004), FERNÁNDEZ; BAPTISTA (2010), GASPARINI (2003), LEFFA (2011), FERRO; BERGMANN (2008), SANTOS (2000); Prescrições: AMIGUES (2004), DANIELLOU (2002), LOUSADA (2004); Ergonomia e clínica da atividade: CLOT (2007), FAÏTA (2004), SOUZA-E-SILVA (2004), GUÉRIN *et al* (2004); Atividade: CLOT (2010), MACHADO, LOUSADA, FERREIRA (2011), BARRICELLI (2011); O professor e o ensino como trabalho: TARDIF E LESSARD (2014), CLOT; FAÏTA (2000); Autoconfrontação: VIEIRA; FAÏTA (2003), CLOT *et al* (2000); Teorias de Bakhtin e o Círculo: BAKHTIN (2003; 2013), BAKHTIN/VOLOCHINOV (2014), BRAIT (2012), BRAIT E MELO (2013), FIORIN (2010; 2012; 2016), FREITAS (2005; 2013), PONZIO (2010; 2012), FARACO (2009; 2013), BEZERRA (2013), SOBRAL (2013), TEZZA (2005); Desenvolvimento: VIGOTSKY (2007), VYGOTSKY (2008), FRIEDRICH (2012), BROSSARD (2012); além da leitura dos documentos prescritivos: PCN (BRASIL, 2000), OCEM (BRASIL, 2006) e Matrizes Curriculares para o Ensino Médio (CEARÁ, 2008; 2009). Na realização do referido estudo, foram considerados dois pontos principais: os documentos prescritivos, e o trabalho com a leitura de Espanhol/Língua Estrangeira (E/LE). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, interpretativa com características de pesquisa etnográfica e interventiva (de có-análise), que utiliza o quadro metodológico da Autoconfrontação (AC). Participaram da pesquisa dois professores de espanhol do Ensino Médio, um de uma escola de ensino regular e outro de uma escola de ensino profissionalizante. Estes professores responderam a um questionário abrangendo questões sobre formação acadêmica; prescrição, planejamento e prática docente e leitura. Eles também

tiveram algumas de suas aulas observadas e filmadas, cujas atividades com leitura constituíram material para ser levado para uma sessão de autoconfrontação simples (ACS), onde cada um deles comentou, com a pesquisadora, situações significativas de sua atividade inicial. Os discursos (atividade linguageira) produzidos nas sessões de ACS foram transcritos, e o referido texto permitiu a análise dialógica, levando em consideração fenômenos do discurso, como por exemplo, situações de alteridade, responsividade e posicionamento exotópico dos participantes, assim como situações que apresentavam sinais de transformação/desenvolvimento no agir docente desses profissionais. A partir destes discursos, foi possível verificar que as prescrições são seguidas, porém, com restrições, visto que, em alguns momentos, são ressignificadas por ambos os professores em seus respectivos contextos de ensino, sendo seu cumprimento mais notório por parte do professor da escola profissional.

Palavras-chave: Atividade docente. Prescrições. Língua Espanhola. Leitura. Autoconfrontação.

ABSTRACT

The main objective of this paper is to verify the role of official prescriptions and their relation with the actual work in Spanish Language reading classes in High Schools in Ceará, considering both scheduled and professionalising contexts, through the discursive practice of teachers, according to Bakhtin's and the Circle (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN / VOLOCHINOV, 2014) and Vygotsky's (2008) sociointeractionist conception. This research is based on theoretical references on the following aspects: Training and teaching practice in Foreign Language: GIMENEZ (2006), CELANI (2010), VIEIRA-ABRAHÃO (2011), ALMEIDA FILHO (2011), MOITA LOPES (2003), TARDIF (2002), PERRENOUD (2002), BOHN (2001), MAGALHÃES (2004); Reading and literacy, SOARES (2009), MAGALHÃES (2012), ROJO (2009), KLEIMAN (1995), STREET (2012), BORTONI (1995), CHIAPINNI (2007), DENYER *et al* (1998), BORTONI-RICARDO *et al* (2015); Teaching and reading in Foreign languages: CASSANY (2006; 2010), COSSON (2006), FILLOLA (2002; 2004), FERNÁNDEZ; BAPTISTA (2010), GASPARINI (2003), LEFFA (2011), FERRO; BERGMANN (2008), SANTOS (2000); Prescription AMIGUES (2004), DANIELLOU (2002), LOUSADA (2004); Ergonomics and clinical activity : CLOT (2007), FAÏTA (2004), SOUZA-E-SILVA (2004), GUÉRIN *et al* (2001); Activity: CLOT (2010), MACHADO, LOUSADA, FERREIRA (2011), BARRICELLI (2011); The teacher and teaching activity as a job: TARDIF E LESSARD (2014), CLOT; FAÏTA (2000); Self-Confrontation: VIEIRA; FAÏTA (2003), CLOT *et al* (2000); Theories of Bakhtin and the Circle: BAKHTIN (2003; 2013), BAKHTIN/VOLOCHINOV (2014), BRAIT (2012), BRAIT E MELO (2013), FIORIN (2010; 2012; 2016), FREITAS (2005; 2013), PONZIO (2010; 2012), FARACO (2009; 2013), BEZERRA (2013), SOBRAL (2013), TEZZA (2005); Developed in: VIGOTSKY (2007), VYGOTSKY (2008), FRIEDRICH (2012), BROSSARD (2012); and, in addition to all that, reading in the prescriptive documents: PCN (BRASIL, 2000), OCEM (BRASIL, 2006) and “*Matrizes Curriculares para o Ensino Médio*” (CEARÁ, 2008; 2009). During the afore mentioned research, two main points were considered: the prescriptive documents and the work of reading in Spanish as a Foreign Language (*E/LE*). This is a qualitative, interpretive study with characteristics of ethnographic and interventional research (co-analysis) and it uses the methodological framework of Self-Confrontation (AC). Two High School teachers of Spanish participated in the investigation. One of them worked in a regular school and the other one in a school of professional education. Both teachers answered a questionnaire on academic training, prescription, planning and teaching practice

and reading. Some classes of these teachers, whose reading activities constituted material to be used in a simple self-confrontation session (ACS), where each of them discussed with the researcher significant situations of their initial activity, were monitored and filmed. The discourses (language activity) produced in the ACS sections were transcribed, and the text allowed the dialogical analysis, taking into account discourse phenomena, such as situations of alterity, responsiveness and exotopic positioning of the participants, as well as situations which showed signs of transformation / development in the teaching performance of these professionals. From these discourses, it was possible to verify that prescriptions are followed, but with some restrictions, because in some moments they are re-signified by both professors in their respective contexts of teaching, emphasizing that their fulfillment is more remarkable by the professional school teacher.

Keywords: Teaching activity. Prescription. Spanish language. Reading. Self-Confrontation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Convenções de SANDRÉ.....	114
Quadro 02 – Convenções de PRETI.....	115
Quadro 03 – Questão 3.1: “Durante sua formação acadêmica, acredita que faltou.....	120
Quadro 04 – Questão 3.2: “Enquanto profissional de Língua Estrangeira.....	121
Quadro 05 – Questão 3.3: “Quanto ao planejamento e à prática didática.....	122
Quadro 06 – Questão 3.4: “Durante as aulas de Espanhol, .”.....	123
Quadro 07 – Questão 3.5: De acordo com as Competências e Habilidades apresentadas nas Matrizes Curriculares do Ensino Médio da SEDUC-CE, como você avalia, efetivamente, a aplicação destas competências e habilidades durante suas aulas de E/LE?”.....	124
Quadro 08 – Questão 3.6: A leitura, de acordo com seu entendimento, é a principal habilidade a ser desenvolvida nas aulas de Ensino Médio”.....	125
Quadro 09 – Questão 3.7: “A finalidade com a qual trabalha leitura é:.....	126
Quadro 10 – Questão 3.8: “Ao trabalhar leitura, você utiliza ...”.....	126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Autoconfrontação
ACC	Autoconfrontação cruzada
ACS	Autoconfrontação simples
CE	Ceará
CNAM	Conservatoire National des Arts et Métiers
E/LE	Espanhol/ Língua Estrangeira
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
H/A	horas/aula
LA	Linguística Aplicada
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
LIFT	Linguagem, Formação e Trabalho
LM	Língua Materna
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
ONG	Organização Não-Governamental
P	Pesquisadora
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
POSLA	Pós-Graduação em Linguística Aplicada
PP	Professor Profissionalizante
SEDUC	Secretaria de Educação
TD	Trabalho Dirigido
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFS	Universidade Federal de Sergipe
ZDR	Zona de Desenvolvimento Real
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
2.1	DOCÊNCIA EM LÍNGUA ESPANHOLA.....	24
2.1.1	Formação e prática docente em Língua Estrangeira (LE)	24
2.1.2	A leitura no ensino de Espanhol/Língua Estrangeira (E/LE)	30
2.1.2.1	A leitura e suas abordagens.....	35
2.1.2.2	Ensino de leitura em E/LE.....	44
2.2	AS PRESCRIÇÕES E O ENSINO DE LEITURA EM E/LE.....	47
2.2.1	Prescrições: definição	47
2.2.2	Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de LE	54
2.2.3	Orientações Curriculares para o Ensino Médio	56
2.2.4	Matrizes curriculares para o Ensino Médio no Ceará	58
2.3	ERGONOMIA E ATIVIDADE DOCENTE.....	61
2.3.1	Ergonomia: histórico e princípios	61
2.3.2	Atividade: definições	64
2.3.3	O professor e o ensino como trabalho	67
2.4	AUTOCONFRONTAÇÃO: MOTOR DIALÓGICO PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR.....	77
2.4.1	Autoconfrontação: princípios e fases	78
2.4.2	O discurso docente pela autoconfrontação à luz de teorias círculobakhtinianas	82
2.4.3	O desenvolvimento à luz de Vigotski	95
3	METODOLOGIA	103
3.1	NATUREZA DA PESQUISA.....	103
3.2	O QUADRO METODOLÓGICO DA AUTOCONFRONTAÇÃO (AC).....	104
3.3	CONTEXTO DA PESQUISA.....	105
3.4	SUJEITOS DA PESQUISA.....	108
3.5	PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	110
3.6	INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	112
3.7	<i>CORPUS</i> DA PESQUISA.....	113
3.8	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	116
3.9	PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	117

4	ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	119
4.1	QUESTIONÁRIO: O PERFIL DOCENTE DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	119
4.2	O DISCURSO DO PROFESSOR NAS ACS À LUZ DAS RELAÇÕES DIALÓGICAS SOB A PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA DE BAKHTIN E DE VIGOTSKI.....	127
4.2.1	Autoconfrontação do professor da Escola Profissional (PP)	128
4.2.2	Autoconfrontação do professor da Escola Regular (PR)	155
4.2.3	Estabelecendo um comparativo entre PP e PR.....	192
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	205
	REFERÊNCIAS.....	216
	APÊNDICES.....	228
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO: APLICADO AOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	229
	ANEXOS.....	232
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	233
	ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO A ESTUDANTES.....	236
	ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS.....	238
	ANEXO D – CARTA DE SOLICITAÇÃO.....	240
	ANEXO E – CARTA DE ANUÊNCIA.....	242

1 INTRODUÇÃO

Cada vez mais, cresce o número de pesquisas relacionadas ao ensino de línguas desenvolvidas dentro do campo da Linguística Aplicada (LA). No início, a maioria das pesquisas em LA voltava-se, em geral, para o processo de ensino e aprendizagem, considerando apenas o aluno. Outras destinavam-se à observação do uso de material didático, à gestão escolar, à avaliação etc. Porém, recentemente, estudos voltados para a atividade docente vêm ganhando terreno na área. E, é segundo esta perspectiva, que o referido estudo se apresenta.

No que diz respeito ao ensino de Língua Estrangeira (LE), sabe-se que no Ensino Médio, o público-alvo, ou seja, os alunos, têm um duplo objetivo: a aprendizagem de uma língua estrangeira e a preparação para uma etapa seguinte – o ensino superior –, cuja passagem obrigatória corresponde à aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou em uma seleção de vestibular. Portanto, é fato o interesse do aluno e da escola em realizar uma preparação satisfatória no que se refere à compreensão leitora para a prova de *Linguagens e Códigos e suas Tecnologias* do referido exame nacional. Dessa forma, diante da complexidade de alguns temas, considera-se relevante aprofundar estudos sobre o trabalho docente, especificamente voltado para o ensino de leitura em Espanhol/Língua Estrangeira (E/LE), tendo em vista a importância do aprimoramento dessa habilidade para jovens estudantes do Ensino Médio e, por conseguinte, a necessidade de uma reflexão por parte do profissional docente com vistas à eficácia de seu trabalho. No que diz respeito à Língua Espanhola, tem-se, a partir dos anos 2000, uma intensificação na oferta de ensino deste idioma como LE no Brasil, o que também incita o surgimento de muitas investigações a respeito. Contudo, considerando o cenário da educação brasileira, observa-se que há ainda um longo caminho a ser percorrido, porém, verifica-se que este já está sendo construído.

Embora existam estudos que contemplem o ensino de leitura em LE, a perspectiva adotada para a pesquisa em questão (ergonômica e discursiva dialógica) ainda não é muito explorada. Dessa forma, não foram encontrados estudos que investiguem a relação das prescrições¹ com o trabalho real docente no ensino de leitura, comparando os contextos de ensino profissionalizante e regular no Ensino Médio. Diante do exposto, considera-se que o presente estudo poderá trazer importante contribuição não apenas no que diz respeito à análise

¹ Prescrições: Considerando as leituras de Daniellou (2002), Amigues (2004), Souza-e-Silva (2004) e de Clot (2007), *grosso modo*, pode-se dizer que as prescrições correspondem àquilo que o trabalhador deve realizar em sua atividade laboral. Este assunto será abordado com detalhes, mais adiante neste trabalho.

do trabalho docente, mas ao ensino de leitura em E/LE nos contextos de ensino investigados. Além de se inserir no campo de estudos da área de LA que se interessa, particularmente, por questões que envolvem a linguagem dentro de contextos sociais específicos, adotando perspectivas inter/multi/transdisciplinar.

Dessa maneira, a referida pesquisa justifica-se por apresentar um diferencial, buscando retratar o ensino de leitura em Língua Espanhola, considerando as prescrições e a prática docente. O enfoque dado ao 3º ano deve-se exatamente por se tratar da série em que, pelas exigências impostas pelos processos seletivos, possivelmente, tenha-se uma maior exploração da competência leitora, quer na escola, quer nos exames de seleção para as universidades.

Como já foi mencionado, não há ainda uma grande leva de trabalhos desenvolvidos exatamente dentro desta perspectiva. Ainda assim, a seguir, serão apresentados alguns estudos que abordam algumas das temáticas retratadas nesta pesquisa.

Fazendo um breve apanhado, a fim de constituir um estado da arte sobre prescrição, ensino de LE e prática docente, há os seguintes trabalhos: COSTA (2012), tese intitulada “políticas de ensino de Línguas Estrangeiras: um estudo discursivo da prescrição institucional e do trabalho”, com a qual a autora buscou situar uma possível perspectiva de análise linguístico-discursiva dos Projetos Políticos-Pedagógicos de Ensino Médio das línguas estrangeiras do Colégio Pedro II, e a fala de seus professores acerca de seu trabalho; ANDRADES; SILVA (2011), pesquisa que teve como objetivo investigar o trabalho prescrito na área de Línguas Estrangeiras Modernas, problematizando as possíveis representações de identidade do professor nas Diretrizes Curriculares Estaduais de Línguas Estrangeiras Modernas (DCE, LEM 2008); BARRETO (2005), que aborda os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no Ensino Médio, enfatizando o trabalho prescrito e o realizado em Língua Estrangeira; JUNGER (2005), o qual aborda os documentos prescritivos referentes ao ensino de Língua Espanhola, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, e na Educação de Jovens e Adultos; FERREIRA; JUNGER (2005), apresentação em que abordam a legislação, a formação e a atuação docente, enfatizando os documentos institucionais que remetem ao Espanhol como Língua Estrangeira; FERREIRA (2012), cujo objetivo foi analisar os documentos prescritivos, observando como o trabalho do professor é representado nestes documentos; FREITAS (2010), cujo objetivo é analisar o trabalho do professor de Espanhol de cursos livres; NEPOMUCENO; SOUZA; MUNIZ (2011), que buscaram fazer uma análise do agir do protagonista do trabalho; PARAQUETT (2009), o qual destaca uma abordagem sobre o papel dos documentos oficiais brasileiros relativos ao ensino de Espanhol.

Estes estudos anteriormente citados contemplam alguns dos temas os quais serão abordados nesta investigação, principalmente porque alguns deles estão voltados às prescrições em Língua Espanhola. Contudo, nas buscas realizadas, não foi encontrado nenhum estudo que se delinheie sob a mesma óptica à qual este trabalho se propõe. Não, no que diz respeito à Língua Espanhola, uma vez que já foram concluídos, na Universidade Estadual do Ceará (UECE), três estudos que remetem à ergonomia francesa e à atividade docente, porém estão direcionados à Língua Francesa: de FARIAS (2011; 2016) e de MAGALHÃES (2014). Destaca-se que outros estudos estão em construção, os quais se voltam tanto para a Língua Materna quanto para a Língua Inglesa.

De acordo com o que já foi apresentado, há estudos que se direcionaram à Língua Espanhola, porém, como foi possível observar, nenhum deles consegue conglomerar os elementos que se buscam com esta investigação, como por exemplo, contemplar os seguintes temas: docência em Língua Espanhola; prescrições em Língua Estrangeira para o Ensino Médio; ergonomia francesa; atividade docente; autoconfrontação; relações dialógicas consoante Bakhtin e o Círculo; e o processo de desenvolvimento de Vigotski². E talvez, essa complexidade de assuntos, assim como a delimitação do *corpus*, que busca focar a realidade cearense, sejam um dos diferenciais desta investigação.

Destarte, pode-se mencionar que o referido estudo busca investigar o ensino como trabalho docente, voltado para a prática em Língua Espanhola, explorando a aplicabilidade das prescrições no que concerne à leitura em Língua Espanhola para as turmas de 3º ano das escolas estaduais do Ceará, considerando dois contextos: o da escola regular e o da escola profissional, ambas escolas alocadas na capital, Fortaleza.

Embora as instituições educacionais estejam alocadas na mesma cidade, enfatiza-se que cada escola possui características bastante peculiares a sua própria realidade. E que essas diferenças quanto à localização espacial, à estrutura física, ao contexto, à diversidade de um modo geral são relevantes ao ponto de ter despertado o interesse da pesquisadora para desenvolver a pesquisa em questão. Isso porque a ela julga tais informações como de notória importância na compreensão da realidade educacional e, por conseguinte, no resultado do trabalho docente, que, por sua vez, influencia nos resultados do processo de ensino-aprendizagem e nas avaliações internas e externas as quais os alunos são submetidos, portanto, incidindo diretamente na avaliação do processo educacional como um todo.

² No que se refere à grafia do nome do autor, adotou-se no texto da pesquisadora essa grafia, comumente utilizada em português: Vigotski. Quanto às citações nas quais aparece o nome do autor, respeitou-se a grafia utilizada pelos autores citados, e nas referências seguiu-se como consta na obra.

Como professora de Língua Espanhola, durante o tempo em que lecionara em escolas estaduais de Ensino Médio, a pesquisadora exercera seu olhar observador sobre o agir docente frente aos diferentes contextos (público-alvo, situação geográfica e econômica dos discentes, condições de trabalho do professor, ...). Olhar que a fez questionar-se e indagar sobre, inquirindo como seria possível que toda a diversidade educacional vigente fosse contemplada e mediada a partir de um mesmo documento prescritivo. Documento este que, por sua vez, considera apenas as condições ideais de um processo de ensino-aprendizagem.

E, diante desta inquietação particular e dos muitos questionamentos gerados a partir dessas situações, a pesquisadora se propôs a investigar a atividade docente do professor de Língua Espanhola e, assim, não apresentar apenas respostas às suas indagações, mas talvez responder às dúvidas de muitos outros professores com relação ao assunto, igualmente também desenvolver um estudo que pode vir a ser considerado pelos órgãos públicos, no caso a Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), na compreensão do fazer docente do professor de Língua Espanhola da escola pública, tanto regular quanto profissional, podendo, inclusive, ser utilizada como parâmetro na avaliação desse processo como um todo, a fim de propiciar melhorias.

Para tanto, são dois os pontos principais a serem considerados no desenvolvimento desta dissertação: os documentos prescritivos e o desenvolvimento de atividades de leitura em sala de aula de Espanhol/Língua Estrangeira (E/LE). Sabe-se que ambas as escolas – regular e profissional –, são regidas sob as mesmas prescrições: as de âmbito nacional, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM); e a de âmbito estadual, com as Matrizes Curriculares para o Ensino Médio. Contudo, apesar de regidas pelas mesmas prescrições, as escolas apresentam-se sob contextos e públicos diferentes, o que, por sua vez, podem influir no desenvolvimento da atividade docente. Outro tópico que merece ser explicitado é o interesse em se trabalhar leitura em LE. Isto porque, por se tratar do ensino de LE, muitos poderiam ser os elementos que proporcionariam a possibilidade de vir a se tornar objeto de estudo: aspectos fonológicos, elementos culturais, conteúdos gramaticais, dentre outros. Porém, dentre tantos aspectos que compõem uma aula de LE, destaca-se o interesse com relação à abordagem que a leitura recebe principalmente para as turmas de 3º ano.

Assim sendo, questiona-se acerca do papel das prescrições oficiais no concernente à leitura em LE e como se constitui o real da atividade do professor com relação à leitura nas aulas de Espanhol do Ensino Médio em escolas públicas do Ceará. Desta forma, a questão central da pesquisa é representada pela seguinte pergunta: “Qual o papel das prescrições

oficiais e como se constitui o trabalho real do professor nas aulas de leitura de Espanhol na escola regular e na escola profissionalizante de Ensino Médio?”.

Tal pergunta contempla outras três indagações:

- Existem dificuldades específicas no que diz respeito à aplicação das prescrições no contexto de ensino regular em relação ao contexto de ensino profissionalizante? Se sim, quais são?
- Que aspectos das prescrições são priorizados nas aulas de leitura pelo professor do ensino regular e pelo professor do ensino profissionalizante?
- Os professores reformulam/redimensionam essas prescrições? Se sim, como cada professor lida com esses redimensionamentos?

A busca de resposta aos questionamentos anteriormente apresentados quanto ao fazer e ao refazer das prescrições remete à necessidade de compreender de que maneira esse procedimento ocorre. Ressalta-se mais uma vez a importância do professor enquanto agente reflexivo de mudança. Afinal, só é possível mudar quando se tem conhecimento da necessidade de tal postura. É o que afirma Barçante (2014, p. 216), “Entendemos que a possibilidade de mudança de prática pedagógica surge se a prática for primeiramente compreendida”. Ou seja, antes de propor ou executar qualquer modificação, faz-se necessário, por parte do professor, tanto a compreensão do processo quanto a reflexão sobre este. Conforme menciona Amigues (2004, p. 42), no momento em que o professor refaz a prescrição, “o trabalho do professor inscreve-se em uma organização com prescrições *vagas*, que levam para si mesmos as tarefas que lhes são prescritas, de modo a definir as tarefas que eles vão, por sua vez, prescrever aos alunos”. Destaca-se que estas modificações das prescrições as quais foram aqui sinalizadas geralmente estão relacionadas ao contexto educacional no qual o professor está inserido, pois uma vez que se busca uma educação pautada na perspectiva social, e que agregue sentido à vida dos educandos, é necessário que essa postura reflexiva parta do profissional, para possivelmente chegar ao coletivo da sala, da escola, da sociedade.

Dessa feita, o objetivo geral deste trabalho é verificar, através da prática discursiva dos professores, pelo viés sociointeracionista de Bakhtin (2003) e Bakhtin/Volochinov (2014) e de Vygotsky (2008), o papel das prescrições oficiais sobre leitura e sua relação com o trabalho docente real nas aulas de Língua Espanhola em escolas de Ensino Médio do Ceará, considerando os dois contextos: regular e profissionalizante. Em outras palavras, a pesquisa em questão busca compreender o real da atividade docente nas aulas de leitura em E/LE na tentativa de melhor compreender o que está sendo possível

executar, e o que precisa ser revisto, segundo as prescrições, a fim de proporcionar ao profissional uma atividade docente conduzida pelos documentos, mas também que seja uma atividade mais prazerosa e condizente com as necessidades de professores e alunos, sem que seja algo angustiante por se apresentar inalcançável. Dialogando com o objetivo geral, foram delineados três objetivos específicos: 1. Averiguar se existem dificuldades específicas para a aplicação das prescrições sobre leitura em E/LE – OCEM e Matrizes Curriculares para o Ensino Médio – em cada contexto de ensino e, em caso afirmativo, identificar quais são essas dificuldades em cada contexto: no regular e no profissionalizante; 2. Identificar que aspectos das prescrições sobre leitura em LE são priorizados nas aulas de Espanhol pelos professores em cada um dos contextos de ensino mencionados: regular e profissionalizante; 3. Verificar se os professores reformulam/redimensionam essas prescrições. E, em caso positivo, como o fazem e como lidam com esse redimensionamento.

Essa possibilidade de dar voz ao professor para que ele discorra acerca de sua prática docente, mediante a realização da autoconfrontação, torna-se primordial no desenvolvimento da compreensão da atividade, assim como também no desenvolvimento do ser humano e do profissional como tal. Daí a importância de se enfatizar, na fundamentação teórica, elementos que dizem respeito à formação docente, assim como o destaque necessário dado às relações dialógicas, uma vez que elas constituem, cotidianamente, as interações e, por conseguinte, as construções sociais.

Na tentativa de construir um referencial teórico que compreendesse essa demanda de temas, buscou-se fundamentar-se nos seguintes autores, dividindo-os pelos seguintes assuntos: Formação e prática docente em LE: GIMENEZ (2006), CELANI (2010), VIEIRA-ABRAHÃO (2011), ALMEIDA FILHO (2011), MOITA LOPES (2003), TARDIF (2002), PERRENOUD (2002), BOHN (2001), MAGALHÃES (2004); Leitura e letramentos: SOARES (2009), MAGALHÃES (2012), ROJO (2009), KLEIMAN (1995), STREET (2012), BORTONI (1995), CHIAPINNI (2007), DENYER *et al* (1998), BORTONI-RICARDO *et al* (2015); Ensino e leitura em LE: CASSANY (2006; 2010), COSSON (2006), FILLOLA (2002; 2004), FERNÁNDEZ; BAPTISTA (2010), GASPARINI (2003), LEFFA (2011), FERRO; BERGMANN (2008), SANTOS (2000); Prescrições: AMIGUES (2004), DANIELLOU (2002), LOUSADA (2004); Ergonomia e clínica da atividade: CLOT (2007), FAÏTA (2004), SOUZA-E-SILVA (2004), GUÉRIN *et al* (2001); Atividade: CLOT (2010b), MACHADO, LOUSADA, FERREIRA (2011), BARRICELLI (2011); O professor e o ensino como trabalho: TARDIF E LESSARD (2014), CLOT; FAÏTA (2000); Autoconfrontação: VIEIRA; FAÏTA (2003), CLOT *et al* (2000); Teorias de Bakhtin e o Círculo: BAKHTIN

(2003; 2013), BAKHTIN/VOLOCHINOV (2014), BRAIT (2012), BRAIT E MELO (2013), FIORIN (2010; 2012; 2016), FREITAS (2005; 2013a), PONZIO (2010b; 2012), FARACO (2009; 2013), BEZERRA (2013), SOBRAL (2013), TEZZA (2005); Desenvolvimento: VIGOTSKY (2007), VYGOTSKY (2008), FRIEDRICH (2012), BROSSARD (2012); além da leitura dos documentos prescritivos: PCN (BRASIL, 2000), OCEM (BRASIL, 2006) e Matrizes Curriculares para o Ensino Médio (CEARÁ, 2008; 2009).

Por englobar uma grande diversidade de assuntos, buscou-se, a fim de facilitar a leitura e a compreensão do texto, dividi-lo em três capítulos – Fundamentação teórica, Metodologia, Análise dos dados e discussão dos resultados –, estes antecedidos pela Introdução, finalizando com as Considerações Finais.

A introdução tem por função apresentar a temática da pesquisa, delineando tema, delimitando *corpus* e apresentando referencial teórico a ser utilizado.

O primeiro capítulo refere-se à fundamentação teórica e se divide em quatro subcapítulos. O subcapítulo 2.1 refere-se à docência em Língua Espanhola, o que, por sua vez, inclui as temáticas de formação e prática docente; a leitura no ensino de LE, detalhando um conceito de leitura, suas abordagens, estratégias e níveis, aprofundando para o ensino de leitura em LE. O subcapítulo 2.2 se dedica às prescrições e o ensino de leitura em Espanhol enquanto Língua Estrangeira. Para tanto, define prescrição e apresenta as prescrições utilizadas como base para o enredo da pesquisa: os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio e as Matrizes Curriculares para o Ensino Médio. Destaca-se que o olhar sobre tais documentos recai sempre sobre o ensino de leitura. O subcapítulo 2.3 trata da ergonomia e da atividade docente. Portanto, apresenta o histórico e os princípios da ergonomia francesa; as definições de trabalho real, prescrito e realizado; e a atividade docente como um trabalho similar a qualquer outro. O subcapítulo 2.4 traz três temáticas fundamentais à realização deste estudo. Apresenta o quadro metodológico da autoconfrontação, as teorias círculo-bakhtinianas e a teoria de desenvolvimento de Vigotski. Ressalta-se que todos esses elementos são correlatos à atividade docente do professor de Espanhol, durante o desenvolvimento da leitura em suas aulas.

O segundo capítulo trata da metodologia. Neste, será detalhada a natureza da pesquisa, o quadro metodológico da autoconfrontação (AC), assim como o contexto, os sujeitos, os procedimentos, os instrumentos e o *corpus* da pesquisa, além dos procedimentos de análise e dos procedimentos éticos.

O terceiro capítulo contempla a análise de dados e a discussão dos resultados. Inicia-se com a análise do questionário aplicado com cada professor, o qual contempla

questões pessoais, de formação acadêmica e de cunho profissional. Em seguida, tem-se a apresentação do discurso do professor a partir das autoconfrontações. Discurso sobre sua prática docente, a partir do qual o pesquisador irá elaborar sua análise valendo-se das categorias circulo-bakhtinianas, e da perspectiva sociointeracionista de Bakhtin e de Vigotski. Esse procedimento de análise será efetuado em separado, sendo um subcapítulo dedicado ao discurso do professor da escola profissionalizante (PP), um outro dedicado ao discurso do professor da escola regular (PR) e, em seguida, tem-se um subcapítulo dedicado ao comparativo entre PP e PR.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, nas quais se busca mostrar um ponto de vista acerca do estudo realizado, assim como um posicionamento do professor frente aos questionamentos levantados pela pesquisa, a fim de mencionar se tais perguntas foram ou não respondidas no estudo em questão.

Destaca-se ainda que o referido trabalho pertence à linha de pesquisa “Linguagem, Tecnologia e Ensino”, enquadrando-se ao projeto intitulado “Práticas profissionais do trabalho docente: análise à luz do dialogismo bakhtiniano e da ergonomia da atividade”, e ao grupo de estudo “Linguagem, Formação e Trabalho (LIFT)”, ambos coordenados pela professora Rozânia Moraes, que, por sua vez, vem desenvolvendo pesquisas voltadas ao trabalho docente.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo inicial, será apresentado o referencial teórico que servirá como suporte à realização desta investigação. Desta maneira, serão abordados temas que remetem à formação do professor; à prática docente, principalmente àquela voltada ao Ensino de Língua Espanhola; às abordagens de ensino-aprendizagem de leitura em língua estrangeira; aos documentos prescritivos: os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio e as Matrizes Curriculares para o Ensino Médio; à ergonomia e às diversas maneiras como se apresenta o trabalho – prescrito, real e realizado –; ao quadro metodológico da autoconfrontação; às relações dialógicas pautadas nas teorias círculobakhtinianas; e à teoria de desenvolvimento de Vigotski.

2.1 DOCÊNCIA EM LÍNGUA ESPANHOLA

O subcapítulo em questão busca discorrer acerca do ensino de Língua Estrangeira e, em particular, do ensino de Língua Espanhola. Inicialmente versará sobre a formação e da prática docente do profissional, destacando o desenvolvimento das teorias voltadas ao ensino de línguas, considerando, entre outros aspectos, a evolução das teorias que estudam o processo de ensino-aprendizagem, assim como o papel do professor e do aluno. Em seguida, tratará a respeito do ensino de leitura em Língua Espanhola, apresentando definições, tipos, estratégias de leitura, dentre outros.

2.1.1 Formação e prática docente em Língua Estrangeira (LE)

Diante dos novos paradigmas e contextos sociais, históricos, políticos, ideológicos e econômicos que o mundo atual apresenta, as relações pessoais e profissionais sofrem alterações, pois precisam adequar-se a esta nova estrutura.

No âmbito educacional, estas modificações vêm se construindo ao longo do tempo, acompanhando o desenvolvimento da humanidade. Outrora, foi a educação responsabilidade da Igreja e, posteriormente, do Estado, que, mais recentemente, já no século XX, compartilhou tal obrigação com o poder privado e com as Organizações Não-Governamentais (ONGs).

Considerando a complexidade do termo Educação, busca-se focar o contexto pedagógico e observa-se que o processo de ensino-aprendizagem assim como as teorias que

remetem às construções do saber modificam-se conforme o homem se transforma e, conseqüentemente, a sociedade exige.

Ao se fazer um breve apanhado sobre as teorias de aprendizagem, baseado nos apontamentos que Queiroz (2016), pode-se mencionar: o Inatismo, o Empirismo, o Behaviorismo, o Construtivismo, o Sociointeracionismo e a Aprendizagem Significativa. Inicia-se com o Inatismo, defendido por Platão, segundo o qual os seres humanos se apresentam com seus saberes adormecidos, devendo estes indivíduos, portanto, serem auxiliados pelos professores a fim de que possam acessar tais informações. Trata-se, portanto, de uma teoria que não considera a possibilidade de mudança. Em seguida, tem-se o Empirismo, cujo precursor é Aristóteles. Ao contrário da teoria anterior, esta, por sua vez, defende que a aprendizagem ocorre a partir da prática e, portanto, sugere transformação.

Na era moderna, passa-se pelo Behaviorismo de Watson, teoria que defendia a aprendizagem como fruto de condicionamentos de estímulo-resposta; e de Skinner, que destacava a importância do reforço imediato e contínuo ao estímulo, sendo a aprendizagem entendida apenas como uma mudança de comportamento, daí ser chamada também de comportamentalismo.

Os cognitivistas, no entanto, consideram o modo como as pessoas pensam e refletem sobre o seu comportamento. Observam-se, então, três tipos de Cognitivismo: o construtivista, o interacionista, e o de aprendizagem significativa. O Cognitivismo Construtivista ou Construtivismo, defendido principalmente por Jean Piaget, preceitua a aprendizagem e o desenvolvimento como ações construídas por meio do contato entre o aprendiz e o meio, sendo o professor apenas um mediador. O Cognitivismo Interacionista ou Sociointeracionismo, como o próprio nome diz, baseia-se na interação entre o homem e a cultura, elementos considerados por Vigotski como fundamentais para que ocorra aprendizagem. E, mais recentemente, tem-se a Aprendizagem Significativa, desenvolvida pelo pesquisador David Paul Ausubel. Esta considera o conhecimento prévio do aluno como elemento principal para que se efetive a aprendizagem.

Em cada um desses períodos, a educação e o papel do professor se apresentaram de modo particular. Atualmente, tem-se o professor como um indivíduo que deve mediar o saber e ajudar os alunos na construção do conhecimento. Admite-se, portanto, uma mudança significativa tanto no papel docente quanto no discente. Seguindo esta perspectiva, Bohn (2001, p. 117) afirma que, “O professor não tem mais respostas prontas, mas leva perguntas a serem entretidas, verdades a serem construídas e desconstruídas, semelhantemente à vida, fluindo, reagindo dentro das subjetividades personalizadas, construídas historicamente”.

Em vista disso, observa-se a necessidade de um diálogo na construção das relações e do saber, assim como também uma postura crítico-reflexiva por parte de ambas as partes. Ainda segundo Bohn (2001, p. 121), “É no espaço da palavra do professor (na interface) e seu interlocutor que se cria a oportunidade de des(re)construção do conhecimento. A proposta do interlocutor é a oportunidade da criação, da reestruturação, da aprendizagem”. Assim sendo, observa-se que o processo de ensino-aprendizagem atual enfoca o processo crítico-dialógico por parte de todos que o compõe, na tentativa de se apresentar de forma multidisciplinar. Dessa forma, o professor deve trabalhar pautado nos conhecimentos acadêmicos assim como também assumindo seu posicionamento crítico-reflexivo, político e social, uma vez que tais opiniões se refletem não apenas através dos discursos, mas, sobretudo, nas formas de pensar e de agir. Contudo, é preciso conceber que tais mudanças de postura no agir docente.

incluem questões da compreensão da escola como um espaço cultural, social e político e não apenas como um local de transmissão de conhecimentos neutros e desvinculados do contexto particular de ação e da sociedade mais ampla. Incluem, também, a compreensão da linguagem como um espaço para reflexão e negociação. (MAGALHÃES, 2004, p. 46)

Ou seja, atualmente, é impossível conceber o processo de ensino-aprendizagem que não seja sob uma perspectiva contextualizada. E mais, que é através da linguagem que o desenvolvimento se tornará possível e perceptível. E, considerando o aspecto sociointeracionista dos estudos de Vigotski e Bakhtin, pode-se mencionar que

Ao apontar a natureza social e dialógica constitutiva da linguagem, o quadro da pesquisa sócio-histórica/cultural pressupõe um conceito de ensino-aprendizagem que aponta para um diálogo permanente entre os discursos dos participantes da interação, que, em geral, não é simétrico ou harmonioso, uma vez que configura significações de comunidades, de culturas e de experiências diferenciadas. (MAGALHÃES, 2014, p. 51-52)

Por meio do uso da linguagem, e em se tratando do professor de Língua Estrangeira, essa complexidade intensifica-se, pois, ao trabalhar com outro idioma, o referido profissional necessita conhecer não apenas os elementos que compõem a estrutura da língua, mas também aquilo que compõe a cultura, os hábitos e as posturas, uma vez que estes elementos também são constituintes da língua e do discurso. Dessa maneira, o docente amplia seu campo de visão acerca do mundo, reconstruindo seus saberes, suas competências e seus paradigmas e, sobretudo, repassa-os através de sua prática dialógica, buscando, inclusive, suscitar nos alunos o desenvolvimento dessa habilidade.

O ensinador de línguas precisa hoje ser também educador, formador da cidadania, humanizador e formador da consciência crítica da linguagem na nova L [*língua*]. O desejo de ser crítico e fazer de seus alunos aprendizes críticos é uma marca de nossa época que precisa ser um pouco mais criticamente interpretada. (ALMEIDA FILHO, 2011, p.114)

Deve ainda o professor expandir seus horizontes, reconhecer e divulgar aos alunos essa diversidade, considerando não apenas a Cultura como menciona Miquel e Sans (1992), essa com letra maiúscula, por ser considerada superior e de destaque, mas, sobretudo, a cultura do cotidiano, aquela na qual o uso da língua, verdadeiramente, se efetiva. Quando se aprende/estuda sobretudo idiomas, deve-se estar aberto às múltiplas facetas que a língua oferece, tornando-se, imprescindível, reconhecer-se como membro desta tão variada cultura, num mundo globalizado como o que se apresenta a nós. Além de reconhecer a diversidade, cabe ao professor saber utilizar a língua adequadamente. Portanto, torna-se inevitável ao professor o desenvolvimento de sua criticidade e de sua postura reflexiva, elementos estes que, por sua vez, devem ser desenvolvidos já nos cursos de formação inicial, e não apenas durante a formação continuada, como se costuma observar.

Esse profissional necessita (...) ser iniciado em uma prática reflexiva que possibilite que ele faça opções metodológicas adequadas para um dado contexto, avalie as ações desempenhadas, buscando compreender suas origens e conseqüências, e faça as adequações necessárias para atingir os objetivos estabelecidos pelos integrantes do contexto de ensino. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2011, p. 162)

Conforme mencionado anteriormente, tal postura deve se inserir e se iniciar por parte dos próprios professores formadores, não sendo de sua parte apenas uma postura teórica, mas, sobretudo, uma postura prática, refletida na própria formação. Para tanto, torna-se necessária a existência de contextos de formação que

... propiciem espaços para um diálogo crítico, para reorganização das ações de linguagem usadas na análise da sala de aula e sua relação com questões sociopolíticas. Estou propondo a linguagem como uma ferramenta para a formação de profissionais (formadores e professores) críticos e reflexivos sobre as ações da sala de aula e sobre os interesses voltados para a manutenção ou transformação de desigualdades, diferenças e preconceitos. (MAGALHÃES, 2004, p. 62)

Contudo, é possível perceber que os cursos de formação ainda não se adequaram totalmente a essa necessidade e que, muitas vezes, sequer apresentam e debatem com os futuros docentes acerca de alguns temas relevantes à sua prática, como por exemplo, questões que envolvem as diferentes realidades que compõem o cenário educacional, sobre as possíveis dificuldades que enfrentarão no cotidiano escolar, sobre currículo, sobre as prescrições, dentre outros.

Se a educação quer fazer pensar ou talvez pensar para transformar o mundo de modo a se poder agir politicamente, é crucial que todo professor – e, na verdade, todo cidadão – entenda o mundo em que vive e, portanto, os processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais que estamos vivenciando. Não se pode transformar o que não se entende. (MOITA LOPES, 2003, p. 27)

Se para transformar, precisa-se entender o que se faz, uma vez mais, reitera-se a necessidade de o professor exercer essa prática reflexiva, iniciando esse processo em sua vida pessoal e expandindo-a à profissional, ou seja, pondo-a em prática em sua sala de aula. Sabe-se que a complexidade do trabalho docente exige criticidade. Principalmente porque o professor lida com pessoas que, ao chegarem às instituições educacionais, já trazem consigo uma carga, não apenas biológica, mas uma carga inerente de sua existência que, conseqüentemente, compreende o conhecimento de mundo, os seus pensamentos, os seus sentimentos, os seus interesses específicos, as suas crenças etc. Ou seja, exige-se do professor muito mais do que somente o conhecimento acadêmico. Dessa forma, observar-se nas palavras de Barricelli (2011, p. 114), que “... o trabalho docente é complexo; muito mais do que simplesmente ‘dar aulas’, o professor mobiliza diferentes dimensões do agir: pluridimensional, afetiva, cognitiva, corporal e outras”. Essa atividade docente multifacetada ao mesmo tempo em que exige do professor esse conhecimento mais intenso, também permite a troca de experiências a partir das reflexões que ocorrem durante as aulas. É assim que se vai construindo uma atuação político-pedagógica pautada em um posicionamento crítico. Sobre esta temática, Perrenoud (2002, p. 65) menciona que, “... a prática reflexiva é uma *relação com o mundo*: ativa, crítica e autônoma”.³

Em sua prática cotidiana, é o professor quem sabe como melhor desenvolver sua atividade laboral dentro de cada contexto específico que se apresenta a ele, considerando este cenário, sem esquecer-se do que lhe fora dado como meta a ser cumprida. Tardif (2002, p. 36) se reporta a este assunto, mencionando que “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Tem-se, a partir destes posicionamentos, que o agir reflexivo do professor não é algo pronto e acabado, mas que vai se construindo ao longo de toda a existência do mesmo, considerando os âmbitos pessoal e profissional. E, principalmente, considerando e respeitando os diferentes contextos no qual o educador está inserido. Por isso, enfatiza-se uma vez mais a necessidade da prática acadêmica englobar tais aspectos no que diz respeito à formação de professores.

³ Com exceção dos capítulos de análise no qual algumas transcrições tiveram passagens destacadas pela pesquisadora, todos os demais grifos presentes nas citações deste trabalho são de seus respectivos autores.

Com essa discussão, estou propondo um rompimento com propostas de formação de professores com foco em organizações individuais e no autoritarismo, isto é, com decisões tomadas por formadores sem levar em conta o contexto particular dos participantes e os discursos locais. (MAGALHÃES, 2004, p. 62)

Destaca-se, uma vez mais, a necessidade de uma postura crítico-reflexiva por parte dos docentes. Postura esta que deve ser uma constante, pois sua atividade necessita ser cotidianamente pensada, refletida, adaptada. Sempre salientando que todo esse processo de reflexão, conscientização e mudança, envolve a linguagem.

Indivisivelmente relacionada a essas dimensões, está a compreensão da linguagem na formação de um profissional capaz de descrever, analisar e interpretar a própria prática, o que lhe proporcionará um espaço de desconstrução de ações rotineiras e possibilidades de reconstruí-las. (MAGALHÃES, 2004, p. 46)

Até então, fora mencionada a complexidade do trabalho docente considerando-o em sua universalidade. Quando se trata do ensino-aprendizagem de línguas, e, em especial, de língua estrangeira, sabe-se que são inúmeras as questões envolvidas neste processo. E, as referências colocadas em pauta neste instante remetem a uma LE considerando os aspectos do idioma em si: questões de *status* do idioma, sendo o mesmo conceituado em determinada comunidade como mais ou menos importante; a importância do referido idioma no cenário mundial; questões sócio-históricas, políticas, econômicas que envolvem o idioma em questão, dentre outros. Estes tópicos devem, por sua vez, ser considerados e esclarecidos pelo professor durante as aulas, propiciando reflexão e interação entre a coletividade escolar-acadêmica, e, assim, instigar a participação dos alunos junto ao processo de ensino-aprendizagem, e, sobretudo, na construção da matriz reflexiva destes educandos. Esse processo de interação geralmente se ocorre por meio da linguagem, ou porque não dizer, através do conjunto de relações dialógicas, que Bakhtin (2003, p. 323) define como, “relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva”. À medida que as interações vão se estabelecendo, vão, também, se constituindo, as relações dialógicas, relações estas fundamentais para o desenvolvimento das relações sociais. Isto porque quanto mais se instauram, mais propiciam interação, e, conseqüentemente, outras relações dialógicas se constituem. Daí dizer que são relações infinitas.

Considerando a importância das interações no meio educacional, dentro do processo de ensino-aprendizagem, e concebendo o aluno como um ser agente e não passivo, reitera-se a necessidade de uma participação mais efetiva do educando durante o processo de ensino-aprendizagem, tornando, dessa forma, mais perceptível, a inserção do aluno na sociedade, não apenas como estudante, mas também, e, sobretudo, como cidadão. E tal postura participativa dá-se não apenas no âmbito educacional e/ou pedagógico, mas,

sobretudo, em sua atuação junto ao contexto social no qual o cidadão está inserido. Torna-se possível acompanhar este desenvolvimento quando o discente almeja interagir e se posicionar diante do mundo, ou seja, o pensar e o agir se exteriorizam por meio das relações dialógicas. Pode-se, a título de exemplo, observar essa interação quando o aluno que deseja expressar suas ideias e opiniões diante dos termos propostos, cotidianamente, pela sociedade; quando o aluno conhece e exige seus direitos; quando apresenta soluções para os conflitos que surgem, dentre outros. Constata-se, portanto, que tal habilidade só é adquirida mediante a prática. Tais ideias convergem com o discurso de Moita Lopes (2003, p. 29), “... tal reflexividade é possibilitada pelo discurso que a vai moldando continuamente [*a prática*] como também a nós mesmos”.

Dessa forma, a linguagem e as relações dialógicas assumem, nesse contexto, um papel preponderante.

O foco na interação e na mediação, que caracteriza a abordagem sociocultural de base vigotskiana-bakhtiniana é o que atualmente tem sido preconizado em cursos de formação e o que se vem observando em materiais e em orientações curriculares mais recentes. (CELANI, 2010, p. 60)

Ou seja, o ambiente acadêmico já buscou adequar-se às necessidades da sociedade atual e, por conseguinte, da educação contemporânea, tanto que a Academia revisara a estrutura educacional – seus currículos e ementas – a fim de formar profissionais mais preparados para os novos desafios e, principalmente, preparados para atender às demandas desse novo público que se constitui. Portanto, a importância das relações dialógicas perpassa a vida acadêmica, sendo mais enfática, sobretudo, na vida social e prática. Consoante Gimenez (2006, p. 82), “a linguagem assume um papel central, uma vez que é ferramenta simbólica para o desenvolvimento do pensamento reflexivo”. Ou seja, de acordo com essa perspectiva, a linguagem não é apenas instrumento, mas, sobretudo, ação sobre a qual se sustenta a postura crítica-reflexiva que permeia o cotidiano do indivíduo e, por conseguinte, do docente.

Uma vez traçado um panorama acerca da formação docente e de sua prática reflexiva e considerando o papel das relações dialógicas neste processo, a seguir, tratar-se-á acerca da atividade de leitura em Língua Estrangeira.

2.1.2 A leitura no ensino de Espanhol/Língua Estrangeira (E/LE)

Muito se questiona acerca do ensino de língua estrangeira nas escolas de Ensino Médio no Brasil. Interpela-se sobre a quantidade de horas-aula destinada à referida disciplina,

indaga-se acerca do material didático adotado e, principalmente, inquire-se acerca da abordagem e da metodologia utilizada pelos professores nas instituições de ensino. Como tentativa de resposta a essas indagações, pode-se mencionar que a quantidade de hora-aula dedicada ao ensino de LE é, na maioria das vezes, inferior à quantidade de aulas de quase todas as demais disciplinas, correspondendo, geralmente, a 1 hora/aula semanal, e quando muito, chegando a 2 horas/aula em determinadas instituições educacionais. Salienta-se que este fator, por sua vez, pode vir a inviabilizar o trabalho docente, como por exemplo, impossibilitar o desenvolvimento da língua com as quatro habilidades: ler, escrever, falar e ouvir. Quanto ao material didático, cabe à escola, juntamente com o professor e a coordenação, escolher um dos três títulos previamente selecionados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) junto às editoras. E, no tocante à metodologia, os documentos que servem de referência delineiam um ensino voltado à perspectiva sociointeracionista. Porém, como a realidade da escola pública é apresentar salas com uma média de cinquenta alunos por turma, essa elevada quantidade de discentes, muitas vezes, dificulta o desenvolvimento do trabalho na perspectiva do ensino de língua estrangeira como tal.

Diante do exposto, pode-se dizer que o ensino de LE no Brasil merecia receber um pouco mais de atenção por parte dos órgãos governamentais responsáveis pela questão. Isto porque, ao se comparar a realidade brasileira à de outras nações, é notório o quanto o Brasil se encontra aquém dessas, uma vez que, em outros países, os alunos têm acesso a duas ou a três línguas, como língua estrangeira, ainda nas séries iniciais da Educação Básica. Na Noruega, por exemplo, são ofertados o francês, o espanhol e o alemão. Segundo os dados apresentados no documento *El mundo estudia español*, que trata sobre o ensino de Espanhol no mundo, ESPAÑA (2014, p. 368) menciona que “Cerca de 75% dos alunos optam por uma segunda língua estrangeira quando estão cursando o 8º ano (principalmente o espanhol, francês e alemão). Destes, aproximadamente 45% escolhem o espanhol.⁴”.

Ainda analisando o mesmo documento, observam-se os dados da Austrália, que oferece idiomas europeus e asiáticos. É o que menciona España (2014, p. 44) “Tradicionalmente a oferta de idioma nas escolas se divide entre idiomas europeus (francês, alemão, italiano e grego moderno...) e idiomas asiáticos (japonês, indonésio, mandarim e

⁴ Unos 75% de los alumnos optan por una segunda lengua extranjera en octavo curso (principalmente español, francés o alemán). De ellos, aproximadamente el 45% elige el español. (ESPAÑA, 2014, p. 368). Todas as traduções de Espanhol e de Francês, das citações nesse trabalho, é de responsabilidade da autora da pesquisa.

vietnamita)”⁵. E alguns destes já são ofertados nas séries iniciais. “De acordo com os últimos dados disponíveis, o italiano, o japonês, o indonésio e o francês são, nesta ordem, as quatro línguas estrangeiras mais estudadas nas séries iniciais...”. (ESPAÑA, 2014, p. 49)⁶

Na Áustria, a realidade não é diferente. Também há uma grande oferta de idiomas.

Dentro do sistema educacional austríaco dá-se grande importância ao estudo de línguas estrangeiras. (...) Dessa forma, Áustria oferece o esloveno, o croata, o eslovaco, o húngaro e o romano. Por outro lado, o inglês se ensina como língua obrigatória e como línguas opcionais se estuda o francês, o italiano, o espanhol e o russo, além de outras. (ESPAÑA, 2014, p. 68)⁷

Na Itália, além de uma oferta ampla de idiomas, tem-se também uma grande carga horária, com 99 h/a anuais.

Na Escola Secundária de Segundo Grau, se ensinam em todos os Liceus língua e cultura estrangeira, com uma carga horária similar, sendo possível estudar no Liceu Linguístico duas línguas estrangeiras a mais. O estudo das línguas se vê reforçado não somente pelo número de línguas às que se tem acesso (inglês, francês, alemão, espanhol) mas também porque veem seus horários incrementados, de 99 horas anuais, em vários cursos com 33 horas anuais de conversação. (ESPAÑA, 2014, p. 314)⁸

Na França, são ofertados três idiomas: inglês, alemão e espanhol. Segundo o documento do Ministério da Educação e Desporto da Espanha (2014, p. 267), “No Ensino Fundamental II, faz-se necessário distinguir a aprendizagem de idiomas como primeira, segunda ou terceira língua. O inglês predomina como primeira língua, com 95,6%, seguido do alemão (6,5%), e o espanhol bem distante (2,1%)”⁹. Ressalta-se que o termo “primeira língua” utilizado na citação, refere-se à ordem de demanda das línguas estrangeiras escolhidas pelos estudantes, querendo referir-se à língua inglesa como a mais escolhida entre as demais, escolha esta pautada na lei da oferta e da procura.

⁵ Tradicionalmente la oferta de idiomas en los colegios se ha repartido entre idiomas europeos (francés, alemán, italiano y griego moderno, ...) e idiomas asiáticos (japonés, indonesio, chino mandarín y vietnamita). (ESPAÑA, 2014, p. 44)

⁶ Según los últimos datos de los que se dispone, el italiano, el japonés, el indonesio y el francés son, por ese orden, las cuatro lenguas extranjeras más estudiadas en la etapa primaria... (ESPAÑA, 2014, p. 49)

⁷ Dentro del sistema educativo austriaco se le da una gran importancia al estudio de lenguas extranjeras. (...) Así, en Austria se imparten el esloveno, el croata, el eslovaco, el húngaro y el romanés. Por otra parte, el inglés se estudia como lengua obligatoria y como lenguas optativas se estudia el francés, el italiano, el español y el ruso, además de otras. (ESPAÑA, 2014, p. 68)

⁸ En la Scuola Secondaria di Secondo Grado, se imparte en todos los liceos lengua y cultura extranjera, con una carga horaria similar, siendo en el Liceo Lingüístico donde, además, se pueden estudiar dos lenguas extranjeras más. El estudio de las lenguas se ve reforzado no sólo por el número de lenguas a las que se tiene acceso (inglés, francés, alemán, español), sino porque, además, ven sus horarios incrementados, de 99 horas anuales, en varios de los cursos con 33 horas anuales de conversación. (ESPAÑA, 2014, p. 314)

⁹ En Secundaria hay que distinguir el aprendizaje de idiomas como primera, segunda y tercera lengua. El inglés predomina como primera lengua, con un 95,6%, seguido del alemán (6,5%) y el español ya muy lejos (2,1%). (ESPAÑA, 2014, p. 267)

Observa-se também um notável crescimento de oferta de línguas estrangeiras no ensino básico nos países da América Latina. E, de acordo com Braslavski (2001), nas últimas décadas do século XX, praticamente todos os países da América Latina promoveram reformas em seus currículos. Enfatiza-se o interesse em inserir o ensino de línguas estrangeiras na Educação Básica, dentre as quais se destacam o francês, o italiano, o inglês e o alemão.

Retomando a realidade do Brasil, pode-se mencionar que a obrigatoriedade da oferta de línguas estrangeiras se estabelece, muitas vezes, a partir do segundo ciclo do ensino básico, ou seja, a partir do Ensino Fundamental II. Tem-se, neste âmbito, que a Língua Inglesa e a Língua Espanhola são classificadas como Línguas Estrangeiras Modernas, e sua obrigatoriedade se apresenta da seguinte maneira: Língua Inglesa, ofertada a partir do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio; e Língua Espanhola, como obrigatória sua oferta apenas para o Ensino Médio, quer em escolas públicas ou privadas¹⁰. Ressalta-se, portanto, que o contexto retratado aqui é o de escola pública, pois em algumas instituições privadas a configuração é outra: é oportunizado o acesso a mais de um idioma, concomitantemente, a partir de séries iniciais, ainda que a carga horária seja similar – de 1 a 2h semanais –, podendo ainda ser ofertada aos alunos em forma de curso regular no contra turno, com uma carga horária ampliada e com um estatuto de curso de idiomas.

Esses inúmeros fatores que incidem sobre a aula de LE nas escolas são conhecidos pelos professores e pelos gestores, assim como também pelos profissionais responsáveis pela elaboração das normativas, que, como o próprio nome diz, são paradigmas a serem cumpridos, ainda que, muitas vezes, o que está escrito não retrate e, principalmente, não contemple as distintas realidades com a qual é possível de deparar no meio educacional brasileiro. No entanto, enquanto outras soluções mais viáveis não são apresentadas, verificam-se algumas tentativas na busca de se padronizar a estrutura do que deve ser trabalhado. Observa-se que essa também é uma preocupação abordada nos PCN+:

O pequeno número de aulas semanais e a heterogeneidade das classes (compostas por alunos em diferentes estágios de aprendizado do idioma estrangeiro) indicam a suma importância de criar estratégias para que as competências e os conteúdos selecionados possam ser desenvolvidos nos três anos do ensino médio. Metodologicamente, sugere-se que o professor trabalhe a partir de três frentes: • a estrutura linguística; • a aquisição de repertório vocabular; • a leitura e a interpretação de textos. (BRASIL, 2002, p. 103)

¹⁰ É importante informar, no entanto, que no momento da finalização desta pesquisa, foi sancionada, no dia 16 de fevereiro de 2017, a Lei da reforma do Ensino Médio, lei que teve origem na Medida Provisória (MP) do Novo Ensino Médio MP 746/16. Segundo a nova legislação educacional o ensino de Língua Espanhola deixa de ser obrigatório, visto que não faz parte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

De acordo com a prescrição citada, constata-se a ênfase dada a três aspectos: à gramática, ao vocabulário e à leitura. Contudo, pode-se mencionar que, nas últimas décadas, houve avanços. Fazendo uma retrospectiva acerca do ensino de LE nas escolas regulares, comprova-se que, em décadas passadas, o ensino apresentava-se bastante mecanizado e descontextualizado, uma vez que se voltava, principalmente, para a aquisição de vocabulário e para os conteúdos gramaticais abordados nos vestibulares:

A tradição de ensino em língua estrangeira tem sido a de se colocar a ênfase na gramática e no vocabulário, numa concepção de ensino que privilegia o fragmento como caminho para se atingir um todo idealizado, a “completude da língua”, que, obviamente, acaba por ser uma expectativa frustrada tanto de professores quanto de alunos. (GRIGOLETTO, 2002, p. 106)

De fato, essa completude da língua não acontecia. E pode-se dizer que, atualmente, em muitos casos, o professor ainda encontra dificuldade em desenvolver em sala de aula um trabalho que priorize as quatro habilidades, pois, conforme visto anteriormente na citação citação, tem-se, como prioridade, o desenvolvimento dos componentes relacionados à leitura, à gramática e aos conteúdos observados nos vestibulares, principalmente, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Porém, tal postura não está em desacordo com os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, para quem “a competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino médio deve ser a leitura e, por decorrência, a da interpretação”. (BRASIL, 2002, p.97).

Considerando a perspectiva do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ainda que tal exame se apresente dividido por áreas, percebe-se que este busca contemplar a interdisciplinaridade, sendo comum encontrar questões de língua estrangeira que abordem temáticas relacionadas às questões sociais; de gênero; de cunho político-histórico-social e artístico, dentre outros. Atenta-se para o fato de que as questões apresentadas neste processo avaliativo têm como suporte textos diversos que buscam, por sua vez, contemplar a diversidade de gêneros textuais. Ou seja, preza-se pela variação de gêneros textuais, que vão do literário à bula de medicamento, inclusive, apresentando textos que contemplem a leitura multimodal¹¹ ou a infográfica¹², buscando, dessa forma, oferecer um ensino voltado para a leitura, integrando-a às demais disciplinas e abordando elementos culturais relacionados aos próprios idiomas e/ou às práticas de vivência dos alunos.

¹¹ Texto multimodal: texto cujo significado realiza-se por mais de um código semiótico, como por exemplo, palavras e imagens. (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996)

¹² Infográfico: “criação gráfica que utiliza recursos visuais (desenhos, fotografias, tabelas etc), conjugados a textos curtos para apresentar informações jornalísticas de forma sucinta e atraente” (RABAÇA; BARBOSA *apud* DIONÍSIO, 2006, p.138)

Desenvolver o ensino da língua estrangeira por meio da leitura e interpretação de textos variados, em atividades que remetam, sempre que possível, a uma perspectiva interdisciplinar e vinculada a contextos reais. Os assuntos e temas trazidos para a sala de aula devem ter relação com o universo de interesses dos alunos do ensino médio, ou com o aprendizado que estiver ocorrendo em outras disciplinas, desde que não se configure uma interdisciplinaridade forçada. (BRASIL, 2002, p.108)

Mais uma vez, destaca-se a importância da seleção de textos enfatizando a diversidade de gêneros, inclusive, os gêneros utilizados no cotidiano. Evidencia-se, também, que a diversidade e a interdisciplinaridade propiciam um maior interesse dos alunos e, por consequência, uma maior interação entre todos durante esse processo.

Sendo a leitura um componente básico no processo de interação, e que se utiliza da língua para tal processo, enfatiza-se, portanto, a função social que a língua exerce. Afinal, como menciona Bakhtin (2003, p. 270), a “língua é deduzida da necessidade do homem de auto-expressar-se, de objetivar-se”. Ela é, portanto, elemento de exteriorização de pensamento e sentimento, assim como também é elemento de interação, capaz de propiciar, igual e simultaneamente, o acesso ao conhecimento, à informação e à cultura.

Por seu caráter funcional e simbólico, os idiomas estrangeiros constituem meio de acesso ao conhecimento e à informação em sentido amplo; permitem, ainda, processos de interlocução, a produção do discurso oral e escrito, bem como a leitura e a interpretação de enunciados em seus contextos de uso. (BRASIL, 2002, p.102)

Diante do exposto, é possível sublinhar a relevância da leitura, quer em Língua Materna (LM), quer em LE. E mais, realçar a importância de seu processo de ensino.

A seguir, dar-se-á prosseguimento acerca do assunto leitura, considerando definições, estratégias, técnicas e níveis de leitura.

2.1.2.1 A leitura e suas abordagens

Uma vez que o objeto de estudo de nossa pesquisa está relacionado ao ensino de leitura em Língua Espanhola, inicia-se este subcapítulo tratando da leitura, buscando defini-la e apresentando algumas estratégias utilizadas durante o processo.

São inúmeras as definições acerca do que é leitura. Compreendem desde a ideia de decodificação e processamento de significado, até a ideia de algo mais complexo, que exige interação, quer entre leitor e texto, quer entre leitor e contexto. Franco (2011), por exemplo, considera três abordagens de leitura – decodificadora, psicolinguística e interacional – e lança uma proposta de uma abordagem complexa de leitura, inspirada na Teoria da Complexidade. Nesta abordagem, de acordo com o autor:

A leitura é concebida como uma atividade complexa e dinâmica. A *complexidade* do sistema de leitura é justificada pela existência de múltiplos agentes (leitor, autor, texto, contexto social, contexto histórico, contexto linguístico, conhecimento de mundo, frustrações, expectativas, crenças etc.) que se inter-relacionam durante o ato de ler. (FRANCO, 2011, p. 41)

Embora haja uma variação quanto à definição do que é leitura, é senso-comum que através da leitura é possível reconhecer-se como parte integrante do processo e como um elemento formador no mundo; que é possível transformar-se, ampliar horizontes. Paulo Freire (1989), um dos grandes pensadores da Educação, defendia que a leitura não é apenas o que está escrito, mas tudo aquilo a que se pode agregar significado. Infere-se, portanto, a partir de seus escritos, que a leitura de mundo é fundamental à compreensão das demais formas de expressão. E, pautando-se na perspectiva de uma educação agregadora, pode-se dizer que a leitura é capaz de proporcionar transformações na vida do ser humano. Dessa forma, enfatiza-se a relevância de uma visão mais ampla do que se compreende por leitura, e, por conseguinte, por educação.

Para Solé (2008, p.22). a leitura “é um processo de interação entre o leitor e o texto”. No entanto, para Kato (1985, p. 36), “Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto”. Observa-se, deste modo, que, enquanto uma autora trata a leitura como uma ação bilateral texto/leitor; a outra julga primordial considerar o contexto, apresentando, assim, a tríade: texto/leitor/mundo. Cosson (2006) também considera no processo leitor a interação entre autor, leitor, texto e contexto.

Leffa (2011, p. 283) acrescenta às definições apresentadas anteriormente o ingrediente interação: “Considerando a interação, a leitura é uma gangorra em desequilíbrio, em que todo peso está no leitor”. Ou seja, ao associar a interação à leitura e à compreensão de texto, é perceptível que não se atingirá uma uniformidade com os leitores, pois tal interação vai depender do interesse de cada indivíduo para com o assunto abordado no texto, assim como do referencial de mundo que cada um possui. E, talvez por este motivo, as pessoas apresentem níveis diferentes com relação à compreensão de um texto.

Pode-se então mencionar que ler é um mecanismo por meio do qual é possível o sujeito receber informações e ampliá-las a partir de seus conhecimentos previamente adquiridos. Ou seja, ler implica refletir e interagir. Ferro e Bergmann (2008, p. 75) retomam a evolução conceitual: “... a leitura não é uma habilidade puramente ‘receptiva’, como poderíamos imaginar de início. (...) Existe uma interação, uma espécie de encaixe, entre o que o leitor tem na cabeça e aquilo que ele vai encontrar no texto”.

Chiappini (2007, p. 17) também considera o ato de ler como complexo e voltado à interação: “é um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra”.

Segundo Cassany (2006, p.18), o ato de ler “exige que o leitor resgate conhecimentos prévios, obriga a inferir tudo o que não se diz ... Mas a compreensão provém da comunidade de falantes, o significado nasce da cultura que dividem o autor e o leitor”.¹³

Pode, ademais, de acordo com Cosson (2006), a leitura ser considerada solitária, mas também solidária. Ao se considerar a leitura em si – texto/leitor – tem-se a ideia de que se trata de um ato solitário e individual, por contemplar apenas leitor e texto. Assim sendo, a leitura pode ser considerada, em seu início, solitária, mas podendo também assumir a conotação de um ato solidário e dinâmico, visto que os efeitos da leitura nunca cabem em si. Por isso, à medida que se dá a interação, passa a ser solidário. É o que se observa neste exemplo: geralmente após realizar a leitura, seja de uma notícia, de uma obra literária ou da sinopse de um filme, o indivíduo sente a necessidade de se expressar, de dizer o que compreendeu, de se posicionar frente ao que viu. Essa enunciação geralmente se ocorre por meio do uso da língua e vem sempre carregado de posicionamento, ainda que possa parecer neutro. Eis aí um exemplo do momento de interação. Primeiro, entre texto e leitor, e posteriormente, entre leitor e mundo.

No sentido de que lemos apenas com nossos os olhos, a leitura é, de fato, um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário. (...) Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. (COSSON, 2006, p.27)

Ou seja, quando se fala em interação remete-se à interação de uma maneira geral: com o conhecimento de mundo, com o eu-leitor, com o outro eu de si próprio, com os outros indivíduos, enfim, há o compartilhamento de informações, e a propagação destas. E, em cada período da história, e dependendo da cultura em que se está inserido, essa interpretação, essa ampliação de sentidos, assume um determinado significado.

Mesmo diante de toda essa complexidade de relações e interações, sabe-se que nem todos os indivíduos interagem da mesma maneira com o mundo. Do mesmo modo, ocorre com o texto. Sendo assim, a compreensão leitora é um fator que merece destaque nesse

¹³ “exige que el lector aporte conocimientos previos, obliga a inferir todo lo que no se dice...Pero la comprensión proviene de la comunidad de hablantes, el significado nace de la cultura que comparten al autor y el lector” (CASSANY, 2006, p. 18)

processo. Durante algum tempo, prevaleceu o referencial teórico de que a compreensão leitora era algo particular e, por conseguinte, um ato individualista e passivo. É o que nos afirmam Costa e Lima (2008, p. 120-121) “A compreensão leitora, antes entendida como uma atividade passiva, desde meados da década dos anos 90 foi combatida por esforços dos autores de inúmeros livros de textos de E/LE”¹⁴.

Porém, com o passar dos anos e a partir das novas pesquisas e da amplitude do campo linguístico, começa-se a perceber a leitura e a competência leitora sob um novo viés. Destaca-se a importância de tal competência enfatizando como ela pode se constituir no decorrer do processo, podendo evoluir e tornar o leitor cada vez mais apto à leitura, corroborando na transformação do indivíduo em um ser consciente e crítico. De acordo com o documento oficial Proyecto PISA (2000), “A competência leitora consiste na compreensão, no emprego e na reflexão pessoal a partir de textos escritos com fins de alcançar metas próprias, desenvolver o conhecimento e o potencial pessoal e de participar na sociedade”¹⁵. Ou seja, a competência leitora engloba muito mais do que saber ler e escrever. Envolve decodificação, mas acima de tudo, interpretação, reflexão e posicionamento.

... a compreensão leitora é uma atividade complexa e, devido a isso, foram propostos diferentes modelos acerca dos diferentes processos que intervêm na mesma, de tal modo que é possível estruturá-los em cinco níveis: compreensão literal, reorganização da informação, compreensão inferencial, leitura crítica ou juízo de valor e apreciação leitora. (FERNÁNDEZ; BAPTISTA, 2010, p.39)¹⁶

Fillola (2002, p.143) acrescenta que “A competência leitora é a chave que abre o acesso à interação leitora e também ao prazer estético”¹⁷. Concordando com o posicionamento do autor, tem-se que, ao desenvolver as habilidades e, por consequência, a capacidade leitora, o gosto pela leitura se expande, tornando este hábito algo bastante prazeroso.

Uma vez que se fala sobre a leitura e a função social que esta exerce, faz-se necessário apresentar o conceito de letramento, ou, como se apresenta atualmente, letramentos. Segundo Magalhães (2012, p.19), o termo em questão “refere-se à prática social

¹⁴ La comprensión lectora, antes entendida como una actividad pasiva, desde mediados de la década de los 90 ha sido combatida por los esfuerzos de los autores de innumerables libros de textos de E/LE. (COSTA; LIMA, 2008, p.120-121) (Tradução nossa).

¹⁵ “La capacidad lectora consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión personal a partir de textos escritos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y de participar en la sociedad”. (OCED/PISA, 2000, p. 38)

¹⁶ ... la comprensión lectora es una actividad compleja y, debido a eso, se han propuesto diferentes modelos acerca de los distintos procesos que intervienen en ella, de tal modo que es posible estructurarlos en cinco niveles: comprensión literal, reorganización de la información, comprensión inferencial, lectura crítica o juicio valorativo y apreciación lectora. (FERNÁNDEZ; BAPTISTA, 2010, p.39)

¹⁷ La competencia lectora es la llave que abre el acceso a la interacción lectora y también el goce estético. (FILLOLA, 2004, p.143)

da língua escrita, o que inclui os processos sociais da leitura e da escrita”. Para Soares (2009, p. 18), “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Pode-se, portanto, definir letramento como a capacidade do indivíduo em desenvolver a leitura e a escrita em efetiva situação de uso.

... letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p. 98).

Dessa forma, entende-se que letramento é a maneira que a língua tem de se fazer presente através das práticas sociais, em situações formais ou corriqueiras, nos mais diversos campos de atuação da sociedade. Apresenta-se na forma de letramento autônomo e ideológico.

Em linhas gerais, segundo os estudos de Kleiman (1995), pode-se mencionar que o modelo autônomo ou logocêntrico é o modelo pautado nas habilidades individuais do sujeito, e talvez por isso, apresenta-se como universal e distante, uma vez que desconsidera o contexto e a realidade. O modelo ideológico, por sua vez, pauta-se nas práticas sociais, culturais e de relações de poder, considerando o contexto e suas práticas plurais concretas, proporcionando o surgimento da compreensão crítica, ou por que não dizer, o modelo crítico de letramento. Ainda que se apresentem muito diferentes faz-se necessário mencionar que o modelo ideológico envolve o autônomo.

... o modelo ideológico propõe observar o processo de socialização das pessoas na construção de significado pelos participantes. Além disso, esse modelo está interessado nas instituições sociais gerais e não apenas nas educacionais, como se observa no modelo autônomo (JUNG, 2003, p. 60).

Deduz-se, portanto, que o primeiro remete a uma prática sem vínculo com o contexto; enquanto que o ideológico considera não apenas o contexto, mas a prática social em si, inclusive, as relações de poder. E, de acordo com os documentos oficiais que regem a formação de professores, observa-se que esta se orienta segundo o modelo autônomo.

No Brasil, a concepção de letramento autônomo é basicamente o eixo norteador do currículo do curso de Letras nas instituições de Ensino Superior, que são encarregadas da formação principal de docentes de línguas, incluindo-se aí a língua portuguesa. Um grande problema dessa abordagem da leitura é que em vez de serem debatidos e criticados, os textos são abstraídos do contexto social, como se existissem de forma independente. (MAGALHÃES, 2012, p. 28)

Eis então um dos grandes problemas quando se trata do ensino de línguas, e de leitura: a abstração. Significa então, fazer referência a algo que não se conhece como concreto, ou seja, algo que está fora de contexto específico, e sem posicionamento. É exatamente o oposto do modelo ideológico, pois, segundo Magalhães (2012, p. 28), “a leitura e a escrita são práticas sociais atravessadas por relações de poder e por ideologias”. Ou seja, de acordo com o letramento ideológico é impossível falar ou escrever algo que não possua uma carga semântica proveniente da ideologia de quem o proferiu. Neste sentido, pode-se mencionar que os enunciados proferidos e, por conseguinte, constituintes das relações dialógicas, quando analisados segundo a perspectiva círculobakhtiniana, apresentam sinais de polifonia¹⁸, de alteridade¹⁹, de responsividade²⁰, dentre outros, e que trataremos mais adiante neste trabalho. Elementos estes que permeiam e constituem nossa prática dialógica cotidiana e sobre os quais nos deteremos posteriormente.

Conforme fora mencionado, são inúmeras as práticas de letramentos. Elas fazem parte do cotidiano e surgem de acordo com as necessidades de cada comunidade e de cada época. Segundo Street (2012, p. 77), elas “referem-se a essa concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais”.

A partir da definição de letramento, e diante de suas inúmeras possibilidades de manifestar-se, destaca-se a necessidade de se trabalhar leitura a partir de novas perspectivas, incluindo, a visão de multiletramentos.

O conceito de letramentos múltiplos é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multisssemiose ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente (ROJO, 2009, p. 108-109)

Trata-se, portanto, da leitura que compreende formas múltiplas, pluralidade de gêneros, estando permeados pela diversidade cultural, apresentando-se sob a forma escrita, visual e/ou oral, utilizando-se, inclusive, de multisssemioses, dos suportes digitais, tão comuns

¹⁸ Polifonia: “A intertextualidade estabelece o diálogo de vozes, a polifonia nos textos”. (MAGALHÃES, 2012, p. 37)

¹⁹ Alteridade: “A alteridade é o espaço da constituição das individualidades: é sempre o outro que dá ao eu uma completude provisória e necessária, fornece os elementos que o encorpam e que o fazem ser o que é”. (GERALDI, 2013, p. 12-13)

²⁰ Responsividade: “Todo ato responde; a todo ato, outros atos responderão. A responsabilidade é, portanto, bifronte: com o passado que o ato interpreta e com o futuro que o ato desencadeará nas respostas que receber”. (GERALDI, 2013, p. 21)

em nosso cotidiano. Ou seja, trata-se de leitura com função social, que se adequa às necessidades reais da linguagem.

Menciona-se que a leitura e as práticas de letramentos podem ocorrer em qualquer ambiente, desde que o contexto exija ou permita. Todavia, apesar de compreender que essa prática possa ocorrer em qualquer lugar, é senso-comum, que o local mais apropriado para que se possa exercer as práticas de letramentos é a escola, e, mais especificamente, a sala de aula. A este respeito, Tápias-Oliveira (2005, p.169) menciona: “Entendemos que a sala de aula seja um local de mudança em que as práticas discursivas, sociais e de letramento ocorram com objetivo de ensino e de aprendizagem”. Isto é, o ambiente escolar/acadêmico segue sendo o referencial para que as relações dialógicas se estabeleçam ao ponto de propiciarem o desenvolvimento de diversos eventos de letramentos, assim como também, para que a leitura se estabeleça como algo prático dentro do contexto educacional e social.

No que diz respeito ao grau de competência leitora, a fim de facilitar a compreensão do texto, o leitor faz uso das estratégias de leitura. Pode-se, portanto, mencionar as seguintes estratégias: a seleção, através da qual o leitor sintetiza as ideias principais; a antecipação, que são as suposições acerca do que se encontrará no texto; a inferência, que diz respeito ao que é dito no texto, ainda que não esteja explícito; e a verificação, que serve para comprovar, ou não, as hipóteses anteriormente levantadas. Pode-se citar ainda *skimming*, *scanning*, *prediction*, *guessing*, *cognates*, *keywords*, dentre outros. Destas, destacam-se para esse estudo, o *skimming* e o *scanning*.

O *skimming* tem como objetivo uma leitura rápida e eficiente, dando ênfase no sentido geral. Santos (2000, p. 131) assim a define: “... é uma estratégia específica que pode ser utilizada pelo leitor para fazer uma leitura rápida e eficiente. Tem-se uma compreensão global do assunto através do texto, dos desenhos, dos mapas, dos gráficos, das manchetes etc”.²¹

O *scanning* é uma estratégia que busca informações mais específicas. Porém, para chegar até estas informações, é necessário ter uma ideia geral do assunto, daí utilizar também a estratégia anterior. De acordo com Santos (2000),

... é uma estratégia específica que pode ser utilizada para fazer uma leitura detalhada em busca de dados específicos. Nesta estratégia também se utilizam desenhos, as palavras-chave do texto, a numeração. Entretanto, antes de nos limitarmos ao

²¹ “... es una estrategia específica que se puede utilizar por el lector para hacer una lectura rápida y eficiente. Se tiene una comprensión global del asunto a través del texto, de los dibujos, de los mapas, los gráficos, titulares etc”. (SANTOS, 2000, p.131)

específico, fazemos uma prática de *skimming* para escolher o que, na realidade, desejamos do texto. (SANTOS, 2000, p.131)²²

Compreende-se por *prediction* a atividade de predição, ou seja, a dedução do conteúdo do texto a partir de palavras-chave, imagens, dentre outros elementos. Segundo Nobre (2008, p. 42), “é uma atividade na qual o aluno é levado a predizer e/ou a fazer inferências, explorando título, subtítulo, gráficos, ilustrações, etc”. Pode-se definir por *guessing* o desenvolvimento da atividade de leitura através de suposições com relação ao conteúdo do texto com base nos conhecimentos prévios que possui o leitor e as possíveis pistas deixadas pelo autor. Para Nobre (2008, p. 41), por meio desta estratégia “é possível, ao aprendiz, adivinhar o significado das palavras não apenas pelo contexto, mas também pela relação gramatical, por um significado implícito, assim como pela referência cultural e conteúdo da mensagem”. Os *cognates* são as palavras que se aproximam de nossa língua materna, e assim facilitam a compreensão. Portanto,

é uma estratégia que explora o que o aprendiz já sabe, facilitando a percepção e ajudando na compreensão do texto. As cognatas são palavras de origem latina ou grega semelhantes ao português, tanto na grafia, quanto no significado, ou aquelas que têm em comum a mesma raiz. São, na maioria das vezes, de fácil reconhecimento, tanto formal, quanto semântico e, muito comuns na língua inglesa e espanhola. (NOBRE, 2008, p. 42)

E, por fim, tem-se as *Keywords* que são as palavras-chave que facilitam a compreensão do texto.

As palavras-chave são palavras que marcam a organização do discurso. Por estarem associadas, especificamente, ao assunto do texto, estão intimamente ligadas ao tema. Muitas vezes, as palavras-chave aparecem repetidamente ou em forma de sinônimos. A identificação das keywords, através do *skimming*, nos dá uma visão geral do texto. (NOBRE, 2008, p. 42)

Em se tratando dos níveis de compreensão leitora, pode-se enumerar o pragmático, o semântico, o literal, o inferencial e o crítico. De acordo com as ideias de Chiappini (2007) e Fernández e Baptista (2010), pode-se inferir que a compreensão pragmática está relacionada ao uso da linguagem, suas intenções de uso e dos contextos. A compreensão semântica refere-se aos possíveis significados que as palavras e/ou expressões podem adquirir. A compreensão literal está relacionada à organização e à reorganização de ideias expressas no texto. A inferencial, por fim, apresenta-se sobre duas perspectivas: anafórica, quando a inferência é sugerida pelo que está expresso no texto; e a catafórica,

²² “... es una estrategia específica que se puede utilizar para hacer una lectura detallada en busca de datos específicos. En esta estrategia también se utilizan los dibujos, las palabras-claves del texto, la numeración. Sin embargo, antes de limitarnos a lo específico, hacemos una práctica de *skimming* para elegir lo que, en realidad, deseamos del texto”. (SANTOS, 2000, p.131)

quando apresenta a inferência anterior aquilo a que se refere. Por fim, tem-se a crítica, que, como o próprio nome diz, remete a um juízo de valor.

De acordo com Chiappini (2007, p. 19), no nível pragmático de leitura “Cabe ao leitor mobilizar seu universo de conhecimento para dar sentido, resgatar essa interdiscursividade, a fonte enunciativa desses outros discursos que atravessaram o texto”. O mesmo autor, Chiappini (2007, p. 19), tratando do nível linguístico-semântico considera que o texto “... é uma ‘potencialidade significativa’ que se atualiza no ato da leitura, levado a efeito por um leitor instituído no próprio texto, capaz de reconstruir o universo representado a partir das indicações, pistas gramaticais, que lhe são fornecidas”.

Fernández e Baptista, por sua vez, assumem a ideia de quatro níveis de compreensão: literal, reorganização de informações, inferencial e crítico.

No nível da COMPREENSÃO LITERAL se ativam duas capacidades fundamentais: reconhecer e recordar. No segundo nível – REORGANIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO –, por meio de processos como classificação e síntese, se organizam as ideias e, para isso pressupõe-se a capacidade de fazer classificações, elaborar esboços, fazer resumos e sínteses. Esses dois níveis possibilitam a compreensão global, assim como a obtenção de informação seletiva, concreta. (...) O terceiro nível – COMPREENSÃO INFERENCIAL – pressupõe que o leitor acrescente sua experiência pessoal ao texto, realize conjecturas e formule hipóteses e, portanto, interessam especialmente as inferências que é capaz de fazer. (...) A LEITURA CRÍTICA ou JUÍZO DE VALOR integra o quarto nível, no qual o leitor estabelece relações entre a informação do texto e os conhecimentos obtidos por outras fontes e, além disso, reflete e avalia as novas contribuições, comparando-as com seu conhecimento de mundo. (FERNÁNDEZ; BAPTISTA, 2010, p. 39)²³

Observa-se, a partir da explanação de Fernández e Baptista (2010), que a leitura pode apresentar vários níveis, sendo o último – leitura crítica – o mais complexo, uma vez que propicia a reflexão e o questionamento e, muito provavelmente, a geração de novos textos e discussões.

Nesta perspectiva, cada texto apresentará inúmeras possibilidades quanto à sua compreensão. Principalmente ao se considerar a diversidade de gêneros textuais.

É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa. (...) O bom leitor, portanto, é

²³ “En el nivel de la COMPRESIÓN LITERAL se activan dos capacidades fundamentales: reconocer y recordar. En el segundo nivel – REORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN –, por medio de procesos como clasificación y síntesis, se reorganizan las ideas y, para ello se requiere la capacidad de hacer clasificaciones, elaborar bosquejos, hacer resúmenes y síntesis. Esos dos niveles possibilitan la comprensión global, así como la obtención de información selectiva, concreta. (...) El tercer nivel – COMPRESIÓN INFERENCIAL – presupone que el lector aporta su experiencia personal al texto, realiza conjeturas y formula hipótesis y, por lo tanto, interesan especialmente las inferencias que es capaz de hacer. (...) La LECTURA CRÍTICA o JUICIO VALORATIVO integra el cuarto nivel, en el que el lector establece relaciones entre la información del texto y los conocimientos obtenidos por otras fuentes y, además, reflexiona y evalúa las nuevas aportaciones, comparándolas con su conocimiento de mundo”. (FERNÁNDEZ; BAPTISTA, 2010, p. 39)

aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. (COSSON, 2006, p.27)

Assim sendo, e buscando promover a interação e a reflexão do indivíduo a partir da leitura, justifica-se então a necessidade da multiplicidade dos gêneros textuais que devem ser apresentados, oportunizando ao indivíduo o acesso a esses tipos de texto, bem como a possibilidade de se construir um processo eficaz de leitura, no qual o leitor interage com o texto e com o mundo, constrói e reconstrói sentidos, como uma atividade constante.

Deve-se, então, analisar a leitura sob uma perspectiva sociointeracionista, atividade a partir da qual o indivíduo adquire vocabulário e fixa os componentes textuais. Em suma, tem-se que a leitura é capaz de promover reflexão e interação. E, assim, através dela, os elementos construtivos da língua adquirem sentido e, por conseguinte, a língua assume uma função social.

A seguir, tratar-se-á do ensino de leitura em língua estrangeira, e mais especificamente, no ensino de Espanhol.

2.1.2.2 Ensino de leitura em E/LE

Em se tratando especialmente do ensino de leitura em língua estrangeira, tem-se, através das palavras de Gasparini (2003, p. 38), que “O ensino de leitura numa outra língua deve se configurar como espaço onde o leitor assume sua condição desejante, ou seja, se assume enquanto sujeito possuidor de uma singularidade, para além das determinações ideológicas de sentido”. O referido autor apresenta o leitor, não como um ser passivo que apenas absorve o que lhe é repassado, mas, sobretudo, apresenta-o na sua condição de agente, uma vez que é este leitor ativo quem vai se apropriar do conhecimento e transformá-lo. Para tanto se utilizará das técnicas e das estratégias anteriormente explanadas, assim como seu conhecimento de mundo. Ou seja, não há uma forma específica, única e estática de se realizar o processo de leitura.

Considerando o cenário apresentado, assim como as abordagens e as metodologias utilizadas no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem da leitura, observa-se que as ações desenvolvidas afiguram-se de acordo com as orientações prescritas.

A competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino médio deve ser a da leitura e, por decorrência, a da interpretação. O substrato sobre o qual se apoia a aquisição dessas competências constitui-se no domínio de técnicas de leitura – tais como *skimming*, *scanning*, *prediction* – bem como na percepção e na identificação de índices de interpretação textual (gráficos, tabelas, datas, números,

itemização, títulos e subtítulos, além de elementos de estilo e gênero). (BRASIL, 2002, p.97)

Observa-se, portanto, que a metodologia utilizada para priorizar a leitura e a compreensão de texto está em consonância com o que prevê os PCN, principalmente porque os parâmetros trabalham contemplando o processo de aprendizagem de uma forma geral, mas também direcionando o ensino a um exame nacional único, o ENEM. E, conforme apresentado anteriormente, preza-se pela utilização de diversos gêneros textuais e tipos de texto, busca-se ainda explorar o aspecto multi/interdisciplinar desses textos. Acentua-se, uma vez mais, o caráter da diversidade textual, assim como a relevância interdisciplinar e cotidiana que os textos assumem. Inclusive, como forma de propiciar um maior interesse dos alunos e, por consequência, uma maior interação entre todos durante esse processo. O que, por sua vez, favorece o desdobramento de conteúdos e uma ampliação de cunho vocabular, pois tem-se acesso a termos de diferentes áreas, inclusive, termos técnicos.

A forma mais adequada de propiciar a aquisição e a ampliação do repertório vocabular nesse ciclo é por meio da leitura e da exploração de textos de diversas naturezas, apoiadas em atividades temáticas e de associação de vocábulos que partem de um determinado contexto e remetem a outros, por analogia ou antagonismo. Por exemplo, ao propor a leitura de um texto que aborde o uso de anabolizantes associados à prática de exercícios físicos, pode-se utilizar o recorte semântico desse texto como base para o encadeamento de palavras e expressões que ocorram em texto complementar sobre nutrição, dieta saudável e atividade física. (BRASIL, 2002, p. 105)

Através destes diversos gêneros textuais, e de uma ampla abordagem temática, é possível propiciar um ensino pautado na interdisciplinaridade, pois um mesmo conteúdo pode e deve ser abordado, e por que não dizer trabalhado por várias disciplinas. Em linhas gerais, salienta-se que ensinar a ler e desenvolver o hábito da leitura não deve, portanto, ser papel apenas do professor de línguas.

No mundo atual, mais que nunca, é essencial deter a competência de ler nos vários níveis possíveis de leitura. É papel da escola, e não apenas das disciplinas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, desenvolver essa competência. Ler e compreender uma língua estrangeira deve ser um meio de acesso à cultura, à tecnologia e de abertura para o mundo. (BRASIL, 2002, p. 107)

A citação dos PCN reitera a ideia apresentada anteriormente. Dessa forma, podem-se incluir os elementos culturais e os conteúdos interdisciplinares, trabalhando com conteúdos relacionados à História, à Geografia, à Literatura, à música, ao cinema, à política, ou seja, todos os temas que compreendem o nosso cotidiano. Por conseguinte, busca-se oferecer um ensino voltado para a leitura que, por sua vez, integre-se aos conteúdos das demais disciplinas e aborde elementos culturais relacionados aos próprios idiomas. E, vem à

tona a importância dos níveis de leitura, aspectos que devem ser considerados pelos professores quanto à seleção dos textos, considerando o nível da turma, sua compreensão no que diz respeito à estrutura vocabular e com relação às estruturas gramaticais.

O mesmo documento prescritivo ainda permite a possibilidade de explorar os demais elementos que compõem a língua, considerando a estrutura fonética-fonológica-semântica-sintática, assim como também os elementos culturais. Tais prescrições enfatizam, portanto, a função social da língua, este elemento de formação e de interação capaz de propiciar o acesso ao conhecimento, à informação e à cultura, sempre através das relações estabelecidas dialogicamente. Dessa forma, pode-se dizer que a leitura é fator de relevância ímpar no processo de ensino-aprendizagem de modo geral, em especial, no ensino-aprendizagem de línguas.

Se não há uma fórmula pronta, e luta-se pela primazia do uso da diversidade de gêneros textuais, como tratar então a leitura enquanto componente curricular, se o professor, muitas vezes, depara-se com realidades tão adversas, como classes heterogêneas quanto ao nível de compreensão, turmas com baixo interesse e rendimento escolar e com uma seleção textual incapaz de abarcar o interesse dos alunos? O que ensinar? E como ensinar? O que priorizar, que estratégias utilizar com determinado tipo de texto e em determinadas turmas? Como auxiliar os alunos no processo de leitura e compreensão leitora?

Pode-se dizer que não há resposta pronta ou pelo menos uma única resposta correta para todos esses questionamentos. Contudo, a fim de coordenar o processo didático-pedagógico no que concerne ao ensino, e neste caso particular à leitura dentro do ensino de língua estrangeira, foram elaboradas as prescrições, a fim de auxiliar o professor no referido processo.

Portanto, na apreciação deste trabalho, busca-se considerar a análise sociointeracionista, visando contemplar as várias realidades que permeiam a escola, assim como as diversas nuances da leitura, visto que os preceitos estaduais se baseiam nos documentos prescritivos de cunho nacional, que também orientam para uma visão mais complexa do ensino.

A seguir, abordar-se-á acerca dos documentos prescritivos e como eles versam sobre o ensino de leitura.

2.2 AS PRESCRIÇÕES E O ENSINO DE LEITURA EM E/LE

Esta seção abordará as prescrições, iniciando pela definição, para em seguida apresentá-las. Serão consideradas, neste estudo, as seguintes prescrições: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e as Matrizes Curriculares para o Ensino Médio no estado do Ceará.

Muito embora esses documentos prescritivos constituam parte do *corpus* analisado na presente pesquisa, optou-se por apresentá-los neste capítulo dando sequência ao tópico introdutório que define prescrição.

2.2.1 Prescrições: definição

O ser humano, cotidianamente, desenvolve inúmeras atividades, algumas primárias, respirar, alimentar-se; outras, secundárias, dentre as quais, destaca-se o trabalho. Este, na maioria das vezes, é remunerado e necessita de procedimentos para ser realizado. De acordo com esta perspectiva, com o propósito de organizar tais processos e padronizar as atividades exercidas pelos profissionais, existem as prescrições.

A partir das leituras de Daniellou (2002), Amigues (2004), Souza-e-Silva (2004) e de Clot (2007), compreende-se por prescrição, em geral, um texto escrito²⁴ com características e aspectos instrucionais-normativos a fim de determinar quais ações devem ser realizadas por cada profissional, de acordo com sua função e categoria, criando, por sua vez, uma espécie de atividade padrão a ser executada pelos trabalhadores, com a finalidade de atingirem, de modo eficaz e eficiente, os objetivos estabelecidos. Segundo Amigues (2009, p. 03), “a prescrição é um dos organizadores da atividade coletiva dos professores”²⁵.

Pode-se inferir, portanto, que as prescrições são direcionamentos elaborados a fim de padronizar as ações laborais, porém nem sempre cumprem efetivamente seu papel, pois, muitas vezes, não apresentam o detalhamento necessário, assim como também nem sempre é possível encontrar um meio favorável ao desenvolvimento das referidas atribuições. Souza-e-Silva (2004, p. 90) menciona que “Tais prescrições, às vezes muito coercitivas, outras extremamente vagas, por vezes contraditórias, não podem ser ignoradas se se quer compreender o que é possível fazer, o que é autorizado, tolerado ou proibido”. Eis aí, por

²⁴ Considerando que as prescrições também podem ser transmitidas oralmente.

²⁵ ... la prescription est un organisateur de l'activité collective des enseignants. (AMIGUES, 2009, p. 03)

consequência, um dos grandes déficits das prescrições: não conseguir detalhar todas as especificidades da atividade a ser desenvolvida.

No que diz respeito à origem das prescrições, Daniellou (2002, p. 01) afirma que: “A forma de prescrição em relação à qual foi construída a ergonomia da atividade²⁶ é a prescrição de Taylor...”²⁷. Considera-se, por conseguinte, o modelo de prescrição instituído no final do século XIX e adotado no início do século XX pelo americano Frederick Taylor para a organização do trabalho. Trata-se do modelo utilizado inicialmente nas máximas organizacionais administrativas das fábricas que, posteriormente, alcançará os demais setores da economia e do trabalho. Este paradigma ao mesmo tempo em que fragmenta o trabalho a ser executado pelo trabalhador, também estabelece uma hierarquia e uma sistematização, delineando não apenas o que necessita ser executado, mas, algumas vezes, também apresentando a forma como as atividades devem ser realizadas, estabelecendo, inclusive, o tempo que se deve dedicar para cada atividade.

Contudo, essa realidade não abrange todas as profissões. E, assim sendo, não é sempre que as prescrições podem ser cumpridas como apresentadas. A partir desse déficit por parte das prescrições, observa-se uma constante reestruturação delas por parte dos profissionais, compreendendo uma adaptação – aumento ou diminuição –, visto que as atividades são exercidas em determinados contextos, e os profissionais geralmente precisam adequar as prescrições às necessidades da realidade a qual pertencem e assim realizar com êxito as tarefas que lhes são indicadas. Para Daniellou (2002), as prescrições se apresentam sob três circunstâncias: descendentes, ascendentes e “modos de pensar”.

Segundo Daniellou (2002), as prescrições descendentes são aquelas oriundas da estrutura organizacional do trabalho e quase sempre elaboradas/emitidas por uma autoridade, e, por isso, remetem à hierarquia. É o tipo de prescrição mais conhecido e comumente se apresenta de forma escrita. No caso do trabalho docente, estas prescrições são oriundas de instituições governamentais, sendo as de esfera federal utilizadas em todo o território nacional, quer em instituições públicas ou particulares.

As prescrições ascendentes ou remontantes são aquelas que possuem procedências diversas, podendo, inclusive, serem originadas da própria atividade e, por conseguinte, elaboradas pelos trabalhadores, com seus valores, experiências e características biológicas;

²⁶ Ergonomia da atividade: O fato é que a ergonomia da atividade foi se construindo com base na constatação dos efeitos nocivos produzidos pela administração científica do trabalho, cuja versão mais acabada ao final dos anos 40 tinha a face do taylorismo-fordismo. (FERREIRA, 2008, p.90)

²⁷ La forme de prescription par rapport à laquelle s’est construite l’ergonomie de l’activité est la prescription taylorienne,... (DANIELLOU, 2002, p. 01)

assim como também podem ser elaboradas pelo coletivo de trabalho²⁸, que elabora normativas provenientes da forma de agir de determinado grupo de trabalhadores, e/ou visando uma forma de atuação para um grupo. Ou seja, de acordo com Daniellou (2000), pode-se inferir que elas podem ser provenientes de reformulação de outras prescrições.

As prescrições denominadas “modos de pensar” seriam uma determinação sobre a forma de pensar, de agir e de se comportar do trabalhador a partir das palavras e conceitos do próprio trabalhador, como se fosse uma análise do indivíduo sobre o ambiente.

Feita a diferenciação acerca dos tipos de prescrição, retoma-se o tema, direcionando-o especificamente ao estudo que se quer desenvolver. Uma vez que a referida pesquisa volta-se à prática docente, será abordado, neste estudo, o papel das prescrições no âmbito educacional, enfatizando, portanto, sua função no que se refere ao ensino de leitura em Língua Espanhola em escolas públicas estaduais do Ceará. Tem-se que o foco das prescrições remete ao trabalho docente que, como qualquer outra profissão, orienta-se a partir de documentos escritos, previamente elaborados pelos órgãos reguladores. Considerando os documentos prescritos de âmbito nacional, tem-se a LDB; a Lei nº. 11.161, responsável pela inserção do ensino de Língua Espanhola no Ensino Médio de todas as escolas públicas do país; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), das quais se utiliza na pesquisa em questão os PCN e as OCEM. No âmbito estadual, têm-se as Matrizes Curriculares para o Ensino Médio; assim como também o plano anual de cada escola, de acordo com seu regimento; seguido do plano de curso e do plano de aula de cada professor, sendo estimadas, neste estudo, apenas as Matrizes.

No entanto, ainda que haja um número significativo de documentos voltados à prescrição docente, não se observa, porém, uma abordagem específica que contemple as prescrições, considerando o fazer e o “refazer” docente em seu cotidiano. E, entenda-se aqui “refazer” como sinônimo de adaptação, visto que não compete ao profissional uma ação individual de reestruturação das prescrições, mas sim, ajustar as referidas normativas a fim de que se possa atingir os objetivos estabelecidos. Ou seja, essa reestruturação prescritiva por parte do docente gera uma autoprescrição²⁹ que, por sua vez, significa uma (re)definição de objetos e meios a fim de executar a tarefa, ação esta que recai sobre o trabalhador.

²⁸ Por coletivo de trabalho, compreendemos trabalhadores realizando uma obra comum, respeitando regras, suas próprias regras e as do *métier*. (CAROLY, 2010, p. 107)

²⁹ Compreende-se por autoprescrição, dentro do contexto de estudo nesta pesquisa, a ação de reelaborar, redimensionar e adaptar as prescrições oficiais às necessidades do contexto educacional vivenciado por cada professor.

Outra situação que merece destaque é que o fato de que nem sempre a ação e a experiência do professor são consideradas no momento da elaboração destes instrumentos injuntivos de organização do trabalho. Isto porque, muitas vezes, são estudiosos, teóricos, pessoas ligadas ao meio acadêmico, às Secretarias e ao Ministério da Educação, os responsáveis pela elaboração do material citado. E não se questiona aqui a competência e o mérito destes profissionais na execução de tal atividade prescritiva, mas acredita-se que seria primordial, para a elaboração de um construto mais palpável com a realidade educacional brasileira vigente, a participação de professores que atuam diretamente nas escolas, e mais especificamente nas salas de aula, uma vez que estes docentes poderiam valer-se de suas experiências e vivências, assim como dos relatos de suas ações, para delinear um quadro mais próximo da realidade, propiciando, assim, melhores condições de trabalho para todos os envolvidos. Acredita-se que, desta maneira, provavelmente, seria possível elaborar uma prescrição mais condizente com a realidade educacional brasileira, considerando, inclusive, a diversidade de contextos existentes. O que poderia, por sua vez, favorecer o desenvolvimento da atividade docente de modo menos angustiante ao professor que, muitas vezes, sente-se apreensivo por não cumprir as exigências delineadas nos documentos, ainda que nem sempre este déficit seja de sua responsabilidade, mas sim das próprias condições de trabalho que lhe são impostas. Afinal, há que se pensar nesta relação saudável entre trabalho e atividade.

Diante desta realidade, no que se refere à elaboração das prescrições, o que se observa, segundo Tardif (2002, p. 126-127), é que “os professores trabalham a partir de orientações de trabalho frequentemente imprecisas, que exigem não somente improvisação da parte deles, mas também escolhas e decisões quanto à maneira de compreender e realizar seus objetivos de trabalho”. Logo, o critério de participação dos professores poderia vir a ser de grande relevância na construção das prescrições, uma vez que o prescrito nem sempre condiz com o real³⁰. Consideram-se aqui as variantes que constituem o trabalho docente, inclusive, o fato de que existem escolas com realidades infinitamente diferentes. E, na prática, essa realidade exige que o profissional conheça, considere e ajuste as prescrições no momento de seu planejamento e, principalmente, durante as aulas. A conjuntura na qual está inserido o professor é, por exemplo, uma das situações que obriga o referido profissional, de certa forma, a tomar para si a função de prescrever.

³⁰ “O real é a ação de realização – jamais totalmente previsível – que põe o sujeito em contato com as realidades objetivas do mundo das coisas e dos homens, ocasiões para, e obstáculos ao [,] seu desenvolvimento”. (CLOT, 2007, p. 93)

... o professor é, ao mesmo tempo, um profissional que prescreve tarefas dirigidas aos alunos e a ele mesmo; um organizador do trabalho dos alunos, um organizador do trabalho dos alunos, que ele deve regular ao mesmo tempo em que os mobiliza coletivamente para a própria organização da tarefa; um planejador, que deve reconceber as situações futuras em função da ação conjunta conduzida por ele e por seus alunos, em função dos avanços realizados e das prescrições. (AMIGUES, 2004, p. 49)

Tem-se, portanto, que esse fazer e adaptar é uma constante na vida profissional, pois este adapta as prescrições antes, ao planejar; durante a aula, diante do surgimento de alguma necessidade; e depois de sua aula, avaliando e redimensionando aquilo que não funcionará. O que faz compreender a ideia de que o trabalho se apresenta como prescrito e real. Contudo, o não conhecimento dessas dimensões, diante da execução profissional, pode gerar críticas ao docente, inclusive, por parte de terceiros. Daí mais uma vez enfatizar a necessidade de a elaboração das prescrições serem, pelo menos em parte, realizadas com a participação de professores.

De acordo com esses pontos de vista, os valores desse trabalho não são atribuídos pelas próprias pessoas que exercem o ofício, mas por pessoas que se acham fora dele; e geralmente as ações dos professores são submetidas a críticas repetitivas: *o que é feito não corresponde ao que deveria ter sido feito*, os professores utilizam meios diferentes dos que deveriam utilizar, etc. (AMIGUES, 2004, p. 38)

Quanto às críticas, estas geralmente são proferidas por pessoas que desconhecem a complexidade que constitui a realidade das escolas brasileiras e/ou que sequer conhecem as diferentes realidades e os contextos intrínsecos ao ambiente escolar. Por isso, uma vez mais, enfatiza-se a importância da participação do professor na elaboração das referidas normativas.

Salienta-se ainda que o professor, como profundo conhecedor destas variantes, utiliza-se, em seu cotidiano, de seu posicionamento crítico e ativo-responsivo para agir, visando sempre o bem coletivo, a fim de atingir o objetivo maior que é a aprendizagem por parte dos alunos.

Geralmente ausentes das análises sobre a ação do professor, as prescrições desempenham, no entanto, um papel decisivo do ponto de vista da atividade. Para a psicologia do trabalho ou para a ergonomia da língua francesa, as prescrições não servem apenas como desencadeadoras da ação do professor, sendo também constitutivas de sua atividade. (AMIGUES, 2004, p. 42)

Pautado nesta premissa de que o professor necessita conciliar prescrição e prática docente, e a partir da experiência desta pesquisadora enquanto professora de Língua Espanhola, que lecionara em algumas escolas estaduais de Fortaleza, sugere-se que é possível depreender que há uma certa discrepância quanto ao desenvolvimento das atividades considerando trabalho prescrito e real, e um dos motivos deve-se à disparidade que há entre as

instituições educacionais. Afinal, segundo Amigues (2004, p. 43), “As dimensões coletivas da atividade do professor raramente são consideradas...”.

É possível encontrar, por exemplo, escolas com um certo grau de organização e rigidez quanto à assiduidade, ao comportamento e à participação dos alunos nas aulas, assim como também escolas com altíssimo grau de evasão e alunos que não demonstram nenhum interesse pelos conteúdos acadêmicos; escolas com infraestrutura física impecável, com excelentes laboratórios de ciências da natureza, de redação e de informática, assim como também existem escolas em que os computadores sequer funcionam; escolas nas quais pais e comunidade se integram durante os finais de semana, e escolas tão expostas à violência ao ponto de ser necessário interromper o turno letivo por questão de segurança; dentre outros. Atenta-se para o fato de que tal descrição corresponde a realidades de escolas localizadas na capital cearense: Fortaleza. Sabe-se, contudo, que a realidade em alguns municípios, no interior do Estado, é bem mais complexa: em alguns distritos mais afastados das cidades, por exemplo, o trajeto feito pelos alunos de sua residência à escola pode durar até 4h, o que consome não apenas o tempo do aluno, mas também parte de sua disposição física e mental; e, onde, nem sempre, os professores que lecionam determinadas disciplinas sequer são formados na área em que atuam. Por esses motivos elencados dentre tantos outros, pode-se mencionar a dificuldade por parte do professor em cumprir rigorosamente as prescrições oficiais, uma vez que, ao serem elaboradas, muitos destes fatores anteriormente mencionados nem mesmo são levados em consideração. E, mesmo diante de tantas lacunas expostas nos documentos prescritos, salienta-se que cabe ao professor o papel de administrar os conteúdos a serem trabalhados, seguindo as metodologias indicadas, sempre levando em consideração essas diferentes realidades que o cercam, e assim, fazer acontecer sua aula, permitindo que a matéria a ser explorada, ainda que pareça sem sentido ao aluno, torne-se atrativa e interessante.

Uma das variantes que corroboram para uma prática diferente da prescrição refere-se às distintas condições e situações de trabalho vivenciadas pelos professores, conforme já mencionadas. E, por se tratar de uma ação situada, pautada na perspectiva sociointeracionista, a atividade docente deve considerar o meio no qual está sendo executada, podendo e devendo frequentemente ser transformada, retrabalhada a partir da autoprescrição. Uma vez que o objetivo principal da educação é promover a formação ética-cidadã e conteudística do educando, o professor utiliza-se de mecanismos diversos para atingi-lo, adaptando constantemente o prescrito à sua atividade, considerando, sobretudo, a realidade vigente em cada contexto escolar.

Segundo Amigues (2004, p. 41), “A atividade do professor dirige-se não apenas aos alunos, mas também à instituição que o emprega, aos pais, a outros profissionais”. Evidencia-se, a partir da citação de Amigues, que a atividade docente pode ser solitária, quando o professor necessita interagir com os documentos e com ele próprio; porém, na maior parte do tempo, ela é compartilhada, pois o docente desenvolve suas atividades em interação, com os materiais, com os alunos, com os pares, com a sociedade.

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente (...) é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser, etc. (TARDIF, 2002, p. 49-50)

O professor atua junto à comunidade e, ao desenvolver seu *métier*, age através da linguagem, assumindo, assim, uma relevância imensurável, pois adquire caráter de ação. É através de sua atividade linguageira que o professor se apresenta, age e interage, fazendo-se presente no círculo educacional com a gestão, com os pares, com os pais de alunos, com as prescrições e, principalmente, com os alunos.

Essa voz que representa o professor, não é uma voz singular. Na verdade, ela reflete e refrata outras vozes: a do próprio professor, a do(s) interlocutor(es), as vozes anteriores a esse diálogo que cada um traz consigo, como por exemplo, as vozes da formação pessoal, as vozes da formação profissional, a voz da experiência. Enfim, é uma voz carregada de inúmeras outras vozes. Trata-se, portanto, de uma relação que está em constante alteração, sendo constituída a cada momento a partir das interações que ocorrem no contexto social em que o indivíduo está inserido. E, assim sendo, a linguagem passa a ser considerada por si só uma atividade que ganha ênfase no momento de interação, uma vez que exerce uma função na sociedade.

Retomando o papel das prescrições e sua função social e profissional para com os docentes, pode-se inferir que o papel destas é de substancial relevância não apenas porque orientam, mas, principalmente, porque constituem a atividade, inclusive, na prática docente, pois se ao se expressar fazendo uso da linguagem o professor está agindo, pode-se dizer que a língua é elemento de ação por parte do referido profissional, durante a interação que o docente estabelece.

E mais, trata-se, de certa forma, de uma construção coletiva, que vai se estabelecendo ao longo do desenvolvimento das atividades profissionais, seguindo uma

hierarquia, que se modifica, coletivamente, de acordo com as necessidades as quais vão se apresentando.

Como nas demais profissões, o trabalho do professor consiste em utilizar procedimentos concebidos por outros, advindos de uma cascata hierárquica, desde o nível nacional, como é a Lei de Diretrizes e Bases, passando pelos PCN, os quais são retomados/repensados no âmbito de cada estabelecimento escolar e dos coletivos de trabalho. (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 89-90)

Diante do exposto, é possível dizer que as prescrições apresentam uma visão objetiva, concreta, organizadora do fazer de toda e qualquer atividade profissional, sendo usadas como parâmetro pelos profissionais que, por sua vez, buscam atingir os objetivos estabelecidos, ainda que para isso necessitem adaptá-las. Realça-se a remodelação das prescrições a partir da prática docente como uma constante, pois a metamorfose social imposta pela globalização exige um pensar-agir-repensar instantâneo, refletindo e almejando um futuro próximo e complexo. E, mediante tais reflexões e a necessidade social que se apresente, tais posicionamentos podem servir, inclusive, para uma reestruturação da prescrição vigente.

Buscando compreender um pouco mais acerca das prescrições que tratam do ensino. A seguir, elencar-se-ão as ideias apresentadas nos PCN quanto ao ensino de leitura em LE.

2.2.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de LE

Dá-se o nome de Parâmetros Curriculares Nacionais aos documentos considerados como referência para a elaboração dos elementos que compõem o ensino no Brasil, tanto na Educação Básica (Ensino Fundamental), quanto no Ensino Médio. Delineiam não apenas os conteúdos que devem ser trabalhados, mas também as abordagens e as metodologias que devem ser adotadas. São divididos por áreas, na qual cada área acomoda suas referidas disciplinas. São elas: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, que compreende as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Arte e Educação Física; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, englobando Matemática, Física, Química e Biologia; e Ciências Humanas e suas Tecnologias, com as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Em se tratando dos PCN referentes ao ensino de Língua Estrangeira no Ensino Médio, tem-se como premissa que a LE deve ser instrumento de acesso a informações

diversas e a outras culturas. Principalmente por se considerar o contexto globalizado no qual se está inserido.

É preciso pensar-se no processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, em termos de competências abrangentes e não estáticas, uma vez que uma língua é o veículo por excelência, de comunicação de um povo e, através de sua expressão, esse povo transmite sua cultura, suas tradições e seus conhecimentos. (BRASIL, 2000, p.11)

De acordo com as ideias expostas, pode-se assinalar que o ensino de línguas estrangeiras deve pautar-se nos aspectos instrucionais-normativos da língua, a fim de priorizar as relações práticas, destacando seu aspecto social, frequentemente estabelecidas através da linguagem, o que constitui as relações dialógicas. Deve ainda englobar uma quantidade substancial de conteúdos, relacionando-os aos diferentes contextos e inter-relacionando-os, assim como também correlacionando-os aos componentes das demais disciplinas, ou seja, promovendo a interdisciplinaridade. Deve também relacioná-los aos temas atuais, promovendo, assim, a reflexão por parte dos alunos, utilizando-se, dessa forma, dos diversos recursos a fim de promover reflexão e conhecimento. Percebe-se, então, uma aproximação direta com a teoria vigotskiana de aprendizagem, que se utiliza de uma visão sociocultural da língua, pautada num contexto situacional de interação. E mais, de acordo com os PCN,

Torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão. (BRASIL, 2000, p.26)

Observando a citação acima, percebe-se que, cada vez mais, o ensino deve voltar-se a uma função não apenas didática, mas, sobretudo, sócio-pragmática, que ajude o educando a inserir-se socialmente. Portanto, reitera-se a necessidade de o ensino ser pautado nas concepções de Vigotski, quanto à natureza social da linguagem e do desenvolvimento, e de Bakhtin, no que diz respeito ao uso discursivo e funcional da linguagem. Seguindo esta perspectiva de Vigotski, observa-se que a língua exerce função social no cotidiano, que se amplia a cada dia à medida que se desenvolve. Eis uma relação ente a teoria de Vigotski e os PCN, propiciar um ensino que oportunize a relação com a prática, tornando-se, portanto, significativo.

Pelo seu caráter de sistema simbólico, como qualquer linguagem, elas [as línguas] funcionam como meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida. (BRASIL, 2000, p.26)

É possível observar, segundo esta perspectiva, que os PCN dialogam com ambos os estudiosos acima citados, e assim voltam-se a um ensino que utiliza a linguagem com cunho prático e social.

A perspectiva dos PCNs, de considerar os gêneros discursivos³¹ como objeto de ensino e os textos como unidade de ensino, parece-nos estar afinada com a teoria de Bakhtin/Volochinov (1929) e de Bakhtin (1953/79) e proporcionar um encaminhamento inovador e eficaz para o ensino de língua. (POMPILIO *et al*, 2000, p. 102)

Verifica-se, portanto, uma constante preocupação em alinhar as teorias, as metodologias e os conteúdos programáticos considerados essenciais a uma prática docente capaz de propiciar uma formação discente voltada para uma constituição humana consciente e reflexiva.

Talvez, por esse motivo, tais documentos sejam analisados e avaliados, dentro de um determinado período de tempo, para que possam estar sempre em consonância com as necessidades vigentes tanto da sociedade e, por conseguinte, do ensino, sendo assim, quando necessário, reajustados. Provavelmente, é o que aconteceu com os PCN do Ensino Médio, que alguns anos após sua publicação, fez surgir as OCEM (BRASIL, 2006), das quais tratar-se-á a seguir.

2.2.3 Orientações Curriculares para o Ensino Médio

A partir de sua leitura, compreende-se por Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) um documento elaborado que busca complementar os Parâmetros Curriculares Nacionais no que diz respeito ao Ensino Médio. Por conseguinte, pode-se mencionar que o propósito do referido documento é refletir, reavaliar e proporcionar ações reflexivas na didática dos professores, acrescentando as modificações necessárias aos PCN, englobando os temas que não haviam sido contemplados, ou aprofundando os assuntos que necessitam de atualização, a fim de proporcionar uma atividade docente mais palpável e

³¹ Gêneros discursivos: [...] refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominados *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2003, p. 261-262)

próxima do real. Assim, diz-se que as orientações apresentam como uma das prioridades o desenvolvimento da leitura em LE.

... este documento focaliza a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas. Essa orientação, apesar de contar com as orientações anteriores e expandi-las, difere destas e responde a investigações recentes, conforme pode ser observado ao longo de nossas explanações. (BRASIL, 2006, p. 87)

Como propostas de habilidades a serem desenvolvidas nas aulas de LE, destaca-se a leitura, a comunicação oral e a prática escrita. E que tais habilidades possam ocorrer de modo contextualizado, enfatizando também, segundo os PCN, o papel do letramento crítico:

Explicitamos que as questões que buscam desenvolver o letramento crítico levam em conta o trabalho que vinha sendo realizado em leitura nas escolas nos últimos anos. Ou seja, continua-se trabalhando a compreensão geral, dos pontos principais e as informações detalhadas do texto, assim como os elementos lingüístico-textuais oferecidos pelos textos selecionados, os quais contribuem para a compreensão e o exercício de interpretação (construção de sentidos). O letramento crítico representa uma ampliação e uma definição desse trabalho de leitura no que se refere à expectativa de desenvolvimento crítico dos alunos. (BRASIL, 2006, p. 116)

Discorrendo sobre a leitura, diante do contexto apresentado, destaca-se a necessidade de trabalhá-la a partir de novas perspectivas, englobando, inclusive, letramentos e multiletramentos. Ou seja, pauta-se na compreensão do uso da linguagem ao seu uso efetivo.

Dentre outros elementos contidos nesta mudança de paradigma da educação, destaca-se a preocupação com o desenvolvimento do indivíduo, considerando a perspectiva de interação social (VYGOTSKY, 2008), assim como também o processo dialógico estudado por Bakhtin (2003) e Bakhtin/Volochínov (2014). Tratando de Vigotski, segundo as OCEM (BRASIL, 2006, p. 168), tem-se que “Ressaltar a importância da *contextualização* no processo educativo é um legado dos PCN, que remetem às formulações educacionais progressistas de natureza mais geral (Vigotsky, Paulo Freire, etc.)”.

E Bakhtin, pelo caráter plurissignificativo e interacional que a palavra assume:

Bakhtin, ao desenvolver o conceito de *polifonia*, chamando a atenção para a dimensão dialógica do texto, apontou para sua pluralidade discursiva, que ultrapassa os limites da estrutura interna da obra, estendendo-se à leitura. A palavra plural, disseminadora de sentidos, requer uma leitura também ela múltipla, não mais regulada pela busca do significado único ou pela verdade interpretativa, mas atenta às relações e às diferentes vozes que se cruzam nos textos literários. (BRASIL, 2006, p. 65-66)

Desse modo, infere-se que ambos os teóricos são utilizados como referência na elaboração das OCEM e, por conseguinte, compõem o construto teórico da proposta das referidas prescrições das quais trata este trabalho.

Contudo, sabe-se que cada Estado possui suas particularidades na escolha dos idiomas que buscam ofertar em suas escolas, quer seja por influência geográfica, histórica ou econômica. E, levando em consideração a realidade de cada região da federação, é natural que cada Estado possa estabelecer suas próprias diretrizes de ensino a partir, obviamente, das prescrições de âmbito federal. Dessa maneira, tratar-se-á, a seguir, das prescrições didáticas elaboradas no âmbito estadual, no que concerne ao Estado do Ceará, denominadas Matrizes Curriculares para o Ensino Médio.

2.2.4 Matrizes curriculares para o Ensino Médio no Ceará

Sabe-se que os PCN foram elaborados a partir de um amplo debate entre representantes dos diferentes segmentos educacionais, propiciado pela necessidade de adaptação à nova realidade globalizada, na transição do século XX para o XXI. É sabido que os componentes curriculares foram agrupados e divididos por áreas, a fim de melhor estruturar os conteúdos. E, embora tenham sido elaborados com a presença de representantes de todo o país, torna-se impossível contemplar, em um único documento, toda a diversidade do nosso gigantesco Brasil.

Desta forma, buscando adequar os PCN e as OCEM à realidade do nosso Estado, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) decide elaborar um documento que se intitula “Coleção Escola Aprendiz”, o qual se divide em quatro livros, três referentes às áreas – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias –, e um denominado “Matrizes Curriculares para o Ensino Médio”, no qual estão expostas as competências e habilidades a serem desenvolvidas por cada série, assim como também os conteúdos e seus detalhamentos, por bimestre, para cada disciplina.

Em se tratando de documentos prescritivos, quer na esfera nacional, ou na estadual, observa-se que eles apresentam uma perspectiva discursiva e sociointeracionista. De acordo com Nobre (2008, p. 34-35), “... sugere-se um ensino de cunho comunicativo, numa perspectiva instrumental e interacional, respaldado na abordagem comunicativa de ensino de LE”. Dessa forma, infere-se que todo o componente curricular, de toda e qualquer disciplina deve estar atrelado ao contexto de interdisciplinaridade a partir da leitura.

Pautando-se nas Matrizes Curriculares do EM do Ceará, no que diz respeito ao ensino de Língua Estrangeira e, em particular, ao Ensino de Língua Espanhola, observa-se que são sete as competências e habilidades apresentadas que devem ser desenvolvidas pelos

professores de E/LE no curso de suas aulas. A seguir, apresentar-se-ão as competências e habilidades que se direcionam ao 3º ano do EM, nível que nos interessa, particularmente, neste estudo.

1. Usar a Língua Espanhola como meio de acesso ao conhecimento e à informação nos três níveis de competências – interativa, textual e gramatical – a partir de um contexto de uso. 2. Conhecer a Língua Espanhola como instrumento de acesso cultural e interação com grupos sociais diversos. 3. Utilizar a Língua Espanhola como forma de expressão de situações do cotidiano e meio de socialização. 4. Assinalar a importância da adequada utilização dos recursos gramaticais, facilitadores da expressão verbal. 5. Apresentar expressões idiomáticas e vocábulos de uso regional espanhol e seus diferentes níveis de linguagem. 6. Compreender as estruturas linguísticas básicas da Língua Espanhola, considerando seus objetivos comunicativos. 7. Familiarizar o aluno com as características, costumes e tradições de diferentes culturas. (CEARÁ, 2009, p.68)

As habilidades são similares para todo o Ensino Médio, porém os conteúdos e seus detalhamentos, obviamente, correspondem a cada série. Tais competências e habilidades se dividem entre os diferentes aspectos: linguísticos, gramaticais, fonéticos-fonológicos, semânticos, sócio-culturais, destacando que todos se voltam ao aspecto funcional da língua. Enfatizando-se a primeira competência expressa nas Matrizes (CEARÁ, 2009, p. 68), “Usar a Língua Espanhola como meio de acesso ao conhecimento e à informação nos três níveis de competências ... a partir de um contexto de uso”, infere-se que ela engloba todas essas perspectivas, uma vez que a língua em uso precisa dos seguintes aspectos: gramatical (léxico, fonética, semântica), textual e, sobretudo, interativo.

Ao se descrever a prescrição em tela, constata-se que a divisão dos conteúdos se desenha bimestralmente. O referido documento ao enfatizar o componente leitura, e a apresenta na forma de conteúdo “comunicativo-textual”, e explicita quais as competências acima mencionadas devem ser abordadas: 1,2,3 e 6. Como detalhamento de conteúdo tem-se:

* Utilização de estratégias que possibilitem a compreensão geral do texto, usando técnicas de leitura como o “skimming” (leitura rápida e superficial) e o “scanning” (localização das informações), “prediction” proporcionando uma leitura seletiva e eficiente através do(a): - Identificação da ideia principal, da finalidade e do gênero textual; - Identificação da tipologia textual; - Identificação de sequência de fatos ou de ideias apresentadas no texto; - Percepção das relações de causa e efeito, tempo e espaço e outras de igual importância, apresentadas no texto; - Compreensão e interpretação do texto.* Exploração de sequências de discurso de base (argumentação, descrição, narração, injunção, etc.) para desenvolver a criticidade leitora nos diversos gêneros;* Articulação entre textos/contextos que podem ser interpretados em razão de aspectos sociais e/ou culturais (intenção comunicativa, época, local, interlocutores e participantes da criação de textos (orais e escritos);* Reconhecimento dos sistemas linguísticos como auxiliares nos intercâmbios (culturais, científicos, políticos, econômicos, etc.) entre os povos. (CEARÁ, 2009, p. 69)

Todos estes procedimentos acima listados se repetem a cada bimestre, sendo acrescentados ao 2º bimestre e aos subsequentes, os seguintes tópicos:

* Utilização das linguagens tecnológicas como instrumento para construção do senso crítico, do pensamento hipotético e dedutivo, das faculdades de observação e de pesquisa; * Desenvolvimento da capacidade de argumentar e contra-argumentar, acatando ou refutando a ideia do autor. (CEARÁ, 2009, p. 71)

Ao se enfatizar o papel dedicado por estas habilidades à leitura, sugere-se, no desenvolvimento das atividades, o uso de técnicas que favoreçam a compreensão do texto, assim como a identificação dos diversos elementos que o compõem, como por exemplo, o título, o tema, a identificação do autor, assim como outros elementos que estabeleçam relações com elementos sócio-históricos e culturais.

É necessário, portanto, que o professor estabeleça propósitos para a leitura (o que pode ser feito em conjunto com a turma), de forma a definir, através do nível de compreensão a ser alcançado, e abarcar desde a compreensão geral em relação ao que é tratado no texto até a procura de uma informação específica, como data, título, subtítulo, um nome, a função social, uma marca tipográfica, etc. (NOBRE, 2008, p. 43)

A fim de facilitar o desenvolvimento destas habilidades, torna-se necessário o uso de algumas das estratégias de leitura já apresentadas anteriormente, destacando, por exemplo, o *skimming* e o *scanning*.

... na execução de tarefas/atividades, o professor deve usar, principalmente, essas três valiosas estratégias de leitura: *skimming*, *scanning*, *guessing*, realizadas, de preferência, em grupos pequenos, a fim de ativar e aprimorar o conhecimento de mundo do aluno. (NOBRE, 2008, p. 44)

Ou seja, cabe ao professor buscar adequar as estratégias e os conteúdos da maneira mais plausível ao seu contexto de trabalho. E mais, o professor deve fazer uso da língua e dos conteúdos pautando-se na interação. Assim, analisando estes aspectos à luz das teorias de Vigotski e do Círculo de Bakhtin, percebe-se a inserção da interação a partir da linguagem, em um contexto social específico. Dessa forma, de acordo com as Matrizes, Nobre (2008, p. 34) sugere “... práticas mais participativas, através de atividades estimulantes, inovadoras e significativas de um ensino comunicativo, numa perspectiva instrumental e interacional de leitura”. Enfatiza-se também a necessidade de se trabalhar a leitura em LE, de modo interdisciplinar, uma vez que, paralelamente, se estará seguindo a dimensão inter/multidisciplinar preconizada nos PCN.

Em suma, torna-se evidente que as Matrizes curriculares tentam adequar as prescrições maiores – PCN e OCEM – à realidade estadual, enfatizando o uso da leitura em LE, sempre na perspectiva sociointeracionista e multidisciplinar.

Buscando-se explorar o viés crítico-reflexivo acerca das prescrições e da prática docente, e pautando-se sob o prisma das relações dialógicas, observa-se que, nos últimos anos, algumas pesquisas que buscam investigar a prática do professor têm sido realizadas sob a orientação da ergonomia francesa. A fim de proporcionar uma melhor explanação acerca do assunto, a seguir, dissertar-se-á sobre ergonomia e as diferentes nuances de trabalho, considerando o trabalho do professor³² de modo igual às demais categorias funcionais.

2.3 ERGONOMIA E ATIVIDADE DOCENTE

Este subcapítulo apresentará a ergonomia, considerando sua origem e o delineamento para a linha francesa. Para tanto, faz-se necessário apresentar as três dimensões de trabalho – prescrito, real, realizado –, detendo-se no trabalho real, o qual também se denomina real da atividade. Em seguida, explicar-se-á acerca da atividade docente.

2.3.1 Ergonomia: breve histórico e princípios fundamentais

Ao longo deste trabalho, tem-se apresentado alguns termos que contribuirão na elaboração do construto teórico, a fim de propiciar uma melhor compreensão do todo. Dessa forma, tem-se abordado os aspectos pedagógicos no que concerne à leitura, assim como também no que se refere às prescrições. A partir de agora, procurar-se-á elencar mais especificamente os conteúdos referentes à ergonomia, em particular, a ergonomia francesa ou francófona, explicitando, a partir de então, os conceitos de atividade prescrita, real e realizada.

Torna-se imprescindível apresentar uma definição de ergonomia, termo o qual Souza-e-Silva (2004, p.84) define como “um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que relaciona intimamente a compreensão do trabalho e sua transformação”. A partir desta definição, já se enfatiza a possível transformação que pode e deve acontecer, não apenas no meio de trabalho, mas, especialmente, sobre a ação do trabalhador.

Antes de seguir apresentando os demais conceitos referentes à ergonomia, torna-se oportuno apresentar um pouco acerca de sua origem. A palavra, por sua etimologia, refere-se ao trabalho em geral como ciência, buscando caracterizá-lo: constituição, forma e delimitação. Segundo Guérin *et al* (2001, p. 07), “construída a partir de dois radicais: *ergon* e

³² Neste estudo, admite-se o mesmo sentido para trabalho do professor e atividade docente.

nomos, a palavra ‘ergonomia’ designaria uma ciência do trabalho. Mais precisamente, a ergonomia teria por objetivo definir as regras do trabalho”. Ou seja, trata-se de uma ciência cujo objetivo é estudar o trabalho, analisá-lo, estruturá-lo e, quando necessário, transformá-lo. E, de acordo com Souza-e-Silva (2004, p.89), “... a ergonomia aborda a atividade de trabalho como elemento central organizador e estruturante dos componentes da situação de trabalho”.

Tem-se que o foco do trabalho do ergonomista não é apenas identificar o que está em desacordo, ou verificar se as prescrições estão sendo cumpridas. Inicialmente, este profissional busca estabelecer o que é, e como cada profissão deve ser estruturada, para posteriormente vir a cobrar a execução destas ações, e, quando oportuno, propiciar modificações, tanto para a profissão em si, quanto no profissional. Pois, segundo Guérin *et al* (2001, p. 01), “Transformar o trabalho é a finalidade primeira da ação ergonômica”. Assim, o que o ergonomista busca, de fato, é uma mudança com relação às atividades que foram prescritas observando o modo como elas estão sendo desenvolvidas.

O que interessa ao ergonomista não é a atividade de trabalho por si só. Compreendê-la melhor só se justifica se permitir a transformação do trabalho, o que implica frequentemente em acesso a uma leitura crítica do funcionamento da empresa. Essa leitura assume um caráter particular. Tem como ponto de partida a maneira pela qual os operadores efetivamente realizam o trabalho que lhes foi confiado. (GUÉRIN *et al*, 2001, p. 37)

No que diz respeito à sua origem enquanto ciência, pode-se mencionar que a ideia de ergonomia surgiu a partir de Frederick Taylor e, desde então, vem se expandindo, agregando novas vertentes como a mencionada neste trabalho: a ergonomia francesa.

A representação da atividade de trabalho que ainda prevalece amplamente hoje em dia foi formalizada no início do século XX pelo taylorismo, graças a um esforço de conhecimento da atividade exigida pelo desenvolvimento industrial da época. Taylor foi um observador atento e perspicaz do conteúdo do trabalho. (...) Um dos efeitos desse movimento, a partir do momento em que foi formalizado num corpo de doutrina, é a separação entre trabalho prescrito e trabalho efetivo. (GUÉRIN *et al*, 2001, p. 29-30)

A partir das ideias de Frederick Winslow Taylor e Jules Henry Fayol, tem-se como um dos princípios da administração moderna eficaz, a divisão do trabalho³³. E, desde então, observa-se uma divisão entre as diferentes formas de como o trabalho se apresenta: “prescrito” e “efetivo”. E, com base nesta visão da divisão do trabalho, surge a necessidade de determinar, organizar e especificar o que compete a cada profissional fazer, construto explanado e formalizado através do que se denomina “prescrições”. Ainda fundamentado na

³³ Divisão do trabalho, a designação de tarefas específicas para cada indivíduo, resultando na especialização das funções e separação dos poderes. (MAXIMIANO, 2008, p.35)

multiplicidade do termo trabalho tem-se: o trabalho prescrito, também chamado de tarefa; o trabalho real; e o trabalho realizado.

Alguns autores tentaram definir esses três assuntos, que se entrelaçam, e sutilmente se desconectam. Guérin *et al*, ainda sem fazer o uso das terminologias específicas, as apresentam em três vertentes:

Convém então distinguir claramente três realidades:

- a tarefa como resultado antecipado fixado em condições determinadas;
- a atividade de trabalho como realização da tarefa;
- o trabalho como unidade da atividade de trabalho, das condições reais e dos resultados efetivos dessa atividade. (GUÉRIN *et al*, 2001, p. 15)

Tem-se, portanto, em outras palavras, tarefa, atividade e trabalho realizado.

Na tentativa de diferenciar os termos tarefa e atividade, pode-se mencionar 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 de sua ação. (AMIGUES, 2004, p.39-40)

Guérin *et al* também apresentam a diferença entre prescrito e real como etapas de um mesmo trabalho, e, por isso, complementam-se:

A tarefa não é o trabalho, mas o que é prescrito pela empresa ao operador. Essa prescrição é imposta ao operador: ela lhe é, portanto, exterior, determina e constrange sua atividade. Mas, ao mesmo tempo, ela é um quadro indispensável para que ele possa operar: ao determinar sua atividade, ela o autoriza. (GUÉRIN *et al*, 2001, p. 15)

Assumindo a compreensão do texto de Daniellou (2002), tem-se que o trabalho prescrito é o que deve ser feito; e que o real consiste na atividade do trabalhador. Não obstante, e ainda diante da necessidade de explicitar e diferenciar trabalho prescrito de real, recorre-se também a Clot (2007, p.133), que amplia a noção de atividade, declarando que o “real da atividade, ou seja, aquilo que se revela possível, impossível ou inesperado no contato com as realidades, não faz parte das coisas que podemos observar diretamente”. Dessa forma, de acordo com as palavras do autor, infere-se que a atividade é tudo aquilo que se realiza, assim como também o que se tenta, mas não se consegue realizar.

Assim sendo, compreende-se, portanto, que a atividade é um conceito que abrange uma multiplicidade de ações, estas executadas ou não. Na tentativa de melhor compreendê-la, a seguir tratar-se-á de tentar defini-la.

2.3.2 Atividade: definições

De acordo com Clot (2007, p. 69), “o trabalho é sem dúvida um dos gêneros principais da vida social em seu conjunto, um gênero de situação do qual uma sociedade dificilmente pode abstrair-se sem comprometer sua perenidade”. A partir da explanação do autor, pode-se concluir que se trata de algo que nós, enquanto seres humanos, e que vivemos em sociedade, não podemos nos abster. E, para exercê-lo, faz-se necessário que determinadas instruções sejam estabelecidas e cumpridas. Trata-se, portanto, de uma atividade dirigida. E, segundo Clot (2007, p. 95), “a atividade do trabalho é dirigida porque não há atividade sem sujeito”.

Se o homem é o responsável por executar um trabalho, significa dizer que algum outro o elaborou, afinal para que ele seja executado, inicialmente, necessita ser pensado, organizado, estruturado e, posteriormente, implementado. E sua produção geralmente inclui a ideia de coletivo. Em se tratando de estudos voltados à ergonomia francesa e à clínica da atividade, compreende-se que não apenas o trabalho é o foco destas linhas de pesquisa, mas, sobretudo, a relação entre o ofício e o homem. E mais, considera-se este homem em sua pluralidade, englobando a ideia de coletividade e, por conseguinte, de coletivo de trabalho.

... é verdade que na clínica do trabalho a questão do coletivo é o problema central. Não é o coletivo como grupo, mas o coletivo como recurso para o desenvolvimento da subjetividade individual; é o coletivo no indivíduo que nos interessa. Por isso Vigotski é tão importante. Vigotski apresenta a idéia de que o social não é simplesmente uma coleção de indivíduos, não é simplesmente o encontro de pessoas; o social está em nós, no corpo, no pensamento; de certa maneira, é um recurso muito importante para o desenvolvimento da subjetividade. Nesse sentido, o coletivo não é uma coleção, é o contrário da coleção. O coletivo, nesse sentido, é entendido como recurso para o desenvolvimento individual. É isso o que interessa à clínica da atividade. Há uma dimensão coletiva e subjetiva. (CLOT, 2006, p. 102)

É a partir da interação entre os sujeitos, com suas marcas de individualidade e subjetividade que se constrói a ideia de coletividade. Assim, tem-se que as premissas que envolvem o coletivo de trabalho consideram essa interação entre o trabalho e o ser – individual ou coletivamente – ou seja, partem do coletivo para o individual e vice-versa. Segundo Caroly (2010, p. 111), “a construção do trabalho coletivo repousa sobre a existência das regras do *métier*, o reconhecimento de competências e a confiança recíproca”³⁴. Ou seja, ao se pensar em um determinado trabalho, desenha-se o que deve ser executado, e qual a melhor maneira de fazê-lo, pensando em quem o realizará, como realizará, levando em

³⁴ La construction du collectif de travail repose sur trois conditions : l’existence de règles de métiers, la reconnaissance des compétences et la confiance réciproque. (CAROLY, 2010, p. 111)

consideração também as necessidades dos indivíduos. Por isso, Caroly (2010, p, 120) acrescenta: “ o coletivo tem a dupla função de contribuir para o desenvolvimento do poder de agir e para a saúde do trabalhador”³⁵.

Na tentativa de diferenciar os tipos de trabalho, eis a primeira definição.

A tarefa corresponde, em primeiro lugar, a um conjunto de objetivos dados aos operadores, e a um conjunto de prescrições definidas externamente para atingir esses objetivos particulares. Conforme o caso, ela integra em maior ou menor grau a definição de modos operatórios, instruções e normas de segurança. Ela especifica as características do dispositivo técnico, do produto a transformar, ou do serviço a prestar, o conjunto dos elementos a levar em conta para atingir os objetivos fixados. (GUÉRIN *et al.*, 2001, p. 25)

Ou seja, o trabalho prescrito, também chamado de tarefa, remete à ideia geral do que deve ser executado, logo, considera o coletivo de trabalhadores. Complementando, Amigues se posiciona reiterando a informação de que as prescrições geralmente não são produzidas em parceria, mas possuem uma carga hierárquica e, ainda assim, devem ser submetidas pelos profissionais como modelos a serem seguidos.

No domínio do trabalho, a tarefa não é definida pelo próprio sujeito; as condições e o objetivo de sua ação são prescritos pelos planejadores, pela hierarquia. Há geralmente uma distância sistemática entre o trabalho tal como é prescrito e o trabalho efetivamente realizado pelo operador. (AMIGUES, 2004, p. 40)

Essa possível disparidade entre o idealizado e o que se apresenta como real é, talvez, o que ocasione um desgaste físico e psicológico no profissional. E, por que não dizer, no coletivo como um todo.

E o coletivo não é simplesmente um valor que deveria ser defendido contra a corrente de uma sociedade que vai contra o coletivo. Eu creio que a questão do coletivo merece ser aprofundada como uma tendência do lado do real do trabalho. (...) Eu creio que no mundo do trabalho atual, na indústria e nos serviços, sobretudo na área de serviços, o coletivo é a fonte do real. O coletivo é solicitado e, ao mesmo tempo, interdito e eu penso que é a causa profunda do sofrimento no nível profissional. (...) esse coletivo é qualquer coisa que é demandada pelo real do trabalho. (CLOT, 2006, p. 103)

Paralelo, e/ou concomitante ao trabalho prescrito, tem-se a atividade que, embora apresente uma ideia de coletividade, já inserida nas prescrições, é particular, concernente a cada indivíduo. Segundo Amigues (2004, p. 42), “Assim, 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 que geralmente apresenta formas coletivas”. Afinal, cada indivíduo é único com suas especificidades, portanto, cada profissional realizará a mesma tarefa de modo

³⁵ Le collectif de travail a pour fonction de développer le pouvoir d’agir et favorise la santé des opérateurs. (CAROLY, 2010, p.120)

individual, particular. Ou seja, a tarefa prescrita está sempre sujeita à alteração. Essa é uma perspectiva básica que se pode sugerir ao mencionar a diferença entre tarefa e atividade. Souza-e-Silva (2004, p. 89) menciona que “A atividade é uma resposta às prescrições determinadas exteriormente ao trabalhador e, simultaneamente, ela é susceptível de transformá-las”. Seguindo esta mesma ideia, Faïta (2004, p. 61) afirma que “a atividade apresenta-se sob a forma de uma sucessão de momentos que oferecem aos atores problemas a serem resolvidos, sempre inéditos no todo ou em parte”. E, para Amigues (2004, p. 45), “trata-se de um ponto de encontro convocado a se renovar sob o efeito da realização da ação e do desenvolvimento da experiência profissional”.

Em suma, considerando os três tipos de trabalho, tem-se:

- * Trabalho prescrito: anterior ao trabalho propriamente dito, diz o que o trabalhador deve fazer para a realização das tarefas.
- * Trabalho realizado: como o termo indica, o trabalho efetivamente realizado, aquele que é visível.
- * Trabalho real: que inclui o trabalho que é realizado, mas vai além dele, incorporando também o que Clot (1999[2006]) denomina de atividades contrariadas do trabalhador, isto é, todas as atividades que ele poderia desenvolver, mas que são contrariadas ou impedidas por diferentes fatores próprios de cada situação de trabalho. (MACHADO; LOUSADA; FERREIRA, 2011, p. 19)

Lousada (2004, p. 275) retoma a diferenciação mencionando que, “o trabalho prescrito pode ser compreendido como a tarefa dada, *prescrita* pela instituição, ao passo que o trabalho realizado pode ser considerado como a atividade que é efetivamente realizada”. Corroborando com esta caracterização com relação aos tipos de trabalho, Clot (2007, p. 144) elucida o termo tarefa apresentando-a como “apenas um domínio das atividades de trabalho”.

Ao reconhecer o caráter complexo da atividade, Clot apresenta uma noção ampliada para o que ele considera atividade ou o real da atividade:

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 preciso acrescentar a isso – o que é um paradoxo frequente – aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer. (CLOT, 2007, p. 116)

Pode-se, desta maneira, enfatizar que o real da atividade é a verdadeira atividade desenvolvida pelo profissional. Pois, segundo Clot (2006, p. 105), “É uma concepção de atividade que toma a enunciação, de Bakhtin, que define o enunciado como um tipo de conflito possível. A atividade é uma colisão de possíveis”. Ou seja, trata-se de uma atividade que se inicia a partir das prescrições, e apropria-se do posicionamento crítico-reflexivo do profissional para realizar-se. Este, ao verificar as reais necessidades de adaptação da

prescrição à prática, estabelece-se seu agir, inclusive, por meio das práticas discursivas-dialógicas³⁶.

Pautando-se na ideia do real da atividade e da ergonomia, a seguir buscar-se-á expor acerca da atividade docente enquanto atividade profissional.

2.3.3 O professor e o ensino como trabalho

Segundo alguns estudiosos, o trabalho docente envolve uma infinidade de ações, que, muitas vezes, englobam outras áreas, afins ou não. Isso porque não se resume apenas ao ato de lecionar. Envolve também a interação humana e o posicionamento do professor frente aos demais componentes de seu trabalho. Para Tardif (2002, p.13), “Ensinar é agir com outros seres humanos; é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou um professor, etc”. Dessa forma, entende-se que o agir docente é uma atividade complexa, pois envolve o conhecimento técnico-científico; o conhecimento de mundo; a experiência para saber considerar as diversas nuances que se apresentam durante sua prática; além do exercício da capacidade crítica e reflexiva do profissional. Ou seja, a atividade docente também inclui a perspicácia do professor enquanto indivíduo e enquanto categoria profissional, uma vez que ele precisa considerar diversos contextos no desenvolvimento de sua atividade.

Para Tardif e Lessard (2014, p. 112), “... o ensino é um trabalho burocratizado cuja execução é regulamentada, mas que também repousa sobre a iniciativa dos atores e que requer de sua parte uma certa autonomia”. E, embora tal atividade esteja regida pelas prescrições, torna-se imprescindível que o profissional se reinvente. Observa-se, ainda, na sociedade, a existência de uma visão da docência apenas como missão e/ou como vocação. Não se nega o fato de que realmente se trata de uma profissão que também requer essa sensibilidade, contudo, ela está regida sob as normativas prescritivas assim como qualquer outra.

Ao contrário, ele é um ofício e um trabalho como qualquer outro (FAÏTA, 2003, p. 45), e nos termos de Terssac (2002), apresenta-se, ao mesmo tempo, como uma *atividade regulada* explícita ou implicitamente, como uma *atividade contínua de invenção de soluções*, e, enfim, como uma *atividade coletiva*. (AMIGUES, 2004, p. 45)

³⁶ Práticas discursivas dialógicas: “A concepção dialógico-discursiva de interação desenvolvida por Bakhtin parte de suas condições materiais de produção e leva em conta fatores de significação verbais e não-verbais concebidos discursivamente, isto é, constituídos a partir dos mecanismos e das condições de produção que os mobilizam”. (MORATO, 2004, p. 331)

Ou seja, conforme mencionado, trata-se de uma atividade que parte das prescrições, compreende o coletivo docente e respeita a individualidade. Portanto, essa atividade coletiva é permeada pela individualidade do professor, que se utiliza de seus conhecimentos e sentimentos, para que, assim, perceba as nuances que se apresentarão no desenvolver de sua ação e consiga atingir seu objetivo.

O objeto da atividade do professor consiste em organizar um meio de trabalho coletivo dos alunos para instaurar neles uma relação cultural com um objeto de conhecimento, a fim de modificar sua relação pessoal com esse conhecimento. Essa atividade tem como meta o *objeto de horizonte* que é a aprendizagem dos alunos. (AMIGUES, 2004, p. 50)

Embora o resultado final do trabalho docente seja a aprendizagem discente, não se deve deixar de mencionar que esta atividade laboral proporciona ao docente uma constante modificação em seu agir, na busca de estruturar/reestruturar sua atividade, o que, por sua vez, inclui uma gama e, por que não dizer, uma divergência de sentimentos:

Gerir a classe, organizar o trabalho do coletivo, talvez seja para o professor não apenas uma forma de ultrapassar uma dificuldade, mas também uma fonte de prazer e de satisfação profissional. Mas é sem dúvida também uma fonte de fadiga, ligada a um esforço constantemente renovado de constituir o meio-aula e de manter sua atividade. (AMIGUES, 2004, p. 48-49)

É prazer porque se trata da atividade com a qual o profissional se identifica. Contudo, é possível que, algumas vezes, o professor sinta-se angustiado diante das inúmeras dificuldades e impedimentos com os quais ele se depara. E mais, ressalta-se, inclusive, que diversos desses acontecimentos – estruturais ou didáticos – não apenas interferem na realização da atividade, mas até mesmo inviabilizam sua execução.

Seu trabalho é profundamente marcado pela própria situação de interação constante na qual se encontra, e, para analisar, o trabalho efetivamente realizado por ele, há que se considerar outras dimensões, também constitutivas de seu trabalho, e que não são necessariamente dependentes da dimensão didática. (LOUSADA, 2004, p. 291)

Essas dimensões incluem questões físicas, estruturais, didático-pedagógicas, emocionais, sociais, econômicas, culturais, dentre outras. Observa-se, portanto, diante dos múltiplos cenários, a possibilidade e, por que não dizer, a necessidade de uma flexibilização por parte do professor com relação à sua prática cotidiana frente às normativas que lhe são impostas. Assim como também a diversidade de instrumentos, mecanismos, técnicas e ferramentas que auxiliarão o docente em sua prática.

Ela [*a atividade*] também busca seus meios de agir nas técnicas profissionais que se constituíram no decorrer da história da escola e do ofício do professor. Em outros termos, a atividade não é a de um indivíduo destituído de ferramentas, socialmente

isolado e dissociado da história; pelo contrário, ela é socialmente situada e constantemente mediada por *objetos* que constituem um sistema. Para agir o professor deve estabelecer e coordenar relações, na forma de compromisso, entre vários objetos constitutivos de sua atividade. (AMIGUES, 2004, p. 41-42)

Por se tratar de uma ação situada, é também passível e proveniente de interação. Como visto, a atividade docente geralmente segue alguns preceitos já estabelecidos, quer pela hierarquia, quer pelo coletivo. A esse respeito, Faïta (2004, p. 62) menciona que “Essa dimensão é geralmente a que a análise do trabalho atribui ao *coletivo* ou ao *grupo*, às ferramentas e formas de pensar e de fazer e às *regras* dos quais o coletivo ou o grupo são os produtores”. Reforça-se aqui a importância do coletivo de trabalho tanto na construção das normativas, quanto na execução da própria atividade.

É possível perceber, portanto, que assim como as demais profissões, a atividade docente também apresenta uma diferenciação entre prescrição e atividade.

O trabalho do professor se encontraria, enfim, entre as prescrições impostas em diferentes níveis (escola, material didático, leis, decretos, etc), os procedimentos que caracterizam o gênero profissional, as intenções não realizadas que constituem o trabalho real, e a atividade – aula – que transforma o trabalho prescrito em realizado, com todas as diferenças inerentes a esse processo. Além disso, não se pode deixar de considerar todo o trabalho de renormalização, que, entre uma aula e outra, configura e caracteriza o trabalho do professor. (LOUSADA, 2004, p. 277)

Destaca-se que essa negociação entre o que se deve fazer e o que se faz inclui outras negociações: entre docente e prescrições; entre docente e condições estruturais; entre docente e material didático; entre docente e alunos; etc. E, desta maneira, percebe-se que a fim de executar seu trabalho com eficiência e eficácia, torna-se necessário que, em seu agir, o professor reestruture as normas.

A partir das prescrições e da redefinição que os professores fazem delas, cada professor efetua escolhas a partir das quais estabelece uma relação com os alunos através de um *meio de trabalho*, que lhes permitirá *fazer*, com a ajuda de ferramentas semióticas. (AMIGUES, 2004, p. 46)

Assim sendo, infere-se que o professor elabora sua prática não de modo contínuo, mas, sobretudo, dinamicamente. Apesar de regido pelos documentos oficiais – nesta pesquisa, principalmente, OCEM e Matrizes Curriculares para o Ensino Médio – é de conhecimento que tais prescrições não contemplam todas as nuances que constituem uma sala de aula. Principalmente, porque ao atuar junto a seres humanos, de vivências, hábitos e costumes diferentes, de localidades distintas, pode-se depreender que cada aluno é um mundo. Afinal, como mencionam Tardif e Lessard (2014, p. 31), “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”.

No que tange à realidade docente com todas as suas nuances, verifica-se que esses elementos externos incidem sobre a atuação profissional do professor de tal maneira que obriga uma tomada de decisão por parte dos profissionais.

Definido no ato de configurar seu espaço, esse sujeito enfrenta então, inevitavelmente, dentre a variabilidade infinita da atividade humana, todas as virtualidades oferecidas pelos meios aos homens que neles agem. (...) Mas essas *virtualidades* supõem também decisões ou *escolhas* impostas no momento em que a atividade passa por realizações nas situações de ação. (...) Além disso, os *meios* a que eles pertencem também lhes impõem normas diferentes, afastadas da ação propriamente dita (*normalização*, de acordo com Canguilhem): determinações econômicas, técnicas, regimentais... obrigam o sujeito a se redefinir a partir de seus próprios valores... (FAÍTA, 2004, p. 61)

Estes elementos que corroboram para a não execução fidedigna da tarefa prescrita, por sua vez, implicam imprevistos, impedimentos, dificuldades, eventualidades, dentre outros. É o que se conhece por atividade impedida, suspensa, contrariada. Trata-se, portanto, dos bloqueios e dos impedimentos com os quais o docente se depara durante sua prática docente. Pode, inclusive, comprometer o desenvolvimento que, por sua vez, pode causar sofrimento para o aluno, mas principalmente para o professor. Ainda que não estejam consideradas nas prescrições, tais elementos devem ser considerados na análise da atividade, tema sobre o qual esta pesquisa se debruça, em parte. Clot *et al* (2000, p. 02) mencionam que “as atividades suspendidas, contrariadas, ou impedidas e até mesmo as contra-atividades devem ser admitidas nas análises”³⁷.

... a atividade realizada tenta, em um primeiro momento, dar conta da tarefa prescrita. Porém, confrontado com a impossibilidade de realizar a tarefa tal como ele a havia prefigurado, o professor realiza outras atividades que acabam por *renormalizar* a tarefa prescrita. (LOUSADA, 2004, p. 287)

Ou seja, a reelaboração das prescrições por parte do professor advém, inicialmente, de uma necessidade específica, porém corriqueira. Específica porque as alterações se fazem mediante a cada situação; e corriqueira por se tratar de algo bastante frequente no âmbito docente. Pode-se dizer que o real da atividade é a verdadeira atividade desempenhada pelos professores. Eis um dos motivos que se apresentam como motivação para que os estudos ergonômicos considerem o real da atividade.

Eu penso que a clínica da atividade é um aporte bastante compatível com o vigotskiano, no que se refere à criação e ao desenvolvimento, e é incompatível com uma concepção da atividade como operação. Penso que é muito importante conceber a atividade dessa forma pois ela põe a questão da subjetividade no interior da

³⁷ “Les activités suspendues, contrariées ou empêchées, voire les contreactivités, doivent être admises dans l’analyse”. (CLOT *et al*. 2000, p. 02)

atividade porque quando eu falo de atividade impedida, de atividade recriada, eu falo da mobilização subjetiva. (CLOT, 2006, p. 106)

A atividade impedida exige, portanto, um refazer das prescrições. Por isso, Clot menciona a necessidade de “mobilização subjetiva”, visto que esse refazer só ocorre mediante a aceitação da subjetividade inerente a cada profissional, advinda de cada indivíduo. Desta maneira, segundo os estudos da clínica da atividade e das teorias vigotskianas, pode-se inferir que o professor analisa, reflete e modifica sua atuação, a fim de estabelecer uma melhoria necessária à realização de seu trabalho, reflexão e ação que podem corresponder a sinais de desenvolvimento por parte do docente.

Na verdade, observa-se, segundo o posicionamento de renomados autores e das observações constatadas em algumas pesquisas, que esse redimensionamento compreende uma atitude cotidiana dos docentes: a ação de contornar os obstáculos. Afinal,

A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores. (TARDIF; LESSARD, 2014, p.35)

Como já fora dito, ensinar é lidar com a diversidade humana em seus mais distintos modos. E, por ser o diálogo o mais importante mecanismo de comunicação do ser humano, tem-se que nas interações presumidas pelas relações estabelecidas no real da atividade, utiliza-se das noções de discurso³⁸, de enunciado³⁹ e de enunciação⁴⁰, próprias do processo discursivo-dialógico estudado por Bakhtin e pelo Círculo, e que se abordará com detalhes mais adiante. E, são essas mesmas interações que, conforme visto anteriormente, remetem à ideia de transformação e desenvolvimento estudadas por Vigotski.

Ao se contextualizar o trabalho docente considerando a realidade brasileira, tem-se que o professor vive um constante refazer e adaptar das prescrições. Isto porque seu trabalho compreende pesquisar, planejar e executar as aulas, assim como também redimensionar textos oficiais, adaptando-os à realidade de sua sala de aula. Daí se dizer que o professor reelabora as prescrições antes, durante e depois de sua atividade. Mais que o conhecimento técnico-científico, faz-se necessário ao professor uma percepção, uma vivência, uma experiência para perceber quando e como ele deve utilizar as prescrições tal qual se

³⁸ Discurso: “O discurso é um objeto linguístico e um objeto histórico, o que significa que ele é uma construção linguística, gerada por um sistema de regras que define sua especificidade, mas, ao mesmo tempo, que nem tudo é dizível”. (FIORIN, 2012, p. 146)

³⁹ Enunciado: “... ato singular, irrepitível, concretamente situado e emergindo de uma atitude ativamente responsiva, isto é, de uma atitude valorativa em relação a determinado estado de coisas”. (FARACO, 2009, p.24)

⁴⁰ Enunciação: “processo que produz e nele deixa marcas da subjetividade, da intersubjetividade, da alteridade que caracterizam a linguagem em uso”. (BRAIT; MELO, 2013, p. 64-65)

apresentam, e quando estas necessitam passar por modificações. De acordo com Mizukami e Lourencetti (2002, p. 55), “fica claro que o trabalho docente inclui não só o conhecimento adquirido/construído ao longo da carreira por meio de experiência pessoal e profissional, mas também inclui o contexto em que esses professores estão inseridos”. O que se percebe como falha às prescrições é exatamente a falta de um olhar mais debruçado aos diferentes cenários educacionais com os quais o professor se depara. Cabe ao professor executar sua criticidade e averiguar se o que fora previamente estabelecido através das prescrições é possível de ser realizado.

Outros distanciamentos críticos ocorrem também em relação aos instrumentos de trabalho (programas, livros didáticos, diretivas, regras do estabelecimento, etc), que o professor adapta pouco a pouco às suas necessidades. (TARDIF, 2002, p. 100)

Além da realidade externa que se apresenta – cenário –, há que se refletir sobre a atividade exercida, para, a partir de então, buscar adequar o trabalho prescrito ao referido meio, adaptando livros, conteúdos, metodologias, situações, dentre outros. São essas escolhas que transformam o trabalho prescrito no trabalho real a fim de obter o trabalho realizado. E são essas as escolhas feitas pelo professor. Sabe-se, segundo Tardif e Lesard (2014, p. 25), que “Os responsáveis escolares adotam uma atitude prescritiva quanto às tarefas e aos conteúdos escolares; introduzem medidas de eficiência e um controle cerrado do tempo (mensuração das tarefas por minutos, etc). O currículo torna-se pesado; ...”.

A elaboração da prescrição enfatiza um modelo previamente moldado, que determina conteúdos, delinea metodologias, determina métodos avaliativos, indica referências bibliográficas, mas raramente considera o contexto da atuação docente.

Muitas vezes, os órgãos reguladores exigem, a partir do delineamento das prescrições, que o professor realize uma determinada tarefa sem dar aos profissionais as menores condições para que esse trabalho se realize. Dessa forma, tem-se que as prescrições podem apresentar-se de maneira descontextualizada, daí dizer que o currículo se torna pesado, fatídico. Em suma, pode-se mencionar que as prescrições se pautam numa cobrança exacerbada de conteúdos, atividades e avaliações que, algumas vezes, não são capazes de contemplar, sequer, a aprendizagem.

Érnica (2004, p. 124) menciona que “... as prescrições supõem alunos predispostos a participar das atividades propostas pelos professores e que partilham da valorização social dada pela escola aos objetos de aprendizagem”. Porém, nem sempre a realidade condiz com essa predisposição. E a falta de interesse dos alunos, assim como outras reações destes podem vir a ser consideradas como fator de impedimento para a realização da

atividade docente. Situação que, muito provavelmente, obrigará o professor a reelaborar estratégias, ferramentas para recriar sua atividade. Assim sendo, tem-se que as prescrições remetem a uma visão idealizada do que é a educação no país, ou pelo menos, retratam como o ensino deveria ser.

Diante de toda essa diversidade enfrentada pelo profissional, principalmente pelo professor da escola pública brasileira, torna-se necessário dizer que, muitas vezes, o docente não executa o trabalho conforme a prescrição indica, porque o contexto não oportuniza ao professor desenvolver sua aula conforme indicado. E não o faz porque, consoante o exposto, inúmeros fatores o impedem. Afinal ensinar

... é agir dentro de um ambiente complexo e, por isso, impossível de controlar inteiramente, pois, simultaneamente, são várias as coisas que se produzem em diferentes níveis de realidade: físico, biológico, psicológico, simbólico, individual, social, etc. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 43)

A complexidade da atividade docente se apresenta sob várias perspectivas. E, durante a realização de seu trabalho, o professor ora se vê como qualquer outro trabalhador, como por exemplo, no que diz respeito às regras de horários, de direitos trabalhistas; mas na grande maioria das vezes, se vê como um trabalhador diferenciado, pois seu agir exige um maior refinamento, principalmente por lidar com muitas pessoas ao mesmo tempo, e pela complexidade de ações que desenvolve. Daí a necessidade deste professor se desenvolver a fim de acompanhar tal processo.

Como um diferencial pode-se citar o fato de que esses profissionais podem atuar sozinhos e seguir tudo que lhes é indicado, ou não. Pois, ainda que as prescrições apresentem determinadas normativas, sabe-se que, segundo Tardif e Lessard (2014, p. 66), “os docentes trabalham sozinhos em salas de aula relativamente longe dos olhos de seus colegas e superiores. Eles têm ampla jurisdição sobre o que se passa dentro da sala”. Em outras palavras, cabe ao professor o papel de receber as prescrições, analisá-las e adaptá-las à sua realidade. É, na verdade, o professor quem decide, em consonância com tudo que é pertinente ou não, como o trabalho se realiza, e o que ele precisa/deve utilizar em sua sala de aula.

Vale ressaltar que, no tocante às suas escolhas, além dos documentos reguladores existe ainda a possibilidade de o professor se utilizar, em sua sala de aula, de artifícios que não estejam estipulados como prescrições, mas que fazem parte do referencial do coletivo de trabalho. Como exemplo, pode-se citar a troca de experiências entre docentes, assim como determinadas posturas e posicionamentos, já estipulados como padrão. Destaca-se o fato de

que, muitas vezes, tais escolhas e ações do professor pautam-se no agir discursivo, ou seja, ocorrem inicialmente através da reflexão e da interação discursiva dialógica.

Podemos admiti-lo, com a condição de levarmos em conta o fato de que também se produzem, em uma esfera da atividade profissional como o ensino, trocas e circulação de ideias que ultrapassam os limites das situações observáveis, e até mesmo *formas de fazer* mais ou menos difundidas na profissão, que não são, entretanto, formalizadas e transmitidas. Isso implica a emergência de uma nova entidade, um ator coletivo que pode se moldar claramente, em função da semelhança de preocupações, de coerções reiteradas para a ação, sem que necessariamente realize escolhas e julgamentos explícitos, formalmente compartilhados e discursivizados. (FAÏTA, 2004, p. 64)

Ao utilizar-se do discurso para agir, o profissional faz uso de sua autonomia a partir de seu posicionamento crítico-reflexivo; a fim de delinear o que e como os alunos necessitam aprender; e utiliza-se de sua palavra de autoridade para se posicionar frente aos documentos e às instituições. Reitera-se que tais documentos prescritivos são elaborados pelas instituições responsáveis e envolvem não apenas aspectos pertinentes à educação, mas trazem consigo uma carga político-pedagógica. Por isso, de acordo com as palavras de Tardif e Lessard (2014, p. 42), “o trabalho docente se realiza em função de um mandato prescrito pelas autoridades escolares e governamentais”. Portanto, essa carga histórico-política também se apresenta por meio das interações estabelecidas a partir do que se desenvolve nos discursos apresentados no decorrer do tempo, como sucessão de ideias e reflexões, segundo o âmbito discursivo-dialógico. E, por conseguinte, as prescrições não podem ser consideradas neutras. Tanto que, ao passar dos anos, geralmente sofrem modificações uma vez que se busca a equivalência entre educação e o momento político-histórico-social.

Reitera-se o fato de que essas relações reflexivas podem ocorrer antes, durante e depois das aulas, uma vez que o professor precisa atuar junto aos alunos a fim de cumprir os objetivos previamente estabelecidos e planejados. Essa realização do *metiér*, na maioria das vezes, leva em consideração o contexto educacional, o conteúdo a ser trabalhado, os objetivos estabelecidos, assim como as reais necessidades de aprendizagem dos alunos. E, de acordo com Tardif (2002, p. 66), “Ao agir, o professor se baseia em vários tipos de juízos práticos para estruturar e orientar sua atividade profissional. (...) Valores, normas, tradições, experiência vivida são elementos e critérios a partir dos quais o professor emite juízos profissionais”. Isto é, o professor faz uso de todo seu conhecimento e de sua experiência a fim de desenvolver sua atividade, pautando-se na perspectiva dialógica, valendo-se de sua compreensão responsiva e, assim, transformando trabalho prescrito em trabalho real.

Segundo Amigues (2004, p. 40), “É nessa tensão entre o prescrito e o realizado que o sujeito vai mobilizar e construir recursos que contribuirão para seu desenvolvimento

profissional e pessoal”. Para tanto, o professor precisa fazer uso de seu posicionamento reflexivo e responsivo, uma vez que, consoante Amigues (2004, p.43), “... a partir das prescrições iniciais, os professores, coletivamente, se autoprescrevem tarefas, que cada professor vai retomar e redefinir em sua classe ou suas classes”. E, conforme Vieira-Abrahão (2011, p.158): “As tomadas de decisão quanto ao quê e ao como ensinar devem ser locais e de acordo com cada contexto de ensino”.

Essa necessidade parte primordialmente porque o professor trabalha diretamente com pessoas, e geralmente com uma grande quantidade delas em um determinado espaço de tempo. Dessa forma, está susceptível à complexidade da convivência humana, pois uma sala de aula sempre apresenta heterogeneidade. Assim, o docente poderá trabalhar com pessoas dedicadas, atenciosas, educadas e sedentas por aprender, mas também se deparará com pessoas descomprometidas; que apresentam déficit de atenção e/ou aprendizagem, com limitações variadas, que trazem seus problemas pessoais ao convívio coletivo da sala, que apresentam diferentes níveis de interesse com relação à aprendizagem, enfim, o professor deve imaginar que se encontrará com todas essas possíveis realidades.

Para dominar as situações, para fazê-las evoluir ou simplesmente para retirar dessa situação elementos para seu próprio desenvolvimento, eles [*os professores*] sentem a necessidade de agir de uma forma particular, guiados pelo fato de que esse modo de ação se oferece a eles em um determinado momento, de que podem adaptá-lo a seus objetivos e fazê-los evoluir em função das necessidades. (FAÏTA, 2004, p. 77)

Contudo, nem sempre a atividade se cumpre tal como se planeja e se deseja. E, na tentativa de contornar essas situações e realizar o que fora delineado a partir das prescrições, cabe ao professor adaptar-se às condições que tem para desenvolver seu trabalho. Ressalta-se o importante papel das interações e das negociações durante esse processo, que se instauram pelo uso da linguagem. Moita Lopes (2003, p. 28) enfatiza que “a educação linguística está no centro da vida contemporânea porque o discurso ocupa um papel preponderante na vida social hoje em dia”. Observe que o papel da linguagem não é apenas acadêmico, mas, sobretudo, social. A própria negociação do professor com os alunos acerca do desenvolvimento da aula e da execução das atividades propostas é exemplo disso. Ou seja, a atividade docente é muito dinâmica uma vez que o professor se depara com inúmeras situações e necessita posicionar-se e agir, rapidamente, frente a cada uma delas. Segundo Tardif (2002, p. 127), “Diferentemente do trabalhador industrial, o professor precisa, o tempo inteiro, reajustar seus objetivos em função da tarefa que está realizando e de todas as suas limitações temporais, sociais e materiais”. E o autor ainda acrescenta: “Ensinar em um contexto escolar presencial é agir falando. A palavra eleva-se à condição de ato: ela visa

modificar o outro (por exemplo, socializá-lo) ou modificar algo no outro (fazê-lo aprender alguma coisa)”. (TARDIF, 2002, p. 140)

Em se tratando do agir e relacionando-o ao trabalho, Barricelli destaca dois tipos: o languageiro e o prescritivo.

* Agir languageiro (LG): implica uma ação de linguagem. Marcado por verbos como: falar, responder, argumentar, narrar e outras. (...)

* Agir prescritivo (PRE): prescrição para o agir do professor. Marcado pelas relações predicativas indiretas deônticas (dever, ser preciso, e outras) e epistêmicas (poder ser verdade, e outras). (BARRICELLI, 2011, p. 105-106)

Compreende-se, a partir das palavras da autora, que o agir prescritivo apresenta uma indicação do que deve ser feito, utilizando-se de alguns verbos modalizadores, como dever e poder, dentre outros. Em contrapartida, o agir languageiro utiliza-se basicamente de verbos que provocam ação, como falar, narrar, argumentar, responder. Tem-se, portanto, que tanto o agir prescritivo quanto o languageiro proporcionam ação, diálogo e a ação responsiva.

Neste contexto, destaca-se que o agir languageiro faz parte do cotidiano docente, não apenas entre professor e aluno, mas do professor para ele próprio.

Existem formas prescritivas que os trabalhadores se impõem para poder agir. Recriadas na ação, essas convenções funcionam simultaneamente como coerções e recursos. Elas têm o caráter de um pré-trabalho social em movimento que não emana diretamente da prescrição oficial, mas que a traduz, a renova e, se necessário, a contorna. (SOUZA-E-SILVA, 2004, p.97)

Observa-se a importância da linguagem construindo o agir. Afinal, conforme Tardif (2002, p. 137), “... a maioria das vezes, os professores precisam tomar decisões e desenvolver estratégias de ação em plena atividade, sem poderem se apoiar em um ‘saber-fazer’ técnico-científico que lhes permita controlar a situação com toda a certeza”. Eis aí mais um exemplo do real da atividade do professor.

Toda essa intensidade na relação refletir-agir-refletir é permeada por vozes: a do autor, a do interlocutor, as vozes anteriores a esse diálogo que cada um traz consigo, enfim, trata-se de uma relação que está em constante alteração, sendo constituída a cada momento a partir das interações que ocorrem no contexto social em que se está inserido. Dessa forma, a linguagem passa a ser considerada por si só uma atividade que ganha ênfase cada vez que o indivíduo interage consigo mesmo e/ou com o meio. Portanto, passa a exercer uma função social, além de constituir o que se conhece por relações dialógicas.

Em se tratando do trabalho docente, a linguagem é constantemente utilizada pelo professor, como por exemplo, no momento de seu planejamento, quando ele dialoga com as prescrições e com os conteúdos; no momento em que ele ministra as aulas; em sua relação

com os alunos, colegas de trabalho e gestores; enfim, em seu cotidiano profissional e pessoal. Considerando as questões profissionais, tem-se, portanto, um exercício de constante negociação entre o professor e as prescrições.

Corroborando com as ideias apresentadas, tem-se, segundo Lousada (2011, p. 90) que “o professor não é um mero executor das prescrições da escola e da Didática. É o diálogo e a negociação com as diferentes vozes, com concordâncias e discordâncias, que determinarão o agir do professor e o seu desenvolvimento”. Ou seja, cabe ao professor, e somente a ele, a execução de sua atividade, fruto de seu processo reflexivo e interacional. Afinal, de acordo com o que expressa Faïta (2004, p. 69), “É a atividade – e só a atividade –, particularmente a compreensão do outro, que vai validar ou invalidar a seleção efetuada dentre as formas de fazer e dizer...” E, uma vez que o presente estudo se baseia na perspectiva sociointeracional, tem-se que a interação desperta o posicionamento crítico-reflexivo que, por sua vez, constituem as relações dialógicas, e que, portanto, desencadeia uma posição ativo-responsiva, sempre a partir do olhar do próprio professor sobre seu *métier*. Afinal,

Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 28)

Essa reflexão contribui para o que se busca com esta pesquisa, pois, para Vigotski, esse momento de reflexão e ação pode vir a gerar transformação e/ou desenvolvimento. E esta transformação pode ser percebida por meio da autoconfrontação, assunto sobre o qual o próximo tópico tratará.

2.4 AUTOCONFRONTAÇÃO: MOTOR DIALÓGICO PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR

Nesta seção, apresentar-se-á a autoconfrontação, definindo-a e detalhando seus princípios e suas fases. Em seguida, tratar-se-á acerca das relações dialógicas a partir dos estudos de Bakhtin e do Círculo, finalizando com as ideias de desenvolvimento apresentados por Vigotski.

2.4.1 Autoconfrontação: princípios e fases

Compreende-se por autoconfrontação (AC) um quadro metodológico utilizado pela Clínica da Atividade⁴¹ e pela ergonomia da atividade cuja finalidade é investigar, compreender e refletir acerca da atividade, ou seja, do trabalho real executado pelo profissional.

O quadro metodológico da AC fora desenvolvido pelo linguista Daniel Faïta, nos anos 1980-1990, a fim de investigar o trabalho exercido por condutores de trens na França e, desde então, vem sendo muito utilizado em estudos da ergonomia francesa e da Clínica da Atividade, conforme já mencionado.

A AC se estrutura em algumas fases e pauta-se na análise da atividade, a partir do discurso do profissional acerca de seu *métier*.

Considerando as fases da AC, tem-se: escolha dos sujeitos, realização de autoconfrontação simples (ACS) e realização de autoconfrontação cruzada (ACC). Segundo Lousada (2004, p 282), “a autoconfrontação simples enquadra-se no conjunto de textos avaliativos da ação realizada pelo professor, e avaliada por ele próprio”. Após concluída a fase da ACC, busca-se, geralmente reunir o coletivo de profissionais, para que as experiências possam ser repassadas a todos e, assim, discutidas e refletidas, possibilitando, dessa forma, a transformação no agir profissional dos sujeitos envolvidos.

O método de autoconfrontação cruzada se estrutura em três fases: 1) constituição do grupo de análise (Faïta, 1997) que desenvolve o trabalho sobre o objeto da pesquisa e sobre as opções metodológicas; 2) a realização das autoconfrontações simples e cruzadas mobilizando a conjugação das experiências; 3) a extensão do trabalho de análise ao coletivo profissional. (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 29)

Detalhando as fases que envolvem a autoconfrontação, tem-se que após a escolha do grupo de análise, o primeiro passo é a gravação/filmagem da prática laboral. Uma vez que esta pesquisa se volta à prática docente, faz-se necessário, inicialmente, realizar a filmagem das atividades iniciais, no caso deste estudo, as aulas. As imagens gravadas durante a prática docente são utilizadas como suporte para o desenvolvimento do discurso do sujeito acerca de sua atividade. E, segundo Faïta (2004, p. 75), “Graças à autoconfrontação, formas de fazer muito características aparecem e provocam um discurso específico”.

⁴¹ A Clínica da Atividade constitui uma abordagem reflexiva dos profissionais com vistas ao desenvolvimento. Tem como um de seus principais representantes o psicólogo, Yves Clot, professor e pesquisador do CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers) de Paris, titular da Cátedra de Psicologia do Trabalho e responsável pela equipe de Clínica da Atividade.

Conforme já fora mencionado, neste estudo, especificamente, a AC se constitui de: ACS e ACC.

A autoconfrontação simples é o momento da produção de um discurso que se refere às sequências filmadas, ao que elas mostram, sugerem ou evocam (o que nós qualificamos na tabela abaixo de “primeira fonte de significação concreta”). Ao filme da atividade inicial, com suas lacunas e suas elipses, a autoconfrontação simples acrescenta um contexto carregado de comentários. (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p.33-34)

É durante a ACS que se produz discurso entre o pesquisador, o professor (sujeito da pesquisa) e as imagens do vídeo gravado durante sua aula. Destaca-se que sempre esta interação deve ser mediada pelo pesquisador. Tem-se, portanto, que a situação é também analisada pelo próprio sujeito da pesquisa. Por isso, para Clot (2007, p. 135), “trata-se de uma atividade em si em que o trabalhador descreve sua situação de trabalho *para o pesquisador*”.

No que diz respeito à autoconfrontação cruzada (ACC), tem-se que esta, só transcorre após a realização da ACS.

A autoconfrontação cruzada é o espaço-tempo, ou seja, um cronotopo, um momento de suspensão em que a referência se globaliza, onde tudo que se engendra no ‘in-formulado’ pode ser encontrado e revelado paralelamente ao processo iniciado pelo procedimento. Por sua vez, a autoconfrontação simples, mobilizada na autoconfrontação cruzada, enriquece os comentários de digressões metacognitivas e metalinguísticas, de antecipações sobre o decorrer do processo de trabalho observado. (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 34)

Infere-se, portanto, que a partir da ACS torna-se possível proporcionar desenvolvimento ou transformação pelas relações dialógicas estabelecidas entre o sujeito, para que, posteriormente, ocorra a ACC, ação esta que possui conotação de coletividade visto que a análise e o discurso serão exercidos sobre as imagens da atividade do outro professor.

Estamos conscientes de que as nossas reflexões revelam cada vez mais o procedimento da autoconfrontação cruzada como uma intervenção clínica, isso quer dizer que o analista-pesquisador ao optar pela utilização dessa metodologia, deverá estar atento para sua estruturação e uso, sabendo que o método se presta a objetos concretos e que independente de serem atingidos, algum efeito será produzido junto aos protagonistas. (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 43)

O que quer dizer que, por mais neutra que possa tentar se apresentar, a AC possibilita a reflexão e a discussão, pautando-se no aspecto dialógico proporcionado pela interação, o que, por sua vez, pode propiciar uma mudança de postura por parte dos professores participantes, percebendo-se, assim, o caráter interventivo do quadro metodológico.

... tornando possível a ação do sujeito sobre seu meio e sobre ele mesmo, a autoconfrontação poderia contribuir para compreender a dinâmica da ação dos

sujeitos, já que para transformar é necessário compreender. Ela promoveria, ainda, transformações no meio de trabalho, pois leva em conta os coletivos de trabalho, única maneira de fazer transformações duráveis. (LOUSADA, 2004, p. 281)

O que se tem, segundo Lousada (2004), é que essas transformações decorridas a partir da reflexão profissional acerca da prática real de sua atividade docente devem ser discutidas com o coletivo, pois todo coletivo profissional tem uma determinada postura, que subentende regulamentação e prescrição. Uma vez que as análises e reflexões se tornam coletivas, tais dados passam a compor as informações prévias que estão intrinsicamente ligadas às diversas categorias trabalhistas, cada uma com sua particularidade. E, à medida que as ações são vistas, descritas, analisadas, refletidas e justificadas, podem e devem ser apresentadas aos coletivos de trabalho. Isto porque se sabe que a prática do coletivo profissional é delineada a partir de ações de cada profissional, que vão se estruturando, e se formalizando, e assim constituindo o que se conhece por prescrições laborais. Desta forma, tem-se que a AC pode ser ponto de partida para delinear caminhos que constituirão o quadro de atitudes que pressupõe cada profissão, e por que não dizer, uma constituinte da própria prescrição.

E, como se pode imaginar, torna-se difícil investigar o trabalho real do professor, visto que o que ocorre em sala, durante a aula, e até mesmo antes, nem sempre é possível de ser visualizado. Por isso, a importância do quadro metodológico da autoconfrontação, através do qual é possível captar e analisar a atividade docente, considerando as interações que ocorrem e são expressas por meio das relações dialógicas. Desta forma, tem-se que a AC se apresenta como uma das propostas metodológicas mais próximas de se conseguir visualizar, discutir e refletir acerca da atividade docente pautando-se no real. A este respeito, Lousada (2004, p. 279-280) menciona que “Segundo Clot et al (2001), essa metodologia é produtora de desenvolvimento, no sentido vygotskiano do termo, já que a linguagem não é apenas um meio para explicar o que o sujeito faz ou vê, mas também um meio de levá-lo a pensar, sentir e agir”.

Compreende-se, então, a partir da citação de Lousada que as teorias de Bakhtin e de Vigotski convergem: Bakhtin, pelo uso da linguagem e seus constituintes, como elemento de interação e de ação; e Vigotski, ao se inferir que ocorre desenvolvimento do professor enquanto profissional, proveniente da visualização e da reflexão por parte desse acerca de sua atividade. E, todo esse processo, gerado a partir do quadro metodológico da autoconfrontação, definido como

um dispositivo com o qual os trabalhadores reinterpretem a sua interpretação e desenvolvem a sua interpretação sobre o trabalho que fazem. Isso é psicologia: o desenvolvimento do pensamento e da atividade dos trabalhadores por eles mesmos. (CLOT, 2006, p. 106)

Ou seja, esta análise do trabalho real se torna possível mediante a realização da autoconfrontação e das interações estabelecidas por meio das relações dialógicas. Isto porque,

... a autoconfrontação possibilita criar um *corpus* observável do trabalho real do professor, em todas as suas dimensões, ultrapassando as questões didáticas comumente analisadas. Em suma, a autoconfrontação e sua análise discursiva mostraram ser uma maneira de revelar a complexidade do trabalho do professor, composto não apenas por determinantes internos (concepções didáticas, representações sobre o ensino-aprendizagem, etc), mas também por fatores externos, totalmente independentes da vontade e/ou da *formação* do professor. (LOUSADA, 2004, p. 292)

Trazendo esse quadro metodológico à prática profissional do professor, o que se percebe, segundo Lousada (2011, p. 85), é que “a autoconfrontação permite a descoberta, pelo próprio professor, de alternativas para seu agir”. Clot (2010a) ao se referir sobre o quadro metodológico da autoconfrontação acrescenta,

Ele busca antes fazer que os trabalhadores se questionem sobre o que se veem fazendo. Em outras palavras, o pesquisador convida a descrever o mais precisamente possível os gestos e operações observadas na gravação do vídeo até que os limites destas descrições se manifestem, até que a *verdade* estabelecida seja questionada pela *veracidade* do diálogo, pela autenticidade dialógica. (CLOT, 2010a, p. 184)

Por proporcionar reflexão e interação expressas através do diálogo, pode-se dizer que a AC é capaz de proporcionar, o que Bakhtin (2003) e Bakhtin/Volochínov (2014) denominam de excedente de visão (entendido, segundo Sobral (2013, p. 33), como “qualificativo de uma posição na qual o sujeito, ou autor, vê o mundo, sem transcendê-lo, de uma certa distância que lhe permite transfigurá-lo no plano de seus atos, discursos, obras estéticas etc”) desenvolvido a partir das interações e do contexto sociointeracionista. Portanto, pode-se inferir que a AC é um dispositivo metodológico que possibilita, segundo Clot (2010a), a compreensão da atividade real do trabalhador, conduzindo-o à reflexão e, conseqüentemente, a uma ação. Ou seja, a AC é capaz de produzir desenvolvimento e provocar o agir responsivo do professor, considerando-se que, segundo Bakhtin (2003, p. 272), “toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta”. No momento em que o sujeito dialoga observando-se no vídeo, ele não interage apenas com a pesquisadora, mas, sobretudo, desenvolve reflexões com o outro eu que existe nele próprio. E mais: este tipo de reflexão-ação acerca do real da atividade docente é o que melhor representa as situações de trabalho em sua complexidade. Considera-se, assim, que este conhecimento é

essencial para se observar e analisar as necessidades de alteração frente às prescrições. De acordo com Lousada (2011, p. 86), “Nesse confronto entre diferentes planos enunciativos, tem-se o plano do comentário que permite a tomada de consciência própria à AC, sobre a experiência vivida na aula”.

Essa tomada de consciência por parte do profissional e sua externalização através da língua se utilizam do discurso, sobre o que se discorrerá a seguir. Também serão apresentados outros conceitos, mais adiante.

2.4.2 O discurso docente pela autoconfrontação à luz de teorias círculobakhtinianas⁴²

Fiorin (2012, p. 146) menciona que “O discurso é um objeto linguístico e um objeto histórico, o que significa que ele é uma construção linguística, gerada por um sistema de regras que define sua especificidade, mas, ao mesmo tempo, que nem tudo é dizível”. Ou seja, está composto por elementos estruturais que compõem a língua, assim como também carregado de um contexto, de vozes internas e externas, de sentido. Desta forma, acredita-se que as características linguísticas e históricas remetem, respectivamente, à estrutura e ao uso, ou seja, voltam-se às duas abordagens sob as quais os discursos se apresentam: a Linguística e a Metalinguística/Translinguística⁴³. Segundo Bakhtin (2013, p. 207), “A Linguística e a Metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso –, mas estudam sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão”. Ângulos estes, que não devem divergir, mas sim complementar-se, uma vez que a Metalinguística utiliza a linguística como base na execução de suas análises.

Ali onde a Linguística vai encontrar *significado*, conjunto de potencialidades previstas na língua, por exemplo, a Metalinguística vai se defrontar com *sentidos* dependentes da situação, dos contextos, dos sujeitos produtores e receptores, das esferas de comunicação, dos discursos em confronto, das relações dialógicas. Nessa direção, sinaliza para a perspectiva metodológica que deve reger o estudo do *enunciado*, cuja natureza não se confunde com uma unidade de nível superior às demais estudadas pela Linguística (fonema, morfema, frase), implicando, irremediavelmente, sujeitos, juízos de valor, compreensão responsiva: ... (BRAIT, 2012, p. 17)

⁴² Pautando-se nos estudos sobre a teoria da enunciação, gêneros do discurso, e outros conceitos abordados por Bakhtin e seus seguidores, adotaremos o termo círculobakhtiniano(a) para nos referirmos aos estudos desenvolvidos por esses autores (Bakhtin, Volochinov, Medvedev etc). É importante ainda deixar claro que não discutiremos aqui questões relacionadas a autoria de texto(s) envolvendo autores do Círculo.

⁴³ Nesta pesquisa os termos Translinguística e Metalinguística tem o mesmo sentido. Portanto, será adotado preferencialmente o termo Metalinguística, sentido adotado dentro da perspectiva bakhtiniana por alguns autores mencionados neste estudo, como por exemplo, Brait e o próprio Bakhtin.

Observa-se, portanto, que a Metalinguística considera a língua em uso, nos mais diferentes contextos. É o que enfatiza Brait (2012, p. 16), “Por *metalinguística*, pode-se entender, (...) a dimensão do enunciado que extrapola o linguístico e que, necessariamente, o define como *enunciado concreto*, enunciação em situação e contextos de produção, circulação e recepção definidos”. Concreto porque considera o enunciado, em efetiva situação de uso. Dessa forma, tem-se que a Metalinguística complementa a linguística, porém, delimita o campo de atuação, determinando o contexto de atuação do enunciado, que se apresenta sempre carregado de vozes, propiciando, assim, a atuação ativa responsiva do sujeito, corroborando para o estabelecimento das relações dialógicas.

Os enunciados, construídos pelo sujeito, são constitutivamente ideológicos, pois são uma resposta ativa às vozes interiorizadas. Por isso, elas nunca são expressão de uma consciência individual, descolada da realidade social, uma vez que ela é formada pela incorporação das vozes sociais em circulação na sociedade. (FIORIN, 2016, p. 64)

São, portanto, inúmeras vozes que permeiam o pensar e o falar. Daí ser a enunciação segundo Brait e Melo (2013, p. 64-65), “o processo que produz e nele deixa marcas da subjetividade, da intersubjetividade, da alteridade que caracterizam a linguagem em uso...”. E, na tentativa de diferenciar diálogo e enunciado, tem-se que

O que os diferencia é que o enunciado é a réplica de um diálogo, pois cada vez que se produz um enunciado, o que se está fazendo é participar de um diálogo com outros discursos. (...) Um enunciado está acabado quando permite uma resposta de outro. Portanto, o que é constitutivo do enunciado é que ele não existe fora das relações dialógicas. (FIORIN, 2016, p. 24)

E, por estar o enunciado inserido na interação que propicia a dinâmica das relações dialógicas, pode-se mencionar que o enunciado está sempre carregado de sentido, de juízo de valor e, até mesmo, de emoção.

Para se tornarem dialógicas, as relações lógicas e concreto-semânticas devem, como já dissemos, materializar-se, ou seja, devem passar a outro campo da existência, devem tornar-se discurso, ou seja, enunciado, e ganhar *autor*, criador de dado enunciado cuja posição ela expressa. (BAKHTIN, 2013, p. 210)

E o discurso pode se apresentar sob as seguintes formas: discurso direto, discurso indireto, discurso indireto livre e discurso citado. Sobre discurso direto, Bakhtin/Volochínov (2014, p. 151) mencionam que “se o diálogo se apresenta no contexto do discurso narrativo, estamos simplesmente diante de um caso de discurso direto...”. Em contrapartida, tem-se o discurso indireto, que é a tentativa de reproduzir o discurso de outrem. Bakhtin/Volochínov (2014, p. 165) declaram que o discurso indireto “ouve de forma diferente o discurso de outrem; ele integra ativamente e concretiza na sua transmissão outros elementos que os outros

esquemas deixam de lado”. Assim sendo, no discurso indireto, por exemplo, se comparado ao discurso direto, pode perder a entonação, a emoção, as nuances próprias de quem proferiu o discurso.

E, a respeito do discurso indireto livre, pode-se dizer que se trata de uma mescla do discurso direto com o indireto.

O discurso indireto livre, longe de transmitir uma impressão passiva produzida pela enunciação de outrem, exprime uma orientação ativa, que não se limita meramente à passagem da primeira à terceira pessoa, mas introduz na enunciação citada suas próprias entoações, que entram em contato com as entoações da palavra citada, interferindo nela. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 198)

Em se tratando do discurso citado, este também recebe a denominação de discurso de outrem.

O discurso citado é visto pelo falante como a enunciação de uma *outra* pessoa, completamente independente na origem, dotada de uma construção completa, e situada fora do contexto narrativo. É a partir dessa existência autônoma que o discurso de outrem passa para o contexto narrativo, conservando o seu conteúdo e ao menos rudimentos da sua integridade linguística e da sua autonomia estrutural primitivas. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 150-151)

O discurso citado é o discurso no e sobre próprio discurso. Isto porque passa a fazer parte da narrativa discursiva, mas em contrapartida, trata de referir-se sobre ele. Dentre as características, tem-se a importância de se reproduzir fidedignamente o enunciado proferido, inclusive, com suas entoações, como é o caso do discurso citado direto.

Na construção desses discursos, tem-se o enunciado com elemento central. E, ainda que cada enunciado proferido seja único, ele é produzido com um determinado fim e sempre proporciona a instauração do dialogismo, geralmente, permeado por outros elementos como, por exemplo, responsividade, exotopia, alteridade, dentre outros. Em vista disso, faz-se necessário conhecer conceitos advindos dos estudos de Bakhtin e do Círculo, que entre outros, visa compreender todo esse processo discursivo.

Conforme já fora mencionado ao longo desta pesquisa, o trabalho docente é bastante dinâmico, uma vez que se desenvolve por meio da interação e com grande número e diversidade de sujeitos. Apesar de regido pelas prescrições, observa-se que nem sempre o que fora programado pode cumprir-se em sua totalidade. Isto se deve em parte porque o que está exposto nas prescrições é passível de interpretação e compreensão por parte do professor, que pode vir a adaptar tais elementos à sua realidade didática.

Ao valer-se da AC, é possível que o professor, ao ver sua atuação didática-pedagógica possa vir a desenvolver sua criticidade, buscando expressar-se dialogicamente

acerca do que visualiza sobre sua atividade. Principalmente porque, conforme Mizukami e Lourencetti (2002, p. 57), “o professor sempre discute com ele mesmo sobre o que fazer”. E esse momento de apreciação e de reflexão acerca da execução de seu trabalho ocorre cotidianamente, tornando-se uma constante em sua rotina laboral. Para tanto, o profissional, ainda que inconscientemente, vale-se do que se conhece por atitude responsiva ou responsividade. Pois, segundo Mizukami e Lourencetti (2002, p. 50), “No dia a dia da sala de aula, os professores não executam apenas atividades. Eles pensam sobre o que fazem, sabem o que fazem e por que fazem. Além disso, estão empenhados em fazê-lo da melhor maneira possível”.

É essa responsividade, aliada ao excedente de visão que permite ao professor questionar-se acerca de sua prática, assim como também questionar o que lhe é imposto, como por exemplo, questionar as prescrições.

Considerando este contexto, tem-se que a AC pode ser um processo ideológico reflexivo, capaz de apresentar ao professor informações que dizem respeito à sua atividade, e que serão analisados por ele próprio, sendo expostos através de seu discurso.

Reitera-se aqui, segundo Fiorin (2016, p. 27), a ideia de que “todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado. Portanto, nele ouvem-se sempre, pelo menos, duas vozes. Mesmo que elas não se manifestem no fio do discurso...”. Logo, percebe-se que o discurso e o enunciado são conteúdos essenciais quando se busca compreender, refletir e externalizar o que se produz a partir da interação humana. Diante de tantos conceitos, faz-se necessário mencionar que a referida pesquisa pauta-se na perspectiva Metalinguística de Bakhtin, uma vez que ela remete à análise dialógica do discurso, propicia o curso das relações dialógicas e considera as interações, elementos estes os quais se busca com o referido estudo, a partir do diálogo desenvolvido por meio da AC. Assim, para uma melhor compreensão acerca do que fora apresentado na AC, faz-se necessário apresentar alguns conceitos desenvolvidos por Bakhtin e o Círculo acerca da linguagem, dentre os quais, destaca-se diálogo, enunciado, polifonia, alteridade, exotopia etc.

Observa-se, portanto, que o cerne da questão são as relações dialógicas, relações estas contempladas por Bakhtin e o Círculo. Tem-se, então, que as relações se estabelecem formal ou informalmente e que permeiam todos os âmbitos da sociedade. A este respeito, Bakhtin (2003, p. 261) afirma que “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Torna-se relevante afirmar que ao se utilizar da linguagem, o homem age. Segundo Clot (2007, p. 135), “a verbalização é em si mesma uma legítima atividade do sujeito, e não apenas um meio de acesso a outra atividade”. Ou seja, ao

expressar-se dialogicamente, o indivíduo já está agindo. E, apesar de cada enunciado proferido ser único, este se estabelece a partir de convenções, se estrutura, e faz surgir o que se conhece como gêneros do discurso. É o que Bakhtin (2003, p. 262) menciona: “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*”.

Ou seja, os enunciados proferidos pelos indivíduos dão sentido ao discurso, pois estão imersos em um contexto social. São convencionalmente estabelecidos e passam a gerir as enunciações, uma vez que se constituem como modelos pré-estabelecidos.

Os gêneros de discurso têm *valor normativo*, porque existem independentemente do locutor. (...) Eles dão sentido aos atos dos indivíduos pelo próprio fato de que estes fazem escolhas deles ou não: ou os indivíduos agem de uma forma que é conforme ao que se espera deles em tais ou tais circunstâncias, caso em que se conformam ao *gênero* naquilo que ele tem de impessoal... (FAÍTA, 2004, p. 67-68)

Os enunciados se estabelecem, oportunizam o surgimento de novos enunciados, proporcionam interações e facilitam a prática dialógica cotidiana.

Segundo Bakhtin (2003, p. 282), “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*”. Os gêneros podem se apresentar sob duas classificações: primários, os quais Bakhtin (2003, p. 263) denomina como “gêneros discursivos simples”, provenientes da comunicação verbal espontânea, constitutivo da vida cotidiana; e os secundários.

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 263)

A multiplicidade e a complexidade dos gêneros vão evoluindo de acordo com as reais necessidades de uso da língua. Dessa forma, em conformidade com Bakhtin (2003, p. 285), compreende-se que “Os gêneros do discurso, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto, para o indivíduo falante, eles têm significado normativo, não são criados por ele, mas dados a ele”. Contudo, essa imposição de gêneros, por sua estrutura e função específica, imposta ao indivíduo, pode, por vezes, dificultar o seu uso. Por isso, Bakhtin (2003, p. 284) estabelece que “... é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente”.

Ao considerarem a importância dos gêneros segundo o contexto social e histórico em que são produzidos e empregados, Bazerman e Prior (2007, p. 155) afirmam que o gênero “se tornou não somente um lugar central para o reconhecimento das diferenças disciplinares e sociais, mas um lugar onde os efeitos sociohistóricos dos domínios em expansão da disciplinaridade estão registrados”.

Assim sendo, pode-se conferir aos gêneros do discurso um caráter notório no aspecto interativo e dialógico, uma vez que, de acordo com Bazerman e Prior (2007, p. 162), “Os gêneros do discurso então são gêneros da enunciação dialógica”.

Salienta-se que os estudos de Bakhtin e, principalmente no que diz respeito aos conceitos de gêneros do discurso, servem como fundamentação para a educação brasileira. Tanto que constituem o referencial teórico das prescrições oficiais, documentos estes que, por sua vez, servem de base na elaboração dos processos metodológicos, na elaboração de material didático, na constituição de processos avaliativos, dentre outros. E, por este motivo, denota-se a relevância em compreendê-los, uma vez que os professores se utilizam do material citado em sua prática docente, quer para escolha de material didático, quer para elaboração das aulas, quer durante a execução das aulas, etc.

Antes de se retomar a apresentação de outros conceitos, julga-se relevante apresentar a seguinte citação de Bakhtin/Volochínov (2014, p. 202), “A palavra, como fenômeno ideológico por excelência, está em evolução constante, reflete fielmente todas as mudanças e alterações sociais. O destino da palavra é o da sociedade que fala”. Nesta frase de Bakhtin/Volochínov, é possível observar inúmeros aspectos da linguagem: capacidade de provocar diálogo e interação; que na palavra de um observa-se a presença de outras vozes, o que por sua vez já sugere direito de resposta; e que, através da palavra, é possível haver desenvolvimento, temática esta apresentada por Vigotski. Ou seja, observa-se que tanto Bakhtin quanto Vigotski consideram que os elementos interação e contexto sócio-histórico são fundamentais para a evolução da linguagem e, por conseguinte, do ser humano. Pois, conforme menciona Freitas (2005, p. 305), “o outro é, portanto, imprescindível, tanto para Bakhtin como para Vigotski”. E, considerando o aspecto enunciativo da linguagem, tem-se, de acordo com Bakhtin/Volochínov (2014, p. 113), que “*A enunciação é de natureza social*”. Dessa forma, conclui-se que a palavra só ganha sentido quando inserida em um contexto, ou seja, quando esta palavra encontra a palavra do outro, outras palavras, outras vozes, outros sentidos.

Retorna-se ao diálogo e, por conseguinte, a enunciação.

O diálogo, tal como concebe Bakhtin, vem do papel constitutivo da relação “eu-outro” na organização arquitetônica do eu no plano temporal, espacial e axiológico (...) Logo, o diálogo é a própria alteridade constitutiva da arquitetura do eu. O diálogo atesta a irresistível e incurável dependência que tem o eu com respeito ao outro. (PONZIO, 2010b, p. 324)

Nesta perspectiva, o diálogo, segundo Barros (2005, p. 34), “é condição da linguagem e do discurso”. É através dele que as relações se estabelecem. Segundo Bakhtin (2003, p. 275), “por sua precisão e simplicidade, o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva”. Apresenta-se segundo duas perspectivas: diálogo interior e diálogo exterior. De acordo com Bakhtin (2014, p. 53), “a palavra (*o discurso interior*) se revela como material semiótico privilegiado do psiquismo”. O diálogo interior é aquele no qual estão as ideias de quem o profere, sempre articuladas com o diálogo exterior, com as demais vozes. Para Hartmann (2007, p. 83), “O diálogo interior é interminável e as réplicas antecipadas do discurso do outro ou a introdução de vozes reais não coloca fim a esse diálogo, somente o joga para mais adiante”. O diálogo exterior estaria representado por essas inúmeras vozes que perpassam o diálogo interior e, assim, neste eterno jogo entre interior e exterior, influem na construção das relações dialógicas.

Em toda parte *um determinado conjunto de idéias, pensamentos e palavras passa por várias vozes imiscíveis, soando em cada uma de modo diferente.* [...] Visto assim, o diálogo exterior composicionalmente expresso é inseparável do diálogo interior, ou seja, do microdiálogo, e em certo sentido neste se baseia. (BAKHTIN, 2013, p. 309-310)

Portanto, todo diálogo é constituído por diálogo interior e exterior.

... todo signo ideológico exterior, qualquer que seja sua natureza, banha-se nos signos interiores, na consciência. Ele nasce deste oceano de signos interiores e aí continua a viver, pois a vida do signo exterior é constituída por um processo sempre renovado de compreensão, de emoção, de assimilação, isto é, por uma integração reiterada no contexto interior. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 58)

Ou seja, a realização e a interação entre os diálogos interiores e exteriores é o que constitui a enunciação. De acordo com Silva (2015, p. 31), “Bakhtin apresenta o homem como fruto de um diálogo interno com o externo”. Diálogo este que é uma constante na vida do ser humano, quer pessoal quer profissional. A este respeito, Hartmann (2007, p. 82) menciona que “A amarragem do diálogo exterior com o diálogo interior é uma das chaves para podermos analisar, via indireta, mas não totalmente, o discurso interior. Em todo diálogo exterior existe o cruzamento com o diálogo interior”.

Assim, presume-se que ninguém se constrói sozinho, e que esse discurso resultante da interação com os vários diálogos que cada um estabelece consigo mesmo, com os outros e com o contexto adquire significado, passando a denominar-se enunciado. O

enunciado, de acordo com Bakhtin (2003, p. 313), “em sua plenitude é enformado como tal pelos elementos extralinguísticos (dialógicos), está ligado a outros enunciados. Esses elementos extralinguísticos (dialógicos) penetram o enunciado também por dentro”.

Compreende-se, de acordo com a explanação de Bakhtin (2003, p. 261), que é por meio do enunciado que a língua se estabelece na prática: “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Essa relação de uso da língua a partir dos enunciados ativa a ideia de desenvolvimento e, talvez, por este motivo, Brait e Melo (2013, p. 64) afirmem que “... o enunciado é tido como o *produto* de um *processo*”. Provavelmente processo que se inicia internamente e/ou mentalmente, que se contextualiza e se concretiza por meio das relações dialógicas. E, segundo Bakhtin (2003, p. 301), “um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu *direcionamento* a alguém, o seu *endereçamento*”. Informação também compartilhada por Brait e Melo (2013, p. 71) ao mencionarem que, “... o enunciado tem autor e necessariamente destinatário”. Depreende-se, portanto, que saber o que se enuncia, para quem e com que finalidade, é uma das características essenciais do dialogismo.

... os enunciados são dialógicos porque eles são co-constituídos através das compreensões ativas dos receptores. O enunciado é um processo, uma forma de co-produção, um circuito que é completo apenas quando ativamente produzido e ativamente recebido. Para Voloshinov e para Bakhtin, os enunciados são fundamentalmente fenômenos históricos. (BAZERMAN; PRIOR, 2007, p. 162)

Desta maneira, oferta-se a possibilidade de gerar um diálogo, pois cada enunciado proferido é fruto de enunciados anteriores e, por consequência, também gera novos enunciados.

Por outro lado, ao ser dito, o enunciado espera uma resposta. E, ao mesmo tempo, por ser heterogeneamente constituído (o enunciado de um contém enunciados ou fragmentos de enunciados de outrem), está atravessado por uma dialogização interna (a bivocalização – nome que recobre os processos pelos quais mais de uma voz e mais de um acento avaliativo ressoam no mesmo enunciado). (FARACO, 2009, p. 122)

Esse favorecimento ao direito de resposta deve-se ao caráter dialógico que, por sua vez, favorece o posicionamento crítico-responsivo também denominado de responsividade.

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bem diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um

momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta. (BAKHTIN, 2003, p. 271)

Como anteriormente mencionado, percebe-se que o enunciado compreende o diálogo interior e o diálogo exterior, gerados sempre a partir de outros diálogos, de outras vozes, o que evoca posicionamento ativo responsivo por parte do indivíduo. Assim, não se volta apenas para as questões estruturais da língua.

O enunciado está voltado não só para o seu objeto mas também para os discursos do outro sobre ele. (...) o enunciado, é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. (BAKHTIN, 2003, p. 300)

Observa-se, então, que todo enunciado exige autoria. E, de acordo com Faraco (2009, p. 87), “**autorar**, nesta perspectiva, é orientar-se na atmosfera heteroglássica; é assumir uma posição estratégica no contexto da circulação e da guerra das vozes sociais; é explorar o potencial da tensão criativa da heteroglossia dialógica; é trabalhar nas fronteiras”. Dessa forma, tem-se que a autoria do indivíduo através da linguagem reflete e refrata sua posição axiológica, ou seja, seu conjunto de valores morais.

Faraco (2013) posiciona-se acerca de autor e autoria, destacando que autoria é um ato único e individual. Faraco também busca diferenciar autor-pessoa de autor-criador, ainda que um exerça influência sobre o outro. Enfatiza-se que autoria nesse contexto não é sinônimo de propriedade exclusiva, principalmente, porque o enunciado, uma vez proferido, passa a ser de cunho coletivo. O autor-criador serve-se dos conhecimentos do autor-pessoa para construir seus enunciados; e o autor-pessoa vê-se, muitas vezes, refletido através do autor-criador. Trata-se de um jogo, estabelecido por meio de relações dialógicas, permeado por situações exotópicas, na qual ambos se complementam. Dessa forma, pode-se inferir que a autoria é construída como consequência das relações dialógicas que, em grande parte, são ativadas a partir de uma postura ativa responsiva.

Para que a autoria se estabeleça, antes faz-se necessário que o indivíduo parta de uma postura de alteridade, que Faraco (2013, p. 43) considera como o ato de “que tenho de passar pela consciência do outro para me constituir”. Ou seja, a minha autoria, fruto de outras relações e interações, é construída ao longo do tempo em interação com os outros, passando pela consciência deles, pois só assim me construo. Consoante Coracini (2003b, p. 252), “postular a alteridade no discurso significa, ainda, considerar o esfacelamento do sujeito e a pluralidade descontrolada e desordenada de vozes na voz, aparentemente única, de qualquer indivíduo”.

Dentro da atividade linguageira de cada indivíduo, cogita-se a presença de suas marcas, de seus ecos, frutos das vozes interiores.

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (BAKHTIN, 2003, p.297)

A multiplicidade das vozes suscita a ideia de plurissignificação, de complexidade que Bakhtin denomina de polifonia. Segundo Faraco (2009, p. 77-78), “*polifonia* não é, para Bakhtin, um universo de muitas vozes, mas um universo em que todas as vozes são equipolentes”. De acordo com Bezerra (2013),

A polifonia é aquela “*multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis...*” cujas vozes não são meros objetos do discurso do autor, mas “os próprios sujeitos desse discurso”, do qual participam mantendo cada um sua individualidade caracteriológica, sua imiscibilidade. (BEZERRA, 2013, p. 198)

Faraco (2009, p. 96) defende, segundo as ideias de Bakhtin, que “... o pressuposto bakhtiniano forte do primado da alteridade, no sentido de que tenho de passar pela consciência do outro para me constituir”. E, assim, dentro da perspectiva enunciativa, a alteridade é construída, ao mesmo tempo em que constrói cada indivíduo. Ou seja, há uma troca, à medida que o indivíduo se posiciona, refrata outros posicionamentos, e, destarte, age através da linguagem. Geraldi (2013, p. 13) afirma que “somos, pois, a alteridade que nos constitui, mas não somos reprodução dessa alteridade porque somos agentivos por nossas contrapalavras”. E, desta maneira, é possível, e necessário, construir-se cotidianamente através dos enunciados emitidos.

Observa-se, portanto, que exotopia, alteridade e responsividade caminham juntas. De acordo com o exposto, o indivíduo tem que se colocar externamente, como um outro eu, analisar a situação de fora e posicionar-se frente a ela. Assim, as relações vão se delineando.

A se considerar a exotopia como um distanciamento, um “excedente de visão”, um olhar a partir do olhar do outro, ainda que este outro seja o próprio indivíduo, é possível perceber que ao realizar o posicionamento exotópico, o indivíduo se permite analisar o discurso sob outro ângulo, que não aquele já construído e interiorizado. Tezza (2005, p. 211) define exotopia “como o fato de que só um ponto nos pode dar acabamento assim como só nós podemos dar acabamento a um outro”. Eis a necessidade da interação, através da qual um enunciado sempre complementa o outro e nunca chega ao fim, pois o que move as relações

dialógicas é essa dinâmica que Geraldi (2013, p. 21) assim o define: “todo ato responde; a todo ato, outros atos responderão”.

Segundo Faraco (2013, p. 41), para exercer a exotopia: “é preciso estar fora; é preciso olhar de fora; é preciso *um excedente de visão e conhecimento* para poder consumir o herói e seu mundo esteticamente”. Conclui-se, portanto, que por meio da exotopia a compreensão é ampliada, adquirindo novos significados.

O sujeito pode e deve, naturalmente, afastar-se de sua própria contingência o suficiente para ver a si mesmo nela, construir-se a si mesmo nela, a partir do concreto e do abstrato, do coletivo (o outro) e do individual (nunca subjetivo), do agir e do refletir sobre o agir, do que há de único em cada ato e do que há de comum a todos os atos. Essa é a posição exotópica (do excedente de visão) preconizada por Bakhtin. (SOBRAL, 2013b, p. 118)

Vale ressaltar que no processo de autoconfrontação, os protagonistas exercem posicionamento exotópico, permitindo, assim, um redimensionamento nas trocas verbais, e uma maior compreensão dos fenômenos que os cercam. E mais, percebe-se, portanto, que sem o outro torna-se inviável o estabelecimento das interações discursivas e, por conseguinte, das relações dialógicas, pois, neste processo, o eu e o outro são dependentes. E essa troca dá-se por meio do diálogo.

O diálogo é a maneira criativa e produtiva do eu se aproximar com suas palavras às palavras do outro, construindo uma compreensão de que, por não ser de mero reconhecimento dos signos usados, é sempre uma proposta, uma oferta, uma resposta aberta a negociações e a novas construções. (...) Se não há signo sem ideologia não há diálogo efetivo sem os necessários deslocamentos, ainda que mínimos, de uma posição para compreender a outra posição, e dela retornar para sua posição (...) Sem esses deslocamentos, o diálogo morre no seu nascedouro: são vozes mudas que falam a surdos. (GERALDI, 2013, p. 15-16)

Somente através do diálogo eu me constituo frente ao outro, assumindo, desta forma, uma responsividade.

O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução etc. (BAKHTIN, 2003, p. 272)

Afinal, como menciona Bakhtin (2003, p. 275), “O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva”.

Para ter essa compreensão do eu e do outro, e principalmente saber da necessidade de se posicionar frente ao discurso para compreender a existência e a(s) voz(es) do outro, é

necessário que um se perceba de fora, a partir do olhar do outro, ou como menciona Bakhtin, faz-se necessário um excedente de visão.

Essa concepção do necessário deslocamento presente no ato de trabalhar uma linguagem estando fora dela remete àquilo que Bakhtin chama, (...) o princípio da exterioridade: é preciso estar fora; é preciso olhar de fora; é preciso **um excedente de visão e conhecimento** para poder consumir o herói e seu mundo esteticamente. (FARACO, 2009, p. 93)

E, completando, tem-se que

Podemos destacar três momentos da tomada de consciência do sujeito, que se revelam no encontro na vida: *o outro para mim; eu para o outro; eu para mim mesmo*. Em síntese, o **excedente de visão** do outro em relação a mim e de mim em relação ao outro cria uma cumplicidade responsável entre nós, uma vez que nem a minha existência nem a existência do outro são soberanas, mas interdependentes. (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2013, p. 52)

Desse modo, os enunciados, quando criados, despertam autoria, possuem um corpo carregado de vozes e, à medida que propiciam as interações que se realizam dialogicamente e, assim, oportunizam ao outro a prática da atividade responsiva.

Faraco (2013, p.39) menciona que “os processos semióticos – quaisquer que eles sejam – ao mesmo tempo em que refletem, sempre refratam o mundo”. Sobral (2013a, p. 24) complementa: “O sujeito é desse modo mediador entre as significações sociais possíveis (...) e os enunciados que profere em situação...”. Ou seja, são as relações sociais e as interações que ditam a dinâmica das relações dialógicas.

Em suma, tem-se que o processo discursivo dialógico se estabelece através dos enunciados que, por sua vez, constroem-se a partir da interação entre inúmeras vozes, interiores e exteriores. No que diz respeito à pluralidade de vozes, Lousada apresenta outras vozes, que são frutos do processo exotópico.

* A voz da instituição, a escola: expressa convicções e prescrições que têm sua origem na escola; * Vozes da didática (didática das línguas, didática do FLE): expressa aspectos baseados nessas teorias; * A voz do coletivo de trabalho mais restrito: especialmente a voz do conjunto de professores da escola; * Voz do *métier*: voz do coletivo de trabalho mais amplo, embasada na tradição do *métier*, que explicita a parte subentendida do trabalho do professor, e que, geralmente, não é explicitada. (LOUSADA, 2011, p. 78)

Há de se mencionar ainda uma voz que se apresenta de modo destacado. Trata-se da palavra de autoridade que, segundo Faraco (2009, p. 84), “é aquela que nos interpela, nos cobra reconhecimento e adesão incondicional”.

Ainda sobre o discurso de autoridade, este é representado, de certa maneira, por uma voz que refuta a possibilidade de contestação. Ela é constitutiva do “eu”, mas também

representa uma voz de verdade em meio ao exposto, não suscitando a possibilidade sequer de negociação de sentido. É o que nos confirma Ramos e Schapper (2009, p.03): “O discurso autoritário se funda no estatuto de verdade absoluta, consolidando ou reforçando significados fixos que não se modificam em contato com outras vozes”.

Diante das explanações apresentadas, infere-se que cada indivíduo, ao assumir-se como constituinte de relações dialógicas, expõe, por meio de sua autoria, uma multiplicidade de vozes que permeia sua existência.

Em suma, no universo bakhtiniano nenhuma voz, jamais fala sozinha. E não fala sozinha não porque estamos, vamos dizer, mecanicamente influenciados pelos outros – eles lá, nós aqui, instancias isoladas e isoláveis –, mas porque a natureza da linguagem é inelutavelmente dupla. (TEZZA, 2005, p. 211)

Ao fundamentar-se na perspectiva bakhtiniana da linguagem e retomar os aspectos pedagógicos, tem-se, de acordo com Geraldi (2013, p. 27), que “Uma educação numa perspectiva bakhtiniana há de ser **uma atividade essencialmente estética**, realizada eticamente, operando com a cognição como instrumento”. Portanto, é papel da educação, principalmente por meio da escola, suscitar o desenvolvimento do diálogo, das trocas, de maneira ética, e que também favoreça o desenvolvimento da criticidade a partir do posicionamento das múltiplas vozes presentes, a fim de que elas dialoguem entre si e com outras vozes, visto que, conforme menciona Faraco (2009, p. 84), “É nessa atmosfera heterogênea que o sujeito, mergulhado nas múltiplas relações e dimensões da interação socioideológica, vai-se construindo discursivamente, assimilando vozes sociais e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas”.

E, como seres integrados ao convívio social, através destas vozes, influenciados e somos influenciados, provocamos a partir de nossos discursos, assim como somos provocados pelos discursos de outrem. Estabelecer-se como partícipe nas relações dialógicas, é estar passível de alterações, afinal, trata-se de um construir a partir de desconstrução, ou simplesmente, reconstruir-se.

Merece destaque também a entonação expressiva que é um elemento cuja existência material não existe, estando sua carga semântica e expressiva diretamente intrínseca ao enunciado. Pois, consoante Bakhtin (2003, p.290), esta só existe “No sistema da língua, isto é, fora do enunciado, ela não existe”.

É interessante perceber o quanto esses conceitos que compõem o processo dialógico estão arraigados à prática discursiva do indivíduo, ainda que, muitas vezes, não se tenha deles conhecimento. Basta que o enunciado seja proferido para que se perceba a grande

diversidade de elementos que compõem esse universo dialógico. E isso acontece tanto no âmbito pessoal quanto profissional. Pode-se dizer que elas também são responsáveis pelo amadurecimento do falante.

No âmbito educacional, tanto professor quanto aluno estabelecem, cotidianamente, e inúmeras vezes, esse processo dialógico. Digo inúmeras porque se trata de algo infinito. Assim, para cada enunciação do docente, outras inúmeras vozes se apresentam. E, ao estabelecer o processo de compreensão, o aluno resgatará outras inúmeras vozes, a fim de construir sentido e conhecimento diante dos enunciados que lhe são ofertados. O professor analisa, rotineiramente, sua prática docente, e a faz através dessas interações: professor-material, professor-conteúdo, professor-didática, professor-aluno. E, desta maneira, vai construindo sua atividade. O estabelecimento das interações a partir da linguagem é fundamental, principalmente porque preza-se por uma educação que propicie a reflexão e o desenvolvimento crítico-reflexivo do aluno. E, pelo dialogismo, o indivíduo faz surgir muitas vozes, expressas a partir do uso dos gêneros, dentre outros.

Considero que a etapa final do processo de ensino-aprendizagem acontece com essa internalização da palavra do outro, que se transforma em palavra pessoal. Há, portanto, um processo de apropriação, de tornar próprio o que a princípio foi construído com o outro. O objetivo dessa apropriação da palavra do outro adquire um sentido importante no processo de formação ideológica do homem, portanto, também no processo formativo do professor. (FREITAS, 2013b, p. 99)

Considerando o contexto e prezando pelos valores éticos, pode-se mencionar, segundo Geraldi (2013, p. 15), que “... não há educação fora da relação entre o eu e o outro”. Pois é para o outro e com o outro que o indivíduo e, por conseguinte, a sociedade se constrói. Essa construção e reconstrução advém da possibilidade de transformação, de desenvolvimento, preconizada por Vigotski. E, mais uma vez, enfatiza-se que o papel social, exercido pelas interações e estabelecidas pelo processo dialógico, permite a análise, reflexão e desenvolvimento do docente quanto ao seu agir. É esse possível desenvolvimento o assunto o qual será abordado no tópico a seguir.

2.4.3 O desenvolvimento à luz de Vigotski

Levando em consideração os estudos do psicólogo Lev Vigotski, observa-se que o homem é fruto das relações sociais, históricas e culturais, relações estabelecidas consigo mesmo, com o outro e no outro. Corroborando com esta ideia, Freitas (2005, p. 300), ao se referir aos estudos de Vigotski sobre desenvolvimento, menciona que “o sujeito se constitui

na relação”. Relação que se estabelece cotidianamente entre os indivíduos e, por sua vez, provoca interações. E, as interações, por conseguinte, estabelecem-se por meio do dialogismo da linguagem. Deduz-se, portanto, que um dos vetores capazes de propiciar tais interações é a língua. Pode-se, assim, inferir que as interações discursivas são constituintes tanto das teorias de Bakhtin e o Círculo quanto da teoria de desenvolvimento de Vigotski. Isto porque ambos autores consideram que “o outro é peça importante e indispensável de todo o processo dialógico que permeia ambas as teorias” (FREITAS, 2005, p. 306). Dessa maneira, tem-se que as interações – verbais e sociais – são fatores de grande relevância no desenvolvimento do indivíduo. E mais, ambos autores enfatizam a língua como ponto inicial desse processo de transformação.

É assim que na abordagem psicológica de Vigotski há sempre a integração entre dois sistemas: pensamento-linguagem, aprendizagem-desenvolvimento, plano interno-plano externo, plano interpessoal-plano intrapessoal. Bakhtin, por sua vez, em sua concepção dialógica de linguagem, coloca em diálogo enunciado e vida, falante e ouvinte, arte e vida, linguagem e consciência. (FREITAS, 2005, p. 300)

Observa-se que a interação que serve de fundamento para Vigotski também constitui os estudos de Bakhtin, considerando as interações que se apresentam por meio dos enunciados, os quais propiciam, entre outros, a possibilidade da responsividade e, dessa forma, o processo dialógico vai-se construindo. E a partir de então, o indivíduo vai exercendo seu processo crítico-reflexivo, sobre si e sobre o meio, o que pode desencadear desenvolvimento. Ou seja, a linguagem, constituinte das relações dialógicas, estabelece sentido e dá vida ao que se pensa e ao que se diz. Esta relação pode estabelecer-se para consigo mesmo, para com o outro e para com o contexto.

É a partir desta ideia de aquisição de sentido e de função dentro de determinado contexto que a língua, efetivamente, realiza-se, contribuindo, assim, para o desenvolvimento do indivíduo. Para Vygotsky (2008, p. 117), “O desenvolvimento é visto como um processo de maturação às leis naturais; e o aprendizado, como a utilização das oportunidades criadas pelo desenvolvimento”. Assim, tem-se que tanto o desenvolvimento quanto o aprendizado remetem à ideia de transformação. Logo, pode-se dizer que ambos os termos estão intrinsecamente relacionados.

Para uma melhor compreensão acerca do termo desenvolvimento, relacionando-o ao processo de ensino-aprendizagem, dentro da perspectiva vigotskiana, torna-se necessário explicar acerca de outros termos que também constituem esse processo, como por exemplo, os artefatos, os instrumentos e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Artefato e instrumento estão em um campo semântico muito próximo. Na tentativa de diferenciá-los, recorre-se a Machado e Lousada (2010), para quem

... os artefatos são “objetos” materiais ou simbólicos, sócio-historicamente construídos para mediar a ação do homem sobre o meio ou sobre o outro e para se atingirem determinadas finalidades. Entretanto, nenhum artefato, em si mesmo, pode servir como esse elemento mediador da ação humana. (MACHADO; LOUSADA, 2010, p. 625)

De acordo com a citação acima, compreende-se que o artefato por si só não possui significado. Por isso, torna-se necessário que o indivíduo se aproprie dele e estabeleça uma função social para ele. Considerando o conceito de artefato dentro do contexto desta pesquisa, faz-se necessário, segundo Machado e Lousada (2010, p. 630), que o professor “se certifique de que ele pode ser útil para o seu trabalho, para si mesmo, para sua transformação, para seu bem-estar, e não apenas para o aluno”. Principalmente, porque a pesquisa em questão enfatiza o trabalho docente, e não os aspectos específicos ao processo de aprendizagem.

Para a realização de sua atividade, o indivíduo vale-se dos elementos que o rodeia, ou seja, visa utilizar os artefatos a fim de transformá-lo em instrumentos. Portanto, os artefatos são mediadores da atividade laboral. Segundo os estudos de Vigotsky (2007), os artefatos se dividem em dois tipos: físico, também conhecidos como material; e psicológico, também denominado simbólico. Os artefatos materiais são os objetos em si, como por exemplo, uma pá, um livro, etc. Enquanto que os signos atuam como instrumento psicológico, ou seja, são as ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos. Portanto, considerando a interação homem-ambiente, deve-se a Vigotsky (2007) a extensão do conceito de mediação, a partir do uso de instrumentos e dos signos.

Em se tratando do trabalho docente e, exemplificando-o, tem-se que os documentos prescritivos atuam como artefatos materiais; enquanto que o uso da língua em si e o próprio modo de agir do professor são considerados instrumentos psicológicos.

Uma vez que os artefatos por si só não podem se constituir como instrumentos, destaca-se, por conseguinte, que tal modificação advém da necessidade e/ou do interesse do indivíduo pelo uso do artefato na sua atividade, ação que, por sua vez, emite significação, sendo exercida sempre de acordo com um contexto sócio-histórico.

Dessa forma, infere-se que o artefato se diferencia do instrumento exatamente pelo caráter contextualizado e adaptado deste. E que a transformação de um elemento em outro é exercida pelo sujeito em função de um determinado interesse, seja ele individual ou coletivo.

[...] quando se fala em “instrumento” como conceito da psicologia, não se fala de algo que está aí, pronto, “dado” pela natureza ou pela sociedade, de um objeto material que existe fora do sujeito, que se pode pegar com as mãos, mas de algo que é construído pelo sujeito e por ele utilizado para atingir o objetivo de sua ação. (MACHADO; LOUSADA, 2010, p. 625)

Portanto, o instrumento é sempre construído pelo sujeito, a partir de sua necessidade, funcionando como um mediador entre o indivíduo e o objeto de trabalho. Daí dizer que possui um caráter mediador das relações do ser com o mundo.

Conforme os estudos vigotskianos, o principal instrumento de mediação utilizado pelo homem são os signos. Para Vigotsky (2007), a linguagem é o principal instrumento de mediação, pois é através dela que as funções mentais superiores do ser humano são socialmente formadas e culturalmente transmitidas, ou seja, desenvolvem-se. Esta é a ideia sobre o que se compreende por instrumento psicológico; instrumento que tem por função auxiliar o indivíduo em suas atividades psíquicas, pois, através do uso da linguagem, amplia-se a capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento do indivíduo.

[...] todas as funções psíquicas superiores, como por exemplo, a atenção voluntária ou a memória lógica, surgem com o auxílio de instrumentos psicológicos e, conseqüentemente, se constituem como fenômenos psíquicos mediatizados. Isso significa claramente que, em relação às concepções reflexológicas e behavioristas, opera-se uma modificação da unidade de análise dos fenômenos psíquicos (FRIEDRICH, 2012, p.53-54).

A ideia dos instrumentos mediatizados remete exatamente a essa transformação de artefato em instrumento que, por sua vez, inclui a significação de mediação. Destaca-se que toda atividade laboral é mediada e mediatizada pelo uso de instrumentos. Chega-se à compreensão de que a atividade mediada é aquela realizada com o intermédio de um elemento de ligação entre o indivíduo e o contexto; e a atividade mediatizada, aquela que ocorre com o auxílio de instrumentos.

Observa-se ainda que ferramentas e linguagem são elementos que proporcionam interação. São fundamentais a toda profissão e corroboram com o desenvolvimento da atividade laboral, assim como o do próprio indivíduo. Destaca-se que outrora o desenvolvimento fora considerado como possível de ser proporcionado apenas pelos meios naturais. Contudo, posteriormente, a partir dos estudos de Vigotski, considera-se também o meio, e a possibilidade de transformação.

Sobre essa complexidade dos modelos artificiais que corroboram na realização da atividade e proporcionam desenvolvimento, tem-se que

Com os mediadores ou *meios artificiais* se produz uma inversão: em vez de serem dependentes das leis naturais, os indivíduos atribuem metas a si mesmos a partir de

então e estão em condição de produzir e de transformar permanentemente não apenas seu meio exterior, mas também seu próprio modo de funcionamento. A atividade humana torna-se um momento de uma história humana e não mais a simples resultante de processos naturais. (BROSSARD, 2012, p. 97)⁴⁴

Assim sendo, observa-se que os instrumentos são elementos essenciais à prática laboral, pois favorecem o avanço das atividades, o surgimento de novas técnicas, uma maior eficácia e eficiência na realização da atividade, dentre outros. E como a linguagem constitui a atividade humana, depreende-se que ela exerce um papel preponderante nesse processo.

O *desenvolvimento humano* aqui em questão (...) 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 de 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)⁴⁵

De acordo com a explanação do autor, o qual também considera que o desenvolvimento não é inato, mas sim fruto de interações, verifica-se a possibilidade de transformação do fazer, do pensar e do falar, sendo esta transformação sinônimo de desenvolvimento.

Reencontramos a tese central de Vygotski relativa ao desenvolvimento psicológico: o desenvolvimento é compreendido essencialmente com uma transformação de relações interfuncionais, as mudanças de relações, logo de posições, sendo ao mesmo tempo fonte de transformação das próprias funções. (BROSSARD, 2012, p. 112)⁴⁶

De acordo com as palavras do autor, verifica-se que o desenvolvimento psicológico é proveniente das múltiplas interações realizadas pelo indivíduo junto ao meio, segundo a dinâmica das trocas dialógicas.

Ao se considerar o contexto profissional docente, tem-se que essas interações podem e devem ocorrer do professor para com ele próprio, do professor com os

⁴⁴ Avec les médiateurs ou *moyens artificiels* se produit une inversion: au lieu d'être dépendants des lois naturelles, les individus s'assignent désormais à eux-mêmes des buts et sont en mesure de produire et de transformer en permanence non seulement leur milieu extérieur, mais aussi leur propre mode de fonctionnement. L'activité devient un moment d'une histoire humaine et non plus la simple résultante de processus naturels. (BROSSARD, 2012, p. 97)

⁴⁵ Le *développement humain* dont il s'agit ici (...) est conçu non pas comme la réalisation d'une essence préexistante, ni comme l'habillage d'une nature initiale, 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).

⁴⁶ On retrouve la thèse centrale de Vygotski concernant le développement psychologique: le développement se comprend essentiellement comme une transformation des rapports interfonctionnels, les changements de rapports, donc de positions, étant en même temps source de transformation des fonctions elles-mêmes. (BROSSARD, 2012, p. 112)

instrumentos, do professor para com os alunos, sempre com a finalidade de proporcionar o desenvolvimento de sua atividade docente. Afinal, de acordo com Friedrich (2012, p. 66), “o sujeito que utiliza um instrumento psicológico se transforma, ao mesmo tempo, em um ‘objeto’ (S2), sobre o qual o instrumento age”.

Passa-se, então, da compreensão de desenvolvimento advindo das características naturais para dar ênfase aos elementos culturais que, por sua riqueza e sua complexidade, valorizam o processo de desenvolvimento em si. E todo esse processo ocorre por meio de interações que podem ocorrer interna ou externamente, a depender das variáveis que se apresentam.

Contudo, é singular a ideia de desenvolvimento apresentada por Vigotski: trata-se de se apropriar para transformar.

Em Vygotski, o conceito de desenvolvimento tem, portanto, o significado de “apropriação-transformação”. Ele contém tanto a idéia de romper com o desenvolvimento natural assim como a ideia de surgimento de uma forma de desenvolvimento original própria do “ambiente humano”. (BROSSARD, 2012, p. 100)⁴⁷

Para se compreender desenvolvimento segundo a teoria de Vigotski, deve-se enfatizar as interações e os contextos sociais em que ocorrem. É preciso inserir-se para compreender, e compreender para transformar. É o que também enfatiza Clot (2007, p. 130), ao mencionar “compreender, observava Bakhtin, é pensar num novo contexto”.

Assim sendo, tem-se que a pesquisa em questão se desenvolve com o objetivo de se verificar a transformação do professor acerca de sua atividade docente, considerando as prescrições de leitura adotadas e, pautando-se na atividade linguageira do docente durante a realização da autoconfrontação.

De acordo com Bortoni-Ricardo *et al* (2015, p. 26), “Há que se considerar ainda, na teoria sócio-histórica ligada por Vygotsky, a ênfase nas relações interpessoais: a aquisição do conhecimento, como um atributo intrapessoal, processa-se na ação entre pessoas”. E, mais uma vez, observa-se a relação entre pensamento, linguagem e contexto, assim como a relação entre: interação, reflexão e ação.

Essa perspectiva contemplada por Vigotski está no cotidiano docente, pois ao se considerar o trabalho do professor, tem-se que este ocorre numa multiplicidade de interações: interação com o coletivo de trabalho, interação com os alunos, interação com a sociedade,

⁴⁷ Chez Vygotski, le concept de développement a donc le sens d’ «appropriation-transformation». Il contient à la fois l’idée de rupture d’avec le développement naturel et l’idée d’émergence d’une forme de développement tout à fait originale caractéristique du «milieu humain». (BROSSARD, 2012, p. 100)

interação com os materiais didáticos... e, essas interações se estabelecem, sobretudo, por meio da linguagem. E, de acordo com Tardif (2002, p. 50), “as interações ocorrem também em meio a normas, obrigações, prescrições que os professores devem conhecer e respeitar em graus diversos”. Ou seja, em sua prática diária, e diante da postura crítica e reflexiva adotada pelo professor, pode-se depreender que o profissional pauta seu agir a partir do uso de diversos instrumentos, mas, principalmente, fazendo uso da linguagem verbal.

Infere-se que o professor, ao apropriar-se dos artefatos e transformá-los em instrumentos, utiliza-se destes interagindo com o meio no qual atua.

Em outras palavras não se trata de simplesmente utilizar o artefato como mandam as prescrições, mas de usá-lo de modo que ele seja útil para o próprio trabalhador e adaptado por ele mesmo às diferentes situações em que precisa utilizá-lo. Assim, é só quando algum artefato é apropriado pelo sujeito que ele passa a ser verdadeiro instrumento psicológico, na concepção da teoria vigotskiana. Trata-se, portanto, de uma construção psíquica, que permite o desenvolvimento de diferentes capacidades. (MACHADO; LOUSADA, 2010, p. 626)

Considerando a realidade docente, o que se observa é que o professor, cotidianamente, utiliza-se de instrumentos a fim de cumprir o que fora previamente estabelecido. E destaca-se, neste processo, a linguagem, capaz de proporcionar interação entre os documentos e os indivíduos, assim como entre os seres entre si. E consoante Bakhtin/Volochínov (2014, p. 127), “A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”. Portanto, as interações discursivas dialógicas são consideradas como elemento preponderante tanto para os estudos de Bakhtin quanto para os de Vigotski. Pois, conforme informa Freitas (2005, p. 303), “Os dois autores consideram que a consciência é engendrada no social, a partir das relações que os homens estabelecem entre si por meio de uma atividade sócio, portanto, pela mediação da linguagem”.

Assim sendo, de acordo com a teoria vigotskiana de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento, o processo de transformação ocorre pautando-se nas zonas de desenvolvimento real (ZDR) e proximal (ZDP). Principalmente na ZDP, pois, de acordo com Vigotsky (2007, p. 95-96), a zona real compreende “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já *completados*”. Enquanto que a zona de desenvolvimento proximal é considerada

... um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele [*o aprendiz*] criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendiz 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 de desenvolvimento independente da criança. (VIGOTSKY, 2007, p. 103)

Desta maneira, pode-se dizer que o aprendizado não acontece sozinho, mas envolve outros processos: é propiciado pela interação e pela mediação. Sendo assim,

O aprendizado é mais do que a aquisição da capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. (...) é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VIGOTSKY, 2007, p. 92;103)

O aprendizado é parte do processo de desenvolvimento que acompanha o homem ao longo de sua trajetória, seja ela pessoal ou profissional, sendo influenciado não apenas por questões biológicas, mas, sobretudo, por questões de ordem social, histórica e cultural. Segundo Faraco (2009, p. 113), “Essa dinamicidade mental decorre do fato de o psiquismo refletir a lógica da comunicação sociocultural, isto é, a lógica das relações dialógicas”.

Relações estas que se estabelecem em todos os âmbitos da sociedade e que no contexto educacional e, mais especificamente, no contexto de ensino de Língua Espanhola apresenta-se nas prescrições, no material didático, na fala do professor, nas interações professor- e ele próprio, professor-aluno, aluno-aluno, professor-prescrição etc.

Vygotsky (2008, p. 101) afirma que “o emprego da palavra é arte integrante dos processos de desenvolvimento, e a palavra conserva a sua função diretiva na formação dos conceitos verdadeiros, aos quais esses processos conduzem”. Assim sendo, o desenvolvimento profissional do professor, a partir da realização da AC, pressupõe a necessidade de expressar-se, uma vez que a autoconfrontação, segundo Lousada (2004, p. 290), “possibilita-se uma tomada de consciência sobre a ação...”. Ao se ver refletido a partir do excedente de visão e da alteridade, o professor revê sua prática, busca melhorá-la e, desta maneira, apresenta transformação no seu agir docente. Pois, segundo Clot (2010a, p. 189), “a análise da atividade envolve o desenvolvimento”.

Uma vez compreendido o quadro metodológico da autoconfrontação, as noções desenvolvidas por Bakhtin e pelo Círculo, e o processo de desenvolvimento a partir de Vigotski, apresenta-se a seguir a metodologia da pesquisa.

3 METODOLOGIA

A pesquisa em questão teve início a partir de uma ampla pesquisa bibliográfica, que compreende estudos sobre a Linguística Aplicada; o processo de ensino/aprendizagem de LE; a prática docente; a formação de professores de LE e a prática reflexiva; o ensino de leitura em LE; as prescrições; a clínica da atividade, a ergonomia, e as relações dialógicas. É, portanto, um trabalho pautado na linha teórica do sociointeracionismo, na perspectiva dialógica de Bakhtin e do Círculo (2014), e na perspectiva sócio-histórica de Vygotsky (2008).

Foram realizadas ainda leituras dos documentos oficiais sobre o ensino de LE (PCN, OCEM, Matrizes Curriculares), a fim de que fossem identificados os trechos que se referem ao ensino/estratégias de leitura.

A seguir, apresenta-se detalhadamente a metodologia abordada no estudo em questão: natureza de pesquisa, quadro metodológico, contexto, sujeitos, *corpus*, procedimentos da pesquisa e procedimentos de análise.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Pode-se classificar a referida pesquisa como qualitativa e interpretativa, com o uso de algumas técnicas voltadas às pesquisas de cunho etnográfico, uma vez que lança mão de alguns procedimentos e instrumentos adotados na pesquisa etnográfica; e de cunho interventivo, dada a presença da pesquisadora no ambiente de sala de aula, assim como também na ACS; e de co-análise, pois a pesquisadora buscou observar e compreender, através das ACS e da reflexão do próprio professor, sua atuação e seu possível desenvolvimento profissional. Reitera-se que a intervenção se deu sem que a pesquisadora exercesse nenhuma crítica e/ou juízo de valor acerca da prática docente dos professores pesquisados, tendo assumido apenas o papel de mediadora, ao orientar as trocas verbais estabelecidas entre professor participante e o vídeo de sua atividade durante o processo de autoconfrontação. O estudo em questão sustenta-se no quadro metodológico da autoconfrontação (VIEIRA; FAÏTA, 2003), também utilizado em pesquisas da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade.

3.2 O QUADRO METODOLÓGICO DA AUTOCONFRONTAÇÃO (AC)

Conforme já mencionado neste trabalho, a autoconfrontação é um dispositivo metodológico que busca analisar o real da atividade docente, ou seja, a atividade desenvolvida pelo profissional durante sua prática laboral, assim como os seus implícitos.

Nesta pesquisa, fez-se uso das autoconfrontação simples (ACS). Cada sujeito de pesquisa teve sua(s) aula(s) filmadas para que, a partir de então, a pesquisadora pudesse selecionar trechos e então realizar a AC.

Durante as ACS, cada sujeito teve a oportunidade de explanar acerca de sua prática. E, por ser o professor um profissional que está em constante interação e em contínuo exercício da linguagem, visto que, cotidianamente, elabora questionamentos e reflexões para consigo mesmo e para com os outros, considera-se que as relações dialógicas desenvolvidas pelo docente se desenvolvem com mais fluidez se comparadas, por exemplo, a de trabalhadores de outras áreas que não seja a educacional.

Destaca-se também o fato de que, apesar de analisar, refletir e enunciar sobre sua própria prática laboral, é possível que o professor faça uso de um outro “eu” dele próprio, processo exotópico esse que, com a alteridade e a responsividade, poderá propiciar o surgimento de inúmeras vozes, diante de seus questionamentos. Pois, conforme afirma Clot (2010a, p. 177), “Em toda parte, um conjunto de determinadas ideias, de reflexões, de palavras é distribuído entre várias vozes distintas, tendo cada uma delas com uma totalidade diferente”.

Essas vozes e esse outro são tão relevantes na construção do cotidiano docente que se pode mencionar como princípio básico do processo educacional a interação a partir da linguagem. Para Fiorin (2010, p. 35), “um discurso não se constrói sobre a realidade, mas sempre sobre outro discurso”.

Por meio da autoconfrontação, acredita-se ser possível a percepção destes fenômenos, assim como a presença das relações dialógicas estabelecidas a partir das interações.

... a noção de *práticas languageiras* remete ao princípio de que toda atividade de linguagem está em interação permanente com as situações sociais no interior das quais ela é produzida, justifica-se a adoção nas pesquisas do procedimento de autoconfrontação, cujo princípio é fazer da atividade passada do trabalhador o objeto especial de sua atividade presente, isto é, organizar o diálogo entre as atividades pertencentes a esferas disjuntas. Esse método, que utiliza a imagem como suporte das observações, pode ser descrito em quatro fases: constituição do grupo de análise, autoconfrontação simples, autoconfrontação cruzada e extensão do trabalho de análise ao coletivo profissional. (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 101)

Em se tratando desta pesquisa, especificamente, têm-se dois professores de Língua Espanhola de escolas públicas estaduais do Ceará, que trabalham, respectivamente, em uma escola profissionalizante, e em uma escola regular do Ensino Médio.

Conforme explicitado, a cada um deles, de modo particular, fora-lhe dada a oportunidade de ver e analisar à luz de si mesmo, e não obstante, com uso de seu excedente de visão, sua prática docente considerando o real da atividade. Obviamente que, para se expressar sobre tal, cada professor utilizou-se dos recursos da linguagem já apresentados. Assim sendo,

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 a perspectiva do trabalhador *mantendo, naturalmente, sua posição de pesquisador*. (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 102)

O sujeito torna-se também um analista que reflete sobre sua atividade. E somente nestas condições é possível perceber o que fora realizado, assim como também, ele próprio modificar sua ação quando necessário. Principalmente, porque se sabe que o docente trava um constante diálogo consigo mesmo. Sobre essa reflexão do docente, de acordo com Amigues (2004, p. 44), que “... a análise da atividade ressalta a importância das ferramentas na interação entre um sujeito e uma tarefa, não somente para aumentar a eficiência dos gestos, mas também como meios de reorganizar sua própria atividade”.

Observa-se que esses momentos de reflexão, de diálogo e de interação são promissores. De acordo com Lousada (2004, p. 290), “... a própria ação de dialogar sobre o trabalho é produtora de desenvolvimento e geradora de transformações”. Ou seja, por meio das ACs, pode-se verificar que as teorias de Bakhtin e de Vigotski se complementam uma vez que a partir das práticas dialógicas torna-se possível o desenvolvimento. Daí a importância de se utilizar do quadro metodológico da autoconfrontação no desenvolvimento da pesquisa em questão.

3.3 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisadora, enquanto professora de Língua Espanhola do Ensino Médio em escola pública, percebera, durante sua prática docente, algumas particularidades no que tange ao cumprimento das prescrições. Dessa forma, surgiu, a partir do olhar de pesquisadora, a necessidade de investigar tais procedimentos no âmbito profissional das escolas públicas estaduais do Ensino Médio. Portanto, a pesquisa enfoca o trabalho com leitura durante as

aulas de Língua Espanhola no Ensino Médio, em escolas públicas do Ceará, considerando as prescrições oficiais – OCEM e Matrizes Curriculares Estaduais –, e a prática docente, a partir da atividade linguageira do professor.

Foram consideradas duas realidades de escolas estaduais do Ceará, mais particularmente de Fortaleza: uma de ensino regular; e a outra, de ensino profissionalizante, esta última de período integral, onde são ministradas aulas do currículo comum e disciplinas do currículo dos cursos profissionalizantes, cursos estes que contemplam as mais diversas áreas de atuação, sendo escolhidos de acordo com a necessidade local onde cada escola está alocada. Cabe destacar que ambas estão submetidas às prescrições previamente citadas, sob a organização administrativa e pedagógica da Secretaria Estadual do Ceará (SEDUC), núcleo Secretaria de Fortaleza (SEFOR).

Contudo, sabe-se que há diferenças entre as instituições educacionais. Dentre elas, destaca-se que algumas escolas regulares ainda não oferecem a Língua Espanhola como opção de Língua Estrangeira Moderna. No tangente às escolas profissionalizantes, suas aulas são ministradas durante todo o dia, sendo elas classificadas como escolas no formato integral. Assim sendo, os alunos têm aulas nos turnos matutino e vespertino uma vez que, além do currículo regular do Ensino Médio, também têm aula de cursos profissionalizantes. Pode-se citar como exemplos de cursos ofertados pelas escolas estaduais profissionalizantes do Ceará: Administração, Agroindústria, Agrimensura, Aquicultura, Automação industrial, Biotecnologia, Carpintaria, Comércio, Contabilidade, Desenho de Construção Civil, Design de Interiores, Edificações, Eletromecânica, Eletrotécnica, Enfermagem, Estética, Eventos, Fabricação Mecânica, Finanças, Fruticultura, Gestão Cultural, Guia de Turismo, Hospedagem, Informática, Instrução de Libras, Logística, Manutenção Automotiva, Massoterapia, Mecânica, Meio Ambiente, Modelagem do Vestuário, Nutrição e Dietética, Paisagismo, Petróleo e Gás, Produção de Áudio e Vídeo, Produção de Moda, Redes de Computadores; Secretariado, Secretaria Escolar, Segurança do Trabalho, Saúde Bucal, Tradução e Interpretação de Libras, Vestuário, dentre outros. Cada escola apresenta um determinado número de cursos profissionalizantes, em sua maioria, escolhidos de acordo com a realidade na qual as escolas estão inseridas, ou com as necessidades de demanda do mercado.

Em se tratando do material didático adotado por ambas as escolas, verifica-se que o LD é adquirido através do Programa Nacional de Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM). Tem-se, portanto, que o mesmo livro é adotado por ambas as escolas participantes

deste estudo. Trata-se do manual “Enlaces”, da editora Macmillan, adotado no PNELM de 2015.

Além disto, as escolas profissionalizantes, por possuírem melhor estrutura física, disponibilizam ao professor recursos e ambientes diversos como laboratórios, salas de multimeios, auditórios, dentre outros. Outra variante deve-se ao próprio público-alvo. Enquanto na escola regular o ingresso dá-se de forma automática quando os alunos passam do Ensino Fundamental para o Ensino Médio; nas escolas profissionalizantes, a matrícula ocorre após um processo seletivo. E tanto alunos quanto professores necessitam submeter-se a esse processo seletivo. A seleção dos alunos ocorre por meio de análise de histórico escolar. E, no que se refere à seleção docente, os professores necessitam submeter-se a um processo seletivo, que compreende análise de currículo para os professores efetivos, e a participação em uma capacitação seletiva; e, para os professores não concursados, dá-se inicialmente a escolha a partir de seleção pública realizada pela SEDUC, seguida do mesmo curso que ao mesmo tempo é capacitação e seleção, pois, ao final, as atividades realizadas são analisadas, avaliadas e os professores, enfim, selecionados. Observa-se, portanto, um maior grau de exigências dentro do contexto de escola profissional se comparada às regulares.

Em se tratando das escolas pesquisadas, ambas pertencem a um contexto privilegiado, pois são escolas que não estão localizadas em áreas de risco.

A escola profissionalizante já apresenta diferencial por ofertar ensino integral, ou seja, os alunos recebem instruções da base comum do Ensino Médio, assim como também do curso profissionalizante que escolherem. Destaca-se que a escola profissionalizante participante deste estudo oferta três cursos: de Estética, de Rede de Computadores e de Finanças. Apesar de não ter sido uma escola projetada nos parâmetros estruturais e arquitetônicos de uma estrutura de escola profissionalizante padrão, visto que foi implementada em uma escola de estrutura regular e adaptada, apresenta uma estrutura física com espaços para sala de aula, espaços de lazer e laboratórios.

Quanto à escola regular, trata-se de um Liceu, o que, por sua vez, já é considerada uma escola diferenciada, pois a discrepância entre a referida instituição e a grande maioria das escolas estaduais é significativa. A escola participante é considerada uma escola de referência desde a década de 1990, visto que fora inaugurada em 19 de abril de 1999. O ingresso dos alunos acontece mediante duas maneiras: a grande maioria vem remanejada das escolas que compõem a rede municipal de ensino, sendo automático o ingresso destes alunos que concluem o Ensino Fundamental, e o restante das vagas para alunos provenientes de outras escolas, inclusive, da rede particular de ensino. Por possuir um estatuto de regras rígidas,

geralmente os problemas de indisciplinas são minimizados. E, considerando a realidade das escolas estaduais como um todo, sabendo o quanto as questões de indisciplina interferem no curso das aulas, acredita-se que essa rigidez possa vir a favorecer um melhor desenvolvimento das atividades tanto para o professor na realização de seu trabalho, quanto para os alunos em seu processo de aprendizagem. Trata-se de uma escola conhecida em todo o Estado por seu alto nível de qualidade e pela tradição de destaque de seus alunos nos vestibulares, nos concursos e no ENEM, tendo ex-alunos como egressos em cursos superiores de renomadas instituições educacionais como na Universidade Federal do Ceará (UFC) e na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Possui estrutura física diferenciada, uma vez que se trata de uma escola planejada, pois, por se tratar de um Liceu, sabe-se que a estrutura arquitetônica é diferenciada das demais escolas regulares, possuindo ótimo suporte estrutural que, por sua vez, oferece aos alunos, além das salas de aulas, outros equipamentos: auditório; laboratórios de informática, de química e de física; biblioteca; anfiteatro; quadra de esportes; dentre outros ambientes. O público-alvo que frequenta é, em quase toda sua totalidade, de moradores do próprio bairro, o que sugere que, em sua maioria, sejam pessoas pertencentes à classe média. Contudo, também recebe alunos provenientes de um dos municípios que compreendem a região metropolitana, visto que o bairro faz divisa entre os municípios de Fortaleza e Caucaia. Cada turma da referida escola apresenta uma média de 45 a 60 alunos. E em se tratando do material didático, a coleção adotada também é o “Enlaces”.

A seguir serão apresentados os sujeitos da pesquisa.

3.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Para contribuir com a referida investigação, foram selecionados como sujeitos da pesquisa dois professores de Língua Espanhola, ou seja, um professor de cada segmento educacional: regular e profissionalizante. Ao se trabalhar com dois sujeitos⁴⁸, a fim de identificá-los na pesquisa sem nomeá-los, utilizar-se-á a nomenclatura “PR” para referir-se ao professor da escola regular, e “PP”, dedicado ao professor da escola profissionalizante. E, para identificar a pesquisadora será utilizado a denominação “P”. Ambos os professores lecionam em turmas do 3º ano do Ensino Médio, turmas nas quais foram realizadas as filmagens, uma vez que se acredita que a habilidade de leitura deva ser uma das prioridades

⁴⁸ A denominação aos participantes da pesquisa enquanto ‘sujeitos’ justifica-se pela abordagem bakhtiniana na qual a pesquisa se estrutura.

para esse grupo de alunos, dado que estes discentes deverão submeter-se ao exame do ENEM ou ao Vestibular.

A respeito dos critérios de escolha dos professores participantes, o primeiro critério de seleção compreendeu a formação acadêmica mínima exigida: Graduação em Letras, Língua Espanhola.

O segundo critério diz respeito ao tempo de experiência docente, no qual fora exigido um mínimo de dois e máximo de dez anos, independentemente se exercidos na mesma instituição ou não.

O terceiro critério diz respeito ao turno em que lecionam, sendo escolhido, indiscutivelmente, o turno diurno (matutino e/ou vespertino), uma vez que as escolas profissionais não funcionam no período noturno.

O quarto critério diz respeito à seleção do material didático adotado pela escola. Ambas as escolas devia ter como referencial de livro didático o manual “*Enlaces – Español para jóvenes brasileños*”, cujos autores são OSMAN, Soraia; ELIAS, Neide; REIS, Priscila; IZQUIERDO, Sonia; VALVERDE, Jenny, e editado pela editora Macmillan, material adquirido através do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), de 2015. A escolha do material em específico ocorre em detrimento dos demais ofertados como opção de escolha pelo PNLEM, pelo fato de a pesquisadora, por meio de sua análise enquanto professora, conhecê-lo e considerá-lo, particularmente, o mais adequado dentre as opções ofertadas para o que se propõe de acordo com as prescrições oficiais para o Ensino Médio. Ainda que durante as aulas o professor não utilize apenas o livro como material didático, considera-se que, mesmo com uso de material complementar, o trabalho dos professores esteja pautado numa mesma perspectiva, principalmente no que diz respeito à abordagem da leitura durante as aulas.

O quinto e último critério diz respeito à carga horária da disciplina, optando a pesquisadora trabalhar com escolas que ofereçam um total de 1h/a lecionada semanalmente.

Uma vez apresentados os critérios de seleção dos professores participantes, observa-se que ambos os sujeitos têm igual situação de atividade, ainda que os contextos escolares se apresentem de maneira diferente: escolas regulares e escolas profissionalizantes.

Detalhando acerca dos professores participantes, PP, tem 30 anos e pertence ao sexo feminino. cursou a graduação em Letras/Espanhol concluindo o referido curso em 2010.

Contudo, já leciona a Língua Espanhola há dez (10) anos. Possui curso regular de línguas⁴⁹ e pós-graduação em nível de Especialização.

Sobre PR, sabe-se que tem ele 33 anos e pertence ao sexo masculino. Coursou a graduação Letras/Espanhol, concluindo o referido curso em 2009. Porém, já leciona a Língua Espanhola há nove (9) anos. Não possui curso regular assim como também ainda não cursou nenhuma pós-graduação.

A seguir, detalhar-se-á acerca dos procedimentos que foram utilizados para a coleta e para a análise dos dados.

3.5 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Por se tratar de uma investigação interpretativa e com características de pesquisa etnográfica, fez-se necessário definir o campo de atuação. E, conforme já mencionado, a pesquisa foi desenvolvida em turmas de 3º ano, de duas escolas estaduais, ambas localizadas em Fortaleza, Ceará.

Considerando o contexto de duas realidades diferentes do Ensino Médio estadual do Ceará, e pela grande quantidade de escolas existentes em Fortaleza, tornou-se imprescindível definir critérios para a seleção das escolas e dos professores participantes.

Como primeira etapa deste processo, foi preciso buscar na Internet, utilizando do site da SEDUC-CE, a lista de escolas estaduais, assim como seus contatos de endereço, telefone e e-mail. Percebe-se que há um número relativamente grande de escolas, especialmente de escolas regulares. Quanto às escolas estaduais de ensino profissional (EEEP), no momento de realização desta pesquisa, havia um total de 112 escolas, 21 delas localizadas em Fortaleza. Por esta diversidade de escolas e considerando a extensão territorial de Fortaleza, fez-se necessário uma pré-escolha de em média três escolas de cada segmento, preferencialmente escolas às quais a pesquisadora tivesse algum tipo de acesso: conhecer localização e, algum profissional que já atuasse nela, a fim de facilitar o acesso à escola.

Feita esta pré-escolha, selecionou-se uma escola de cada segmento e tornou-se necessário o contato pessoal por parte da pesquisadora com o Núcleo Gestor e com o professor de Língua Espanhola de cada escola, a fim de sensibilizá-los a participar da pesquisa, explicitando com mais detalhes sua relevância no âmbito acadêmico e profissional, assim como apresentando as fases e procedimentos que seriam desenvolvidos. Destaca-se

⁴⁹ Curso regular de Línguas: Também denominado curso livre. Trata-se de um curso de idiomas, com uma média de 5 a 7 semestres, e com carga horária superior a 240 horas/aula.

ainda que já neste primeiro contato, a pesquisadora verificou os dois primeiros requisitos para a participação do profissional: Graduado em Letras Espanhol, com experiência entre 2 e 10 anos.

Uma vez aceito o convite, foi aplicado um questionário com os professores participantes da pesquisa. Este questionário visava coletar dados pessoais, acadêmicos e profissionais, bem como questões relativas à didática utilizada pelo profissional, assim como questões referentes ao ensino de Língua Espanhola, com o intuito de caracterizar e definir o perfil dos sujeitos da pesquisa. Fora ainda entregue ao professor e ao Núcleo Gestor, respectivamente, os documentos: Termo de Consentimento e Carta de Anuência, para serem assinados por eles.

Não obstante, antes de empreender-se na prática pedagógica do professor, a pesquisadora necessitava fazer uma análise dos documentos oficiais – OCEM e Matrizes Curriculares –, a fim de verificar como as prescrições oficiais abordam o ensino de leitura em LE, considerando alguns aspectos, tais como: conteúdo a ser ministrado, abordagem e metodologia a serem adotadas, tipos de gêneros trabalhados, dentre outros.

Definidas as escolas e também os professores participantes, a pesquisadora assistiu a duas aulas nas turmas escolhidas – turmas de 3º ano –, exercendo, neste momento, o papel de observador, e também com a finalidade de se familiarizar com o ambiente escolar em questão e com os alunos, na tentativa de interferir o mínimo possível no curso das atividades escolares. Neste momento, a pesquisadora levou o termo de assentimento para que fossem assinados pelos alunos, assim como também o termo de consentimento que deveria ser assinado pelos pais ou responsáveis dos alunos, documentos nos quais estavam expostas as informações sobre a investigação, inclusive, sobre a permissão de uso das imagens dos alunos no desenvolvimento da pesquisa em curso. Ressalta-se que a necessidade da coleta de assinatura de alguns pais/responsáveis nestes termos ocorre por se tratar de alunos que ainda não têm maioria, pelo menos não a grande maioria.

O passo seguinte refere-se à filmagem das aulas de E/LE, buscando enfatizar o momento em que o professor trabalha leitura. Foram filmadas uma média de seis aulas de cada professor, favorecendo, assim, a coleta de material, apresentando possibilidades mais amplas à escolha dos trechos a serem considerados durante a ACS. A filmagem das aulas poderia ocorrer durante todo o ano letivo de 2016. Vale ressaltar que as filmagens estavam previstas para serem iniciadas ainda no primeiro semestre, porém como houve greve dos professores, as filmagens só tiveram início a partir do mês de agosto.

Após realizadas as filmagens, o próximo passo consistira em selecionar e editar as imagens que seriam apresentadas nas autoconfrontações simples. No momento da seleção, a pesquisadora buscou enfatizar os momentos em que os sujeitos da pesquisa desenvolveram atividades relacionada à leitura, seguindo ou não as orientações das prescrições oficiais.

Depois de concluída esta etapa de filmagem, seleção e edição dos vídeos, cada professor foi convidado, individualmente, para estar com a pesquisadora, desenvolvendo a ACS. Ou seja, a partir dos trechos selecionados, cada professor, utilizando-se dos recursos dialógicos, explanou acerca de seu *métier*. Embora o quadro metodológico da autoconfrontação seja constituído de outras fases, o presente estudo limitou-se à autoconfrontação simples por uma questão de interesse da pesquisadora em, neste momento, analisar apenas as ACS, assim como também por uma questão de tempo para a realização da pesquisa.

Após realizar as ACS, foi feita a análise do material coletado durante as autoconfrontações, mais especificamente, a análise dos diálogos estabelecidos durante as ACS, material este que constituía o *corpus* da pesquisa, e que foi analisado a fim de estabelecer a relação entre as prescrições e a prática docente. Ou seja, os documentos oficiais serviram como referencial para que se pudesse observar, a partir da prática linguageira do professor, se a prática docente condiz ou não com as prescrições, cumprindo-as simplesmente, ou se também adaptando-as.

A seguir, serão apresentados os instrumentos de pesquisa.

3.6 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Para a realização desta pesquisa, foram utilizados alguns instrumentos os quais serão apresentados a partir de agora.

O primeiro instrumento utilizado foi um questionário (Apêndice A, p. 229), que visava coletar dados acerca dos participantes da pesquisa, o qual foi aplicado após o primeiro contato com o professor e mediante a confirmação do interesse deste em participar da pesquisa. Trata-se de um questionário dividido em três partes: a primeira parte denominada dados pessoais; a segunda, dados acadêmicos; e a terceira, dados profissionais. Nesta primeira parte, busca-se saber o nome do profissional, a escola em que trabalha, dados para contato, assim como idade e sexo. Na segunda parte, que se refere aos dados acadêmicos, inquirir-se acerca das seguintes informações: instituição e ano de conclusão da graduação; tempo de docência em Língua Espanhola; se possui curso regular de Língua Espanhola, e, em caso

positivo, cursado em qual instituição; curso de pós-graduação, tipo e instituição onde fora cursado. A terceira parte refere-se aos dados profissionais. Esta também apresenta divisões: uma primeira parte em que há duas perguntas mais gerais, seguida do tópico “prescrição”, que inclui três questões; e o tópico “leitura”, que inclui outras três perguntas. Assim, este questionário apresenta perguntas subjetivas e objetivas, algumas destas, inclusive, fazendo uso escala de Likert⁵⁰. Destaca-se que esta última exhibe apenas quatro opções – Discordo Totalmente (1), Discordo Parcialmente (2), Concordo Parcialmente (3), Concordo Totalmente (4) – sendo o participante obrigado a posicionar-se positiva ou negativamente frente ao que lhe fora questionado.

O segundo instrumento foi a observação da aula. Com objetivo inicial de familiarizar professor e alunos com a presença da pesquisadora em sala, tornar-se também um momento de observação e, por conseguinte, de coleta de informações. Munida de um roteiro básico pautado nas questões de pesquisa e nos demais elementos que compõem este estudo, a pesquisadora tomou nota de alguns elementos que, eventualmente, poderiam ajudar nas análises.

O terceiro instrumento compreendeu a filmagem das aulas. Foram realizadas filmagens de seis aulas de cada professor, a fim de que se adquirisse material suficiente, e assim se pudesse fazer a seleção de sequências dos filmes que seriam utilizados nas autoconfrontações simples.

O quarto instrumento foi a filmagem da ACS realizada com cada professor participante. Durante a ACS, foram produzidos os discursos de PP e de PR, verbalizando sobre suas atividades. Em seguida, foi transcrito o texto fruto da atividade linguageira de cada docente, que corresponde ao *corpus* da pesquisa em questão, assunto que será tratado a seguir.

3.7 CORPUS DA PESQUISA

O *corpus* da pesquisa foi composto pelos textos transcritos, fruto da atividade linguageira desenvolvida entre os professores participantes e a pesquisadora durante as autoconfrontações simples. Assim como também de passagens dos textos das prescrições oficiais (OCEM, Matrizes Curriculares) que remetem ao ensino de leitura em LE para que se

⁵⁰ Escala de Likert: trata-se de um tipo de escala de resposta usada habitualmente em questionários – a mais usada em pesquisa de opinião –, onde os pesquisados especificam seu grau de concordância com uma afirmação. Geralmente apresenta cinco opções como resposta, indo de discordo totalmente a concordo totalmente. Contudo, nesta pesquisa, só estão sendo utilizados quatro opções, indo de discordo totalmente (1) a concordo totalmente (4), pois busca-se limitar as respostas dos informantes, fazendo-os sair de uma zona de incerteza, e apresentar respostas com maior precisão.

pudesse comparar ao que dizem os sujeitos a respeito de suas práticas docentes. Destaca-se ainda que alguns elementos do questionário geraram informações que foram utilizadas para compor as análises.

No tangente à transcrição dos trechos das ACS, salienta-se que foi uma fase que requereu bastante atenção não apenas com relações às escolhas dos trechos a serem analisados, mas, sobretudo, porque exigiu muita atenção ao transcrevê-los. De acordo com Coura Sobrinho e Silva (1998, p. 56-57), “A transcrição de falas consome muito tempo (aproximadamente 20 vezes o tempo de interação), mas fornece dados sobre a interação ou uso da língua que não aparecem em formulários”.

No que diz respeito aos procedimentos para a transcrição dos diálogos, foram adotadas convenções propostas nos estudos de Preti (1999) e Sandré (2013), critérios estes que vêm sendo adotados nas pesquisas desenvolvidas no PosLA pelos integrantes do grupo LIFT. A título de ilustração, tem-se, por exemplo: (risos), para descrever comportamento; +, para pausa muito breve; ++ para pausa breve, e +++, para pausa média, dentre outras convenções.

A seguir, serão apresentados os quadros de convenções utilizados nas transcrições dos discursos produzidos nas ACS.

Quadro 1 - Convenções de SANDRÉ

Sandré (2013)	
↑	Entona�o crescente
↓	Entona�o decrescente
decon-	Truncamento de uma palavra
+ ++ +++	Pausa muito breve, breve, média
: :: :::	Alongamento de um som (o número de [:] sendo proporcional ao alongamento)
hh: h::	Aspira�o audível mais ou menos longo
> ... <	Passagem pronunciada com déficit de rapidez
< ... >	Passagem pronunciada com déficit de lentidão
MAiores DOIS	Acentua�o de uma sílaba ou de uma palavra monossil�bica
Δ...Δ	Passagem pronunciada com uma voz forte
▼...▼	Passagem pronunciada com uma voz fraca
(rir)	Descri�o do comportamento (fen�meno pontual)

[<i>ironicamente</i>]	Comentário do transcritor
[xxx]	Passagem modificada (para maior clareza nos exemplos ou para respeitar o anonimato, no <i>corpus</i> anonimado)
[...]	Corte feito pelo transcritor
(X, XX, XXX)	Sílabas indecifráveis (o número de X sendo uma estimativa do número de sílabas)
(bem ?)	Sequência onde a transcrição aparenta incerta
(não/são)	Hesitação entre duas formas

Fonte: Adaptado de Sandré (2013)

Quadro 2- Convenções de PRETI

PRETI (1999)					
-	Silabação				
----	Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático.				
<table border="0"> <tr> <td style="font-size: 2em; vertical-align: middle;">{</td> <td style="padding-left: 5px;">Casa</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="padding-left: 5px;">Casa</td> </tr> </table>	{	Casa		Casa	Superposição, simultaneidade de vozes.
{	Casa				
	Casa				
(...)	Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.				
“ ”	Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação.				

Fonte: Adaptado de Preti (1999)

Além das convenções já apresentadas, faz-se relevante mencionar que os excertos serão identificados através das siglas PP, PR e P, sempre numeradas de acordo com a ordem em que aparecem na atividade dialógica da AC.

É possível que, em alguns excertos, determinados trechos possam aparecer em destaque, através do negrito. Tal ênfase deve-se ao fato de a pesquisadora considerar relevante, quer pela situação, quer pelo grau de importância do que fora enunciado.

Em resumo, contextualizando, pode-se mencionar que a pesquisa em questão constitui-se das seguintes fases:

- Análise dos documentos prescritivos (OCEM e Matrizes Curriculares para o Ensino Médio) sobre o ensino de leitura em E/LE;
- Aplicação de questionário com os professores sujeitos da pesquisa;

- Observação das aulas;
- Filmagens das aulas;
- Seleção e edição das imagens, sequências apresentadas nas ACS;
- Realização das ACS, com filmagens;
- Transcrição da atividade linguageira realizada durante as ACS;
- Análise do discurso dos professores durante a ACS, numa perspectiva dialógica.

3.8 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A pesquisa em questão estruturou-se na transcrição da atividade linguageira dos sujeitos, fruto das ACS. Prática que requer, por parte da pesquisadora, sensibilidade, reflexão e consciência, a fim de perceber que os momentos filmados correspondem, verdadeiramente, ao que só é possível de ser visto e analisado sob estas condições. Reitera-se, portanto, a relevância da ACS uma vez que o referido quadro metodológico se apresenta como um meio bastante eficaz para se analisar o real da atividade mediante sua prática. Sua importância também é destacada por Lousada (2004, p. 280): “o fato de ela permitir a análise de uma dimensão do trabalho que é quase sempre invisível: o trabalho real”.

Tentou-se realizar a análise organizando os excertos da transcrição em cenas e situações. Dessa forma, tem-se em média 7 cenas de cada professor. Cada cena pode apresentar até duas situações. Esta divisão teve o objetivo de explorar os eventos do real da atividade docente que são concomitantes ou relacionados entre si. As situações são trechos que remetem à atuação docente, podendo, portanto, em uma mesma cena se abordar mais de um assunto.

A cena 1 apresenta duas situações: situação um, que se refere ao material didático; e situação dois, que trata da estrutura física da sala de aula.

A cena 2 também apresenta duas situações, ambas, referentes à exploração do material didático no que diz respeito à realização ou não de leitura antes da resolução das questões.

A cena 3 está dividida em duas situações, as quais tratam de questões referentes às estratégias de leitura.

A cena 4 apresenta duas situações que envolvem as estratégias e os tipos de leitura.

A cena 5 apresenta duas situações: a primeira, referente à abordagem de léxico; e a segunda, referente à exploração da gramática.

A cena 6 se divide em duas situações: situação um, que remete a exploração do aspecto cultural; e situação dois, que trata da diversidade textual.

Cabe mencionar ainda que o processo de transcrição segue os critérios de Sandré (2013) e Preti (1999), buscando enfatizar os elementos que remetam às bases da pesquisa. Assim como também ocorre com o processo de análise. Ambos processos consideram a interação como fundamental ao desenvolvimento das relações dialógicas, – cujos elementos e fenômenos que as constituem se pautam nos estudos de Bakhtin e do Círculo –, assim como buscam verificar o processo de transformação e/ou desenvolvimento segundo Vigotski.

Há de se considerar nas análises questões que permeiam a atividade real do docente, como por exemplo, a presença de diferentes tipos de diálogos; de vozes; das formas de agir; dos tipos e das estratégias de leitura; etc, além do uso das prescrições oficiais, que serviram de base para a análise dos dados.

3.9 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Um dos pontos mais debatidos em pesquisas é a necessidade do caráter ético, devendo o pesquisador agir com presteza e veracidade para com os colaboradores, assim como também ser fiel na coleta e análise dos dados, tabulando com precisão os resultados.

Na pesquisa em questão, não foram apresentados riscos à saúde ou à integridade física dos sujeitos. Contudo, provavelmente, tenha causado desconforto, ansiedade, inibição e insegurança, tanto para os professores quanto para os alunos, pois, além de compartilhar informações pessoais e profissionais, houve também registros das atividades por meios das filmagens.

Assim sendo, a pesquisadora se comprometeu a minimizar, na medida do possível, todos os riscos e inconvenientes que pudessem ocorrer. Comprometeu-se ainda com a não divulgação personalizada (nome e endereço) das informações, assim como a não divulgação das imagens obtidas nas filmagens, utilizadas somente para fins científicos.

Uma vez que nesta pesquisa trabalhou-se com seres humanos e utilizou-se tanto áudio como imagens, fez-se necessária a elaboração de um termo de consentimento para os professores sujeitos da pesquisa. Ainda que não se pretendesse abordar o processo de ensino-aprendizagem, ou um trabalho direcionado aos alunos, eles tiveram sua imagem atrelada à pesquisa e por isso também tornou-se indispensável a elaboração de um termo de

assentimento para os discentes e, por serem alguns menores de idade, fez-se também necessária a apresentação de um termo de consentimento solicitando a autorização dos pais ou responsáveis de cada um desses alunos.

Como benefício, acredita-se que o processo reflexivo, proporcionado pela ACS, através dos diálogos entre professor participante de pesquisa e imagens, pudesse auxiliá-lo, favorecendo, assim, uma maior conscientização do docente ao analisar sua prática laboral, construindo e reconstruindo-a. Dessa forma, esperava-se que o professor, ao refletir sobre sua atividade docente, apresentasse transformação, desenvolvimento e ampliação no seu poder de agir.

A presente pesquisa obteve aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa com seres humanos da Universidade Estadual do Ceará sob o número CAAE: 56079516.0.0000.5534.

No capítulo a seguir, será apresentada a análise de dados.

4 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta as informações obtidas no questionário e na autoconfrontação simples realizados com os professores participantes. Com essas informações, dar-se-á a análise e a discussão dos resultados.

4.1 QUESTIONÁRIO: O PERFIL DOCENTE DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Conforme mencionado anteriormente, o questionário fora o primeiro instrumento aplicado nesta pesquisa. Teve como objetivo inicial coletar dados acerca dos dois professores participantes: dados pessoais, dados acadêmicos e dados profissionais. A análise do referido instrumento iniciar-se-á apresentando a identificação e os dados acadêmicos de ambos os sujeitos: professor da escola regular (PR) e professor da escola profissionalizante (PP), uma vez que os dados coletados como pessoais já foram apresentados na descrição dos sujeitos de pesquisa. Os dados acadêmicos dizem respeito à formação do professor, enquanto que os profissionais, à sua área de atuação. Este último apresenta oito (8) perguntas divididas em três (3) tópicos.

A primeira pergunta (3.1), “Durante sua formação acadêmica, acredita que faltou: ...”, se refere à formação acadêmica do docente, inquirindo acerca do que faltara durante esse processo. Apresentando as respostas de PP, para o primeiro item, “ter se dedicado mais aos estudos”, ele *discorda parcialmente* de que tenha faltado dedicação de sua parte; e discorda totalmente no que se refere a “ter tido professores mais qualificados”. Quando a “ter tido uma formação mais reflexiva”, PP *discorda parcialmente*; resposta idêntica dada à assertiva “ter discutido sobre prescrição e prática docente no ambiente acadêmico”. E, por fim, no que diz respeito à falta de “ter tido a oportunidade de conhecer a prática docente antes da formatura”, o docente *discorda totalmente*, pois tivera a oportunidade de lecionar antes mesmo de concluir o curso superior.

PR, considerando a pergunta “ter se dedicado mais aos estudos”, *discorda parcialmente* que tenha lhe faltado uma maior dedicação de sua parte, enquanto discente. No que se refere à falta de “professores mais qualificados”, este *discorda totalmente*. Quanto a “ter tido uma formação mais reflexiva”, o docente *concorda parcialmente* que lhe tenha faltado essa característica em sua formação profissional; assim como também apresenta a mesma resposta para o que diz respeito à falta de “discussão sobre prescrição e prática docente no ambiente acadêmico”. Quanto à falta de “oportunidade de conhecer a prática

docente antes da formatura”, o docente *discorda totalmente*. Esta questão é de fácil percepção, pois, pelo tempo de serviço – 9 anos –, observa-se que o indivíduo já lecionava antes mesmo de se formar.

Quadro 03 – Questão 3.1: Durante sua formação acadêmica, acredita que faltou: ...

	1	2	3	4
Ter se dedicado mais aos estudos		PR/PP		
Ter tido professores mais qualificados	PR/PP			
Ter tido uma formação mais reflexiva		PP	PR	
Ter discutido sobre prescrição e prática docente no ambiente acadêmico		PP	PR	
Ter tido a oportunidade de conhecer a prática docente antes da formatura	PR/PP			

Fonte: Elaborado pela autora

A segunda questão deste tópico (3.2), “Enquanto profissional de Língua Estrangeira:”, refere-se à prática docente do professor pesquisado enquanto professor de Língua Estrangeira.

Iniciando por PP, ele considerando-se profissional de LE, ao ser inquerido sobre a condição de “Sente-se preparado para o mercado apenas com a formação inicial”, o docente menciona que *concorda totalmente*. E, ao se perguntar se ele “Sente a necessidade de qualificar-se mais na área”, PP também *concorda totalmente*. E quando inquerido se é “por opção que prioriza a prática docente aos estudos de pós-graduação”, PP *discorda parcialmente*. Quanto a “não achar importante buscar qualificação através de outros cursos”, PP *discorda totalmente*. E, por último, ao se questionar se ele “gostaria de estar sempre se atualizando profissionalmente”, PP *concorda totalmente*.

PR, ao ser inquerido sobre se ele próprio, “Sente-se preparado para o mercado apenas com a formação inicial”, o professor menciona que *concorda parcialmente*. Quanto a se ele “Sente a necessidade de qualificar-se mais na área”, PP *concorda totalmente*. No que diz respeito à atualização, se, “Por opção, prioriza a prática docente aos estudos de pós-graduação”, PR *discorda totalmente*. Quanto a “Não acha importante buscar qualificação através de outros cursos”, PR *discorda totalmente*. E, se “Gostaria de estar sempre se atualizando profissionalmente”, PR afirma que *concorda totalmente*.

Observa-se que ambos os professores apresentam respostas idênticas relacionadas as três perguntas: a necessidade de mais qualificação na área, a importância de qualificar-se e o desejo de estar sempre se qualificando. Depreende-se, portanto, que eles concordam com a necessidade de qualificar-se. Contudo, não se pode afirmar que o façam.

Quadro 04 – Questão 3.2: Enquanto profissional de Língua Estrangeira: ...

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

Fonte: Elaborado pela autora

As três questões a seguir tratam sobre prescrições. A primeira questão deste tópico (3.3), “Quanto ao planejamento e à prática didática: ...”, trata acerca do planejamento e da prática docente.

PP, ao ser questionado sobre os documentos prescritivos, se “segue, fidedignamente, as prescrições oficiais”, afirma que *discorda parcialmente*. E, menciona que *concorda parcialmente* que “segue as prescrições com restrições”. *Concorda totalmente* com a assertiva que se refere à atividade docente no sentido de que “busca adequar as prescrições oficiais à realidade dos alunos, considerando o nível de necessidade da turma”.

Quando à afirmativa é “adapta as prescrições, a fim de proporcionar um maior aproveitamento do conteúdo por parte dos alunos”, PP *concorda totalmente*. Ao se apresentar a frase “foge às prescrições, priorizando apenas os conteúdos didáticos que se considera relevante”, PP afirma que *concorda parcialmente*. E, *discorda totalmente* quando o questionamento é “foge às prescrições, priorizando apenas os conteúdos didáticos que considera fáceis de lecionar”; resposta idêntica quando se diz que “foge às prescrições, priorizando apenas os conteúdos didáticos que considera de fácil aprendizagem por parte dos alunos”.

PR *concorda parcialmente* quando questionado se “segue, fidedignamente, as prescrições oficiais”; resposta idêntica para a pergunta “segue as prescrições com restrições”. Afirma que também *concorda parcialmente* no que diz respeito à sua atuação quando se “busca adequar as prescrições oficiais à realidade dos alunos, considerando o nível de necessidade da turma”. O docente *concorda totalmente* com a assertiva que menciona que o professor “adapta as prescrições a fim de proporcionar um maior aproveitamento do conteúdo por parte dos alunos”. Ao se apresentar a frase “foge às prescrições, priorizando apenas os conteúdos didáticos que se considera relevante”, PR afirma que *concorda parcialmente*. Contudo, quando a assertiva é “foge às prescrições, priorizando apenas os conteúdos didáticos que considera fáceis de lecionar”, este *discorda totalmente*. E, no que se refere à pergunta “foge às prescrições, priorizando apenas os conteúdos didáticos que considera de fácil aprendizagem por parte dos alunos”, PR *discorda parcialmente*.

Verifica-se, pois, que, em muitas situações, ambos os docentes apresentam respostas idênticas, como no que se refere, por exemplo, a seguir as prescrições, porém com restrições. E, ainda que não idênticas, as ideias emitidas pelas respostas se apresentam próximas, mesmo que em nível diferente, variando entre totalmente e parcialmente. Segundo os dados coletados e conforme Tardif (2002), PP e PR tornam-se mais flexíveis quanto às exigências das prescrições.

Quadro 05 – Questão 3.3: Quanto ao planejamento e à prática didática: ...

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

Fonte: Elaborado pela autora

A questão seguinte (3.4), “Durante as aulas de Espanhol,” refere-se ao processo executado por cada professor durante as aulas de Espanhol. A questão visa apontar como os professores lidam com as habilidades durante a aula de Língua Espanhola, considerando se os docentes priorizam algumas atividades ou se geralmente buscam trabalhar todas as habilidades.

PP discorda parcialmente que “prioriza as atividades auditivas”; *concorda parcialmente* que “prioriza as atividades de leitura”, “de escrita”, “orais”, “os conteúdos gramaticais” e que “busca trabalhar todas as habilidades”. E, *concorda totalmente* que “prioriza os conteúdos culturais”. PR, por sua vez, *discorda parcialmente* que “prioriza as atividades de leitura”, “de escritura”, “os conteúdos culturais” e que “busca trabalhar todas as habilidades”. O docente em questão *concorda parcialmente* que “prioriza as atividades auditivas”, “orais” e “gramaticais”. Destaca-se o fato de que nenhum dos dois professores utilizaram-se do “*discordo totalmente*”, e apenas PR não apresentara a opção *concordo totalmente* para nenhuma das assertivas. Verifica-se ainda que tanto PP quanto PR levam em consideração o que Tardif e Lessard (2014) mencionam acerca da autonomia que o professor tem quanto ao quê e como lecionar, de acordo com as prioridades.

Quadro 06 – Questão 3.4: Durante as aulas de Espanhol, ...

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

Fonte: Elaborado pela autora

A última questão deste tópico (3.5), “De acordo com as Competências e Habilidades apresentadas nas Matrizes Curriculares do Ensino Médio da SEDUC-CE, como você avalia, efetivamente, a aplicação destas competências e habilidades durante suas aulas de E/LE?”, está relacionada às competências e habilidades apresentadas nas Matrizes Curriculares do Ensino Médio da SEDUC – CE (CEARÁ, 2009). Inquire-se do professor participante a avaliação dele próprio acerca da aplicação destas competências e habilidades durante as aulas de Espanhol.

A primeira competência e habilidade listada é “Usar a Língua Espanhola como meio de acesso ao conhecimento e à informação nos três níveis de competências – interativa, textual e gramatical – a partir de um contexto de uso”, com a qual PP *concorda parcialmente*. Acerca da segunda, “Conhecer a Língua Espanhola como instrumento de acesso cultural e interação com grupos sociais diversos”, PP afirma que *concorda totalmente*; assim como também apresenta resposta idêntica para a assertiva “Utilizar a Língua Espanhola como forma de expressão de situações do cotidiano e meio de socialização”. A quarta, “Assinalar a importância da adequada utilização dos recursos gramaticais, facilitadores da expressão verbal” é avaliada por PP segundo o critério *concordo parcialmente*. A quinta, a qual menciona acerca da possibilidade de se “Apresentar expressões idiomáticas e vocábulos de uso regional espanhol e seus diferentes níveis de linguagem”, PP considera que *concorda totalmente*. A sexta, “Compreender as estruturas linguísticas básicas da Língua Espanhola, considerando seus objetivos comunicativos”, é compreendida por PP como *concordo parcialmente*. E, a sétima, “Familiarizar o aluno com características, costumes e tradições de diferentes culturas”, PP afirma que as usa com frequência uma vez que utilizou a opção de *concordo totalmente*.

PR *discorda parcialmente* com a aplicabilidade da prescrição que diz respeito a “Usar a Língua Espanhola como meio de acesso ao conhecimento e à informação nos três níveis de competências – interativa, textual e gramatical – a partir de um contexto de uso”.

Para a segunda competência e habilidade, “Conhecer a Língua Espanhola como instrumento de acesso cultural e interação com grupos sociais diversos”, PR *discorda parcialmente*. No que diz respeito à terceira competência e habilidade, refere-se a “Utilizar a Língua Espanhola como forma de expressão de situações do cotidiano e meio de socialização”, quando PR *concorda parcialmente*. A quarta, “Assinalar a importância da adequada utilização dos recursos gramaticais, facilitadores da expressão verbal”, é avaliada por PR, assim como fora para PP, com *concordo parcialmente*. A quinta, a qual menciona acerca da possibilidade de se “Apresentar expressões idiomáticas e vocábulos de uso regional espanhol e seus diferentes níveis de linguagem”, PR menciona que *discorda parcialmente*. A sexta, “Compreender as estruturas linguísticas básicas da Língua Espanhola, considerando seus objetivos comunicativos”, é compreendida por ambos os docentes – PR e PP –, dentro da perspectiva de *concordo parcialmente*. E, finalmente, quando se inquiriu acerca da possibilidade de se “Familiarizar o aluno com características, costumes e tradições de diferentes culturas”, PR *concorda parcialmente*, que as utiliza em sua prática docente.

Verifica-se que PP e PR buscam desenvolver a leitura e a compreensão visando uma compreensão geral do texto, ideias que estão em consonância com as de Ferro e Bergmann (2008) para quem se deve buscar desenvolver a compreensão do texto mesmo sem ter o conhecimento do significado de todas as palavras.

Quadro 07 – Questão 3.5: De acordo com as Competências e Habilidades apresentadas nas Matrizes Curriculares do Ensino Médio da SEDUC-CE, como você avalia, efetivamente, a aplicação destas competências e habilidades durante suas aulas de E/LE?

	1	2	3	4
1. Usar a Língua Espanhola como meio de acesso ao conhecimento e à informação nos três níveis de competências – interativa, textual e gramatical – a partir de um contexto de uso.		PR	PP	
2. Conhecer a Língua Espanhola como instrumento de acesso cultural e interação com grupos sociais diversos.		PR		PP
3. Utilizar a Língua Espanhola como forma de expressão de situações do cotidiano e meio de socialização.			PR	PP
4. Assinalar a importância da adequada utilização dos recursos gramaticais, facilitadores da expressão verbal.			PP/PR	
5. Apresentar expressões idiomáticas e vocábulos de uso regional espanhol e seus diferentes níveis de linguagem.		PR		PP
6. Compreender as estruturas linguísticas básicas da Língua Espanhola, considerando seus objetivos comunicativos.			PP/PR	
7. Familiarizar o aluno com as características, costumes e tradições de diferentes culturas.			PR	PP

Fonte: Elaborado pela autora

O tópico a seguir – sobre leitura – apresenta as três últimas perguntas que compõem o questionário. A questão (3.6), dá ênfase à habilidade da leitura: “A leitura, de acordo com seu entendimento, é a principal habilidade a ser desenvolvida nas aulas de Ensino Médio”. Para ambos os professores pesquisados, a resposta é a mesma: *concordo parcialmente*. Assim como Chiappini (2007) que considera o ato de ler como complexo e abrangente, entafiza-se que ambos os professores concordam que a leitura deve ser prioridade, principalmente durante as aulas de 3º ano do EM.

Quadro 08 – Questão 3.6: “A leitura, de acordo com seu entendimento, é a principal habilidade a ser desenvolvida nas aulas de Ensino Médio”

	1	2	3	4
A leitura, de acordo com seu entendimento, é a principal habilidade a ser desenvolvida nas aulas de Ensino Médio.			PP/PR	

Fonte: Elaborado pela autora

Quando indagado sobre a finalidade com a qual trabalha leitura (3.7), “A finalidade com a qual trabalha leitura é: ...”. São nove as opções com as quais ele terá que concordar ou discordar.

Assim sendo, observa-se que PP *discorda totalmente* de que a finalidade de leitura seja “cumprir as prescrições oficiais”, “realizar as atividades exigidas pela instituição de ensino”, e “propiciar a leitura dos gêneros de minha preferência”. O docente *discorda parcialmente* que o foco da leitura seja “desenvolver as atividades propostas no material didático”, e “trabalhar as quatro habilidades”. Contudo, *concorda parcialmente* que através da leitura se busque “trabalhar vocabulário, enfatizando vocabulário”, e “ampliar conhecimento lexical”. E PP *concorda totalmente* que a finalidade com que se trabalha leitura é “preparar o aluno para o ENEM/Vestibular”, assim como “ampliar o conhecimento cultural dos alunos”.

PR *discorda totalmente* apenas de uma opção, que menciona que a finalidade da leitura é “propiciar a leitura dos gêneros de minha preferência”, opção esta rejeitada por ambos os docentes. O docente *discorda parcialmente* quando a finalidade da leitura é “cumprir as prescrições oficiais”, “realizar as atividades exigidas pela instituição de ensino”, e “trabalhar as quatro habilidades”. Em se tratando de desenvolver as quatro habilidades, destaca-se que ambos os professores afirmam, segundo a opção *discordo parcialmente*, não ser essa a finalidade da leitura. Tal posicionamento propicia reflexão e questionamento, pois essas são as habilidades principais que se busca desenvolver em uma aula de Língua Estrangeira. E o texto, geralmente, é o suporte inicial para tal atividade.

PR *concorda parcialmente* com as seguintes assertivas “desenvolver as atividades propostas no material didático”, “trabalhar vocabulário, enfatizando significado”, “ampliar conhecimento lexical”, e “preparar o aluno para o ENEM/Vestibular”. Destaca-se que ambos os professores concordam ter a leitura a finalidade de preparar para os exames externos, contudo ocorre variação de nível nessa concordância, pois PP considera em sua totalidade, enquanto que para PR é apenas parcial. E, por fim, ambos os docentes – PP e PR – *concordam totalmente* que a finalidade de se trabalhar leitura seja “ampliar o conhecimento cultural dos alunos”.

Quadro 09 – Questão 3.7: A finalidade com a qual trabalha leitura é: ...

	1	2	3	4
Cumprir as prescrições oficiais	PP	PR		
Desenvolver as atividades propostas no material didático		PP	PR	
Realizar as atividades exigidas pela instituição de ensino	PP	PR		
Trabalhar vocabulário, enfatizando significado			PP/PR	
Ampliar conhecimento lexical			PP/PR	
Preparar o aluno para o ENEM/Vestibular			PR	PP
Propiciar a leitura dos gêneros de minha preferência	PP/PR			
Trabalhar as 4 habilidades (ler, escrever, ouvir e falar)		PP/PR		
Ampliar o conhecimento cultural dos alunos				PP/PR

Fonte: Elaborado pela autora

E, eis, finalmente, a última pergunta que compõe o questionário (3.8), “Ao trabalhar leitura você utiliza, ...”. Esta se relaciona aos gêneros textuais, através da qual se busca saber os tipos de textos com os quais o professor trabalha: textos diversos; prioritariamente, contos; prioritariamente, teatro; prioritariamente, poesias; prioritariamente, romance; prioritariamente, textos literários; prioritariamente, textos jornalísticos; outros. Nesta questão, observa-se unanimidade nas respostas de PR e de PP, que afirmam utilizar em suas aulas “textos diversos”, corroborando com as indicações das prescrições oficiais, por meio da opção *concordo totalmente*.

Quadro 10 – Questão 3.8: Ao trabalhar leitura você utiliza, ...

	1	2	3	4
textos diversos.				PP/PR
prioritariamente, contos.				
prioritariamente, teatro.				
prioritariamente, poesias.				
prioritariamente, romance.				
prioritariamente, textos literários.				
prioritariamente, textos jornalísticos.				
Outros:				

Fonte: Elaborado pela autor

Uma vez apresentado o questionário e as respostas dos docentes, obtém-se uma prévia do que esses profissionais pensam a respeito de sua prática. A seguir, será apresentado o discurso dos professores produzidos a partir das ACS, enquanto os docentes visualizam os trechos das filmagens de suas aulas, valendo-se cada um de sua criticidade, e externando suas ideias sobre sua atividade docente.

4.2 O DISCURSO DO PROFESSOR NAS ACS À LUZ DAS RELAÇÕES DIALÓGICAS SOB A PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA DE BAKHTIN E DE VIGOTSKI

Após a aplicação do questionário com cada professor, e de ter assistido a algumas aulas dos professores participantes em caráter de observação e familiarização com a turma, ocorreu a filmagem das aulas dos dois professores. Uma vez realizadas as filmagens, efetuou-se a edição delas, buscando, assim, selecionar trechos que pudessem ser utilizados nas ACS a fim de que se pudesse melhor compreender o real da atividade docente.

Por se tratar de um trabalho pautado na ergonomia da atividade, buscou-se, atentar para eventuais elementos que pudessem se fazer presentes no momento da aula e, principalmente, algo que tenha sido destacado no momento da ACS, como por exemplo, as questões referentes ao ensino de leitura em LE, às abordagens e metodologias utilizadas; à interação entre os elementos do agir e do prescrever; à presença das vozes nos enunciados proferidos; aos os tipos de discursos utilizados pelo docente; etc.

Por se tratar de algo subjetivo, é através das relações dialógicas, e durante a ACS, que o professor participante terá a oportunidade de se expressar acerca do que vê, do que sente, do que faz mediante a visualização das imagens. Afinal, é por meio da linguagem, a maneira pela qual essas reflexões e transformações são reconhecidas e expressas. Reitera-se que essa análise se debruça nos conceitos estabelecidos por Bakhtin e o Círculo.

De maneira geral, a linguagem está efetivamente envolvida na produção e na reprodução de práticas sociais, pois ela mesma é produzida e reproduzida por práticas linguísticas, bem como por outras práticas e categorias sociais. Além disso, os problemas ligados aos discursos são também problemas ligados aos sujeitos envolvidos no processo discursivo, tendo em vista que esses são sempre afetados pela ideologia e pelas práticas sociais discursivas. (VIEIRA, 2002, p. 155)

Destaca-se também, no cerne deste estudo, a importância do caráter de desenvolvimento apresentado por Vigotski, desenvolvimento este que, para ocorrer, requer reflexão e transformação. Não se pode deixar de mencionar que se trata de uma pesquisa pautada na perspectiva sociointeracionista. Quer-se, com isso, destacar que, durante o

processo da aula, desde sua elaboração à execução, o professor leva em consideração o meio em que atua, e, não obstante, para isso considera toda a sua bagagem, adquirida durante sua formação humana e profissional, e, principalmente, o público com o qual atua. De acordo com Freitas (2005, p. 302), “Concebendo o homem como um ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais, Vigotski e Bakhtin perguntaram-se como fatores sociais podem modelar a mente e construir o psiquismo”. Ou seja, a partir desta citação, compreende-se que o homem, tanto para Bakhtin quanto para Vigotski, utiliza-se da palavra para se fazer atuante e transformador. Diante do exposto, percebe-se que o indivíduo, para se constituir, necessita considerar todos os elementos adquiridos ao longo da vida, isto é, precisa considerar os elementos linguísticos, sociais, culturais e as relações entre todos eles.

A seguir, serão apresentados alguns fragmentos do que foi coletado durante as ACS com ambos os professores. Enfatiza-se que as análises foram realizadas dentro da perspectiva Metalinguística, porém sem ignorar o viés linguístico, na tentativa de identificar alguns dos elementos enunciativos contemplados na teoria bakhtiniana, bem como buscando identificar situações que demonstrem a transformação dos professores, tudo através da análise da atividade linguageira. Portanto, vale-se dos conceitos bakhtinianos como, por exemplo, exotopia, alteridade, responsividade, etc, conforme apontados no capítulo teórico.

4.2.1 Autoconfrontação do professor da Escola Profissionalizante (PP)

Nesta autoconfrontação, foram contempladas as seguintes temáticas relacionadas ao trabalho do professor. São elas: **material didático – elaboração e uso; estrutura física e disposição da sala de aula; tipos de leitura; estratégias de leitura; exploração de texto, de vocabulário, de gramática e de temas culturais; diversidade de gêneros textuais.** Ressalta-se que estes temas foram recorrentes nas ACS de ambos os professores, portanto, significativos para as análises.

A partir da ACS com o professor da escola profissionalizante (PP), serão apresentados trechos que serviram de base para uma análise da atividade real do referido profissional, do ponto de vista discursivo e ergonômico.

A cena 1 remete a dois assuntos que serão retomados durante a fala do professor. Portanto, há duas situações retratadas nesta primeira cena. Descrevendo a primeira situação observa-se que o professor, ao chegar em sala, inicia a entrega do material didático que será utilizado durante a aula por ele. Trata-se de uma folha fotocopiada que apresenta textos e questões relativas aos textos, material elaborado pelo próprio docente. Enquanto PP entrega o

material aos alunos, percebe quão desorganizada se encontra a classe, com carteiras desenfileiradas, ao ponto de impossibilitar um deslocamento fluido pela sala de aula. E, diante desse cenário, o docente pede que os alunos se organizem, sendo seu pedido prontamente atendido. Portanto, destacam-se dois momentos, que constituem duas situações dentro da mesma cena, as quais serão ponto de partida para dois temas: material didático e aspecto físico-estrutural.

Inicia-se, então, a análise, pelo material didático: material impresso denominado trabalho dirigido (TD), o qual compreende questões que buscam trabalhar compreensão e interpretação textual, léxico, gramática e cultura.

PP 01 – Bom +, nesse primeiro momento, né, **eu** entrego aos alunos o material diDÁ:tico pra eles que, no caso+, **eu** resolvi focar com os terceiros anos, como a meta tá sendo o ENE::M, então **eu resolvi focar com eles somente estudo de texto**, onde **a gente** trabalha a+ compreensão e interpretação de texto e **eu** deixo bem claro pra eles qual a diferença dos dois. (ACS – PP)

O trecho apresentado refere-se ao posicionamento do professor com relação à escolha de conteúdo e de metodologia a ser utilizada por ele próprio para com as turmas de 3º ano. Tal escolha justifica-se pela necessidade de preparar os alunos para uma avaliação externa – o ENEM. E a atitude apresentada reflete o posicionamento crítico-reflexivo do professor acerca da situação, na qual o docente faz uso da palavra de autoridade (Freitas, 2013b), proveniente do reflexo de outras vozes, como a da didática e a da experiência, investindo-se de posicionamento responsivo, representado, inclusive, por meio do uso do pronome “eu”. Verifica-se, portanto, que PP mune-se de sua experiência profissional e do conhecimento do contexto de trabalho para emitir seu posicionamento.

A pesquisadora observa que o professor não utiliza o livro didático, mas apenas o material de elaboração própria. E como PP não comenta nada a respeito em suas primeiras reflexões durante a AC, a pesquisadora questiona acerca do uso livro didático (LD), e PP menciona:

PP 02 – [...] Então++, por conta de toda essa dificuldade, e com o foco no ENEM, **eu resolvi+**, praticamente **abandonar o livro didático**, e ficar trabalhando com eles, só interpretação e compreensão textual com TDs que eu levava pra eles.

“Essa dificuldade” a qual PP se refere diz respeito ao próprio LD, que não se apresenta de forma adequada ao Ensino Médio, mas sim, seria um material de excelente utilidade para um curso livre, por exemplo. Isso porque, dentre outros elementos, praticamente não apresenta textos, o que dificulta o trabalho do professor, uma vez que inviabiliza a exploração de texto, uma das principais atividades desenvolvidas durante as

aulas de Espanhol junto às turmas de 3º ano. E, conforme resposta de PP apresentada ao questionário, o docente em questão concorda parcialmente com a leitura ser “a principal habilidade a ser desenvolvida nas aulas de Ensino Médio”.

A pesquisadora insiste nos questionamentos acerca do LD, para que PP possa se expressar melhor sobre o assunto.

P 02– [...] um **livro didático** é adotado pela escola, todos os alunos têm acesso, né, mas aí, houve a decisão da substituição. Isso é uma orientação da escola, ou do professor, do Núcleo Gestor: Como é esse posicionamento?

PP 03 – Não. Foi, partiu **de mim. Vendo a necessidade das turmas**, né. A gente tem uma orientação, desde que os alunos ingressam, lá no 1º ano, a gente focar sempre questões mais contextualizadas, já pra eles irem se acostumando com o nível de questão de ENEM, e de outros vestibulares também, né+, que hoje estão contextualizando bem mais. [...] **Eles [diretores] me deram total liberdade pra fazer isso**, e isso que é muito bom+ nessa escola, porque **à medida que o professor vê a necessidade dos alunos**, ele pode sair daquele cronograma que ele fez, né, **ele pode se desviar ali, pra procurar focar no que realmente ‘tá sendo o necessário, naquele momento.** [...] E é assim, **a gente funciona numa parceria muito boa.** Tanto na Língua Espanhola como no Português, no Inglês. E nas demais disciplinas também. [...] (ACS – PP)

Observa-se, aqui, por meio do posicionamento de PP, o discurso de autoridade representado pelo “mim”, pela ideia do individual: “... partiu de **mim**”. O professor profissionalizante (PP) justifica sua atuação pautando-se em sua percepção do contexto: “Vendo a necessidade das turmas”, e que embora se coloque como um dos professores que age dessa maneira, trata-se de algo comum dentro do ambiente escolar em questão: “à medida que o professor vê a necessidade dos alunos”. Percebe-se, portanto, uma atuação docente voltada à perspectiva sociointeracionista de acordo com os estudos de Vigotski, ou seja, o professor como um verdadeiro mediador no processo de aprendizagem dos alunos.

Torna-se relevante mencionar que essa adaptação das prescrições realizadas pelo docente a seu contexto de trabalho, justifica-se pela necessidade de se trabalhar nas turmas de 3º ano, principalmente a leitura, uma vez que se trata do conhecimento mais exigido nas avaliações externas, pois, segundo PP, ele concorda parcialmente que “prioriza as atividades de leitura durante as aulas de Espanhol”: “ele [o professor] pode se desviar ali, procurar focar no que realmente ‘tá sendo o necessário naquele momento’”. Assim sendo, pode-se inferir que neste momento, considerando o contexto, ocorre, segundo PP, o que se conhece por autoprescrição, pois os professores, junto com o Núcleo Gestor, decidem o que deve ser trabalhado, gerando, portanto, uma prescrição ascendente, uma vez que a sugestão parte do profissional docente para a direção.

Outro tópico relevante a ser destacado nos discursos são as vozes, segundo Lousada (2011). Neste fragmento, percebe-se a voz da instituição e a voz do coletivo de

trabalho. A da instituição representada através de “**Eles** [diretores] me deram total liberdade pra fazer isso”. E a voz do coletivo de trabalho, aqui representada por “**a gente** funciona numa parceria muito boa”. Considera-se então que o redimensionamento das prescrições pelos professores da referida instituição é uma ação recorrente, desde que necessariamente justificada.

Depreende-se também que todo esse posicionamento reflexivo que proporciona mudança nas prescrições e no próprio agir do professor parte de seu posicionamento responsivo, com relação às necessidades de aprendizagem do aluno, fim para o qual o docente desenvolve sua atividade.

Retoma-se, portanto, a máxima de que o trabalho docente só tem sentido ao considerar um agir que proporcione efetivamente aprendizagem. E, para que ela ocorra, faz-se necessária a interação e o uso dos instrumentos adequados. É assim que o professor em questão se apresenta, pois busca transformar-se para uma melhor execução de sua atividade, para ele próprio e para os alunos.

Observa-se, por conseguinte, por meio da fala de PP, que é possível reestruturar as prescrições, desde que esta atitude seja fundamentada em algum objetivo educacional comum, como no exemplo apresentado, que visa adequar o conteúdo a ser ensinado às reais necessidades de aprendizagem dos alunos.

Ainda explorando a temática do material didático elaborado por PP, faz-se necessário saber se este material está em consonância com as prescrições oficiais, de que maneira são elaborados, dentre outros aspectos. Ao ser inquerido sobre o assunto, PP menciona que o material utilizado em sala e previamente elaborado por ele, fora produzido levando em consideração as recomendações dos documentos prescritivos. Destaca ainda que, geralmente, há uma certa dificuldade em (re)construí-los, uma vez que a escolha de texto e elaboração de questões demandam tempo e busca por materiais de outras fontes. Dificuldade esta que, de acordo com o docente, é contornada pela interação com o coletivo que troca experiências e materiais.

PP 06 – [...] **tem uma certa dificuldade** porque: eu não posso ficar me atendo apenas àquelas questões do ENEM porque o Espanhol entrou em 2010, e+ a gente tá 2016, né, [...] eu descobri que existe um outro ENEM. O ENEM que ele é aplicado no sistema prisional, então: eu já tenho mais recursos de questões, em relação a isso. [...] E: com relação a aquisição, de material. Eu tenho conseguido muito material do sistema [XXX], né, e tem também do: [XXX], eu utilizo algumas: questões de lá:, e outras **eu elaboro**. E: tem sempre assim, a questão dos amigos, né, que eu tenho uma infinidade de conhecidos aí, que se formaram junto comigo, e que a gente vai conhecendo ao longo da profissão, então **a gente começa a trocar material**.

P 06 – Como se fosse um banco de questões.

PP 07 – ExA:tAmEntE! **Banco de questões.** Né. E isso vai facilitando demA:Is: [...] (ACS – PP)

Uma vez que o Ensino Médio e, em especial o 3º ano, volta-se, principalmente, para os vestibulares e para o ENEM, tem-se, segundo as prescrições e a experiência docente, que a leitura deve ser trabalhada como principal atividade conteudística. E, conforme a enunciação de PP, esta tarefa não é retratada no LD como deveria, o que, por sua vez, leva o docente a buscar outros materiais, inclusive de elaboração própria. Observa-se, então, segundo a fala de PP, que tal dificuldade de construção destes materiais, que deverão abordar ensino e compreensão de texto em Língua Espanhola, advém do fato de não existirem tantas questões de ENEM referentes ao ensino de Língua Espanhola já prontas, uma vez que o referido idioma só começara a constituir esse exame em 2010. Contudo, diante deste fato, o professor busca contornar essa dificuldade, com o apoio do coletivo de professores de Espanhol, uma vez que a realidade de outros professores do idioma citado, no que se refere a este quesito, não difere muito da realidade de PP: “a gente começa a trocar material” (ACS – PP 06). E, assim, à medida que cada um colabora com sua produção, os professores vão construindo, coletivamente, um banco de questões. Neste momento também é importante perceber como o professor transforma uma necessidade em oportunidade de desenvolvimento de seu próprio trabalho, de amadurecimento profissional, além de provocar um certo bem-estar, pois a partir de então não haverá tanto desgaste pelo docente em realizar esta tarefa de elaborar materiais a fim de facilitar sua atividade. Pois, segundo Souto (2015, p.16), “O processo de desenvolvimento de novos possíveis no trabalho se dá no coletivo e inclui processos aos quais não se tem acesso direto”.

Uma vez que PP menciona acerca de elaboração de um material didático que esteja direcionado às reais necessidades de desenvolvimento de seu trabalho, busca-se perceber se o referido material está em consonância com as prescrições oficiais.

PP 07 – [...] E+++ , eu percebi que o ENEM ele sE:gue uma temÁ:tica. Então, **é bom a gente seguir a mesma temática.** [...] **Eu procuro sempre fazer isso.** Porque traz um+ Uma linha de raciocínio. O que acaba facilitando a **ativação de conhecimentos pré:vios**, né. Que **é Is:so que o ENEM exige da gente.** [...] (ACS – PP)

PP menciona que segue os padrões do ENEM, inclusive na adoção de temáticas, enunciação comprovada através das frases: “é bom a gente seguir a mesma temática” e “eu procuro sempre fazer isso”. Essa variação de pronomes entre “a gente” e “eu” denota uma ideia inicial de coletividade, para em seguida retratar a individualidade do docente. A primeira, através do “a gente” como uma sugestão, e o “eu” como algo confirmado.

Quanto ao desenvolvimento da atividade docente, a fim de propiciar à “ativação de conhecimentos prévios”, verifica-se que o trabalho desenvolvido por PP está de acordo com os aspectos de leitura apresentados por Cassany (2006). E, quando o docente menciona “é isso que o ENEM exige da gente”, observa-se, de sua parte uma atitude responsiva, uma vez que seu agir é uma forma de se posicionar frente a outros enunciados lançados anteriormente, neste caso, pelas exigências da prova anteriormente citada.

Ainda considerando o que fora visto na cena 1, retoma-se a questão físico-estrutural do ambiente da sala de aula, buscando observar se o espaço físico influencia ou não no curso da atividade docente. E, em caso afirmativo, se esta influência é positiva ou negativa.

P 07 – [...] Como é que você avalia essa questão, da **estrutura física da escola, da questão da quantidade de alunos por turma**, você acha que tem os recursos suficientes pra desenvolver uma aula de Língua Estrangeira?

PP 08 – [...] **HO::je::**, eu posso te dizer, que comparado a 2012 quando eu entrei: na escola, **nós temos um recurso mUI::to bOM++**, né, porque **antes era muito complicado**, [...] Então era uma **sala de aula quEN::te, as carteiras eram muito desconfortÁ::veis**. [...] nós temos alunos que são mUI:to altos, e esses alunos eram prejudicados, [...] e a **gEN:te mais uma vez tinha que improvisar em sala de AUla**, né. Então a gente dizia, ‘O:lhA, fl:ca em pé’. Então, **a estratégia que nós criamos FOI:, esses alunos que são muito altos, coloca no finAL:+ ou nas laterA:is**. [...]Então **a gente ia fazEN:do assim::, malabarismos**.

P 08 – Então pelo que você está dizendo **essa questão estrutural, influencia bastante no desenvolvimento da aula**.

PP 09 – **DEMAIS!** [...]

P 09 – Então isso realmente incide como um fator: é:

PP 10 – **Diretamente. No conhecimento deles**. Incide.

P 10 – E, não só no conhecimento deles, mas eu acredito também que+, de repente+, na **dinâmica de sua sala de aula**, [...]

PP 11 – [...] **no momento em que você quebra a aula, pra você vOl:tAr:, àquele ritmo que estava+, chamar a atenção deles de novo, é mUI::to complicado**. [...]

P 11 – E dessa forma, tu tinha que **reestruturar tua aula**, com relação assim o conteúdo que tu tinha programa::do, dava pra cumprir:::, como é que você...

PP 12 – [...] Às vezes dava pra cumprir quando o conteúdo era mais curto, né. [...] Então muitas vezes a gente não tinha tempo pra nada. **ExAtAmeEntE quando isso acontecia:, eu preparava slides pra eles, pra eu não ter que perder tempo copiando alguma coisa no quadro**, [...] (ACS – PP)

PP descreve o ambiente da sala de aula da escola profissionalizante, comparando a estrutura física de antes e a atual. E afirma que atualmente os recursos são muito melhores se comparados à realidade de outrora quando segundo ele “hoje, [...] nós temos um recurso muito bom, [...] antes era muito complicado”. Pela escolha dos adjetivos é possível perceber como a situação retratada era angustiante para o professor, pois este sentia-se além de incomodado, impotente frente à resolução dos problemas apresentados. Principalmente no que diz respeito aos problemas de saúde que a má qualidade de estrutura física e dos objetos causava nos alunos, situação facilmente percebida através do fragmento “as carteiras eram muito desconfortáveis [...] nós temos alunos que são muito altos, e esses alunos eram prejudicados”.

A situação insalubre perpassava a atividade do discente, resvalando-se na atividade exercida pelo docente, pois ao mencionar que “**a gente** tinha que improvisar em sala de aula”, e “**a gente** ia fazendo assim malabarismos”, fica nitidamente explícito o esforço que o professor necessitava fazer para contornar as situações cotidianas e seguir com o curso de suas atividades. Enfatiza-se ainda o fato de o professor fazer uso da expressão “a gente” nestes dois enunciados, provavelmente, como uma referência ao coletivo de professores da escola, que passava cotidianamente pela mesma situação. Através desta fala do professor, é possível perceber o interesse do poder público em proporcionar melhorias às escolas profissionalizantes, priorizando-as frente às escolas regulares, visto que, enquanto esta escola era classificada como escola regular, não recebera as melhorias que se observa após sua transição para profissionalizante.

Quando o docente menciona que “a estratégia que nós criamos foi [...]”, observa-se, claramente o exercício de um posicionamento ativo-responsivo e de alteridade constitutiva da atividade docente diante da situação com a qual se deparava em sala. Afinal, o docente reflete e se posiciona diante do contexto apresentado, sua atividade é constituída em função da necessidade dos alunos. Destaca-se o fato de que nenhum desses fatores estão citados na prescrição. Contudo, o profissional, a fim de exercer sua atividade com êxito, tivera que modificar seu planejamento e o curso de sua atividade para que tal situação fosse solucionada. Pois, segundo Amigues (2004), é o professor, por ele próprio, que define sua atividade, redefinindo as tarefas que lhe foram impostas.

Ao mencionar sobre como os aspectos físico-estruturais interferem no exercício da atividade docente, PP utiliza-se destes dois termos “demais” e “diretamente”, enunciados que poderiam parecer sem significado, porém, neste contexto, apresentam uma carga semântica altíssima.

As relações dialógicas são possíveis não apenas, entre enunciações integrais (relativamente), mas o enfoque dialógico é possível a qualquer parte significativa 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 de um outro. (BAKHTIN, 2013, p. 210)

Em conformidade com a citação de Bakhtin, os enunciados em questão, apresentam-se, segundo o contexto, carregados de sentido, ainda que eles sejam negativos, uma vez que atrelam a ideia de algo que interfere de maneira contraproducente tanto “no conhecimento deles [alunos]” quanto “na dinâmica da sala de aula”, ou seja, sobre o trabalho do professor.

PP relata também que tais fatores externos incidem sobre a atividade do professor, obrigando-o, de certa maneira, a reestruturar sua atividade, pois a presença dos referidos elementos torna o curso da aula “muito complicado”: “no momento em que você quebra a aula, pra você voltar àquele ritmo que estava, chamar a atenção deles de novo, é muito complicado”.

Outro ponto abordado por PP diz respeito à necessidade de reestruturar sua aula, pelas diversas interferências externas, acarretando na necessidade, por parte do docente, de, inclusive, alterar sua metodologia e na adoção de novos instrumentos: “Exatamente quando isso acontecia, eu preparava *slides* para eles, pra eu não ter que perder tempo copiando alguma coisa no quadro”.

O que se depreende deste enunciado do docente PP é que, por exemplo, a falta de uma estrutura física adequada, assim como o grande número de alunos por sala prejudicam a dinâmica da sala de aula, interferindo negativamente no processo de ensino-aprendizagem, mas também no trabalho do professor, uma vez que a fim de minimizar os prejuízos, o docente reestrutura, sempre que necessário e possível, o que fora planejado para a execução de sua atividade. E, tal postura de PP é reflexo de seu posicionamento responsivo ativo.

A cena 2 compreende o momento em que PP, efetivamente, começa a fazer uso do material didático TD em sala, uma vez que todos os alunos já receberam o material. Esta cena compreende duas situações: a primeira, em que o professor inicia a exploração das questões referentes ao texto, sem explorar a leitura ; e a segunda, em que o docente proporciona alguns minutos para que os alunos leiam o texto antes que se comece a explorar as questões textuais. Observa-se, portanto, duas posturas de PP em relação à exploração de questões referentes ao texto, embora o material utilizado fosse o mesmo.

Descrevendo a primeira situação visualizada na cena 2, considerando o vídeo de atividade inicial, observa-se, no curso da aula, que o professor não lê o texto, e já inicia a exploração do TD pedindo que os alunos comecem a resolver a questão a partir da leitura do enunciado. Em sua enunciação, durante a AC, PP justifica que a escolha dessa estratégia se fundamenta no fato de que o material havia sido entregue com uma semana de antecedência, e após ter explicado como procederia com a utilização daquele material, pedira que os alunos tentassem responder às atividades em casa, pois, na aula seguinte, o docente faria a utilização e correção do material, desenvolvendo um trabalho em parceria, junto aos alunos. Observa-se que o enunciado de PP, fora expresso através do discurso citado direto “Oh, vai funcionar mais ou menos dessa forma”.

PP 14 – ... eu expliquei pra eles como funcionariam as aulas+, eu já ‘tava com um TD impres:so, eu entreguei pra eles. “- **Oh, vai funcionar mais ou menos dessa forma.**” Eu entreguEi. A gente começou a ler, e só deu tempo resolver uma questão, mas deu pra eles sen:tI::rem como é que ia funcionar. Então, como eles ficaram com aquele TD, **eu pedi que eles resolvessem** em casa ou em algum momento em que eles estivessem livres:, né, e++, que **na aula seguinte nós iríamos discutir++**, cada questão, cada item deles. Né! (ACS – PP)

Uma vez que, segundo Clot (2007, p. 43) “para Bakhtin, o enunciado é, pois, uma atividade de linguagem dirigida”, o professor utilizou-se dela para estabelecer uma interação com a turma a respeito do que deveria ser realizado.

Essa estratégia de deliberar uma tarefa para os alunos, compartilhando a responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem para com os educandos, teve, segundo o professor, um retorno considerável. PP avalia que essa estratégia é importante porque dá autonomia e responsabilidade ao aluno: “E isso facilitou. **Facilitou bastAn:te.** Porque+ aquele alU:no, que de repente não tinha o conhecimento sobre aquele tEx:to::, **ele foi pesquisAr**”. Ou seja, retoma-se aqui o referencial de que o aluno não deve ser passivo, mas conforme Gasparini (2003), um leitor ativo, atuante, interativo. E proporciona a possibilidade de mudança não apenas para o aluno, mas também uma atividade reflexiva, e por que não dizer, transformadora no próprio professor, exercida por ele próprio, uma vez que este profissional precisa estar constantemente se atualizando.

PP 13 – Então, isso exige da gEN::te, que **a gente** pesquise antes. Não é simplesmente você levar um texto pra sala de aula++, e você lê com os alu:nos:, ou se você vê qual é a opção correta, ou incorreta né, de acordo com o que a questão peça. Não é só isso. A gente tem que IÊ::, tem que procurAr: [...] **Nós** [*professores*] temos que estar sempre estudando. (ACS – PP)

Mais uma vez, observa-se que a ideia proferida por PP remete ao coletivo, ora através do termo “a gente”, ora, através de “nós”. Pode se referir ao coletivo de professores de Espanhol, mas também pode englobar os docentes de modo geral, de toda e qualquer área, uma vez que a atualização é uma exigência própria do *métier* docente.

Ao se abordar a segunda situação da cena 2, que também remete à exploração de texto, é possível visualizar, segundo o vídeo da atividade inicial, uma postura diferente do profissional, uma vez que o professor proporciona alguns minutos para que os alunos leiam/releiam o texto antes de responder às questões.

PP, quando questionado acerca desta postura adotada por ele, menciona que a ação partira de uma necessidade específica, detectada pelo docente, visto que os alunos já não lembravam mais sobre do que tratava o texto, uma vez que o material havia sido entregue uma

semana antes daquela aula. Dessa forma, o docente pede que os alunos façam uma leitura rápida, daí a ideia de pouco tempo, representada através da expressão “um minutinho”.

PP 14 – (...) como eles ficaram com o texto pra ler em casa., e::, na aula seguinte quando eu cheguei, alguns não lembravam. Aí eu falei, “Olha, pois dêem uma lida, ao menos por cima”, por isso que eu falei **“olha, um minutinho”**. Mas o meu “um minutinho” é::+++ vinte segundos. E pergunto logo “Terminaram?”. Por quê? Porque como eles **já leram, eles já ativaram os conhecimentos**. Muitas vezes você:: ao dar uma olhada superficial, você já vai lembrar sobre o que é que tá falando o texto. E isso já ajuda bastante. (ACS – PP)

De acordo com a enunciação de PP durante a ACS, o tempo estipulado é o suficiente para que os alunos reavivem na memória as informações gerais sobre o texto já lido. Trata-se de uma estratégia de leitura pautada no nível superficial, apenas, como já mencionado com a finalidade de “ativarem [os alunos] os conhecimentos”. Este tipo de leitura rápida e global é o que Santos (2000) define como *skimming*. Observa-se, a partir desse enunciado, que o professor se pauta nas orientações prescritivas, que visam uma exploração do texto considerando os aspectos textuais, lexicais, linguísticos ou gramaticais, critérios estes que serão decididos a partir do tipo de questão que se apresente. Portanto, o professor diversifica sua ação, com diferentes estratégias de leitura, dependendo do que a questão exija. Neste sentido, não se observa nenhuma dificuldade em se cumprir o que as prescrições oficiais estipulam, cabendo ao professor apenas escolher qual estratégia e/ou critério pode ser melhor utilizado(a) pelo professor em seu contexto de trabalho e, por conseguinte, na realização de sua atividade.

Em se tratando do tipo de leitura, PP menciona que se utiliza, principalmente, da **“leitura silenciosa”**, pois segundo o docente este tipo de leitura “Acaba fluindo melhor porque::: como eles [os alunos] não têm habilidade com a língua, né+. (...) **Aí eu aproveito os textos pra ler em espanhol pra eles terem:: mais contato com a língua”**. (ACS – PP 22) Observa-se, portanto, segundo a fala de PP, que sua escolha pela leitura silenciosa advém de uma necessidade dos próprios alunos, por não possuírem o domínio da habilidade oral na língua estrangeira em questão, necessidade que provoca uma reação na atividade do professor que precisa trabalhar a leitura, inicialmente, feita silenciosamente pelos alunos, para, em seguida, ser feita em voz alta, desta vez pelo próprio professor.

Em contrapartida, PP afirma que percebe um melhor rendimento nos processos de leitura, compreensão e interpretação do texto quando esta atividade é feita de forma coletiva, ainda que em pequenos grupos, e em um ambiente externo à sala de aula convencional, mesmo que este ambiente seja dentro da escola.

PP 15 – Outras vezes quando eu direciono os alunos pro pátio, eu peço a **leitura no grupo**, né, o grupo debate sobre a questão, aí eu acho muito legal. Na verdade, **eu acho bem melhor quando o grupo trabalha assim: nos grupos** porque **a gente vai perceber a diversidade de dos pensamentos deles** [...] quando você envolve um grupo maior, fica bem melhor. Eu vejo a **aula como mais dinâmica**, e **eles aprendem mais**. Porque de repente um acha que é uma resposta, e de repente o outro vê que não é. Porque que não é, qual é a visão deles, e isso estimula o debate entre eles. (ACS – PP)

A atividade docente retratada nesta experiência mostra que o professor precisa se reinventar, criar estratégias que, de certa maneira, instiguem a participação dos alunos, que parecem se sentir mais à vontade para realizar a leitura em LE e apresentar suas ideias, entre seus pares. Esse tipo de ação também favorece a atividade do professor: “eu acho bem melhor quando o grupo trabalha assim... nos grupos”.

Ao enunciar “Eu vejo a aula como mais dinâmica, e eles aprendem mais”, observa-se que o professor tem seu trabalho real como o mais próximo do planejado, uma vez que, de acordo com suas palavras, a aula se torna um momento produtivo e prazeroso tanto para o docente quanto para os alunos. Este posicionamento reflexivo e responsivo do professor, representado através do enunciado “eu vejo” é típico de uma postura de alteridade, de um excedente de visão. (SOBRAL, 2013), pois o professor busca analisar e avaliar seu agir, passando pelo olhar do aluno e de suas necessidades para posteriormente se posicionar. PP refere-se às estratégias utilizadas por ele em seu fazer docente que corroboram para o desenvolvimento de uma atividade satisfatória e que gera bem-estar, uma das preocupações da ergonomia e da clínica da atividade.

E mais, observa-se ainda que a leitura realizada da maneira como mencionara PP atinge vários níveis: pragmático, semântico, literal e crítico. (FERNÁNDEZ; BAPTISTA, 2010). Destaca-se, então, no processo de leitura, um papel atuante tanto por parte do aluno quanto do professor. E PP resgata o processo de evolução das teorias de ensino-aprendizagem, enfatizando que o aluno contemporâneo é mais participativo e crítico do que fora em outras décadas. De acordo com Vieira-Abrahão (2011, p. 156), “com o humanismo, os aspectos psicológicos tornaram-se tão importantes quanto os aspectos cognitivos na aprendizagem e o foco do ensino foi deslocado do professor e do ato de ensinar para o aluno e para a aprendizagem”.

O docente PP refere-se a essa evolução, inclusive, estabelecendo um comparativo sobre os métodos de ensino-aprendizagem de LE: : “... a gente tem lá o método de gramática-tradução, né, que **o professor é o detentor do conhecimento e que o aluno é pacífico**, né. E **a gente vê que hoje NÃO é assim**” (ACS – PP 18). Esse posicionamento crítico por parte do

aluno é uma exigência do mundo globalizado, assim como também é uma exigência para o professor, que necessita estar interagindo e se aperfeiçoando cada dia mais.

PP 18 – Exatamente. Quando a gente tem lá::: o mé:::todo de gramática-tradução, né, que **o professor é o detentor do conhecimento e que o aluno é pacífico**, né. E a gente vê que **hoje NÃO é assim**. Hoje: a gente tem que ter uma interação neles. Que na verdade, eu sempre digo pra Eles:, que a aula é feita por eles. Eu estou ali apenas pra dar o norte. E eles gostam::tam disso. **Quanto mais crítico um texto, melhor pra eles**. [...] **Eles gostam muito de participar**. São turmas bastante participativas e: agita:das, né [...]. (ACS – PP)

A respeito da interação, observa-se um agir linguageiro prescritivo, quando o professor afirma a necessidade de se estabelecer interação, fazendo uso de uma locução verbal com valor deôntico **“tem que”**: “a gente tem que ter uma interação entre eles”. Além disso, o próprio caráter interacional, que propicia a atividade discursiva e, por conseguinte, as relações dialógicas, as quais segundo Faraco (2009, p. 121) podem ser “entendidas como relações de sentido que decorrem da responsividade (da tomada de posição axiológica) inerente a todo e qualquer enunciado”.

Ou seja, PP demonstra conhecimento teórico sobre o que ensina e, sobretudo, conhecimento sobre como agir. Tanto que identificara as necessidades e utilizara-se de seu posicionamento responsivo para modificar seu agir junto aos alunos, sempre pautado na interação: interação docente-discente, interação discente-discente, interação docente-meio-conteúdo etc. Ou seja, de acordo com os estudos de Guérin *et al* (2001), essa transformação observada pelo professor no processo de aprendizagem do aluno é reflexo da transformação de sua atividade, realizada por ele próprio e sobre ele, a partir de seu posicionamento frente ao contexto. Essa transformação é o que incide sobre o trabalho, e assim, importa aos estudos ergonômicos.

Ainda tratando sobre as interações, agora em específico sobre a relação professor aluno, PP menciona que sua interação com as turmas vai se ampliando à medida que o tempo vai passando, ou seja, PP tem uma maneira de agir com as turmas de 1º ano que vai se transformando a cada série até chegar ao 3º ano. A referida ideia está expressa no seguinte enunciado: **“enquanto que no 1º ano eu tenho que ser mais rígido, então eu tenho possibilidade de dar mais conteúdo gramatical, (...) eu ‘tô mais “light” no 3º ano, porÉM:: não deixo de cobrar tanto quanto no 1º ano. Né!”** (ACS – PP 20).

Verifica-se que o fator interação incide diretamente sobre a atividade do professor. Observa-se, uma vez mais, o agir prescritivo do professor sobre ele próprio, ao mencionar que “tenho que ser”, atitude que pode ser considerada como autoprescritiva, pois PP estabelece normas para ele próprio. E, tal necessidade incide também sobre o que o

docente deve ensinar em determinada série. Essa decisão de ser mais rígido no primeiro ano advém da experiência de PP, ao tentar acostumar os alunos com a nova realidade educacional, pois os mesmos saem do Ensino Fundamental e adentram no EM, sem muitas vezes ter a maturidade suficiente para lidar com várias disciplinas e atividades diferentes. Desta forma, pode-se mencionar que o professor deve considerar a interação, tanto no planejamento quanto na execução da aula.

Cabe destacar que, sobre esses elementos constitutivos do agir profissional, principalmente do agir docente, não existe uma fórmula pronta.

Ao entrar na sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia. (TARDIF, 2002, p. 118)

Ou seja, é dentro de cada sala de aula, com seu público, que o docente implementa, efetivamente, as estratégias, as metodologias que lhe auxiliarão a desenvolver sua atividade de modo eficaz.

Retomando o texto e as diversas maneiras de como trabalhá-lo, o professor enfatiza que trabalhar leitura, compreensão e interpretação de texto não é tarefa simples, afinal há sempre um confronto de ideias, expressas através dos enunciados, que conforme Freitas (2005, p. 312), “produz-se num contexto que é social, portanto, é sempre um diálogo, uma relação entre pessoas”.

PP 20 – (...) E++++, às vezes a gente acha que não, por estar mais “light”, mas é quando eu transmito MA:::is coisas pra eles. MA:is conheciMENtos. Porque, como a gente ’tá trabalhando texto, são temáticas bastante variadas, então **eu tenho que estudar mais, tenho que levar mais:: conteúdo pra eles [...]** mas **não É SÓ interpretação de tex::to. É o conhecimento de mUN:::do** que ‘tá ali envolvi:do. [...] Muitas vezes a sua visão está sendo U:ma++, quando você chega na sala de aula os alunos percebem outra coisa. **Aí você pára e pensa+, pOxa+++ eu NÃO tinha enxergado isso aqui. Né. +++.** [...]. Então, isso que é bom trabalhar com tex:to. Porque **eu tE:nho a MI:::nha visão, eles têm a visão dEles::, e ainda tem a visão do autor::,** que a gente acaba não sabendo qual é, naquele momento, né. Isso **estimula aquele debate.** (ACS – PP)

Exatamente porque, conforme menciona PP, leitura “não é só interpretação de texto. É o conhecimento de mundo. [...] eu tenho a **minha visão**, eles em a **visão deles**, e ainda tem a **visão do autor**” (ACS – PP 20). Esta perspectiva de se trabalhar a leitura considerando o texto em si, assim como também a interação entre os elementos que o compõe, é defendida por Chiapinni (2007). Interações estas que se externalizam pela palavra, e que se apresentam sempre carregada de vozes. Ou seja, são várias visões sobre um mesmo horizonte, que se constroem e se exteriorizam através de enunciados, que por sua vez, estão

carregados de vozes. E, mais, essa necessidade de interagir, utilizando-se dos enunciados, propicia o diálogo. Por isso Fiorin (2012, p. 148), afirma que “a enunciação é a instância de mediação não só entre a língua e o discurso, mas também entre as virtualidades e a atualidade discursiva, ou seja, entre os universais discursivos e sua concretização”.

Ao comentar a necessidade de constante atualização pedagógica, a fim de ministrar uma boa aula, PP afirma: “Isso **exige** da gente que a gente **pesquise antes**. [...] Nós [*professores*] temos que estar **sempre estudando**” (ACS – PP 13). Tal informação está em consonância com o que fora respondido por PP no questionário aplicado, visto que diante da pergunta 3.2, sobre o profissional de LE, o docente em questão concordara totalmente com as seguintes assertivas: “que ele sente necessidade de qualificar-se na área” e de que ele “gostaria de estar sempre se atualizando profissionalmente”, trazendo aqui a voz do *métier* que normalmente exige do professor – não importa a disciplina – essa constante necessidade de atualização, formação continuada etc.

Segundo PP, pelo fato de os alunos já conhecerem sua metodologia de trabalho, sentem-se mais confiantes e receptíveis às propostas do professor. E, obviamente, como já fora citado, essa relação não se estabelecera de um dia para o outro, mas ao longo dos três anos do Ensino Médio. Portanto, esse posicionamento responsivo do professor, em adotar uma postura a longo prazo, apresenta-se de modo bastante eficiente.

Outro momento em que se percebe uma reflexão por parte do professor, é quando o docente menciona que “eu **tenho que** estudar mais, **tenho que** levar mais conhecimento pra eles”. Essa necessidade mencionada pelo docente pode ser considerada como reflexo de sua experiência profissional. E, esse agir prescritivo que PP exerce sobre si mesmo, remete a ideia apresentada por Almeida Filho (2011, p. 114), que menciona que “como profissional contemporâneo, o professor de língua vai ainda buscar aprender a ser um pensador de si mesmo para compreender-se e melhorar-se continuamente”. Afinal, sabe-se que a atualização é uma prescrição informal pertinente à profissão docente, é própria do *métier*. E que essa busca incessante por atualização é proveniente de uma postura de alteridade do próprio professor que busca se atualizar a fim de proporcionar aulas com mais qualidades a seus alunos, assim, o professor constitui-se como profissional pelo outro (aluno) e para o “outro”.

De acordo com o vídeo da atividade inicial, descreve-se a cena 3, considerando as duas situações apresentadas. Destaca-se que o professor explora a leitura a partir do TD, apresentando uma dica de estudo de texto em cada situação: na primeira, aborda-se o título do texto; e na segunda, acerca da necessidade de se ler o texto para se responder às questões.

Na primeira situação da cena três, observa-se que docente pede que os alunos mencionem o assunto do texto, inicialmente, somente a partir da exploração do título. E, após a realização das inferências, a leitura seja retomada por completo. Tal abordagem está em consonância com as Matrizes Curriculares para o EM (CEARÁ, 2009), as quais enfatizam a necessidade de se abordar a leitura e a comunicação textual, destacando entre outros elementos a identificação da ideia principal, a finalidade e o gênero, assim como também a compreensão da estrutura base da língua.

A segunda situação abordada na cena 3 refere-se a uma estratégia desenvolvida pelo professor, que visa facilitar a compreensão discente, e ainda economizar tempo no desenvolvimento do exercício/avaliação.

PP inicia mencionando que se trata de uma dica para o ENEM. Sua enunciação em discurso citado direto “viu a questão, viu o texto, parte logo pra questão”, se refere ao fato de que nem sempre é necessário ler o texto para responder a questão, uma vez que há questões que você pode ler o enunciado, verificar o que ele pede e localizar, rapidamente, as informações no texto sem realizar uma leitura mais completa do mesmo. PP então faz uso da estratégia de leitura *scanning* (SANTOS, 2000), que visa localizar dados específicos.

PP 24 – Pronto. Aí são dicas que a gente dá pra eles, né. [...] Então eles acabam **não querendo se prender:: a leitura dos textos de Linguagens**. Eu sempre falo pra eles, ‘**viu a questão, viu o texto, parte logo pra questão**’. ‘Tenta ver se você consegue::: resolver sem precisar da leitura do texto. [...] sem a necessidade de ler o texto. **É corre:to isso::? NÃO.++ Não é**’. Porque realmente **o ideal é que eles façam a leitura, que eles adquiram mais conhecimentos**. PorÉM:::, em se tratando de ENEM+, quando a gente ‘tá em sala de aula, a gente lê. Mas quando eles ‘tão na prova do ENEM::, eles querem saber: é do tem::PO. (ACS – PP)

Contudo, PP reconhece que essa estratégia não favorece a leitura geral do texto, e que em sala algumas vezes há esse redimensionamento de como executar a leitura, a fim de proporcionar uma espécie de treino para que os alunos não sejam prejudicados quando eles estiverem realizando as avaliações externas. Mais uma vez é possível perceber, através da fala do professor, que o foco das aulas de E/LE no 3º ano voltam-se como treino para as futuras avaliações externas que os alunos enfrentarão. Apesar desta espécie de exigência por parte dos próprios alunos e de toda a comunidade escolar, visto que almejam resultados, o docente menciona que, geralmente, se utiliza de estratégias de leitura que favoreçam uma maior aprendizagem “o ideal é que eles façam a leitura, que eles adquiram mais conhecimentos”. E, PP destaca que se utiliza de várias estratégias a fim de desenvolver leitura, sem esquecer-se de tentar preparar os alunos para o ENEM: “quando a gente ‘tá em sala de aula, a gente lê. Mas quando eles ‘tão na prova do ENEM, eles querem saber é do temPO”. PP ainda reflete acerca

dessa sua postura, fazendo uso de diálogo interior, externalizado através do seguinte enunciado: “-É correto isso? -NÃO! Não é!”. Pode-se inferir, portanto, que a alteridade exercida por PP justifica a escolha consciente de estratégia de leitura que ora visa trabalhar o tempo com a finalidade de ampliar os conhecimentos dos alunos, ora visa prepará-los, conteudística e administrativamente com relação ao tempo, considerando, principalmente, as avaliações externas. Verifica-se, então, a alteridade exercida por PP, pois o professor considera as dificuldades dos alunos com relação aos fatores que contribuem ou não para um bom desempenho no certame, e tenta criar estratégias a fim de suprir possíveis déficits que venham a surgir. Assim sendo, apesar de ter consciência de que essa não é a maneira mais adequada de se trabalhar leitura de texto, dentro do contexto de prova do ENEM, trata-se de uma estratégia de preparação para a referida avaliação externa, uma vez que são muitas questões, e pouco tempo. O que denota que o profissional em questão age segundo uma prática reflexiva.

A cena 4 apresenta duas situações, ambas relacionadas à exploração de texto, e as estratégias de leitura utilizadas por PP durante as aulas.

A primeira situação da cena 4, do vídeo de atividade inicial, apresenta o professor questionando os alunos a respeito do conteúdo do texto através da leitura das possíveis opções de resposta para a questão. Mediante tal atitude, observa-se um burburinho entre os alunos no sentido de ler as opções e apresentar aquela tida como correta. Destaca-se, neste momento, a fala de um aluno, mencionando a resposta e justificando-a a partir da indicação e parágrafo e linha do texto referente à localização da mesma. Tal informação apresenta-se sob a forma de discurso citado: “tá na linha três do primeiro parágrafo”.

PP 25 – O que foi que aconteceu aqui com esse aluno, ele não apenas disse qual a opção correta, mas ele disse “**tá na linha três: do primeiro parágrafo**”. Porque eu sempre digo a eles, quando a gente vai trabalhando item por item, ‘olha esse item aqui ‘-Tá correto? ‘_TÁ::: **Onde é que no texto fala isso?** Ah, professo:ra, em tal lugar’. Quando a gente vai olhar, não é totalmente. [...] **EU sempre peço pra Eles:** ‘o item tal ele ‘tá expresso no texto onde? Onde é que no texto vai mostrar que isso aqui é verdadei:ro ou que não é?’ **Então eles já estão nESse hábito.** Por isso que o aluno foi direto! [...] (ACS – PP)

PP ao utilizar-se de seu discurso citado direto “onde é que no texto fala isso?”, remete a ideia de que o fato de os alunos já estarem com esse tipo de estratégia de leitura treinada deve-se ao fato de que, em seu planejamento, e na execução de sua aulas, o docente faz uso da referida estratégia. E assim PP justifica “eu sempre peço pra eles: ‘o item ‘tá no texto onde?’ [...] Então eles já têm esse hábito”.

Verifica-se, portanto, que PP faz uso da leitura do tipo seletiva, que Denyer *et al* (1998, p. 24) definem como aquela que “não retém todas as informações textuais, mas que seleciona um certo número delas, ou somente uma, em função de um projeto de leitura”⁵¹.

A situação dois, da cena 4, apresenta PP questionando os alunos acerca do objetivo central do texto. Observa-se, mais uma vez, muitos alunos tentando, através de suas enunciações, apresentar a resposta correta, até que um deles identifica a resposta e menciona que a localização da resposta correta está “no final do texto”. E, assim, mais uma vez, verifica-se o uso de uma das estratégias indicadas no documento prescritivo das Matrizes Curriculares para o Ensino Médio (CEARÁ, 2009), o *scanning*, sobre a qual se pode mencionar que se trata de uma maneira de abordar a compreensão geral do texto, a partir da identificação da ideia principal.

A fim de compreender um pouco mais acerca das estratégias utilizadas durante a aula, a pesquisadora questiona PP:

P 21 – Assim, as Matrizes também apresentam essas estratégias de leitura, *skimming*. ... **Você trabalha utilizando, qual a que você utiliza mais, qual a preferência, existe uma razão...**

PP 26 – **Na verdade eu não tenho preferência.++ NÃO. É o que eu digo pros meninos. A gente procura tirar o que é de bom:: pra nós naquele momento. Então, pra MIM:., se nesse momEN::to, eu quero trabalhar interpretação, aliás, a compreensão nesse caso, né, que é o que o texto lá está retratando, se a compreensão ‘tá lá me dizendo o que é isso, eu vou conferir os dados. [...] A interpretação nos dá::: mais uma visão de mundo, mais o subjetivo. Então eu vou ter entender o que o item está pedindo. [...] Então eu não tenho+++ essa questão de preferir por um ou por outro. Na verdade é o que o momento aLI me vai exigir. A gente procura trabalhar de tudo um pouco, né. De acordo com as suas adaptaçõ:::es, com as suas necessidades. (ACS – PP)**

Quando questionada acerca de suas estratégias preferidas, PP menciona: “eu não tenho preferência”. E acrescenta: “Na verdade é o que o momento ali me vai exigir. A gente procura trabalhar de tudo um pouco, né. De acordo com as suas adaptações, com as suas necessidades”. Ou seja, observa-se que o professor pauta sua atividade levando em consideração o momento e as necessidades dos alunos, e diante disso utiliza as estratégias necessárias a fim de facilitar o processo. Portanto, a escolha de cada estratégia de leitura depende do tipo de texto, quais objetivos se busca atingir com seu estudo, dentre outros. E, destaca-se que as estratégias não são excludentes, visto que se complementam, dependendo do objetivo com o qual se quer trabalhar o texto. Ressalta-se ainda que o uso dessa diversidade de estratégias utilizadas está em conformidade com o prescrito nas Matrizes. Por fim, observa-se mais uma vez a variação entre “a gente” e “eu”, reforçando o posicionamento

⁵¹ No retiene todas las informaciones textuales, sino que selecciona un cierto número de ellas, o hasta una sola, en función de un proyecto de lectura. (DENYER *et al*, 1998, p. 24)

coletivo, por acreditar que esta seja uma prática dos professores de LE; e o individual, retomando para si, de acordo com suas escolhas e posicionamentos.

A cena 5 apresenta duas situações de uso do texto, uma voltada ao ensino de léxico, e a outra, ao de gramática.

Descrevendo a primeira situação da cena 5, conforme vídeo da atividade inicial, visualiza-se o professor pedindo para que os alunos leiam o texto através da leitura silenciosa para depois solucionar as questões. E, PP menciona: “Qualquer **palavra que não entendam** é só perguntar, viu?” (ACS – PP 27). Diante dessa enunciação, imediatamente, uma aluna interroga pelo significado da palavra “sino”. Neste momento, o professor ri para a aluna, repensa e refaz sua colocação, uma vez que não poderá dizer o significado da palavra perguntada, pois ela é elemento chave para a solução da questão. Em seguida, o professor explica que se trata “da conjunção ‘señao’”.

Neste momento, observa-se o uso de duas das competências apresentadas nas Matrizes (CEARÁ, 2009): “Assinalar a importância da adequada utilização dos recursos gramaticais...” e “compreender as estruturas linguísticas básicas da Língua Espanhola...”. Neste caso, tem-se a exploração do léxico dentro de um contexto de uso, afinal esta é a maneira mais adequada para se trabalhar as estruturas gramaticais e lexicais.

Ao se referir à segunda situação da cena 5, tem-se a exploração de conteúdo gramatical, quando no vídeo de atividade inicial, a aluna pergunta ao professor o significado de uma forma verbal: “-Que é ‘reconoció’?”, presente no texto através da frase “Además reconoció...” (ACS – PP 27), questionamento o qual o professor responde, explicando que se trata do “verbo reconheceu, no pretérito indefinido”. Quanto à pergunta sobre o significado de “además”, o professor vai construindo sua explanação, explicando o conteúdo, até mencionar que se trata da ideia de oposição. O docente não elaborara a atividade apenas com a finalidade de trabalhar os conteúdos gramaticais isolados, mas sim, partindo de um texto.

Apesar de no questionário PP ter respondido que concordava apenas parcialmente que em sua atividade “prioriza o ensino de gramática durante as aulas de Espanhol”, verifica-se que sua escolha está em consonância com o que dizem as competências e habilidades das Matrizes estaduais (CEARÁ, 2009), uma vez que também apenas concorda parcialmente quanto ao fato de em suas aulas, dedicar atenção à competência 1, “Usar a Língua Espanhola como meio de acesso ao conhecimento e à informação nos três níveis de competências – interativa, textual e gramatical – a partir de um contexto de uso”, e a 4, visto que esta busca “assinalar a importância da utilização dos recursos gramaticais, facilitadores da expressão verbal” (CEARÁ, 2009). Uma vez que para a exploração das referidas competências o

docente em questão se utiliza dos textos, conclui-se que PP trabalha a gramática de modo contextualizado. E, assim sendo, considera-se que o docente trabalha conforme o estabelecido nas prescrições.

Ainda na exploração dos exercícios, o discente menciona que determinada questão é “supertranquila”, uma vez que PP, ao elaborar suas questões de exercício, também se utiliza dos três níveis de questão adotados no exame do ENEM: fácil, médio e difícil. Diante da enunciação de PP, a pesquisadora questiona se essa nomenclatura utilizada seria sinônimo de “fácil, simples”, e o docente explica:

PP 27 – Sim, seria **FÁCIL** porque::: era uma questão que envolvia um conteúdo gramaticAl:: que nós tí::nhamos:: visto no começo do ano. EnTÃO::, teOricaMEN:te:: é pra ‘tá fresqui::nho aINda, né. É pra eles lembrarem desse conteúdo. Por isso que eu falei, ‘o:lha essa questão:: ela é tranqui::la’. Até mesmo porque ela não exigia, em si, o conhecimento de gramá::tica. Ela **queria saber a questão das ide::ias, de oposição ou não**. Só isso! (ACS – PP)

Faz-se necessário esclarecer que o nivelamento dado à questão é proveniente da nomenclatura utilizada pelo ENEM, que apresenta, obrigatoriamente, questões nos três níveis: fáceis, intermediárias e difíceis. E o professor julga ser uma questão fácil, exatamente porque não requer a compreensão de gramática pura, uma vez que se busca conhecer seu significado dentro do texto, e também por se tratar de um tema que havia sido estudando no ano vigente, o que implica que deveria estar ativado na mente do aluno.

Percebe-se que PP trabalha de forma contextualizada, como já fora informado:

PP 28 – IS:so. **É assim que eu gOS:to de trabalhar::**. E eles preferem assim. Porque::+++ eles sempre dizem: ‘Olha:::, memorizar regra gramatical não é fácil’. Não é fácil e não é prazerosa. Diga-se de passagem, né. Então, **tudo que a GEN::te puder::: facilitar::: pra que** o aluno adquira aquele conheciMENTo, a gente faz. [...] (ACS – PP)

E, a escolha pauta-se sob duas justificativas: a primeira por ser esta a forma como PP desenvolve sua atividade a fim de não se tornar um aborrecimento, mas sim, prazerosa; e a segunda, porque enquanto docente busca apresentar meios cujo intuito é facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Trata-se, portanto, de uma estratégia de PP a fim de tornar o processo de aprendizagem mais fácil e prazeroso, elementos bastante relevantes dentro de um estudo ergonômico.

A cena 6 apresenta dois tópicos importantes: o aspecto cultural; e a questão referente à tipologia textual.

Descrevendo a situação da cena 6, segundo o vídeo da atividade inicial, observa-se o momento em que o docente está lendo um texto que trata sobre vários aspectos culturais.

Inclusive, PP argumenta com os alunos afirmando que dentre os temas citados existe algo que eles já conhecem. Este momento é perceptível através do seguinte enunciado: “Gente, tem algo aqui que **a gente já viu**”. Através destes enunciados é possível perceber que o professor segue as orientações segundo as Matrizes (CEARÁ, 2009), as quais mencionam o aspecto cultural nas competências 2, “conhecer a Língua Espanhola como instrumento de acesso cultural e interação com grupos sociais diversos” e “familiarizar o aluno com as características, costumes e tradições de diferentes culturas”.

Contudo, a partir deste enunciado de PP – “Entendem porque **eu peço pra gente trabalhar muita cultura no 2º ano**, pra quando a gente chegar no 3º ano, já ter referência. Até porque **a gente não tem tempo pra trabalhar muita cultura no 3º ano!**” (ACS – PP 39) –, percebe-se que o docente redimensiona as prescrições ao ponto de lecionar no 2º ano os conteúdos que estão determinados para serem trabalhados apenas no 3º ano. PP justifica seu posicionamento por considerar que durante o 3º ano o tempo que dispõe para trabalhar todo o conteúdo é mínimo. Ou seja, de acordo com o professor é preciso trabalhar os conteúdos culturais já no 2º ano por se tratar de algo do qual os alunos irão necessitar no ano seguinte, principalmente porque os textos voltados ao 3º ano, quer na escola quer nos processos seletivos, se apresentam sempre sob uma perspectiva interdisciplinar. E, conforme os dados apresentados no questionário, PP avalia que concorda totalmente com as competências e habilidades apresentadas nas Matrizes que dizem respeito aos temas culturais: “Conhecer a Língua Espanhola como instrumento de acesso cultural e interação com grupos sociais diversos”, e, “Familiarizar o aluno com as características, costumes e tradições de diferentes culturas” (CEARÁ, 2009, p. 68). E, ainda utilizando os dados coletados no questionário, PP afirma que também concorda totalmente que trabalha leitura com a finalidade de “ampliar conhecimento cultural dos alunos”, assim como afirma também, que “prioriza os conteúdos culturais”. E, uma vez que os temas culturais aparecem citados apenas nas Matrizes (CEARÁ, 2009) para o 3º ano, e o docente em questão já o explora no 2º ano, é possível afirmar que PP redimensiona as prescrições oficiais, antecipando os conteúdos a serem estudados pelos alunos em um ano.

E mais, PP destaca ainda que, mesmo no 2º ano, o tempo que se tem para trabalhar tais conteúdos é escasso: “**Essa questão cultural.** (...) o que é que **JÁ** tem acontecido. Normalmente, com as turmas de **2º ano**, a partir desse momento né::, desse segundo semestre, a gente começa a **trabalhar muito conteúdo cultural.**++” (ACS – PP 28). Ou seja, observa-se um total redimensionamento neste aspecto, uma vez que as prescrições

indicam que tal conteúdo deve ser trabalhado em uma determinada série, e o mesmo acaba sendo trabalhado uma série antes.

Ao se analisar as Matrizes (CEARÁ, 2009), com foco nos conteúdos culturais, verifica-se que elas apresentam uma lacuna significativa, uma vez que não delineiam exatamente o que, e como devem ser trabalhadas tais temáticas. Ao ser questionada a esse respeito, PP afirma que o material utilizado em suas aulas fora elaborado por ele próprio, a partir de sua experiência profissional.

PP 29 – (...) De que forma? Eu tenho um **material que EU PREPAREI**: sobre festas. Então+, numa aula, de cinquenta minutinhos, só+, **eu tive que fazer uma má:gica**, mas eu apresentei as festas da Espa::nha, de fevereiro a janeiro, que eles sabem que começa em fevereiro e encerra em janeiro, com os Reis Magos, né. Então **a gente fez um passeio** por todas, não por todas, mas **pelas festas ma::is importANtes**, aquelas de maior destaque, em cinquenta minutos. O mES::mo::+, eu fiz em relação as festas daqui da América Lati:na. (ACS – PP)

Observa-se que na tentativa de desenvolver uma melhor atividade docente, coube ao professor não apenas refletir acerca do tema, mas, sobretudo, elaborar um material com o qual ele pudesse trabalhar. Ou seja, o agir prescritivo, enfatizado pelo “**eu tive que**”, fez surgir não apenas o desejo frente à necessidade, mas principalmente fora necessária a utilização de ferramentas a fim de favorecer a ampliação do “poder de agir”. (CLOT, 2010b).

Uma vez que os documentos prescritivos não delineiam, mas sim apenas apontam que se deve trabalhar o tema cultura, a pesquisadora se interessa em saber como ocorre esse processo de elaboração do material: se o docente, ao elaborá-lo, baseia-se nas prescrições; se a escolha temática parte das preferências do professor, do aluno, ou de ambos; se o professor utiliza material autêntico; sobre as fontes de pesquisa, quais são e qual o grau de confiabilidade; etc.

Em se tratando do conteúdo, PP menciona que seleciona, que ele mesmo preparara um material: “eu tenho um material que eu preparei”. E, a escolha baseara-se no grau de importância dos temas: “a gente fez um passeio por todas, não por todas, mas pelas festas mais importantes”. Essa escolha pode ser compreendida como um posicionamento responsivo do docente, assim como também como palavra de autoridade, a ele confiada no momento da seleção e da elaboração dos instrumentos que o auxiliarão em sua atividade, como menciona Freitas (2013b).

Ao ser questionado sobre suas fontes de coleta de dados para preparar tais recursos, PP afirma que “[...] **a gente** sabe que com o tempo de experiên::cia que **a gente tem, a gente sabe** de sites que são confiáveis, de outros que são meio duvidO::sos.

Principalmente aqueles sites que te permitem editar material. [...]” (ACS – PP 36). Neste enunciado PP se utiliza do termo “a gente”, fazendo menção a outros professores que, ao buscarem elaborar seus materiais, também já possuem discernimento suficiente para selecionar as fontes confiáveis.

Quando instigado acerca da metodologia que adota em suas aulas, PP cita:

PP 29 – **Eu preparo os slides.** Então, no primeiro slide **eu vou contextualizar.** ‘- Olha, esse é o nome da festa, ela acontece no período tal’. E o que que ela representa, toda simbologia dela, se ela é uma festa pagã, ou: se ela é de cunho religioso. Qual a origem dela, que a gente sabe que grande parte das festas que nós temos aqui são de origem: das civilizações pré-colombianas. Aí, então, a gente contextualiza tudo isso. Feito esse momento, né, eu tiro em torno de duas a três semanas, com eles, trabalhando festas [...] Aí, feito isso, **eu peço que eles apresentem: seminários.** ‘-É chato trabalhar seminário? Em termos de cultura, NÃO. Não é!’ Porque **eles aprendem demais, e no final de cada seminário eles agradecem.** ‘- XXX, muito obrigada’. Porque eu já tenho apresentado um pouco da parte cultural, falando de alguns aspectos. [...] Eu quero focar na culinária. Tá, mas aí quando eles pedem a questão política, econômica, fique à vontade, mas o meu foco é esse. [...]

PP inicia mencionando que preparara o material – os slides, e transforma este artefato em instrumento que, por sua vez, favorece a contextualização do assunto, pois PP pode se utilizar de textos, de imagens, de vídeos para ilustrar sua atividade. O professor menciona ainda que após suas explicações, pede que os alunos apresentem seminários sobre os temas culturais. PP, ao avaliar sua prática docente, considera tal atividade muito enriquecedora, tanto pelo aspecto da pesquisa em si, que gera mais conhecimentos para os alunos; quanto no que diz respeito ao desenvolvimento da expressão artística e linguística por parte dos alunos.

Aqui também a experiência de PP se revela ao responder categoricamente se é chato trabalhar seminários. Pela sua experiência PP sabe que trabalhar temas culturais em forma de seminários é a maneira de fazer os alunos aprenderem muito mais, e o resultado é sempre o agradecimento no final.

Em se tratando do objetivo principal que um docente de LE tem ao trabalhar cultura, PP afirma que é proporcionar “Conhecimento. **Pra que eles tenham essa noção de como é que é a cultura estrangeira**” (ACS – PP 37). E, desta forma pode-se dizer que a forma como o docente trabalha cultura está em consonância com as Matrizes (CEARÁ, 2009, p. 68), “Usar a Língua Espanhola como meio de acesso ao conhecimento e à informação nos três níveis de competências – interativa, textual e gramatical – a partir de um contexto de uso”.

Desta maneira, pode-se constatar que apesar do assunto cultura ser infinito quanto à abordagem de temas e metodologias, as prescrições oficiais ainda são muito vagas, o que exige do docente uma interpretação e elaboração desse referencial a fim de ser utilizado no curso da atuação docente.

No excerto acima, também fora possível detectar a presença do discurso citado direto em dois momentos: na fala de PP, quando o docente está explicando os temas culturais “- Olha, esse é o nome da festa”; e na fala dos alunos, que agradecem ao docente a oportunidade de conhecer e ampliar seus horizontes com relação a outras culturas: “ XXX, muito obrigada”.

A segunda situação da cena 2 diz respeito à diversidade textual. Em especial, a dificuldade que os alunos têm de explorar determinado tipo de texto.

Descrevendo a primeira situação da cena 2, de acordo com o vídeo da atividade docente, o professor trabalha uma charge. Lê o texto; em seguida lê as opções de resposta para a questão do exercício, observando que as opções geram dúvidas entre os alunos; e, ao final aponta a resposta e a explica, justificando. Sobre o que vê acerca da questão, PP afirma que ela era uma “questão mais complexa mesmo. [...] Aqui **a gente** viu a dificuldade, né, de interpretar charge. E eu sempre digo. E reforcei aqui: ‘presta atenção: em todos os detalhes da imagem’” (ACS – PP 38). Segundo PP, um dos grandes problemas apresentados pelos alunos diz respeito à compreensão e à interpretação desse tipo de texto, uma vez que se trata de um texto não-verbal, o que exige uma maior atenção às expressões corporais, às imagens, e a relação destes elementos com o texto escrito. Ou, como informam as prescrições estaduais, Matrizes (CEARÁ, 2009): “reconhecimento das especificidades do gênero textual (elementos constitutivos e sua organização, características linguísticas e funções textuais)”.

Há, ainda, segundo o docente, elevados níveis de dificuldades de se compreender a charge, considerando se ela é de humor ou de questões que envolvem crítica social. Segundo o enunciado de PP, tem-se que “É uma dificuldade muito grande que os alunos em geral, que eles têm de interpretar charge, tira, **principalmente quando envolve a criticidade**”. Criticidade essa estipulada nas Matrizes (CEARÁ, 2009, p. 73) que deve ser estimulada junto a outros gêneros: “Exploração de sequências de discurso de base (argumentação, descrição, narração, injunção, etc.) para desenvolver a criticidade leitora nos diversos gêneros”. Ou seja, sabe-se da importância de se trabalhar a diversidade textual a fim de desenvolver, segundo as Matrizes, o processo comunicativo-textual, explorando a ideia principal do texto, a tipologia, as sequências de fatos ou ideias, assim como a compreensão e a interpretação do texto. PP menciona que os alunos possuem grande dificuldade diante de determinados tipos de texto, e

diante dessa informação, quando possível, já procura tentar diminuir tal déficit. Inclusive apresenta uma dificuldade específica:

PP 01 – E além++ di:sso, **a gente** trabalha não apenas com o texto escrito em si, mas **a gente trabalha com charge**, trabalha com **tiras** também, que **é a maior dificuldade que eles têm**: é compreender as tiras cômicas, né. **Principalmente quando a gente tá falando de Mafalda**⁵², e::, até mesmo Gaturro⁵³ né, eles tem um pouco de dificuldade, mas a Mafalda ela realmente supera as dificuldades porque:: **quando a gente fala em Mafalda a gente tem que trabalhar, primeiro, o que que é, né. Como ela surgiu, cada personagem, a característica de cada um dos personagens**. Então, o que é que eu tava fazendo com eles, antes. Sempre que caía uma questão de prova sobre Mafalda, na correção da prova eu comentava, olha essa é a característica desse personagem, né, por isso que ele age dessa forma, por isso que ele tem certos tipos de comentários, e eu sempre brincava com eles. ‘- **Olha gente, tenha cuidado. Não deixem que uma menina de seis anos dê uma rasteira em vocês, prestem bastante atenção:o**’ e, isso fazia com que eles ficassem com medo. Então eu resolvi tirar deles esse medo da Mafalda, exatamente levando mais pra sala de aula, né, inclusive nesses materiais, um deles a gente procurou trabalhar, em sua maioria, as tiras. Exatamente pra que **eles comecem interpretar não o que está escrito somente ali naquela tira, mas também as imagens que elas trazem**. Porque muitas vezes eles querem simplesmente ler os balões. E pronto, acabou! Né. E esquecem de olhar para as imagens. Foi até uma questão de prova que a resolução não tava no balão. (ACS – PP)

Explorando o excerto, inicia-se apresentando a dificuldade dos alunos em compreender os textos multimodais, visto que, alguns alunos ainda consideram texto apenas o texto verbal. Dentre os muitos tipos de texto que apresentam esse grau de dificuldade, estão o poema e a charge. E, uma das charges/tirinhas que apresentam maior grau de dificuldade de compreensão diz respeito à Mafalda. Principalmente por se tratar de um personagem com uma imensa carga crítica sobre questões de cunho social, de gênero e de política. Ou seja, assuntos que exigem uma análise crítica a partir da leitura e do conhecimento de mundo. Por isso ser importante o alerta da professora, através de seu discurso citado direto: “‘- **Olha gente, tenha cuidado. Não deixem que uma menina de seis anos dê uma rasteira em vocês, prestem bastante atenção**’ (ACS – PP 01).

Observa-se que o docente, por sua experiência em sala, já deduz a dificuldade dos alunos com textos de Mafalda, e tenta antecipar-se, na tentativa de remediar o problema de exploração deste tipo de texto: “quando a gente fala em Mafalda **a gente tem que trabalhar primeiro, o que é, né. Como ela surgiu, cada personagem, a característica de cada um dos personagens**” (ACS – PP 01).

⁵² Mafalda: Trata-se de uma tirinha criada pelo cartunista argentino Quino, ainda na década de 1960. Mafalda é uma menina que foge à regra, pois sempre está preocupada com as questões dos adultos. Seu sucesso foi tamanho que aos poucos outros personagens foram aparecendo para compor sua turma: mamá, papá, Filipe, Manolito, Susanita, Guillermo, Miguel, Libertad, Burocracia.

⁵³ Gaturro: o personagem é um gato criado pelo escritor argentino Cristian Dzwonik, em 1993.

Um outro tipo de texto que também merece especial atenção, segundo PP, é o poema: “[...] Além da cultura **a gente trabalha o poE:ma**. [...] **A gente** procura trabalhar muito isso em sala de aula também. Então, normalmente nos TDs:::, provas, eu cobro deles um pouco de **poEma, de mú:::sica**” (ACS – PP 30). O que, por sua vez denota que o docente em questão busca apresentar uma variedade de gêneros textuais, abordados sob a forma de exercícios ou de avaliações.

Diante do discurso proferido por PP durante a realização da ACS, enunciados pautados nas imagens dos vídeos das atividades iniciais do docente em questão, observou-se que são muitas as temáticas trabalhadas nos textos, assim como também a diversidade textual com a qual trabalha o docente em questão, informação que corrobora com a questão 3.8 do questionário, que remetia às preferências de texto, pergunta para a qual PP concorda totalmente com a utilização de “textos diversos”, ao trabalhar leitura.

Durante o desenvolvimento da investigação acerca do ensino de LE nas escolas profissionalizantes, fora possível identificar, e não se pode deixar de pontuar, o fato de a aula de LE ser ministrada em LM. Ao ser questionado PP menciona: “Pois é:::+++, é complicaa::do. **BastAnte complicado**”. E tenta apresentar a seguinte solução:

PP 23 – [...] Mesmo que hoje as aulas sejam em Português mas **eu priorizo as provas toda em Espanhol, exce::to quando eu pego alguma questão de ENEM::**, questão de algum simula::do, né, mas quando EU::: elabo:ro as questõ:::es, elas são tO:::das em Espanhol. ClAro, eu colo:::co o vocabulário. Só não nas questões de ENEM, mas às vezes até questão de algum simulado, eu coloco lá de onde foi, e coloco que ela é adaptada. Exatamente porque eu inseri o vocabulário nela, né:. (ACS – PP)

PP considera inapropriado o fato de as aulas de LE serem ministradas em LM, e demonstra essa insatisfação através do uso da palavra “complicado”. Contudo, afirma que os textos e os exercícios elaborados tanto para as aulas quanto para as avaliações priorizam o uso da língua estrangeira, exceto quando se trata de questões próprias do ENEM.

Observa-se que outras dificuldades foram elencadas por PP em seu discurso no decorrer da ACS. Uma delas diz respeito à quantidade de horas aula de Espanhol ministradas semanalmente nas escolas, sendo quase sempre 1h/a por semana, como é o caso da escola profissionalizante em questão. Essa baixa quantidade de h/a é reclamação tanto por parte dos alunos quanto dos professores: “**Eu só lamEn::to** que só são 50 minutos, né. Pra você trabalhar literatUra, cUltura e gramÁtica. Então:::+++, é o se vire! [...] Cinquenta minutos pO:::r semana. **Aí eles reclamam**, por quê? [...] Infelizmente **a gente** não tem como...” (ACS – PP 40). Destaca-se aqui o fato de os alunos, assim como os professores, também lamentarem a baixa quantidade de aula que têm na semana, exigindo dos professores um

acréscimo nesta quantidade de aula, que apenas lamentam a situação, visto que não podem fazer nada, daí dizer que “não tem como”.

E, diante desse tempo tão ínfimo, cabe aqui um questionamento: será que tudo o que se planeja, se cumpre? Ao que se verifica, segundo o discurso de PP, não. Essa própria necessidade de se ajustar às datas, já é um exemplo de adaptação das prescrições, que o professor precisa fazer: “... quando tinha uma semana que no dia:: da AU:la caía um feriado. Ou acontecia alguma coisa que eu não tinha aula. Então, por mais que o conteúdo fosse pequeno, **eu acabava tendo que dar dois conteúdos numa aula**” (ACS – PP 12).

Atenta-se aqui para o fato de que a quantidade de aulas de E/LE nas escolas é bem menor do que seria o ideal. E, talvez por esse motivo, pela falta de tempo, os professores, e aqui, em especial PP, ao comparar planejamento e prática, concorde parcialmente que “segue as prescrições com restrições”.

Tanto que o próprio docente aponta como era possível redimensionar esse conteúdo junto às prescrições.

PP 12 – [...] ExAtAmeEntE quando isso acontecia:, **eu preparava slides** pra eles, pra **eu não ter que perder tempo copiando** alguma coisa no quadro, porque nem sempre tinha no livro+, ou mesmo que tivesse, eu queria levar algo a mais de conhecimento pra eles, então eu IA:, né, posso dizer, que perder tempo, copiando no quadro, e daQUI:: que eles terminassem de copiar. E no slide não. No slide eles tinham a certeza que eles não precisavam copiar, né. Copiava quem queria porque quando terminava a aula, né, **um costume nos:so lá na escola**, tem os grupos do facebook, então **todo material que a gente trabalha em sala de aula, a gente posta pra eles no facebook**. E+ eles acham até melhor. [...] (ACS – PP)

Ou seja, o docente cria estratégias a fim de cumprir os objetivos estabelecidos. É possível observar, inclusive, o uso de um recurso que não fora criado com fins pedagógicos, mas que é muito utilizado pelos alunos. Ao mencionar que colocar o conteúdo em uma rede social é “um costume nosso lá na escola”, constata-se que uma prescrição informal fora criada para aquele coletivo de trabalho em questão. E, o intuito maior é, exatamente, proporcionar um melhor aproveitamento do conteúdo da aula, assim, ao se comparar planejamento e prática didática, PP menciona que concorda totalmente que “adapta as prescrições a fim de proporcionar um maior aproveitamento do conteúdo por parte dos alunos”.

Um outro exemplo de redimensionamento das prescrições diz respeito à antecipação de conteúdos, já apresentada aqui.

PP 31 – É. Porque (...) se **a gente for seguir a MatrÍz::**, né, **muito conteúdo, se pERde**, e::: **outros conteúdos, só vão ser ministrados depois. Que nesse depo::is, não tem tempo**. Todo mundo sabe que o 3º ano ele é atropelado. TU:::do acontece no 3º ano. Tem aula:::O, tem aula de campo por conta de uma coisa, de outra, e::: tem feriado. E tem um problema, como aconteceu esse ano, que teve

GRE:::VE::, né. Mesmo com a greve os alunos não ficaram prejudicados, antecipei MU:::ito conteúdo, [...] (ACS – PP)

PP menciona que as Matrizes (CEARÁ, 2009) apresentam muitos conteúdos, mas nenhuma dica de como trabalhá-los. E mais, eles não se apresentam de forma linear, pois conforme o docente “... conteúdo, se perde, e outros conteúdos, só vão ser ministrados depois. Que nesse depois, não tem tempo”. Dessa maneira, talvez por esse motivo PP afirme em seu questionário, que se comparar prescrição e prática didática, concorda parcialmente que “foge às prescrições, priorizando apenas os conteúdos didáticos que considera relevante”.

E, por fim, pode-se mencionar que, mesmo com tantas alterações, quer no modo de atuar, quer com relação à seleção dos assuntos, pode-se apontar que os livros didáticos são de grande relevância no contexto escolar. Contudo, de acordo com PP “Hoje ele **é um grande suporte. É:::!** Mas nem tudo que ‘**tá ali, ‘tá adequado à minha sala de aula**” (ACS – PP 35). Daí a necessidade de substituí-lo, como é o caso, por um material elaborado pelo próprio professor a fim de atingir, junto com seus alunos, os objetivos estabelecidos. E, segundo resposta apresentada no questionário, PP concorda totalmente com a assertiva que menciona que comparando planejamento e prática didática, “busca adequar as prescrições oficiais à realidade dos alunos, considerando o nível e a necessidade da turma”.

Após elencar inúmeros aspectos vivenciados pelo professor em sua prática docente e, considerando, principalmente, seu discurso na ACS, volta-se às noções de Bakhtin e do Círculo quanto ao papel preponderante do enunciado nas relações sociais. Pois segundo Bakhtin (2013, p. 210), “as relações dialógicas são absolutamente impossíveis sem relações lógicas e concreto-semânticas, mas são irredutíveis a estas e tem especificidade própria”. Isto porque cada enunciado proferido é único, o que não significa dizer limitado, visto que para ser constituído perpassa por outros enunciados. Dessa forma, de acordo com Ponzio (2010b, p. 320), “A *dialógica* bakhtiniana refere-se não apenas ao discurso, o objeto da Translinguística de Todorov, mas também à consciência, ao inconsciente, ao pensamento; à ideologia; à linguagem, à língua, ao corpo, ao signo verbal e não-verbal”. Por isso a importância de se adotar a perspectiva sociointeracionista neste processo de análise.

Portanto, a partir da ACS, que o docente verifica sua prática, e dialoga consigo mesmo acerca do que vê, sendo possível algumas vezes, de imediato, a reflexão e o desejo de mudança do próprio docente diante do quadro visto. Esse posicionamento de querer modificar sua prática, já pode, por si só, ser considerado como uma mudança, ou seja, são indícios de desenvolvimento.

Uma vez concluídas as análises referentes a PP, apresentar-se-á, a seguir, a análise dialógica do discurso do professor da escola regular em sua autoconfrontação.

4.2.2 Autoconfrontação do professor da Escola Regular (PR)

Uma vez que a autoconfrontação deve se apresentar segundo as mesmas condições para ambos os professores envolvidos na pesquisa, a ACS realizada com o professor da escola regular (PR) aborda os mesmos procedimentos e as mesmas temáticas utilizados para PP.

A cena 1 envolve, simultaneamente, dois assuntos: a entrega do material didático a ser utilizado na aula, e a partir desta ação do professor, observa-se e questiona-se acerca da estrutura física e da disposição da classe.

A primeira situação da cena 1, segundo o vídeo da atividade inicial, apresenta o professor distribuindo o material didático previamente elaborado por ele, também denominado TD. Busca-se neste fragmento observar a questão referente ao material didático utilizado pelo professor em sala, considerando o uso do livro didático e o uso do TD.

PR, assim como PP também prefere elaborar o próprio material didático, ou seja, seu próprio TD. Esta preferência possivelmente tenha nascido de uma necessidade, uma vez que outrora fora preciso lecionar LE sem que houvesse material didático adotado pela escola, situação que era comum aos demais professores de Espanhol da rede pública: “Quando eu cheguei++ aqui:: na escola, foi em outUbro de 2010, **a gente não tinha livro didÁ:tico**, não existI:a. Acredito que o livro didático ele chegou: em::::: 2012” (ACS – PR 02) Através deste enunciado é possível pensar na dificuldade que o professor tinha em desenvolver sua atividade devido à falta de instrumentos. Sendo assim, tem-se que esse déficit de instrumentos, possivelmente tenha gerado ao professor a possibilidade de ele mesmo elaborar seu próprio material, considerando as necessidades das turmas e visando desenvolver da melhor maneira possível sua atividade.

Sabe-se que atualmente as escolas de Ensino Médio já adotam livro didático de Espanhol. Porém, ainda assim, percebe-se a necessidade dos professores em elaborar materiais específicos, pois nem todas as habilidades e os conteúdos são abordados no material citado.

O livro didático é um tema que apresenta inúmeros elementos a serem analisados, segundo a perspectiva da pesquisa em questão, conforme a fala dos docentes. E, a fim de fornecer uma compreensão mais ampla a respeito do assunto, inicia-se por tratar do processo

de escolha do LD, passando em seguida a questões que compreendem estrutura, composição e uso do referido material didático.

PR 02 – [...] E aí em 2012 a gente teve três tipos de livros, três editoras diferentes, **pra gente::: escolhEr**. Junto com, são três professores de Espanhol, **a gente sen:::TA e visualiza**, a gente coloca, a gente faz, tem até um instrumental:::, a gente coloca que a gente faz aqui, pra saber **o que a gente busca**, o que **a gente quer do livro**. Aí a gente vai atribuindo notas independEnte, porque os professores não conseguem se reunir no mesmo horário, e aí depois o livro que tiver a maior nOta, **a gente vai lá e discute**. Se for o mes:mo pra nós, belEza, já ‘tá aquele ali escolhido. Se não++, **a gente vai ter que discutir** em algum momento++ pra ver sE:::;, né, qual dos livros será++++ o adotado. **E::: ele [o livro didático] é utilizado++ na medida do possível**. [...] é uma crítica mesmo que **eu** faço, [...] mas **a gente precisa ter a consciência do que é estar dentro de uma sala de aula regular:::.** [...], o livro de Espanhol ele se assemelha muito ao livro de Inglês, **é a primeira grande crítica que eu faço, Espanhol é diferente de Inglês**. E não:::, o outro livro que era adotado, ele foi retirado. [...] prefiro nem entrar nesses detalhes, do porquê o da XXX nÃO foi, não passou novamEnte, e o da Macmillan passou, sendo que ele não++, **não cumpre exAtamEnte 10% do que ele deveria cumprir dentro de uma sala de aula regular**. (ACS – PR)

Segundo a fala de PR, a escolha do livro didático é, em parte, democrática. Não se pode mencionar que tal processo o seja em sua totalidade, porque antes de chegarem às escolas para serem analisados pelos professores, os livros já são pré-selecionados, sendo escolhidas apenas três opções de manuais dentre todas as opções existentes no mercado e ofertadas ao Ministério de Educação e Cultura (MEC). E são exatamente estes três títulos que serão enviados às escolas para a escolha de um deles pelos professores. Observa-se, através do enunciado do docente, o uso da expressão “a gente”, referindo-se aqui ao coletivo de professores da escola onde PR atua. Mas que também poderia referir-se ao coletivo de professores de Espanhol, assim como aos professores em geral, afinal o processo de escolha do livro didático é pertinente aos docentes de todas as disciplinas, de toda a rede pública de ensino.

Observa-se que a expressão “a gente” vem acompanhada dos verbos “busca” e “quer”, o que demonstra posicionamento ativo-responsivo por parte dos docentes. E mais, PR estabelece para si e para os colegas um agir prescritivo ao enunciar que “**vai ter que discutir...**” e “a gente **precisa ter** a consciência ...”, considerando-se que os professores recebem a atribuição da escolha do LD e devem realizá-la. Ou seja, trata-se de uma atividade desenvolvida pelos professores, mas que, segundo as prescrições, não consta como atribuição docente. Contudo, esta atividade é realizada pelo coletivo, em média, a cada três anos, período em que o MEC promove tal escolha a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e, no caso dos livros voltados ao Ensino Médio, Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, PNLEM.

Inicia-se observando, através do enunciado do professor, o critério de obrigatoriedade em escolher e em adotar um LD. E, destaca-se que tal enunciação proferida por PR não remete à falta de interesse por parte do profissional em realizar tal análise. Contextualizando a enunciação de PR tem-se que a dificuldade não se apresenta em escolher um livro, mas em escolher um LD entre as opções ofertadas que melhor se direciona para o contexto de uso de uma sala de aula de escola de Ensino Médio. Daí PR mencionar que “**a gente muitas vezes é obriga::do a adotar um livro**, a gente precisa adotar um livro”. (ACS – PR 03)

Através da fala de PR, observa-se uma postura criteriosa por parte dos professores ao escolher tal material, pois como o próprio professor cita “a gente ... **visualiza**, ... tem até um **instrumental**... o que a gente **busca**, **o que a gente quer do livro**... a gente vai lá e **discute**” (ACS – PR 03). Aqui é possível verificar não apenas a preocupação, por parte docente, em escolher um livro didático, mas que essa escolha esteja em consonância com as necessidades de um aluno do Ensino Médio. Pois, para Coracini (2003a, p. 272), “ser crítico e ser consciente, é saber o que se faz, por que se faz e como se deve fazer”. É possível ainda verificar, diante dessa preocupação e desses critérios, uma postura de responsividade, visto que o posicionamento de PR é construído frente a outros diálogos, quer com o livro, quer com os demais professores de Espanhol da escola; e de alteridade, uma vez que o docente necessita se posicionar, inicialmente para com o que diz o livro, e posteriormente, se necessário, para com o que dizem os demais colegas, a fim de defender sua escolha. Esse diálogo que ocorre entre docentes para que decidam por qual opção de LD adotar, advém também da necessidade de se realizar um trabalho coeso e contínuo. Isto porque não é o mesmo professor que acompanhará o aluno por todo o Ensino Médio. Contudo, ainda que não seja o mesmo professor a lecionar a disciplina em todas as séries, busca-se alinhar material e metodologias, na tentativa de minimizar danos ao processo de aprendizagem dos discentes.

Apesar de toda essa escolha criteriosa realizada pelos professores, a fala de PR é contraditória, uma vez que anteriormente o professor afirma que o uso do livro didático é mínimo, e aqui, menciona que o LD “é utilizado na medida do possível”. Pode-se, portanto, considerar que tais comentários são proferidos como crítica. A seguir, estes enunciados de PR serão abordados como dois tópicos.

Adentrando nas análises sobre a elaboração do livro didático, PR observa que os autores utilizam o mesmo processo de elaboração para diferentes línguas estrangeiras, pois enfatiza que o LD de Espanhol se assemelha ao de Inglês. E, diante disso o docente se posiciona criticamente, através do pronome “eu”, indicando autoria através do seguinte

enunciado: “é a primeira grande crítica que **eu** faço, Espanhol é diferente de Inglês” (ACS – PR 02). Possivelmente sua crítica advém do fato de que, ainda que sejam a língua espanhola e a língua inglesa classificadas como Línguas Estrangeiras Modernas, trata-se de idiomas bastante diferentes, na origem, na estrutura, na fonologia, sendo todos estes aspectos que devem ser considerados no tocante à elaboração de material didático, pois cada língua tem sua particularidade, sua especificidade e, portanto, uma maneira de se apresentar.

Verifica-se também, que o seguinte enunciado proferido por PR (ACS – PR 02) **“a gente precisa ter a consciência do que é estar dentro de uma sala de aula regular”** remete à ideia de que as pessoas que elaboram o referido material possivelmente desconhecem a realidade de uma sala de aula regular de Ensino Médio. E, se a conhecem, em geral, não consideram esse contexto durante a elaboração do material, assim como já ignoram as diversas outras vertentes que compõem o ambiente escolar, dentre as quais pode-se citar a escassez de textos e atividades de exploração de texto, a abordagem de conteúdos gramaticais de forma insatisfatória, a apresentação de atividades a serem desenvolvidas em sala, voltadas a turmas com pequena quantidade de alunos, dentre outros.

Um outro enunciado proferido por PR que se destaca, refere-se ao momento em que o professor afirma que o LD escolhido, apesar de ter passado por todos aqueles critérios de análise, não favorece o trabalho docente-discente, uma vez que, segundo o professor, o manual não se adequa à realidade de uma sala de Ensino Médio regular. Destaca-se, inicialmente, que o professor, em momento algum, desqualifica o material didático em questão. Principalmente porque qualquer profissional reconhece o quão árduo é o trabalho de elaboração de um material extra, de uma avaliação, e o que se dirá de um livro didático. Mas, PR reitera que embora o livro em questão seja muito bom, ele se adequa mais a uma realidade de curso de idiomas, não suprimindo as necessidades de docente e discente de uma sala de aula de Ensino Médio. Essa colocação do professor engloba as duas variantes de uma sala de aula: a do docente, que precisa elaborar material complementar e até substitutivo do LD; mas principalmente a do discente, que se depara com um material que, se não bem utilizado, não o auxilia em seu processo de aprendizagem. Esse olhar exterior do professor corresponde ao movimento marcado pela alteridade “o outro para mim” que, segundo Freitas (2013a, p. 191) “se relaciona a como percebo o outro, como o outro que está fora de mim é apreendido pelo meu eu”. Consciente das lacunas que o LD apresenta, o professor vê o lado do aprendiz, conjecturando sobre as possíveis dificuldades que o aluno encontrará ao tentar explorar o LD como, por exemplo, quando o discente não encontra no material em questão os diferentes gêneros textuais dos quais necessita apropriar-se; ou quando não há explicação sobre

determinados conteúdos gramaticais, exigidos nas questões. Desta forma, o professor vê-se como aluno e, nesta posição, percebe as lacunas que o LD apresenta para a aprendizagem.

Entretanto, observa-se que o professor busca reiterar a qualidade do material didático, ainda que ele não deixe de apresentar suas lacunas.

PR 03 – [...] Então, [...] **ele [o livro didático] traz todas as Matrizes, em cada capítulo ele traz todas as competências que você precisa trabalhar;** agora, a **minha questão é como fazer** isso. **Como desenvolver:** cada uma dessas competências. **Aí é que realmente o livro acaba sendo, ele acaba sendo, ele acaba não tendo a função que ele deveria ter, que seria dar um maior suporte, e a gente acabaria indo pra outros.** Até como **você** passa mesmo a gramática mesmo, ele quer: **que você** contextualize a gramática, mas por exemplo, como **você** vai contextualizar: **pronome complemento. Como é que você vai contextualizar:** se é uma coisa que **não tem:** em português, **É: algumas estruturas. E o livro traz em uma folha.** (...) **que acaba não tendo a utilidade necessária.** (ACS – PR)

Ao mencionar que o LD apresenta as competências e habilidades que devem ser trabalhadas, percebe-se que o livro está em consonância com as prescrições oficiais. Contudo, segundo o docente, não apresenta o mais difícil, que é o como desenvolvê-las. E, por isso, não se torna o instrumento necessário ao professor: **“acaba não tendo a função que ele deveria ter, que seria dar um maior suporte, e a gente acabaria indo pra outros”**. Por isso, o professor precisa recorrer a outros materiais, como por exemplo, a elaboração de material próprio, como o TD utilizado por PR. E assim, reelaborar sua atividade.

Vale ressaltar que nenhum livro didático suprirá todas as nuances de uma aula. Isto porque cada instituição e cada professor tem sua metodologia de trabalho. Pode-se, por exemplo, observar os professores que tiveram a mesma formação acadêmica utilizando o mesmo livro, e verifica-se que cada um deles ministra sua aula de uma forma peculiar, afinal, cada indivíduo tem uma postura única. Mas, quando PR questiona que o LD apresenta as competências e as habilidades e não delinea como se deve trabalhá-las, realmente aparece como uma lacuna. Não se quer aqui um modelo pronto e acabado, engessado, de como se deve executar a aula e os conteúdos, mas sim, sugestões de como se pode abordar determinados conteúdos. Principalmente em se tratando de língua estrangeira, pois envolve não apenas aspectos estruturais e gramaticais, mas sobretudo, culturais.

Ainda sobre os déficits apresentados pelo livro didático, o docente menciona inclusive a impossibilidade de desenvolver determinados conteúdos gramaticais de forma contextualizada, e menos ainda estabelecendo comparativos entre a língua materna (LM) e a LE: **“como é que você vai contextualizar”**. O docente menciona também o fato de alguns conteúdos que necessitam de um suporte teórico maior serem apresentados de forma sucinta, como se o LD apenas mencionasse a temática, deixando de trazer à discussão o detalhamento,

a explicação e um exercício relacionado com o assunto, como deve ser, reflexão esta pautada no seguinte enunciado de PR: “algumas estruturas o livro traz em uma folha”. É o que acontece com alguns assuntos gramaticais, que deveriam receber uma abordagem minuciosa pela dificuldade que possuem, mas, ao invés disso, o livro apenas o cita em uma página, apresentando, muito superficialmente, o tema e alguns exemplos. Mais uma vez observa-se a preocupação do docente quanto ao aprendizado de seus alunos, assim como também quanto a um desenvolvimento satisfatório de seu trabalho.

Observa-se que o professor se utiliza, repetidas vezes, do termo “você”: “**você** passa... **você** contextualize... **você** vai...”. Ele passa de “a gente” para “você”, como se esse “você” fosse o outro, exercício que o faz a partir de um olhar do outro, ainda que esse outro, seja ele próprio. Trata-se do uso de seu excedente de visão (Sobral, 2013) diante desta situação, ao mesmo tempo como se fosse um questionamento aos professores que se deparam com essa mesma realidade.

PR também trata acerca da decisão de explorar ou não determinados conteúdos apresentados no LD, mencionando o fato de que os professores se reúnem a fim de discutir tal abordagem, visando tornar os conteúdos mais acessíveis ao aluno, o que implica, portanto, em uma releitura de sua atividade.

PR 11- [...] eu ‘tô trabalhando com o livro, e:: como são dOis professOres, a gente sEn:::ta e dlz, “-A gente vai ver isso?”. Ou a gente vai ter disponibilidade pra elaborar um material ma:::I::s simples, que dê um pouco mais de acessibilidade a eles, pra que a gente introduza e vá pra esse capítulo, ou então, a gente passa. (ACS – PR)

É possível observar a presença de uma decisão pautada no coletivo de trabalho, de professores de Espanhol da escola onde trabalha PR. Visualiza-se a voz do coletivo de trabalho, através da expressão “a gente”, representando a voz dos professores. Diante do exposto, pode-se inferir que é geralmente o coletivo de trabalho, considerando as múltiplas faces da profissão, que modifica as prescrições. Pois, conforme Clot (2007, p. 52), “A tarefa prescrita é redefinida pelos coletivos que formam e transformam os gêneros sociais da atividade vinculados com as situações reais”.

Essa reestruturação das prescrições realizadas pelo professor na reelaboração de sua atividade condiz com a informação apresentada por PR ao responder o questionário, visto que o docente concorda parcialmente em “adequar as prescrições oficiais à realidade dos alunos, considerando o nível e a necessidade dos alunos”, assim como também, seleciona os conteúdos mais importantes, “foge às prescrições, priorizando apenas os conteúdos didáticos que considera relevante” ao processo de aprendizagem dos alunos.

Como visto, os déficits geram a necessidade de o professor desenvolver um trabalho extra, que consiste na elaboração de material a fim de suprir tais necessidades: “[...] outros materiais, **eu vou buscar no intuito de:::, tentar suprir aquilo que o livro não conse::guE trazer**” (ACS – PR 04). E muitas vezes esta passa a ser a principal fonte de material, pois “Ele[*o livro*] não consegue oferecer tudo aquilo, então, **eu preciso** de uma atividade extra (...) e::: **essa atividade extra que acaba sendo 90%**”(ACS – PR 04). Observa-se que o LD não assume plenamente sua função de instrumento tanto quanto se deseja.

Sabendo-se que é o próprio professor quem elabora, na maioria das vezes, seu material didático, a pesquisadora questiona acerca da constituição deste material, a fim de perceber se o TD elaborado está de acordo com as prescrições oficiais. Isto porque tanto as OCEM quanto as Matrizes indicam as competências e as habilidades a serem trabalhadas no 3º ano. Desta forma, acredita-se que estes aspectos devem ser considerados tanto no momento da escolha do manual quanto no momento da elaboração de material próprio.

Sobre este tema, PR afirma que sim, que segue tanto as prescrições nacionais quanto as estaduais pois ambas trabalham segundo os critérios do ENEM: “[...] hoje em dia **nós** somos guiados pelo ENEM. E: **as competÊn::cias da SEDUC, elas são::: as mEs:mas do ENEM**” (ACS – PR 04). Esta informação também corrobora com a apresentada no questionário respondido por PR, quando o mesmo menciona que concorda parcialmente no que diz respeito a se trabalhar leitura a fim de “preparar o aluno para o ENEM/Vestibular”.

E mais, tem-se, desta maneira, que o professor considera em sua elaboração não apenas o que as prescrições indicam, mas sobretudo aquilo que o aluno necessita, sem deixar de considerar o ENEM: “**Baseado na necessidAde do que ele [*o aluno*] vai ter, por exE::mplo, no ENEM.** Porque se eu tenho uma atividAde, **o livro devia ser bacAna,** [...] Isso não tem. **Aí fica falhando,** falho nisso daí” (ACS – PR 05). Desta informação, tem-se, também, de acordo com o questionário, que, considerando planejamento e prática didática, PR concorda totalmente que “adapta as prescrições a fim de proporcionar um maior aproveitamento por parte dos alunos”. Tanto, que busca suprir as deficiências que o livro apresenta, naquilo que é fundamental à aprendizagem dos alunos.

Observa-se que uma das críticas tecidas por PR ao LD é o fato deste não apresentar textos, principal elemento trabalhado com as turmas de 3º ano, uma vez que, como já mencionado, o foco é o ENEM.

textual, [...], trabalhando as **competências que o ENEM exige**. Isso não tem. Aí fica falhando, falho nisso daí. Aí eu vou **buscar esse texto**, geralmente, e também, muitas vezes, **um texto no qual a gente possa:: contextualizar a gramática::** [...] **se você [aluno] não tiver noção de gramática, você [aluno] não vai saber analisar o texto, vai ter sempre falhas.** (ACS – PR)

Através deste excerto percebe-se que o professor necessita buscar outros instrumentos além do livro, a fim de auxiliar a realização de seu trabalho. E não busca utilizar o texto apenas com fins de explorar a interpretação e a compreensão, mas também para trabalhar os demais elementos que constituem o texto, a fim de que léxico, gramática e cultura sejam abordados de maneira contextualizada. E, segundo informação apresentada no questionário, PR concorda parcialmente que “durante suas aulas de Espanhol, prioriza os conteúdos gramaticais”, uma das competências e habilidades exigidas pelas Matrizes, com o qual o docente também concorda parcialmente explorar em suas aulas: “assinalar a importância da adequada utilização dos recursos gramaticais, facilitadores da expressão verbal” (CEARÁ, 2009, p. 68).

Verifica-se mais uma vez o uso do termo “você”. Anteriormente fora o termo referente ao professor, e aqui, o referido termo está relacionado ao aluno: “se **você** não tiver... **você** não vai saber...”.

Ainda de acordo com PR, o livro que deveria apresentar os textos, em sua diversidade de gêneros, de tipologias e de assuntos, não os apresenta. Desta forma, pode-se dizer que o LD apresenta lacunas no que diz respeito à exploração da diversidade textual, uma das indicações das Matrizes e do ENEM.

PR 09 – Por isso que++, **é sempre interessante trazer textos variados.** [...] **o livro ele acaba pecando porque ele não traz essa variedade.** [...] Eu tenho que ver isso todo bimestre. **Tem que ter variação textual em todo capítulo, né.** Porque eu comecei a falar só com um tipo de texto, eu vou ter que trabalhar só com esse tipo de texto? Não. Então, acaba meio que sendo essencial. (ACS – PR)

A afirmação de que há lacunas pauta-se em uma das competências e habilidades apresentadas pelas Matrizes e exigidas pelo ENEM, e que diz respeito à exploração de textos considerando a diversidade textual. E, uma vez que o livro não aborda desta maneira, cabe ao professor elaborar um material didático que permita aos alunos desenvolver tal habilidade e competência da melhor maneira possível. PR já denota interesse em trabalhar a diversidade textual ao responder seu questionário afirmando concordar totalmente quanto à utilização de “textos diversos ao trabalhar leitura”.

E mais, segundo PR, o LD, muitas vezes apresenta uma sequência didática que não condiz com a realidade dos alunos, uma vez que explora assuntos os quais ainda são

desconhecidos dos discentes e, portanto, não favorece a interdisciplinaridade. Principalmente quando se trata de assuntos relacionados à História, à Arte, e aos aspectos culturais em geral.

PR 03 – [...] **muitas vezes, o contexto dele, vem errado.** Por exemplo, o livro do segundo ano, ele traz:::, É:::, ditadura militar. E a ditadura militar em países latino-americanos. Na hora que você vai++++ perguntar pros alunos, quem foi:: Pinochet+++ , o menino: não SA::be! E::, **ele [o aluno] não tem noção**, ... (ACS – PR)

Conforme apresentado, trata-se de uma não linearidade entre os conteúdos abordados em LE e os das demais disciplinas. Segundo o exemplo apresentado no excerto, o tema ditadura militar na América Latina ainda não é conhecido pelos alunos uma vez que ainda não fora estudado nas demais disciplinas, como por exemplo, em História. Essa falta de contextualização mencionada por PR, gera uma possível necessidade de modificação no planejamento e, por conseguinte, no trabalho do docente, visto que fica inviável apresentar a temática e a exploração do assunto de forma mais aprofundada, devido ao o pouco tempo da aula de Espanhol, sendo que este é um assunto que compõe o conteúdo da disciplina de História, ou seja, não compete ao docente PR uma vez que não se trata de sua formação específica.

Merece destaque esta temática cultural uma vez que é mencionada em várias competências e habilidades apresentadas nas Matrizes (CEARÁ, 2009, p. 68). Para o tópico 2, “conhecer a Língua Espanhola como instrumento de acesso cultural e interação com os grupos sociais diversos” PR afirma como resposta ao questionário, que discorda parcialmente que a aplique em sua prática laboral; e, em se tratando do tópico 7, “familiarizar o aluno com as características, costumes e tradições de diferentes culturas”, PR concorda parcialmente utilizá-lo em suas aulas. Contudo, ainda no mesmo questionário, o docente afirma concordar totalmente que a finalidade com a qual trabalhe leitura seja a de “ampliar o conhecimento cultural dos alunos”.

Um outro exemplo de descontextualização que impede a interação entre os temas das disciplinas é aqui apresentado pelo professor, através do seguinte excerto:

PR 11 – **Aí, mais uma vez:: vejo o problema que eu tinha falado**, por exemplo, da utilização do livro. O livro tra::z, “Las madres de Mayo”, e::, traz ditadura já pro segundo ano. E, aã eu levo um texto sIm::ples, que falava sobre **Simón Bolívar** para o terceiro ano, e eles não sabiam quem eram Simón Bolívar. Então+++ , é:::+++ , **como você vai trazer algo tão forte e tão importante dentro da++ História da América Latina**, no 2º ano, **totalmente descontextualizado**. (ACS – PR)

Ou seja, o LD além de apresentar déficits quanto aos conteúdos, aos textos e à organização didática, não favorece a interdisciplinaridade, assunto tão debatido nas

prescrições oficiais. Todos esses elementos são apresentados pelo professor para fundamentar a substituição do livro didático por um material previamente elaborado. E, destaca-se o fato de que esse processo advém de uma postura reflexiva do professor sobre ele próprio, ao longo de sua ação e sobre ela.

Pensamos, com efeito, que esse repertório de conhecimentos poderá existir se, e somente se, reconhecermos que os professores possuem a capacidade de racionalizar sua própria prática, de nomeá-la, de objetivá-la, em suma, de definir suas razões de agir. (TARDIF, 2002, p. 205)

E, conforme mencionado por PR, a elaboração deste material específico pelo professor requer um olhar mais crítico às necessidades do aluno e, por conseguinte, ao desenvolvimento de sua prática docente.

Segundo o enunciado de PR, quando o docente segue enumerando os os déficits do LD e, consequentemente, também justificando a elaboração de material didático próprio, verifica-se que o livro deveria apresentar textos, em quantidade, e em diversidade de tipologia textual e de assuntos. E como não o faz, o professor se vê sob a responsabilidade de preparar material e utilizá-los em sua aula. Esse olhar do professor proporciona a alteridade e, por conseguinte, a compreensão responsiva a partir da qual o professor se dispõe a reestruturar sua atividade.

Só mediante o ponto de vista externo e não-indiferente, a arquitetônica da responsabilidade revela o que a centralidade do eu sempre tem o outro como seu ponto de referência para realizar-se como centralidade. (...) A arquitetônica da responsabilidade só pode ser compreendida como *arquitetônica da alteridade*. (PONZIO, 2010b, p. 312)

Ainda sobre esta questão da alteridade, Freitas (2013b, p. 104) afirma que “Na teoria bakhtiniana é importante compreender que nessa relação eu-outro, o outro é constitutivo do eu, sem o outro eu não posso Ser”. Essa citação de Freitas vai ao encontro com o que se busca com o trabalho docente, uma vez que a atividade do professor se desenvolve para e com o aluno. Ou seja, se o professor não mensura, não analisa, não avalia sua prática em função do processo de ensino-aprendizagem do aluno, efetivamente sua ação não tem o porquê de existir. Reitera-se que não se trata de uma ação unilateral. Pelo contrário! Torna-se primordial que ambos interajam no desenvolvimento da aula. Interação esta, por sua vez, respaldada no enunciado, que para Bakhtin (2003, p. 301), se apresenta da seguinte maneira: “um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu *direcionamento* a alguém, o seu *endereçamento*”. Sendo então, no caso do professor, esse enunciado direcionado primeiramente ao aluno, a quem responde. E daí se dizer que se estabelece, neste momento, a

compreensão responsiva. Pois segundo Freitas (2013b, p. 98), “... a significação só se realiza nesse processo de compreensão ativa e responsiva que supõe dois sujeitos, todos com direito a voz”.

Observa-se que o livro didático é um instrumento importante para o desenvolvimento da atividade docente, porém ele nem sempre cumpre sua função. E, o mais agravante deste processo é quando PR afirma a ineficiência do livro em questão para o ensino de LE em escolas estaduais do Ensino Médio. Diante do exposto, pode-se dizer que se trata de um instrumento que não cumpre sua função satisfatoriamente no contexto em estudo, e ainda dificulta o desenvolvimento da atividade docente, uma vez que o professor precisa reestruturar sua didática, além de elaborar material próprio e/ou complementar. Destaca-se que a dificuldade encontrada por PR pode ser a de outros professores de Espanhol da rede estadual do Ceará, visto que o manual citado é o mais adotado entre as escolas da rede estadual de ensino.

Verifica-se, portanto, que o docente se posiciona criticamente com relação ao uso do LD, tanto a respeito da escolha do material, quanto a respeito do seu uso em sala. E, diante do exposto, é possível observar o importante valor que o docente atribui ao livro didático: “[...] o livro, o *Enlaces*, **ele é muito bom++, pra um curso**” (ACS – PR 03). Reitera-se que apesar de ser um material de boa qualidade, segundo PR, não se adequa ao ensino de Espanhol no Ensino Médio, visto que apresenta inadequações: de apresentação e exploração de textos, de conteúdos, de organização didática e, portanto, não é o mais adequado para utilizar em turmas de Ensino Médio. E, talvez por esse motivo PR mencione que “ele [o livro didático] **é utilizado na medida do possível**” (ACS – PR 03).

A segunda situação apresentada na cena 1, é derivada da primeira ação desenvolvida pelo professor. No momento em que o professor entrega o material aos alunos, de acordo com o vídeo da aula, observa-se a dificuldade que o professor encontra para se locomover pela sala de aula, visto que a quantidade de alunos e carteiras é desproporcional ao tamanho da sala de aula.

Durante a realização da ACS com PR, logo ao visualizar a primeira cena, o professor interrompe a visualização do vídeo e, rindo, comenta: “(rindo) Aí já não tem nem... já precisa parAr:., né. **A quantidA::de de alunos que a gente já vê, né. A dificultAde até de++ a gente entregar: o material pra eles, né.**” (ACS – PR 01). Através desta afirmação, o docente, meio constrangido, ainda que fale rindo, expõe a situação de lotação da sala de aula, o que por sua vez, praticamente inviabiliza que o professor possa caminhar na sala por entre as carteiras, e assim, impeça uma maior aproximação e locomoção do professor pelo

ambiente, durante a aula. Ao utilizar o termo “a gente”, PR apropria-se da voz do coletivo de trabalho, considerando que, provavelmente, os demais docentes da referida instituição, durante suas aulas, enfrentem essa mesma dificuldade detectada por ele. E, mais, que esta realidade seja comum a outras instituições de ensino, quer pública ou particular.

Torna-se importante considerar este elemento externo, a fim de perceber se o mesmo interfere ou não, na dinâmica da atividade docente, considerando o antes, o durante e o depois da aula.

PR 07 – A **superlotação**, por exemplo, as turmas da tarde, elas tem por volta de 45 alunos. As da manhã tem 50. E++++, não tem como, não tem como você ter uma disposição na sala diferente. Por exemplo, **eu quero fazer um círculo, eu quero fazer..., não tem:: Como! Não existe! Eu quero fazer+++** algo com que todos consigam se visualizar. [...] Isso sem contar né, **a falta de estrutura**, salas muito quentes, superlotadas, eles ficam, eles conseguem prestar atenção dois minutos, depois **eles começam a se dispersar [...] você fala e nem todos conseguem ouvir com a mesma nitidez.** [...] Aí, você liga o ventilador, **quando você liga o ventilador, a gente dispersa, já não consegue ouvir.** Então, enfim, **vai embolando, e a gente não vai conseguindo++.** **A falta de estrutura, ela realmente+++**, **ela É um problema muito sério.** **Que faz com que a gente não consiga desenvolver aquilo que, inicialmente, a gente planejou.** A gente planeja uma coisa inicialmente. **A gente sabe que o planejamento ele muito é flexível. Depende muito++ do que a gente vai ter como realidade**, mas a nossa realidade ela não difere muito de um ano pra outro. (ACS – PR)

Deste excerto é possível extrair muitas informações. Principalmente sobre a atividade impedida, apresentada aqui pelo professor através de vários exemplos: “eu quero fazer, não tem como! Não existe!”, sobre o que Clot (2006), denomina como amputação do poder de agir. Os enunciados proferidos aqui por PR manifestam seu desejo de cumprir as orientações mencionadas, e a sua escolha do quê, e de como trabalhar. Ou seja, o docente faz escolhas dentro do que lhe é indicado e possível. Pois, conforme Faraco (2009, p. 122), “os enunciados manifestam-se fundamentalmente como uma tomada de posição axiológica, como uma resposta ao já dito”. Dessa maneira, compreende-se, portanto, que a posição de PR aqui é uma resposta tanto às prescrições quanto ao contexto. E, talvez por isso, PR tenha comentado no questionário que concorda parcialmente, comparando planejamento e prática didática, que “segue as prescrições com restrições”. E, uma vez que se trata de um estudo apoiado na ergonomia e na clínica da atividade, não se pode deixar de mencionar uma certa angústia vivida pelo professor em não conseguir desenvolver sua atividade conforme planejada, exatamente por ter sua atividade impedida, informação perceptível através dos enunciados “**eu quero... não tem como**”.

PR enfatiza que uma sala de aula de LE não deveria ser tão lotada, ou como ele mesmo denomina “superlotada”. Devido a esse excesso – “a superlotação ... turmas da tarde,

elas têm por volta 45 alunos. As da manhã tem 50 ... não tem como ter uma disposição na sala diferente.” – o espaço físico não colabora para a existência de um ambiente salutar, tanto para o professor quanto para os alunos, fator que interfere diretamente na atividade docente, pois como menciona o próprio professor “a falta de estrutura... eles conseguem prestar atenção dois minutos, depois eles começam a dispersar”. Ou seja, essa falta de uma boa estrutura interfere negativamente, pois pode gerar desatenção, desinteresse, e assim prejudicar a atividade docente e, conseqüentemente, o próprio aprendizado discente.

Destaca-se ainda que, por ser uma classe de LE, o ideal seria uma sala de aula com mais espaço e menos alunos, pois assim o professor poderia dar mais atenção a cada aluno, desenvolver melhor o ensino de LE, e proporcionar uma interação maior entre os estudantes, inclusive com uma disposição diferenciada em sala, como por exemplo, com as carteiras em semicírculos, o que facilitaria o trabalho do professor, contribuindo para uma melhor aprendizagem da língua estrangeira.

Como o próprio PR menciona, as salas quentes e superlotadas favorecem a dispersão da atenção dos alunos. Porém, por questões de acústica, apesar do calor, o professor, muitas vezes, necessita desligar os ventiladores a fim de se fazer ouvir: “você liga o ventilador, a gente dispersa, já não consegue ouvir”.

Diante de tudo isso, ainda se referindo à má estrutura, PR se posiciona de modo muito enfático: “é um problema muito sério”. Essas reflexões geram o que se considera posicionamento responsivo, que se externaliza a partir do diálogo e das relações dialógicas, sobre o que Coracini (2003a, p.274), afirma que: “... a verbalização resulta da racionalização que pressupõe, por seu turno, a atuação da consciência; ...”.

Tem-se que o planejamento é uma prescrição elaborada pelo professor e que deve ser seguida. Porém, destaca-se que ainda que ele delineie os conteúdos, os objetivos, as metodologias a serem utilizadas trata-se de um documento no qual o professor se baseia para realizar sua aula, mas que ele é passível de ser modificado, sem maiores dificuldades e conseqüências. Obviamente que essa modificação não é uma constante, mas quando necessário, ocorre. E, embora se considere o planejamento como uma prescrição maleável, principalmente com relação a tempo e conteúdo, destaca-se que as questões estruturais já elencadas incidem negativamente sobre a atividade docente, pois segundo PR, a presença desses elementos “faz com que a gente não consiga desenvolver aquilo que, inicialmente, a gente planejou” (ACS – PR 07). A partir desta informação torna-se necessário refletir acerca das condições com a qual se depara o professor na tentativa de desenvolver sua prática, pois, através deste enunciado de PR é notória a necessidade de adaptação das prescrições à

realidade da escola em questão, visto que, conforme apresentado no excerto anterior, os alunos não ouvem o professor, e ficam irriqueietos e dispersos e, por conseguinte, o professor não consegue ministrar a aula que planejara.

Percebe-se, claramente, a existência de um contexto idealizado de educação, e aquele que de fato acompanha o professor em seu cotidiano, o real.

... a contradição entre o professor idealizado-futuro imbuído de capacidades e o professor-real com déficits nos mostra como as prescrições se reportam aos professores idealizados, e não ao professor real, ou aos contextos reais onde de fato se dá a prática diária. (BARRICELLI, 2011, p. 114)

Infere-se, diante do exposto, que é para esse contexto idealizado, com alunos e professores idealizados que as prescrições são elaboradas. Porém, o próprio PR menciona que a experiência é bastante importante na elaboração desse planejamento, pois embora sejam anos letivos diferentes, com alunos diferentes, o docente já tem uma ideia do que, e de como fazer: “a nossa realidade ela não difere muito de um ano pra outro” (ACS – PR 07). Por isso a importância de se realizar tal estudo, pois o real da atividade, aquilo que de fato compreende a atividade docente, é exatamente o que se encontra entre o planejado e o realizado.

Daí Amigues (2004, p. 42) declarar que “a realização de uma prescrição traduz-se pela reorganização tanto do meio do trabalho do professor como dos alunos”. E, muitas vezes, essa percepção da necessidade de adaptação, advém do processo reflexivo adotado pelo docente, assim como também, da experiência docente. Cabe reiterar que essa criticidade deve ser desenvolvida pelos futuros profissionais quando estes ainda estão na Academia.

Assim, promover um espaço para a constituição de profissionais críticos, em Educação, implica que os formadores repensem a organização das ações de linguagem nos discursos dos contextos de formação, para que uma complexa e multifacetada relação entre teoria e prática tenha lugar. (MAGALHÃES, 2004, p. 52)

Destaca-se a necessidade que cada vez mais os cursos de formação desenvolvam essa postura crítico-reflexiva nos futuros professores, para que os mesmos considerem o ideal e o real no desenvolvimento da prática docente. Prática esta sempre aliada à interação, refletida e refratada pelas enunciações nos discursos acadêmicos e docentes. A esse respeito Guedes-Pinto *et al* (2005, p. 89), mencionam que “O desafio da formação pode ser o de conseguir trabalhar com a polifonia presente nos discursos, levando em conta as contradições constitutivas da prática educativa”.

É interessante destacar a necessidade de abordagem das temáticas prescrição e trabalho já na Academia, pois assim o professor já, na formação inicial, passa a ter esse olhar

mais apurado sobre os respectivos assuntos. Tanto que PR concorda parcialmente, ao responder o questionário, que faltara, em sua formação acadêmica, “ter discutido sobre prescrição e prática docente no âmbito acadêmico”.

Algumas vezes PR menciona o fato de que sua escolha por redimensionar as prescrições visa proporcionar um melhor rendimento de sua atividade junto aos educandos, inclusive cita uma experiência vivenciada na mesma escola, porém em anos anteriores, referindo-se a uma turma que apresentava um quadro de total apatia frente às aulas, ao ponto de o professor não conseguir executar o mesmo planejamento elaborado para as demais turmas de 3º ano, sendo necessário, então, que o docente reestruturasse todo o seu planejamento, elaborando uma programação exclusiva para a turma em questão, visto que além da falta de interesse, os alunos ainda apresentavam grande déficit de aprendizagem.

PR 06 – À medida que eles tinham muita dificuldade de aprender, era uma turma que tinha por volta de trinta alunos. *[falando sorrindo]* Que é reduzida [...] e aí, o que era que eu fazia, essa era a Única turma que eu parava, e **eu elaborava um planejamento totalmente diferente.** [...]

PR 07 – **Como era uma turma mais reduzida, a gente podia fazer isso.** E uma aplicabilidade melhor. **Mas nestas turmas superlotadas, não.** (ACS – PR)

Ao se ver nas imagens, em uma sala de aula superlotada o professor apresenta também o exemplo de sua atividade redimensionada em outra turma que trabalhara anteriormente. Essa atividade só fora desenvolvida porque se tratava de uma classe com um número de alunos bem menor, se comparado às turmas numerosas, ainda que uma turma com trinta alunos não seja o número ideal de alunos para se desenvolver uma aula de língua estrangeira. Embora essa situação gerasse uma atividade extra para o professor, um refazer de seu planejamento e de sua atividade docente, a satisfação de agir eticamente e fazer a classe evoluir superava qualquer obstáculo. E, segundo Kramer (2013, p. 31), “no que se refere ao agir ético, o maior desafio de uma educação que se concebe como resposta responsável é garantir o conhecimento de mundo e o reconhecimento do outro”. Ou seja, o docente exerceu alteridade e responsividade para se fazer entender e proporcionar verdadeiramente o aprendizado para a turma em questão.

Retomando a influência que as questões estruturais incidem na atividade docente e no processo de aprendizagem como um todo, PR menciona a interferência acústica: quando o professor fala durante a aula, mas, devido ao barulho do ventilador, sua voz não consegue ser propagada até os alunos que estão no final da sala “**você fala e nem todos conseguem ouvir com a mesma nitidez**” e, segundo PR, isso faz com que “quem ‘tá lá atrás seja de alguma forma prejudicado”.

PR 29 – [...] Tinha um barUlho, que era o **barulho do ventilador**, e isso fazia com que eles ficassem todos dispersos. **Aí você vai lá::, e deslIga.** [...] E aí, quando volta, novamEnte, o som++ dos ventiladores, isso faz com que, **quem ‘tá lá atrás++ seja de alguma forma prejudicado.** [...] **Se tivEsse** um ambiente, onde tivesse um silÊncio maior, talvez a produtividade também: fosse maior, eles se sentissem mais atraídos. [...] Enfim... **eu fiquei impressionado mesmo. Lá na frente você não tem como mensurar.** (ACS – PR)

Ou seja, a fim de que os alunos tenham uma percepção maior do que está sendo dito em sala, o professor sugere que os discentes façam silêncio, e ainda assim, torna-se necessário desligar os ventiladores, principalmente durante os momentos de leitura, e de explanação do conteúdo. Observa-se, portanto, que as questões de ordem estrutural, estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento da aula, e da execução das prescrições. Assim sendo, tem-se que esse elemento apresentado pode gerar déficit na execução do trabalho docente, no processo de aprendizagem dos alunos e, sobretudo na saúde física do professor, não apenas pelo incômodo do calor diante da necessidade de se desligar os ventiladores para fazer sua voz ser ouvida; mas sobretudo, pode gerar problemas nas cordas vocais pelo fato de o docente, repetidas vezes, tentar sobrepor sua voz aos diferentes ruídos, a fim de se fazer ouvir.

Na sequência observa-se a busca da eficácia em sua produtividade por parte do docente, através do enunciado: “se tivesse um ambiente, onde tivesse um silêncio maior, talvez a produtividade também fosse maior...”. PR, apesar de redimensionar as prescrições, apresenta as estruturas físicas como um atributo capaz de interferir, positiva ou negativamente, na realização da atividade. No caso em questão, negativamente, ao ponto de haver todas as necessidades de redimensionamento apresentadas pelo professor.

Verifica-se ainda um momento de posicionamento crítico e responsivo por parte de PR, quando durante a ACS o professor reflete sobre o que fora visto: “eu fiquei impressionado mesmo. Lá na frente você não tem como mensurar”. Portanto, segundo PR fora preciso este exercício de visualização e de exotopia, para que ele pudesse perceber como a estrutura da sala pode influenciar na sua atividade.

A cena 2 retrata o uso do material didático – o TD –, e a exploração da leitura em sala e do conteúdo. De acordo com o vídeo da atividade inicial observa-se o professor, logo após a entrega do material aos alunos, comentando em sala que aquele material entregue está composto por três tipos de texto: “aqui temos três tipos de texto”. Em seguida, pergunta se algum aluno quer ler em Espanhol, solicitação que fora prontamente atendida.

Assistindo ao vídeo da atividade inicial verifica-se a preocupação, por parte do professor, em explorar uma das habilidades apresentadas nas Matrizes Curriculares para o

Ensino Médio: trata-se da identificação dos gêneros textuais. Isso porque no material em uso, como já fora mencionado, existem três textos: dois textos com características narrativas/descritivas e um poema. O material entregue apresenta textos que além de conter os elementos estruturais da língua fazem referência também aos temas culturais.

Examinando a abordagem dada à leitura, à compreensão e à interpretação de texto, constata-se que algumas questões do material didático se apresentam sob a óptica de nível de leitura literal. E, de acordo com autores como Chiappini (2007), Fillola (2002), Cassany (2006) e Fernández e Baptista (2010), esta abordagem é aquela que exige apenas decodificação e compreensão simples, uma vez que explora apenas as informações mais elementares. Seria a leitura trabalhada “ao pé da letra”, ou como define Cassany (2006), “leitura das linhas”. Segundo estudo dos autores citados, a leitura e exploração do texto pode partir da leitura literal, e ir ampliando o conhecimento a partir dos elementos constitutivos do texto e da visão de mundo. Trata-se, portanto, de um trabalho gradativo, que muitas vezes perpassa todos os níveis até atingir o que Fernández e Baptista (2010) denominam nível crítico, aguçando assim a criticidade leitora do aprendiz. PR menciona que em seu material didático, ele busca trabalhar desde a leitura literal à mais profunda, que é conhecida como leitura crítica.

E, uma vez que aqui se mencionam as abordagens dadas à leitura, destaca-se a fala de PR, quando o mesmo afirma que a busca do desenvolvimento da leitura crítica ocorre tanto na exploração de atividades durante suas aulas quanto nas avaliações.

PR 26 – A parte de **interdisciplinar**? E **que tragam alguma reflexão**, né? SIM:..... Por que++++, é+++ , e não somen:::te no que diz respeito **eu fazer atividade com eles**. Por exemplo, **em provas**. E aí, os alunos já comE::çam a ver, por exemplo, a minha prova ela é temática, **a prOva e:::la tem um tEMa**. [...] Porque cada bimestre você aborda um tema. **Ela é temática. Então, isso, isso aí também é uma forma de você trazer a luz pra ele, né.** (ACS – PR)

Segundo o excerto é possível perceber que o planejamento do professor se baseia nas prescrições, inclusive do ENEM, apresentando, por exemplo, questões voltadas a um tema específico, tal como exige a avaliação externa. PR acredita que, estruturando sua prática nas necessidades dos alunos, está proporcionando aos discentes uma possibilidade de conhecimento geral, amplo, segundo as exigências educacionais externas, e assim, o docente corrobora com um melhor aprendizado dos educandos. Ou seja, pode-se considerar que PR desenvolve estratégias visando a compreensão leitora dos alunos, utilizando-se, portanto, de sua responsividade, e assumindo autoria, pois reflete o pensamento assumido estrategicamente, e o refrata através de suas ações. O docente se torna responsivo à medida

que através de sua fala, responde aos questionamentos lançados, por ele mesmo, pelos alunos, pelo ENEM, dentre outros. E, a fala do docente tem sinais de autoria à medida que, diante das dificuldades, inicialmente apresentadas pelos alunos, o professor tenta remediar tal dificuldade, inclusive refazendo seu planejamento, e reestruturando as prescrições. E todo esse processo se dá através dos enunciados, visto que segundo Bakhtin (2003, p.272), “cada enunciado é um elo na corrente completamente organizada de outros enunciados”. É como se através dos enunciados o docente refratasse a problemática vivenciada em sala de aula, ao assumir determinada compreensão, mas que também a refletisse, ao enunciar determinado posicionamento. E, esse posicionar-se frente ao outro, torna-se fundamental neste processo de construção de sentido, dentro da perspectiva discursiva dialógica, pois “o essencial para Bakhtin é o reconhecimento da relação de alteridade como caráter fundamental da palavra” (PONZIO, 2010a, p. 91).

Dessa maneira, tem-se que é em meio à essa interação que os enunciados vão sendo proferidos e os discursos sendo construídos, em contextos concretos e com fins específicos.

O discurso, espaço da linguagem em uso, é “endereçado” por um locutor a um interlocutor, apresentando um tom avaliativo e remetendo a uma compreensão responsiva ativa, segundo o gênero no qual se insere e mediante a mobilização da materialidade textual. (SOBRAL, 2010, p. 10-11)

Ou seja, todo discurso é fruto dos enunciados proferidos por um remetente e visa um destinatário. São constituídos de enunciados que embora sejam irrepetíveis, são ao mesmo tempo reflexo e propiciador de outros.

Retomando as análises textuais realizadas por PR, verifica-se que o docente se utiliza de outra técnica a fim de que os alunos desenvolvam o nível de leitura crítico. Trata-se, portanto, de abordar temas mais acessíveis aos alunos, muitas vezes assuntos que permeiam sua realidade e interesse.

PR 26 – Então, quando **a gente traz temas** que são++++, paralelos à nossa realidade, e **estão próximos**, muito próximos a nós, que estão **dentro da nossa realidade**, o que que vai fazer? Vai fazer com que eles, primeiro, **se interessem pelo assunto** que você ‘tá trazendo, e faça com que **a aula seja produtiva**, também. (ACS – PR)

Segundo o excerto, o professor também traz para a sala de aula temas que estejam em consonância com o cotidiano do discente, em especial, temas que remetem aos adolescentes, às dúvidas, às angústias, às experiências destes. E, isso também é uma postura reflexiva do professor. Desta maneira, o docente tenta relacionar aquilo que precisa ser visto

com aquilo que os alunos desejariam ver. A informação em pauta corrobora com o que PR respondera no questionário, quanto ao uso das competências e habilidades mencionadas pelas Matrizes. Dessa forma, o docente afirma que concorda parcialmente em “utilizar a Língua Espanhola como forma de expressão de situações do cotidiano e meio de socialização” em suas aulas.

Essa visão mais ampla das necessidades, assim como a possibilidade que o docente cria de considerar tais elementos já em seu planejamento, buscando, desta maneira, uma maior apreensão dos conteúdos pelos alunos, mostra o quão comprometido o profissional está. E, mesmo que todo esse processo de análise e de mensuração realizado pelo professor acerca de sua prática advenha de um diálogo interior, sabe-se que o mesmo só pode ser externado através do enunciado.

Os enunciados são, portanto, pluriestratificados, mas essa pluriestratificação não é prerrogativa interna sua, tendo em vez disso, relação com o exterior, com outros enunciados e com todos os outros componentes do universo do discurso de que aqueles fazem parte, com os contextos não verbais etc. (PONZIO, 2010a, p. 90)

Ou seja, ao ser proferido, o enunciado remete a muitos outros diálogos já mencionados, sejam eles, interiores ou exteriores. Segundo o professor, ao selecionar os assuntos que despertam interesse nos jovens, esta atitude **“Vai fazer com que eles, primeiro, se interessem pelo assunto que você ‘tá trazendo, e faça com que a aula seja produtiva, também”** (ACS – PR 26). Segundo Bakhtin (2003, p. 300), “O enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas”. Ao selecionar tais assuntos, pode-se dizer que esta é uma estratégia da qual o docente se utiliza para fazer com que o diálogo se estabeleça, de forma que o discente se sinta realmente inserido no processo interativo da leitura daquele texto.

Em se tratando do que regem as prescrições, observa-se que as Matrizes sugerem o uso de algumas estratégias de leitura, como por exemplo, *skimming*, *scanning*, *prediction*, dentre outras. Quando a pesquisadora questiona sobre o uso destas estratégias, se PR as utiliza, qual a frequência de uso, o docente menciona:

PR 14 – **A gente utiliza de tUdo um pouco**, porque quando a gente ‘tá, **se a gente tivesse** dentro de uma sa::la com cInco pesso::As, a gente visualizaria: quais E::ram as perspectivas dessas pessoas, era mais simples e aí a gente elaborava um material de acordo com essas cinco pesso::As. Quatro, cinco pessoas que é a turma ideal. **Quando a gente tem** cinquenta pessoas, nÃo tem:: cOmo, [*professor rindo*], [...] **Quando a gente vai fazEr, a gente plane:::ja anteriormente, com vÁrias perspectivas**, a gente tem que ‘tá preparado pra tO::dO tipo de perspectiva possível, dentro da turma com 50 pessoas. **A gente é um barco à deriva. A gente En::tra, e**

dependendo de como eles vão receber esse texto, de como eles vão desenvolver esse texto a gente vai também moldando, e vai fazendo com que os objetivos sejam cumpridos. (ACS – PR)

É notório perceber o quanto é difícil seguir integralmente as prescrições de leitura, diante do excerto a seguir: **“A gente é um barco à deriva. A gente entra, e dependendo de como eles vão receber esse texto, de como eles vão desenvolver esse texto a gente vai também moldando, e vai fazendo com que os objetivos sejam cumpridos”**. O que, possivelmente, o professor quer mencionar é que as prescrições são desenhadas para um contexto ideal, com alunos interessados, sala de aula bem estruturada, em que se possa desenvolver uma aula seguindo o que se planeja. Contudo, a realidade é outra e apresenta variedade de perspectiva uma vez que cada aluno traz as suas. Por considerar esses elementos é que o professor menciona a possibilidade de mudança no que fora previamente planejado, pautando-se nas possibilidades de ação, e também nas necessidades da turma. Observa-se que a atividade docente vai sendo determinada pelo contexto. Percebe-se, portanto, a relevância dado ao contexto social enfatizado por Vygotsky (2008) no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento.

No tocante ao tipo de leitura observa-se que PR proporciona a possibilidade de os alunos realizarem a leitura em LE, em voz alta para todos, e que esta leitura seja feita em Língua Espanhola.

PR 30 – Eu gosto de+, inicialmEnte, a gente já:: trabalhar::: a Língua EspanhOla mesmo. **Eu sempre peço pra que Eles:::, que algum deles:: comece a ler, porque aí eu acho que vai fazer com que eles sintam menos:: tímidos, se desenvolvam um pouco mais.** Tem alguns alunos que, eles gostam tAn::to do Espanhol, que eles ouvem mÚsica, eles trA::zem as mÚsicAs:::, e eles gos::tAm de ler. Se sentem bem lendo porque ali é o momEnto, tem alguns alunos que dizem, **“-professOr”**, depO:::is, não na hOra, **“-depois você me fAlA como fOI o meu desempenho?”**. Então, eles têm::: a preocupação com isso. E aí eu sempre falo pra eles que, é meio complicado você aprender. Eles querem falar espanhol, eles querem. A grAnde maioria quer. Mais aí o que acontece. **É mUI::to complicAdo** você aprendEr::: a falar. **Você trabalhar todas as competências, numa turma com 50 pessoas**, e você:::+++ , bato mais uma vez nessa tecla: a sUperlotaçÃo das tUrmas. (ACS – PR)

O incentivo dado pelo professor já a partir das primeiras aulas para que os alunos desenvolvam a leitura em LE, em voz alta, proporciona um momento muito importante no processo de aprendizagem, visto que o próprio professor menciona que as condições em que as aulas se realizam não são as ideais para uma sala de LE: **“Eu sempre peço pra que eles, que algum deles comece a ler, porque aí eu acho que vai fazer com que eles sintam menos tímidos, se desenvolvam um pouco mais”**. Pois como o próprio docente menciona: **“É muito complicado** você aprender a falar. **Você trabalhar todas as competências, numa**

turma com 50 pessoas...”. Esse excesso de alunos por turma, inviabiliza, por exemplo, o desenvolvimento de todas as habilidades, pois é uma turma com muitos alunos e com pouco tempo de aula. E, provavelmente, por considerar essa realidade e sua experiência docente, PR tenha mencionado que discorda parcialmente quanto a possibilidade de seu uso em sala, quando questionado sobre a possibilidade de “buscar trabalhar todas as habilidades durante as aulas de Espanhol”. Contudo, destaca-se que PR concorda parcialmente com a assertiva que diz respeito a “priorizar as atividades auditivas durante as aulas de Espanhol”. É possível perceber também o interesse dos alunos em desenvolver a oralidade em E/LE, e a busca deles pelo aperfeiçoamento, preocupação retratada através do discurso citado direto dos alunos “- **Depois você me fala como foi o meu desempenho?**” (ACS – PR 30).

E, em se tratando do tempo da aula que PR dedica à leitura, pode-se dizer que esse tempo é bastante variável, pois depende do tipo de texto e do tipo de leitura a ser realizada. Inicialmente, como visto, o professor, juntamente com os discentes, realiza a leitura em voz alta e em LE. Em seguida, para que eles retomem as informações apreendidas na 1ª leitura, PR menciona que ao alunos levam “AproximadamEnte, **de cIN::::co a dEz minutos**” (ACS – PR 31). Segundo o professor, esse é o tempo que ele aproveita para realizar outras atividades concernentes à prática docente, como por exemplo, realizar a chamada. Ou seja, é uma maneira que o profissional encontra para otimizar o tempo frente às inúmeras atividades que necessita realizar no curto tempo da aula.

Essa necessidade do docente em organizar o tempo curto de execução da aula, associada às atividades burocráticas, demonstra como o professor necessita refazer as orientações prescritas que recebe, pois nenhuma delas considera, por exemplo, tempo para que o professor faça a chamada, ou o tempo que o professor precisa para acalmar a turma, em cada início de aula.

A cena 3 reporta-se ao momento em que o docente começa a efetivamente trabalhar a leitura, explorando o texto a fim de resolver as questões que constituem o exercício. E, portanto, remete às competências 2, 3 e 7 das Matrizes curriculares estaduais (CEARÁ, 2009, p. 68), uma vez que buscam utilizar a Língua Espanhola “como instrumento de acesso cultural e interação com grupos sociais diversos”, “como forma de expressão de situações do cotidiano e meio de socialização”, e como “familiarização do aluno com características, costumes e tradições de diferentes culturas”. Este momento de exploração de texto se divide em duas situações.

Na primeira situação da cena 3, conforme o vídeo da atividade inicial, o professor inicia a exploração do material didático através do seguinte enunciado, proferido em E/LE:

“Aquí tenemos um texto que va a tratar sobre San Martín y Simón Bolívar. ¿Alguien ya había oído hablar de ellos?(Aqui temos um texto que vai tratar sobre San Martín e Simón Bolívar. Alguem já ouviu falar deles?)” (ACS – PR 13). Isto porque o primeiro texto trata de questões histórico-culturais cujo tema é a ditadura e a independência dos países latino-americanos, através das figuras de San Martín e Simón Bolívar. Ainda que as questões do texto não sejam específicas da área de LE, faz-se necessário que o docente remeta à temática histórico-cultural, explanando acerca do assunto, como ele assim o faz, para que os alunos possam ter uma melhor compreensão do texto. Deste modo é possível trabalhar a interdisciplinaridade. Ao posicionar-se desta maneira, o docente desenvolve sua atividade de acordo com as prescrições, pois, segundo as Matrizes, a utilização desse tipo de texto proporciona “articulação entre textos e contextos, que podem ser interpretados em razão de aspectos sociais e/ou culturais”. Ou seja, através do texto é possível trabalhar a intertextualidade, fazendo uso das informações que estão no texto e do conhecimento de mundo; assim como também, a interdisciplinaridade.

Ainda que o assunto interdisciplinaridade seja abordado desde os PCN, as orientações relacionadas ao conteúdo cultural aparecem nas Matrizes (CEARÁ, 2009) apenas para as turmas de 3º ano, e ainda sobre os seguintes eixos: “Meio ambiente; Arte pictórica; Arte-cinema; Literatura; Música”. Ressalta-se que as Matrizes apenas apresentam esses tópicos, não sendo acrescido nenhum delineamento descritivo sobre o que abordar e, principalmente, como levar esses assuntos para a sala de aula, pois cada temática geral inclui inúmeros outros assuntos que se relacionam a eles. E, diante desta lacuna, a pesquisadora questiona PR acerca de como ele seleciona os conteúdos culturais com os quais trabalha, uma vez que não há uma delimitação objetiva por parte das prescrições. Para tal pergunta, PR responde através do seguinte enunciado: “Sendo bem sincero, **eu acredito que, quando deixo muito espaço vai ser sempre a critério do professor:.... O que ele julga ser importante**” (ACS – PR 12). Mediante a resposta dada por PR, verifica-se que cada docente de Espanhol fará uma interpretação acerca do tema “cultura”, pesquisará os conteúdos, planejará e executará a aplicabilidade deste tema em sala e, portanto, apresentará aos alunos aquilo que julga ser o mais importante, sempre a partir de um posicionamento crítico e responsivo.

Neste momento, observa-se a importância de uma formação docente reflexiva, conforme mencionam Tardif (2002) e Perrenoud (2002), pois se o professor tem acesso a uma prática reflexiva já na Universidade, seguramente essa característica o acompanhará durante a prática pedagógica concreta.

É possível perceber através do enunciado de PR que ele resgata da memória o momento em que estivera na Universidade e lembra como aqueles ensinamentos foram importantes, pois o exercício reflexivo aprendido na faculdade, com os bons professores que tivera, serve agora de modelo à sua prática, principalmente quando enumera a diversidade cultural, e o modo respeitoso como se deve trabalhar com cada uma delas.

PR 12 – [...] **eu tive excelentes professores na minha graduação**, foram excelentes, maravilhosos, e, é, eles me ensinaram o seguinte, **e isso eu aprendi na universidade**. Que não se faz, **o idioma, ele não é sozinho. Você respeita o idioma, você aprende o idioma é quando você respeita a cultura**. [...] Por exemplo, **eles [os alunos] ficam em choque, com um trabalho cultural, que eu sempre faço, é literário**, eles escolhem um país, e eu dou o mínimo que eu quero daquele país, né. **Eles vão pesquisar de História, de Literatura, de Artes**, e aí, passou isso daí, eles vão ter que, se eles quiserem acrescentar, fica a critério deles, [...] **“-Cultura não se sobrepõe, se respeita! Lá eles têm uma maneira de pensar, e aí, é isso que faz com que a gente cresça. E aí a gente visualiza que no mundo não existe somente: a nossa visão. Existem outras visões, que elas não são melhores, nem piores, são apenas diferentes. Isso é que vai fazer com que a gente cresça”**. E não se aprende, qualquer idioma, eu parto sempre disso, **não se aprende idioma sem respeitar culturalmente aquele país de origem daquela língua**. Não tem como. (ACS – PR)

PR enfatiza a diversidade cultural e sua importância na aprendizagem de uma LE: **“ [...] você aprende o idioma é quando você respeita a cultura”**. E, mais, observa-se que o docente agrega valores a esse tema ao ensinar o respeito às diferenças, à diversidade cultural de um modo geral: **“- Cultura não se sobrepõe, se respeita! [...] no mundo não existe somente a nossa visão. Existem outras visões, que elas não são melhores, nem piores, são apenas diferentes. Isso é que vai fazer com que a gente cresça”**.

Este enunciado de PR já revela um desenvolvimento do docente, considerando os ensinamentos que recebera na Universidade e que o acompanham até os dias atuais: **“eu tive excelentes professores na minha graduação”**. Essa informação não apenas releva a consciência crítica de PR, mas remete a um dos tópicos apresentados no questionário, para o qual o docente em questão discorda totalmente que **“durante a sua formação acadêmica, faltou ter tido professores mais qualificados”**. Além do tema cultura ser de suma importância para o professor, ele considera os ensinamentos adquiridos ainda na Academia, que serviram de base e seguem se ampliando a cada nova descoberta sobre o assunto. E mais, é tão significativo, não apenas como informação pessoal, mas no próprio processo de ensino-aprendizagem que o professor leva o aluno a também desenvolver a alteridade em relação ao “outro”, respeitando e valorizando as pessoas daquela cultura estrangeira que está estudando, considerando que a cultura do “outro” vem completar sua própria cultura.

E mais, através deste excerto é possível perceber também a necessidade do professor em fazer uso da palavra de autoridade sobre a equidade de importância entre as culturas. E, segundo PR, não há melhor ou pior. O que há é uma diversidade de culturas, que por sua vez precisa ser respeitada, afinal é essa diversidade que é enriquecedora. E, através da palavra de autoridade é que o professor apresenta vários elementos a fim de que os alunos passem a considerar aquela ideia satisfatória:

A palavra autoritária se impõe a nós, exige mesmo nosso reconhecimento e emana da autoridade. Ela é monossêmica, rígida, tornando-se difícil modificar seus sentidos. Exige nosso reconhecimento incondicional, e não há uma compreensão ativa. (...) Ao contrário, a palavra internamente persuasiva se entrelaça com a nossa palavra, tornando-se metade nossa, metade de outrem. (...) Ela desperta nosso pensamento e nossa palavra autônoma. São peculiaridades da palavra internamente persuasiva: o inacabamento do sentido para nós, sua possibilidade de prosseguir, sua vida criativa no contexto de nossa consciência ideológica, de nossas relações dialógicas com ela. (FREITAS, 2013b, p. 99)

Com relação à abordagem de exploração de texto, como visto, o professor inicia inquirindo, fazendo inferências, para perceber o grau de conhecimento dos alunos sobre o assunto em pauta no texto. No caso do primeiro texto, os alunos desconheciam parte da História e, por consequência, os personagens.

Ainda assim, o docente considera que essa estratégia utilizada por ele seja adequada, pois vai provocando nos alunos o desejo de conhecer para poder responder aos possíveis questionamentos que surgem ao longo do texto. Além disso, PR aborda os textos de modo a instigar a participação do aluno.

Parece-me apropriado dizer que suscitar perguntas é tarefa de uma educação que se vê e age como resposta responsável, que assume sua responsabilidade absoluta, incondicional, pelo outro. Esse outro que tem direito à vida plena e digna e tem o dever de garantir a vida digna e plena de todos, prerrogativas que nos tornam humanos e constituem a possibilidade da educação. (KRAMER, 2013, p. 45)

Observa-se, portanto, que a metodologia utilizada pelo professor está em consonância com a perspectiva discursiva dialógica, de uma educação voltada à criticidade e ao sociointeracionismo. Verifica-se que PR começa a exploração do texto a partir de questionamentos simples, perguntas que levam o aluno a respostas de cunho literal. Para depois trabalhar, o nível semântico, até atingir o nível crítico sobre o assunto.

PR 16 – Sim. Eu acho... essa estratégia ela é muito mais utilizada, por exemplo, na parte de texto cultural, é mais porque assim, não adianta você chegar numa aula, você chegar e dizer “- Olha, é isso”. Você precisa ter:: uma estratégia e fazer com que Ele se sinta instigado. Quando ele se sente instigado e te faz uma pergunta, a aprendizagem ela é uma mão dupla. Quando você faz uma pergunta qualquer, pra ele, e você sabe o que é que quer como resposta, e aí ele te dá aquela resposta e ainda te faz outra pergunta, isso daí:: vai

impulsionando, fazendo com que a aula ganhe corpo, aquilo que a gente planejou, aquilo que a gente estudou, realmente seja passado da forma bem: prazerosa, pra nós, e objetiva e bem::: completa pra eles. [...] (ACS – PR)

Quando o docente menciona que os alunos precisam ser estimulados quanto à leitura, à compreensão e à interpretação de texto, visto que como ele mesmo menciona “não adianta você chegar numa aula”, e, através de seu discurso citado direto dizer “- Olha é isso”. Esse tipo de metodologia não favorece o desenvolvimento da habilidade leitora pelos discentes. Segundo Fillola (2004, p. 143), “o leitor tem a responsabilidade de atualizar o significado de um texto”⁵⁴. E, uma das maneiras adotadas é buscar compreender e refletir sobre o que se lê. Portanto, as perguntas elaboradas pelo professor contribuem para o desenvolvimento dessa competência. E, de acordo com PR, ao se sentir instigado o discente vai se interessando cada vez mais e, a partir de então, elaborando novos questionamentos. Tem-se, então, uma via dupla, visto que o desenvolvimento da competência leitora pelos educandos, através dos muitos questionamentos, torna a aula mais dinâmica para o professor, pois condiz com o que ele planejara, assim como também se torna um processo mais dinâmico para os alunos que aprendem de forma mais interativa.

Contudo, observando algumas respostas dos alunos, o professor chama sua atenção para que eles não se detenham apenas nas primeiras informações apresentadas, e informa que essa tem sido a principal dificuldade dos alunos em trabalhar textos: deter-se apenas na compreensão literal. Enfatiza-se, segundo Fernández e Baptista (2010) que a atividade de leitura e compreensão de texto é uma atividade bastante complexa, e envolve quatro grandes tipos de leitura, partindo da literal à crítica.

Diante da identificação desta necessidade por parte dos alunos, PR passa a utilizar-se de várias estratégias de leitura a fim de auxiliar os discentes. Menciona inclusive como se dá esse processo de elaboração de questões e exploração de texto:

PR 13 – [...] Inicialmente, você pEga a competência:::, você tenta trabalhar aquela competência, e você diz “ó::+++, vai ser tranquilo”, quando você ‘tá elaborando. Mas aí depois, quEm recebe:::, não recebe de uma forma tão simples, acaba mudando de nível, né. Mas normalmente este texto aqui, eu tinha falado sobre Simón Bolívar, e:::, San Martín, é:::,,, um texto BEM simples. Então, as respostas são dirEtas. É muito mais relacionado++ pergUnta e respOsta. São respostas diretas. Você não precisa:::, elaborAr mUi:::to assim:::. Visualizar tAn:::to, trabalhar tAntO dentro do tExto, pra encontrar as respostas. Elas estão de maneira direta. E nem sempre isso vai acontecer. Vou trabalhando, né, nível sIM:::ples, nível um pouco mais intermediÁrio, e nível um pouco mais complexo. Trabalha os três níveis. (ACS – PR)

⁵⁴ El lector tiene la responsabilidad de actualizar el significado de un texto. (FILLOLA, 2004, p. 143)

E, ao elaborar as questões, de exercício ou de prova, o professor se baseia nas competências e habilidades que deseja explorar, assim como também é quem decide o nível da questão, classificada em fácil, intermediária e difícil, segundo o modelo ENEM. E, como o próprio PR menciona: “Sim. E:: aí:::, o que aconteEce. **A gente vai começã:::do a::: pegar muitas vezes já a noção mesmo do ENEM**”.

Observa-se que nem sempre as expectativas do professor, ao elaborar as questões, são cumpridas pois segundo PR: “**Embora eu fale que sejam textos sim:::plEs, quem vai me dizer se é simples ou não, são eles. A partir das respOstas que eles conseguIrem elaborAr, se eles conseguirem visualizar o texto tranquilamente**” (ACS – PR 13). Mais uma vez o professor considera a importância de o docente conhecer seu público, saber suas reais necessidades, para assim procurar trabalhá-la. Contudo não descarta a possibilidade de inserir textos mais complexos, uma vez que segundo Cosson (2006, p. 35), “crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas”. Diante dessa citação de Cosson, reitera-se a necessidade de se explorar já em sala de aula questões que apresentem variados graus de dificuldade.

A segunda situação da cena 3, de acordo com o vídeo da aula, mostra o professor trabalhando o texto intitulado “Las comidas”, que apresentava o momento das refeições, com seus respectivos horários, e o nome dos alimentos que compõem cada refeição. Observa-se que o docente estabelece comparação entre os países, e seus respectivos hábitos.

PR 15 – Por exemplo, né, a gente ‘tava falando da cultU:ra. O texto trazia os momentos das refeições da Espanha. E aí, a pergUn:ta inicial:::, né. “**-É igual ao Brasil? O que é que tem de semelhante, de diferente, né?**” Tem outros textos, também tem um texto que eu trago que fala sobre a sesta, que muitos deles não sabem que acontece na Espanha, e muitos deles até ficam “ah, isso acontece. Pois eu vou pra Espanha”. [*rindo do comentário dos alunos*] o que pra eles é positivo, nesse caso. Mas tem outros que são bem diferentes. (ACS – PR)

Observa-se que o professor trabalha um tema cultural. Inicia utilizando a mesma estratégia pautada em questionamentos, como por exemplo: “Este texto está falando sobre o quê?”. E segue estabelecendo comparações entre o Brasil e a Espanha, perguntando se os momentos e os alimentos consumidos são semelhantes. Conforme mencionado no início, busca utilizar a Língua Espanhola para se familiarizar com outras culturas, dentre elas as dos países hispanoamericanos. E, em seguida, explora o texto segundo as indicações das Matrizes (CEARÁ, 2009), com premissas destinadas à comunicação textual, à identificação da ideia principal, ao estabelecimento da sequência de fatos, a todos os elementos capazes de auxiliar na compreensão textual.

A cena 4 visa à exploração de elementos lexicais e gramaticais de forma contextualizada. Trata-se dos elementos que as Matrizes (CEARÁ, 2009, p. 69) apresentam através das compreensões lexical, e linguístico-gramatical. A lexical compreende “expressões e outros recursos semânticos; esclarecer significados, palavras e expressões”; enquanto que a linguístico-gramatical, volta-se à apresentação das “estruturas gramaticais de forma contextualizada”. Verifica-se, então, conforme exposto no questionário a relevância que PR remete ao conteúdo lexical, uma vez que o docente concorda parcialmente que a finalidade de se trabalhar leitura é “ampliar conhecimento lexical”, e “trabalhar vocabulário, enfatizando significado”.

Visualizando as imagens da atividade inicial, tem-se que, após a leitura do texto, o professor pergunta aos alunos se eles têm alguma dúvida com relação ao significado de alguma palavra. E os discentes afirmam que não. Destaca-se que a metodologia adotada pelo professor de propiciar a leitura em LE, ainda que os educandos não conheçam o significado de todas as palavras, está em consonância com o que Ferro e Bergmann (2008, p. 89) afirmam: “desenvolver nos alunos a capacidade de compreender um texto sem ter de necessariamente conhecer o significado de todas as palavras é fundamental para o sucesso do aprendizado de leitura”. Tanto em LM quanto em LE, isto propicia um maior esforço de compreensão e, por conseguinte, o desenvolvimento da competência leitora.

Contudo, considerando a situação em questão, o professor utiliza-se de sua experiência e interroga os alunos sobre o significado da palavra “desayuno”, e da expressão “sin embargo”.

PR 17 – [rindo] Essa parte é mu::ito interessante. A gente tenta trabalhar o seguinte: **a contEXtualizaçãO. A palavrA ela nUn::ca é sol:ta.** Vão perguntar a palAvra eu nunca vou dizer a resposta, nunca vou dizEr:: o que é. Eu vou tentar colocar em orações, e aí eles vão descobrir o que que é. Eu pergunto sempre: “-Teve alguma palavra que não entendemos? -NÁ::o! -Entendeu tUdo? -Sim::!” Aí, na hora que você vai fazer as perguntas, “- **Não, essa eu não sei não**”. [...] (ACS – PR)

PR ressalta o caráter interativo dos enunciados, pois isolados não têm sentido. Daí o professor mencionar a necessidade de se trabalhar de forma contextualizada, sobretudo no que diz respeito ao sentido de determinada palavra/expressão.

Verifica-se que o docente incentiva o aluno a buscar a compreensão da palavra/expressão pelo próprio sentido do texto, ou seja, contextualizando. E, com relação à expressão “sin embargo”, o professor utiliza-se de sua experiência para comprovar que os alunos não conseguem desvendar o significado. Tanto que insiste quanto à existência de dúvidas, e por isso observa o espanto dos alunos diante do questionamento: “- Eles

entende:::rAm tUdo! Aí eu perguntei, “- O que significa sin embargo?”. E a resposta deles é apresentada através desse discurso citado direto: “- Sin embargo. - O quê? -**Não, essa eu não sei não**” (ACS – PR 17). Então, como supunha o professor, os discentes não tinham entendido tudo. Não sabiam o significado de todas as palavras. Apesar de o foco dos alunos também ser o significado, observa-se que o professor, antes de concluir a resposta, faz uma série de inferências, mencionando que se trata de um conectivo que trunca a ideia apresentada, e assim faz com que os alunos percebam a ideia de adversidade contida na expressão. Desta maneira, pode-se mencionar que PR opta por trabalhar léxico e gramática de forma contextualizada.

Uma das hipóteses utilizadas pelo docente a respeito do fato de os alunos acharem que sabem o significado de todas as palavras, advém da proximidade dos dois idiomas – Português e Espanhol –, que facilita, mas também pode vir a interferir erroneamente.

PR 17 – [...] Aí vem muito deles... se o texto tava simples, eles achavam que tava tranquilo e conheciam todas as palavras. **E aí o que acontece. Vem do problema de alguns acharem que Espanhol::: é parecido com o português. É parecido com português, é, mas são diferen:::tes. Eles têm, vão ter palavras diferentes, estruturas gramaticais diferentes em alguns momentos. Não é igual. Então, eu sempre faço essa pergunta pra ver se eles ‘tavam realmente prestando atenção.** [...] Eu sempre digo, “- Olhe não tente interromper na hora da leitura. Grife e depois a gente, vocês, perguntam”. (ACS – PR)

Verifica-se, portanto, que o professor reflete sobre sua prática buscando “apresentar expressões idiomáticas e vocábulos de uso regional e seus diferentes níveis de linguagem”, ainda que no questionário PR tenha considerado discordar parcialmente que utiliza tal competência e habilidade em sua aula.

A cena 5 compreende o momento em que, segundo o professor, ele apresenta uma atividade “que vem pra reforçar, tentar reforçar” a compreensão leitora dos alunos. Descrevendo a cena na atividade inicial, tem-se o professor, após entregar o material, explicando aos alunos o objetivo maior daquele exercício. Segundo ele, há uma necessidade de se trabalhar texto (leitura, interpretação e compreensão), visto que os alunos, apesar de estarem cursando o 3º ano do EM, ainda não desenvolveram a competência leitora de modo satisfatório. E, tal postura docente advém de seu posicionamento crítico e reflexivo diante desse quadro de déficit. Ou seja, observa-se o agir docente frente a uma situação que se apresentara em sala, diante da qual PR busca intervir, de modo a facilitar o progresso dos alunos. Em outro momento, o docente já fora inquerido acerca da indicação das Matrizes (CEARÁ, 2009), que sugere a diversidade textual, assim como a exploração de textos verbais e não-verbais, PR afirma que a variação com relação a tipologia textual vai depender do público, e de como este se comporta diante dos textos: “Porque:::, o que aconteEce, muitas

vezes, é que, como até eu falo no vídeo da aula, **dependendo da necessidade deles**. Dependendo **do texto** também, dependendo da disposição do texto, da tipologia, do tipo de texto, eles podem ter dificuldades extremas” (ACS – PR 09). Assim sendo, pode-se mencionar que a leitura é a principal habilidade desenvolvida por PR nas aulas de E/LE. E esta informação não é aferida apenas através do discurso do professor, mas também através de resposta ao questionário ao qual fora submetido o docente.

Apesar de se defender o uso mais amplo dos tipos e gêneros textuais, o docente afirma que busca trabalhar principalmente dois tipos específicos de texto – charge e poema – uma vez que são esses dois, os maiores déficits dos alunos.

PR 09 – **Eles tem dificuldades extremas em poemas, e, principalmente, em charges.** Eles não conseguem, muitas vezes, visualizar. [...] **E a charge e o poema**, ele requer uma análise maior. E aí, eles meio que se perdem em algum momento. **Você traz uma variedade de texto.** Quando o texto é um texto discursivo, pra eles é tranquilo, é mais tranquilo. Um texto mais longo, embora eles reclamem um pouco quando o texto é mais longo, mas eles conseguem responder com maestria, até, os textos que são grandes. Mas se você traz um texto curto onde o argumento, **você precisa ler, analisar, contextualizar**, e aí, eles começam a se perder um pouco. **Um poema, uma charge, eles possuem dificuldades.** (ACS – PR)

E, mais, ainda segundo o docente, observa-se que os alunos sentem mais dificuldade em analisar um texto não-verbal do que verbal, mesmo que este seja extenso. Talvez porque não estejam ainda habituados a analisar textos multimodais.

PR 19 – Aqui a gente volta ao que eu estava comentando antes. A dificuldade deles de sair de um tipo textual para outro. **Eles acham que texto é somente aquilo que tá escrito.** E é por isso que **a charge acaba sendo bem complicada pra alguns deles**, né. Porque eles não visualizam, ou não tem o hábito de visualizar, todos os elementos que fazem parte do contexto, né, e que faz com que eles analisem corretamente as questões relativas àqueles textos.

P – **É como se considerassem só a parte textual.**

PR 20 – Isso, só o que tá escrito. (ACS – PR)

Verifica-se, através da fala do professor, o déficit de leitura não-verbal apresentado pelos alunos porque ainda têm uma visão limitada de que texto é apenas aquilo que está escrito, ou seja, grande parte dos alunos considera como texto apenas o texto verbal. Daí também a importância de se trabalhar textos multimodais a fim de desenvolver os múltiplos letramentos, como menciona Rojo (2009), incluindo o letramento visual e crítico segundo Bamford (2003, *apud* CARVALHO E ARAGÃO, 2015).

Corroborar-se ainda, com o exemplo da Mafalda, que este tipo de texto requer bem mais que a análise das imagens e das palavras. Principalmente porque exige criticidade leitora, pois Mafalda é um personagem à frente de seu tempo, e também aborda questões

relacionada à política. A dificuldade de compreensão é tão significativa que o professor menciona que os alunos não gostam, exatamente porque não entendem.

PR 20 – Eles odE::Iam, entre aspas, acham ela muito fofinha, mas não gostam muito da Mafalda. (rindo). **Ela [Mafalda] traz::++ um tom::: de criticidAde, ela traz ironia**, e aí, muitas vezes, eles: “-Eu não entendi, professor. O que é isso?”. Eles precisa::vAm visualizar tO::da::, ... tem uma coisa que a gente faz, isso aí, já no primeiro ano, aí são os professores do 1º ano, principalmente a Mafalda, que **a gente** tem um material, que **a gente** apresenta cAda um dos personagens:::, com caracterís::tlcas deles, como geralmente eles vão se comportar::.. Isso daí vai facilitar um pouco pra eles, posteriormente. Mas aí eles vêem no 1º ano, vai pro 2º, no terceiro ano, aí|:::.... Às vezes não lembra nem o que comeu ontem. (ACS – PR)

Uma vez que os professores já conhecem as dificuldades que os alunos apresentam quando se busca explorar textos com Mafalda, os mesmos resolveram adotar a seguinte estratégia: apresentá-la, assim como seus companheiros, já no primeiro ano do Ensino Médio. Como se trata de uma estratégia desenvolvida na própria escola PR utiliza-se do termo “a gente”, para referir-se a voz do coletivo de professores de Espanhol da referida escola, visto que todos os professores da instituição têm acesso ao material citado.

O outro tipo de texto que também gera bastante dificuldade para os alunos, de acordo com o exposto por PR, é o poema. Neste caso, principalmente, uma vez que o poema possui nome específico: Oda.

Descrevendo o vídeo da atividade inicial que compreende a segunda sequência desta cena, é possível observar que o professor inicia sua abordagem do texto utilizando-se da estratégia denominada “inferência”, uma vez que questiona os alunos acerca do que seria uma Oda, enunciado expresso através do discurso citado direto, proferido pelo próprio docente: “- O que é uma oda?”. Ou seja, os alunos descobriram, após a enxurrada de hipóteses, o significado da palavra a partir do contexto.

PR 27 – Aqui também tem outra. É!! Eu tinha levAdo o poema. O difícil foi só:: saber::: o que era uma oda, “Oda al hombre sencillo”. **O que é uma oda? E aí a gente** foi construindo o que era aquilo alí, **a gente** le:::U, mas aí já utilizei de outra estratégia, vocês vão fazer::.. A primeira eu fiz com vocês, mas agora você vAi. **Aí vai variar de tUrma pra tUrma, vai variar da necessidAdE. Tem turmas que eu não vEjo a necessidAde de:::+++ ,acompanhá-los. Já tem outras que eu vejo a necessidAde de acompanhá-los em todas as questões.** E aí, vai ter que fazer mesmo. [...]

P – **Então, essa inferência vai assim já do olhar do professor para com aquela turma?**

PR 28 – **Do olhar, e dos resultados que a gEnte tem através das prOVAs.** (ACS – PR)

Atenta-se para o fato de que o professor usa o termo “a gente” para se referir, nesse caso, ao grupo aluno-professor, em ação na sala de aula. E, mais, segundo o docente sua

estratégia de abordagem pode variar dependendo do nível de conhecimento e de autonomia da turma.

Desta maneira pode-se inferir que a diversidade textual é importante no processo de ensino-aprendizagem, visto que proporciona ao professor trabalhar temáticas diversificadas, utilizando-se de várias estratégias, escolhidas de acordo com cada tipo de texto e com os objetivos que se busque atingir; sendo também importante para o aluno, que terá a oportunidade de explorar muitos gêneros textuais, cada um com suas particularidades.

A diversidade de material e de exercícios é necessária para que o aluno distinga as várias estratégias que utiliza quando se encontra diante de um texto. (...) essa diversidade faz com que o aluno tenha contato com as estratégias que necessita e utiliza, além de ser autossuficientes para perceber quais delas podem facilitar ou não seu trabalho de leitura. (SANTOS, 2000, p. 128)⁵⁵

A segunda sequência da cena 5 apresenta uma questão que o professor a denomina “item”. E PR classifica esse item como sendo “bem trabalhoso”. Trata-se de uma questão que abordará as expressões idiomáticas, assunto considerado como a quinta competência e habilidade a ser trabalhada segundo as Matrizes (CEARÁ, 2009, p. 68): “Apresentar expressões idiomáticas e vocábulos de uso regional em espanhol e seus diferentes níveis de linguagem”.

Ao descrever o vídeo da atividade inicial, tem-se o professor com o TD em mãos, lendo as questões do exercício, questões às quais ele as denomina ‘item’. E, antes mesmo de ler a questão, ele chama a atenção da turma para que percebam bem o que se pede na atividade, visto que se trata, segundo o próprio enunciado do docente, proferido em discurso citado direto: “ – Aqui nós temos um **item bem trabalhoso**”. PR refere-se à questão que trata das expressões idiomáticas, e classifica o conteúdo, e a atividade que a explora, como uma atividade que exige um maior conhecimento da língua. Conforme já apresentado, trata-se da competência 5 das Matrizes (CEARÁ, 2009).

PR 22 – [...] Antes das expressões, não é, que faz com que eles tenham, e **eles acabam tendo muita dificuldade, porque eles acham que a tradução ela tem que ser igual**, da mesma forma que ‘tá em português, você pode traduzir pro espanhol. E não! **E é nesse momento que a gente começa a falar um pouco também da cultura. Como a língua ela ‘tá inserida dentro de uma cultura**, eu não vou **pegar simplesmente o que se tem no Brasil**, o que se fala de forma X, e **levar pra Espanha, pra Argentina, pro Chile, pro Uruguai**, e da mesma maneira dizer “-Oh, você fala dessa forma. - Não é assim”. Que, pra eles, embora eles estejam no terceiro ano, eles ficam surpresos. (ACS – PR)

⁵⁵ La diversidad de material y de ejercicios es necesaria para que el alumno distinga las varias estrategias que utiliza cuando se encuentra delante de un texto. (...) Esa diversidad hace que el alumno tenga contacto con las estrategias que necesita y emplea, además de ser autossuficientes para notar cuáles de ellas pueden facilitar o no su trabajo de lectura. (SANTOS, 2000, p. 128)

Conforme já mencionado, as prescrições oficiais fazem referência às expressões idiomáticas, como um conteúdo que deve ser estudado pelos alunos e, portanto, desenvolvido em sala pelos professores. Busca-se, através das atividades pós-leitura, que os alunos sejam capazes de esclarecer os significados não apenas das palavras, expressões e ideias apresentadas no texto, mas sobretudo da expressão, e seu contexto, o que, por sua vez, envolve técnicas de tradução, além das próprias expressões idiomáticas. Um dos grandes obstáculos acerca da compreensão das expressões idiomáticas pelos alunos, conforme aponta o docente, diz respeito ao fato de os alunos acreditarem que podem utilizar as palavras para construir a expressão idiomática em LE tal qual em se utiliza em LM. E, mais, como se os significados atribuídos não pudessem assumir ao longo do tempo outros sentidos. Afinal, a língua é viva, mutável, e, ao mesmo tempo em que é veículo de comunicação e de significação, é sempre influenciada pelo contexto.

E, conforme exposto nas Matrizes (CEARÁ; 2009), uma vez que se trabalha competência lexical – “Utilização de expressões e de outros recursos semânticos capazes de esclarecer os significados de palavras e expressões e das ideias apresentadas no texto” –, se utiliza de quatro das competências e habilidades indicadas pelas Matrizes:

1. Usar a Língua Espanhola como meio de acesso ao conhecimento e à informação nos três níveis de competências – interativa, textual e gramatical – a partir de um contexto de uso; 2. Conhecer a Língua Espanhola como instrumento de acesso cultural e interação com grupos sociais diversos; 3. Utilizar a Língua Espanhola como forma de expressão de situações do cotidiano e meio de socialização; 4. Assinalar a importância da adequada utilização dos recursos gramaticais, facilitadores da expressão verbal. (CEARÁ, 2009, p.68)

Verifica-se que além de se trabalhar questões de compreensão, no momento em que se utiliza as expressões idiomáticas, também se pode trabalhar cultura, inclusive estabelecendo comparativo entre os países, como menciona PR em seu enunciado: “a língua ela ‘tá inserida dentro de uma cultura, eu não vou pegar simplesmente o que se tem no Brasil, o que se fala de forma X, e levar pra Espanha...”.

Ainda explorando as questões de texto e o aspecto tradução, sobre esse material específico, a pesquisadora pergunta a PR se as questões de texto elaboradas para esse material específico, estavam em LM ou LE. O docente menciona que neste caso, tanto o texto quanto as questões estavam em Espanhol. Mas PR menciona que é possível encontrar em duas situações: texto e questões em espanhol; e texto em LE e questões em português.

PR 24 – Nem sem::prE. Nem:: sEmprE. Nesse caso aqui:::, estAvam. MAs, geralmente++, que é que faço. O texto vai ‘tá em espanhol. O, o++, enunciado da questão geralmente vai ‘tá em português. Eu gOs:::to de trabalhar os dOis tIpos.

[...] **Eu gosto de trabalhar o enunciado em espanhol e as questões em espanhol.**
(ACS – PR)

Ao ser perguntado sobre o uso do termo “item”, referindo-se a questão que compõe o exercício, PR afirma que

PR 23 – É. (rindo). Já é o linguajAr que a gente utiliza, porque:: quando, e E:IEs: já sabem também::, que a gente trabalha mUito com isso. QuAndo **a gente vA:i** fazer as avaliações bimestrAis, geralmente, elas **são estilo ENEM**, E::: a maiorI::a das questões, elas são fEi:tas por **nós mEs:mos**. EntÃO::, na hora que **a gente vAi elaborAr::, a gente vÊ:: o Item, e vê a competên::cia e a habilidAde**. A gente já sabe o que ele vai ter que ser capaz de visualizar ali naquela questão. **EsSE::: “Item” já é u::mA linguagem::: que a gEntE utili::za normAlmEn::te**. (ACS – PR)

Portanto, a nomenclatura utilizada por PR é resquício da influência que o ENEM exerce uma vez que a referida avaliação chama cada questão de item. Mais uma vez observa-se que o foco do trabalho do professor é proporcionar a possibilidade de uma aprendizagem voltada ao ENEM. E, por isso, não se pode dizer que o docente tenha a necessidade de redimensionar totalmente as prescrições, mas sim, que PR busca cada vez mais alinhar o programa a ser cumprido e sua metodologia às propostas do ENEM.

Vem-se, ao longo da análise, explorando os diversos elementos que compõem a sala de aula, a relação professor-aluno, o processo de ensino-aprendizagem e, sobretudo, a atividade docente. Não se pode, portanto, deixar de citar um componente que influencia diretamente na realização de uma aula. Trata-se do relacionamento interpessoal e de confiança estabelecido entre docente e discente, ao qual Tardif e Lessard (2014) denominam de empatia.

É possível verificar através do enunciado de PR, o quão importante pode vir a ser esse relacionamento interpessoal, visto que, no exemplo a ser apresentado, favorece o encorajamento dos alunos para realizar a leitura em LE, em voz alta:

PR 10 – **Quando o aluno ele tem a confiAn::ça no seu trabalho**, a confiAn::ça no professor, **ele se sente tranquilo até pra errAr na língua Estrangeira**. (...) Eu acho que, o fato de ele se sentir bem em ler em Espanhol, é o fato da confiança que ele tem, da relação que a gente tem, que é uma relação muito bacana. (ACS – PR)

Sabe-se que um dos grandes obstáculos que se tem no ensino de idiomas diz respeito à expressão oral, uma vez que os aprendizes sentem dificuldade em se expressar, muitas vezes por motivos de timidez e insegurança, elementos vencidos sem obstáculos aqui. Apesar de PR ter mencionado que concorda parcialmente em “priorizar a oralidade em suas aulas de Espanhol”, essa não é uma prática comum, visto que os objetivos de ensino de LE no Ensino Médio são diferentes dos objetivos de ensino de LE num curso livre, por exemplo. E, como os direcionamentos prescritivos gerais voltam-se para o ENEM, não cabe exigir do

professor e tampouco do aluno que a aula seja ministrada na língua meta. Por isso, PR menciona que faz uso dos dois idiomas – LM e LE – durante as aulas:

PR 10 – ... **primeiras aulas geralmente eu gosto de falar em Espanhol. Porque isso trAz pra E:le:: uma familiarizAção. (...) nós temos duas línguas e podemos utilizar qualquer uma delas. (...) Acho que não é benéfico, a gente utilizar o Português 100%. Assim como também nÃO é utilizar 100% só o EspanhOI**". (ACS – PR)

Baseado nessa necessidade de se utilizar os dois idiomas em sala, através de seu discurso PR chama a atenção dos discentes para a diferença entre se estudar LE na escola, e em um curso de idiomas, também denominado de curso livre.

PR 32 – Aí eu acho sEmpre interessAnte explicar pra Eles::: **a diferença da Língua::: MatE:::na e da Lín:::gua EstrangEIra**, porque+++ alguns::: de:::les:: costumam dizer “-ProfessOr:::, eu não vou sabEr. Isso ‘tá em espanhOI:::. **Tá em espanhol, mas o nível é em língua estrangeira, é um nível que dá pra você visualizar::: sIm:::**”. Então nÃO tem esse negócio de::: “-Eu não sei fazer, porque ‘tava em espanhol”. NÃ:::O! [...] Aí **a gente** explica tambÉM o que::: é, como:::,, o que nós somos instruídos a fazer em sala de aula, como professor de Língua EstrangEI:::ra mEsmo. **Quais são as habilidades que eles devem ter ao terminar por exemplo, o EM, em LE. Eles precisam ler**, eles vão ter que ler:::, **eles vão ter que contextualizar:::, eles vão ter que conhecer um pouco do país da língua estrangeira** que ele tá estudAn:::do, enfim, né. (ACS – PR)

Acredita-se ser interessante a visão de PR sobre o trabalho docente, que envolve não apenas o planejamento e a execução das aulas, mas observar que sua atividade é permeada por outros elementos. O docente cita o fato de que durante a explicação, além do conteúdo a ser explanado, e das diversas interações que ocorrem na aula, o profissional precisa estar atento a todas as situações que tem como recorte o momento da aula.

PR 25 – **É interessante todo o contExto da sAla**. Você dan:::do Aula, aí uma aluna pede, “-NÃo, minha mãe ‘tá ligAn:::do”. Ela sai lá por trás, ela precisa, ela já tinha falado antes que a mãe ou o pai poderIa ligar porque ‘tá tendo um problema, e aí ela fala, mEsmo tem:::do o raciocínio, você tem que tá ligado em tudo que tá acontecendo pra que isso não vEnha a quebrar. [...] (ACS – PR)

Seguramente a realidade retratada no excerto não está contemplada nas prescrições. E, pode-se inclusive, considerar este momento como uma atividade interrompida contrariada conforme Clot *et al* (2000).

Em consonância com as ideias de Vygotsky (2008) sobre desenvolvimento, PR declara o quão importante é para o profissional perceber o desenvolvimento do aluno. Mudança que não remete apenas aos fatores físicos e biológicos, mas sobretudo, humanos. E, principalmente, no que diz respeito a esse processo de amadurecimento intelectual.

PR 21 – É interessAnte também quando a gente vai começAndo a trabalhar com eles, quE:::, eles vão:::, **você vai vendo o desenvolvimen:::to deles mesmo**. Muitas

vezes eles conseguem visualizar mas não tem a segurança. Quando você ‘tá trabalhando com eles ali, você pára um tempo e você trabalha, vai analisar cada partezinha, eles se sentem bem, inclusive até pra dizEr, falAr, expressAr da maneira que eles acham que deve ser a resposta daquilo ali, né. **O que eles estão tomando como parâmetro prA::::++++, analisAr aquele texto.** (ACS – PR)

Importante ressaltar esse processo reflexivo do professor quanto ao seu agir docente que caminha paralelo e, ao mesmo tempo, contribui para a formação humana do aluno.

PR menciona que trabalhar com turmas do Ensino Médio proporciona, entre outras coisas, acompanhar a evolução do aluno. E, para contribuir como esse processo, o docente busca sempre trazer temas atuais para sua sala de aula, pois desta maneira trabalha os conteúdos que estão especificados nas prescrições assim como também tenta desenvolver a cidadania em seus alunos. Isto porque os temas não são apenas apresentados, mas, sobretudo, geram boas discussões em sala, como é o caso dos temas “sobre a violência contra a mulher, sexo, a sexualidade”. E, ainda segundo PR, é notório o crescimento e o amadurecimento dos alunos, que muitas vezes acontecem de um ano para outro. Esse crescimento advém das experiências vividas dentro e fora da escola, afinal, a sala de aula é apenas uma parte da sociedade na qual os alunos estão inseridos, e pode-se dizer que é um excelente laboratório para a vida. E, considera-se que o processo educacional é uma via de mão dupla, visto que o professor ensina e também aprende, e assim, esse aprimoramento proporciona desenvolvimento tanto para os professores quanto para os alunos.

PR 26 – [...] Ele ‘tá vendo aquilo ali, e+++ assim, eu acho que, o que **eu gosto muito de trabalhar:: com e::les no Ensino Médio, é a for::mA como a gente vê:: o crescimEn:to deles.** Você visualiza eles de uma maneira num ano, porque geralmente eu só pego 2º e 3º, eles estão de uma maneira no 2º e no 3º eles estão de uma maneira completamente diferentes. Eles já cresceram muito. **Eles estão muito mais maduros, geralmente, né.** Muito mais maduros, mais estruturados, e **o que ele visualizava no 2º, o mundo deles se ampliou:++++, gIgantescamEnte no 3º ano.** Eu busco trazer textos que tenha++, **primEIro, que traga algo que a gente possa discutir além do texto, e que também traga algo que seja próximo:: dA realIdade deles. Por exemplo, tem textos, temas, sobre a violência contra a mulher, sexo, sexualidade, e eles:: gOs::tam de fazer isso.** (ACS – PR)

Contudo, o momento onde se pode, notavelmente, perceber o desenvolvimento do professor mediante todo esse processo, é quando PR reflete acerca da ACS.

PR 36 – [...] E::, assim, **eu particularmEnte, vou começar a visualizar até:::, você não consegue, como é que eu posso dizEr, você não consegue corrigir, mas você consegue visualizar de outra maneira. Faz tanto tÊmpo que a gente foi::: alUno, que a gente não consegue se colocAr no lugar deles.** É muito interessAnte você visualizar. Que é superlotado, a gente sabe. Eu não::: ‘tô::: do outro lAdo da superlotação. **Na hora que eu vi o iní:::cio mesmo, aquilo me causou, me dava uma agonia tÃO grAnde, se eu tivesse ali teria que ficar calado, sentado, eu acho que eu não conseguirIA.** É muito difícil. É difícil também ‘tÁ no lugar

de::les, né? Então, a coisa que mais me chamou a atenção, foi isso. De você visualizar o ou::trO lAdo, numa superlotação de classe, o que é, como eu posso visualizar lá na frente. O nOsso grande problEma é, fazer que tOdos fiquem em silÊncio, todos prestem atenção, mas do outro lado, qual seria a perspectiva dele, né. **Acho que Is::so me trouxe, reAlmEn::::te, uma inquietUde.** (ACS – PR)

Pode-se deduzir, a partir da fala de PR, um movimento exotópico por parte do docente quando ele se vê em cena e, também, ao se dar conta daquela situação de superlotação, ele se coloca no lugar do aluno (alteridade), e menciona que é realmente difícil manter-se concentrado e interessado quando se tem uma sala de aula quente e barulhenta, ao ponto de sequer se ouvir o que o professor diz: “se eu tivesse ali teria que ficar calado, sentado, **eu acho que eu não conseguirIA**”.

O docente inicia demonstrando surpresa com a situação visualizada: “a coisa que mais me chamou a atenção, foi isso”. E, em seguida já demonstra angústia. De sua parte como docente, que tem sua atividade de certa maneira impedida pois não se realiza conforme planejada – “É muito difícil” – e, de sua visão colocando-se no lugar do aluno: “É difícil também ‘tá no lugar deles, né’”. PR assume uma posição exotópica, ao mencionar que “É sempre interessAnte **a gente vEr:: o que a gente fAz:: sob uma OUtra Ótica**” (ACS – PR 36). Esta outra ótica sobre a qual se refere, muito provavelmente, deve-se à visão extralocalizada⁵⁶, e PR se posiciona claramente a respeito do assunto, como se tentasse justificar a falta, até então, de percepção do problema exposto: “faz tanto tempo que a gente foi aluno, que a gente não consegue se colocar no lugar deles”. E mais, seu sentimento de impotência se reflete no enunciado proveniente de uma reflexão entre seu diálogo interior e exterior: “Acho que isso me trouxe, realmente, uma inquietude”. Assim, é possível observar que o discurso proferido por PR está em consonância com os estudos realizados pelo Círculo de Bakhtin, pois segundo Clot (2010a, p. 177), “para Bakhtin, o centro da abordagem dialógica é constituído pelas relações entre o dialogo interior e o dialogo exterior”.

Faz-se necessário destacar neste processo de análise discursiva dialógica, a importância da AC uma vez que é somente através dela que se torna possível a visualização, o reconhecimento e a compreensão do que ocorre durante a realização da atividade laboral do professor. Ressalta-se, portanto, o processo transformador que a AC promove dentro das perspectivas dialógica, clínica e ergonômica: o compreender para transformar.

⁵⁶ Ponzio define extralocalização como sinónimo de exotopia, e extralocalizado como sinónimo de exotópico: “O ‘encontrar-se reciprocamente fora’, ‘a extralocalização’, é, para Bakhtin, fundamental na compreensão ativa”. (PONZIO, 2012, p. 188)

Destaca-se o processo crítico-reflexivo exercido pelo docente, considerando a possibilidade de mudança a partir do que fora visto nas cenas de atividade inicial visualizadas durante a ACS. E mais, que essa mudança surge da necessidade de cada turma, pois PR menciona já ser uma prática sua, a de considerar algumas sugestões dos discentes em seu planejamento. E, que, também levará para discussão com eles alguns desses elementos, pois considera relevante modificar o que de acordo com sua visão não está bom, e para tanto, pedirá a ajuda dos discentes.

Afinal, a aula não é feita apenas pelo professor, mas a partir da interação entre professor-aluno-atividade.

PR 37 – **Já é alguma coisa a ser discutido, né. Inclusive, com Eles mesmos.** Gosto muito de ouvir a opinião deles, o que Eles:: têm a falar, a opinar acerca disso, né. Porque+++, **a gente não [...] eu não visualizava isso. Aí eu preciso visualizAr com eles. Qual seria o posicionamEnto de:::IEs acerca disso.** (ACS – PR)

Essa visão extralocalizada (Ponzio, 2012) proporcionada pela ACS provoca em PR uma atitude responsiva e o induz a agir o quanto antes, pois é descabida a ideia de conhecer esses problemas e não fazer nada para modificá-los. E, afirma que já em seu planejamento há de considerar alguns dos aspectos vistos. Mas, sobretudo, levar essa discussão para o coletivo, que é um meio organizador e também transformador da atividade docente.

PR 38 – [...] **Não tem como você::: visualizar::: isso aqui::: e você achar: que tá tudo tranquilo.** E++, pelo fato de você ‘tá lá:::, e você fez alguma coisa, e pelo fato de você ter cumprido aquilo ali, que tá corre:::to. E que ‘tá tranquilo, e que tá 100%. **NÃO tem::: cOmO!** [...] (ACS – PR)

Ou seja, pode-se inferir que o real da atividade docente, apresentado a PR incidirá em alterações, mudanças, transformações, e por que não dizer, segundo Vygotsky (2008), em desenvolvimento. Destaca-se também que todo esse processo de reflexão e criticidade fora mediado pela prática da autoconfrontação simples.

o caráter fundamentalmente dialógico de todo enunciado do discurso impossibilita dissociar do funcionamento discursivo a relação do discurso com seu outro”. E, como visto através do discurso produzido na ACS, este outro pode ser outro eu de si mesmo, quando por exemplo, o professor reflete sobre sua prática, vendo-se por um outro ângulo, tomando consciência de um agir que ele próprio exercia mas não refletia sobre. (FIORIN, 2002, p.43)

Portanto, a importância de se conhecer e se refletir sobre a prática laboral deve ser uma constante não apenas ao professor, mas a todo e qualquer trabalhador.

A seguir, a partir da análise discursiva dialógica dos enunciados de ambos os docentes, apresentar-se-á um comparativo entre a prática docente de PR e de PP, considerando nesta análise, os mesmos aspectos indicados no início do capítulo.

4.2.3 Estabelecendo um comparativo entre PP e PR

Uma vez que o referido trabalho busca comparar o uso das prescrições em escolas de Ensino Médio do Ceará, considerando as duas realidades vigentes – regular e profissionalizante – acredita-se que após apresentação dos dados em separado, seria interessante estabelecer uma comparativo a respeito dos tópicos em comum, a partir da fala dos próprios professores acerca de sua prática, coletada durante as ACS.

Como primeiro tópico a considerar, tem-se a elaboração de material didático específico frente ao uso do livro didático.

PP afirma que decidiu, por ele mesmo, não utilizar o livro didático, passando então a utilizar o material elaborado por ele próprio, o TD. Tal decisão partira de sua compreensão ativa responsiva acerca da necessidade que os docentes apresentam em desenvolver a leitura, a compreensão e a interpretação de texto, elementos não contemplados, satisfatoriamente, pelo livro didático. PR, por sua vez, também relata que o objetivo principal do ensino para as turmas de 3º ano do Ensino Médio é preparar para o ENEM e, por isso, elabora material de estudo de texto para levar à sala de aula, uma vez que o livro didático adotado, apresenta limitações quanto à exploração destes conteúdos. Como o LD não contempla a realidade do professor de escola, visto que se trata de um livro mais indicado para cursos regulares de idiomas, e diante da necessidade dos alunos, foi necessário que ambos os professores começassem a elaborar os TDs. Sobre esse assunto, PR menciona: “Principalmente quando **eu** vou buscar++ outrAs, **outrOs textOs, outros materiais**, eu vou buscar no intuito de:::, **tentar suprir aquilo que o livro não conse::guE trazer**”(ACS – PR 04)

Acerca dessa adaptação dos materiais, Tardif e Lessard (2014, p.225) afirmam que, “Como os manuais, os livros de exercícios, os locais, etc., os programas também são transformados pelos trabalhadores; para eles não basta utilizá-los como instrumentos objetivos e independentes, mas os tomam e os modificam segundo a utilização que farão”. Assim, tem-se a transformação de artefatos em instrumentos. Observa-se que a falta de materiais fora, por muito tempo, uma dificuldade enfrentada por muitos professores de Espanhol:

PR 01 – A primeira dificuldade começa aí. [...] Já comE::ÇA que **eu tive que produzir um materIAI::: Ex::trA porque o materIAI: que eu tinha, ele NÃO contemplava os objetivos que eu buscava dentro dessa aula.** Então, aí eu tive que elaborar:: um materIAI fOra, [...] (ACS – PR)

Ou seja, PR reitera que o manual é de boa qualidade, porém inadequado para o contexto em questão, o do Ensino Médio: “**ele é um livro bom**+++ até certo ponto, mas ele nã::o::+++, ele ‘**tá++ fO::ra da realidade**, de uma sala de aula regular::: de 45 a 50 alU::nos:: como **a gente** tem no **Ensino Médio**, né” (ACS – PR 01). A voz do *métier* reconhece que o contexto escolar em questão não é o ideal para se trabalhar uma LE, assim como também o livro didático não é o mais adequado para a situação das escolas. E, isso, por sua vez, gera dificuldade para o professor desenvolver sua atividade.

Quanto à elaboração do material utilizado, PP afirma que ele próprio elabora, mas que também se utiliza de material previamente construído por outras instituições de ensino, assim como também por colegas de profissão. Afinal, segundo PP, “a elaboração não é uma tarefa simples”, e essa dificuldade em adequar os conteúdos às necessidades dos alunos não é sentida apenas por um ou dois professores, mas sim pela sua grande maioria. Por isso, entre as relações de amizade estabelecidas, e na busca de otimizar tempo e trabalho, a partir de fontes confiáveis, os docentes trocam atividades, textos e questões sobre os textos, para assim elaborarem os TDs e as avaliações, funcionando como se fosse um banco de questões.

Segundo PR, a elaboração de material didático também advém da impossibilidade de o livro suprir as reais necessidades da atividade docente: ““Ele [*o livro*] não consegue:::, (...) abarcAr mesmo. Ele não consegue oferecer tudo aquilo, então, **eu preciso** de uma atividade extra pra vir e **essa atividade extra que acaba sendo 90%**”(ACS – PR 04). O docente ainda menciona que, ao elaborar o referido material, leva em consideração as indicações conteudísticas, assim como as competências e habilidades exigidas pelo ENEM. Por essa aproximação com o exame em questão, verifica-se que ambos os docentes utilizam o termo “item” para se referir à questão da atividade sobre o texto. A título de exemplo, apresenta-se o enunciado de PR utilizando o termo citado: “a maiorI::a das questões, elas são fEi:tas por nós mEs:mos. EntãO:::, na hora que a gente vAi elaborAr::, a gente vÊ::: **o Item**, e vê a competên::cIa e a habilidAde. A gente já sabe o que ele vai ter que ser capaz de visualizar ali naquela questão”.

Observa-se tanto da parte de PR quanto da parte de PP a representatividade do coletivo de trabalho mais amplo, ou seja, do coletivo de trabalho dos professores de Espanhol, buscando soluções com relação a elaboração de material didático que não apenas facilite sua prática, mas que sobretudo, proporcione aprendizagem ao aluno.

... os professores seguem os programas concebidos como um quadro geral de ações formais que define objetivos. Mas, ao mesmo tempo, eles improvisam constantemente, não por prazer, mas porque o processo de realização dos objetivos é impreciso e deixado à sua responsabilidade. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 225)

Segundo a citação dos autores acima, apesar de ter suas atividades regidas pelas prescrições, cabe ao professor posicionar-se frente à realidade que permeia sua sala de aula, buscando aplicar as indicações dos documentos oficiais, mas sobretudo, considerando as variantes que constituem o cotidiano do professor, e assim, observar o que pode ou não ser realizado.

Ambos os professores não deixam dúvida da importância do livro didático, porém refutam seu uso, total ou parcialmente, por não ser um instrumento que possa se adequar às reais necessidades do que o contexto escola de Ensino Médio em questão impõe.

Segundo PP “Hoje ele [*o livro didático*] é **um grande suporte. É:::!** **Mas nem tudo que ‘tá ali, ‘tá adequado a minha sala de aula’** (ACS – PP 35). Daí a necessidade de substituí-lo, como é o caso, por um material elaborado pelo próprio professor a fim de atingir, junto com seus alunos, os objetivos estabelecidos.

PR, por sua vez, é ainda mais enfático pois menciona que o LD adotado atualmente pela grande maioria das escolas – *Enlaces* – não é condizente com a realidade de Ensino Médio. E mais, segundo o docente, faltam textos para que se possa trabalhar os conteúdos das unidades; os conteúdos são apresentados de modo descontextualizado e que também não proporcionam a interdisciplinaridade; além de não trazer a tão incentivada diversidade textual. Ainda segundo PR, o livro não cumpre com todas as necessidades didáticas de uma sala de aula de Ensino Médio, e por esse motivo os professores da escola geralmente se reúnem durante o planejamento, e decidem, o que vão utilizar do LD, e como o vão fazer; e se há a necessidade de elaboração de material extra.

Essa decisão por parte de ambos os professores constitui uma atitude responsiva face às necessidades dos alunos, mas também face ao trabalho que tem a realizar com aquele material, e verificam as lacunas do LD no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma tem-se que é a voz do coletivo de trabalho mais restrito, ou seja, os professores de Língua Espanhola, se posicionando. Observa-se também, nesse momento, um redimensionamento das prescrições, entre o que se deve fazer e o que se faz, atitude essa exercida por ambos os professores, e tida como uma constante na profissão, visto que, segundo Tardif (2002, p. 88), “Com o tempo, os professores aprendem a conhecer e a aceitar seus próprios limites. Esse conhecimento torna-os mais flexíveis. Eles se distanciam mais dos programas, das diretrizes e das rotinas, embora respeitando-os em termos gerais”. E, assim, o

professor acaba flexibilizando sua atividade face aos diversos contextos de sala de aula com os quais se depara.

O tópico seguinte a ser abordado diz respeito ao aspecto físico-estrutural do ambiente, e como esses elementos podem interferir, positiva ou negativamente, no processo de ensino-aprendizagem.

PP menciona que a estrutura atual da escola é muito boa. Contudo nem sempre fora assim, e quando as salas eram quentes, isso interferia direta e negativamente no curso da aula, e no aprendizado dos alunos, uma vez que eles tinham dificuldade até de se concentrar.

PP 08 – HO:::je::, eu posso te dizer, que comparado a 2012 quando eu entrEI: na escOla, nós temos um recurso mUI:::to bOM++, né, porque antes **era muito complicado, salas de aulas quente**, tinha três ventiladores, **mas+ os ventiladores às vezes, quebravam, ou às vezes faziam mUI:::to barulho e ventilavam pouco**, então os alunos sentiam mUIto calOr, né. A gente dava aula com a **porta da SAIA abErta**, então **qualquer ruído fora atrapalhava, tirava a concentração**. (PP – ACS)

O docente destaca que o calor era um dos fatores que contribuíam para a falta de concentração dos alunos. Esse olhar de fora do professor, colocando-se no lugar do aluno, ajuda-o a compreender as nuances segundo a perspectiva discente sobre a aula. PP ainda menciona que um espaço físico pequeno para uma quantidade excessiva de alunos, o deixa lotado, apertado, quente e barulhento e, por conseguinte, esses são fatores que incidem, negativamente, no trabalho do professor assim como também no processo de aprendizagem dos educandos.

Inclusive o próprio ventilador é um dos responsáveis por aumentar o barulho, ao ponto de ser necessário desligá-lo durante alguns momentos da aula a fim de melhorar a acústica da sala. O que, por sua vez, irrequieta ainda mais os alunos por excesso de calor e, por conseguinte, os desconcentram. Esses fatores corroboram para uma alteração no que fora previamente planejado pelo professor, ou seja, diante dessas situações, torna-se imprescindível, inclusive, que o professor tenha que alterar as prescrições, adaptando-as ao contexto de uso: **“A falta de estrutUra, ela realmente+++ , ela É um proble:::ma muito sé:::rio. Que faz com que a gente não consiga desenvolvEr aquilo que, inicialmente, a gente planejou”** (ACS – PR 05). Tem-se, portanto, claramente, conforme mencionam Clot *et al* (2000), um exemplo de atividade contrariada. E, ao usar a expressão “a gente”, seguramente o docente esteja se referindo a todos os professores que cotidianamente enfrentam esse tipo de situação, dando assim uma ideia de coletividade.

Eis os principais fatores que devem ser considerados na determinação da carga de trabalho dos professores: Fatores materiais e ambientais, como a natureza dos

lugares de trabalho e os recursos materiais disponíveis. (...); Fatores sociais como a localização da escola (em meio rural ou urbano, num quarteirão rico ou pobre etc.), a situação socioeconômica dos alunos e de sua família, a violência reinante no quarteirão, a venda de drogas entre crianças, etc.; Fatores ligados ao “objeto de trabalho”, tais como o tamanho das turmas, a diversidade das clientelas, a presença de alunos com necessidades especiais e com dificuldades de adaptação e de aprendizagem, a idade dos alunos, o sexo, o nível de maturidade, etc.; Fenômenos resultantes da organização do trabalho: o tempo de trabalho, (...), a diversidade das outras tarefas além do ensino (...), as atividades à noite, nos fins de semana, nas férias, etc.; Exigências formais e burocráticas a cumprir; (...) (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 113-4)

Dessa maneira, tem-se que as questões, quer burocráticas, quer estruturais, quer sociais, são fatores que incidem claramente sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre a atividade docente.

Em se tratando do momento de exploração do material didático em si, uma vez que o foco é a leitura, destaca-se o processo de abordagem de texto feito por cada profissional.

Agindo prescritivamente, PP menciona que, geralmente em suas aulas, propõe aos alunos que realizem uma leitura silenciosa e, em seguida comecem a exploração do texto e da atividade. Contudo, ao passar às análises, juntamente com os alunos, a leitura oral é realizada pelo próprio docente, que justifica que isso deve-se ao fato de que os alunos ainda não possuem domínio da língua estrangeira em questão, o que provavelmente dificultaria o desenvolvimento da aula, pois uma vez que os alunos não possuem domínio do idioma, e ao tentar ler no respectivo idioma, necessitaria de mais tempo ainda. Ao mencionar a provável falta de conhecimento geral sobre leitura por parte dos alunos, pode-se mencionar que o docente, a partir de sua experiência, considera o que é fácil e o que não é tao fácil, para em seguida, decidir o tipo de leitura mais adequado para cada texto e/ou turma.

Contudo o docente destaca que, às vezes, oportuniza leitura em grupos, o que segundo ele, esse é um momento muito promissor, pois além de ler em Espanhol, eles ainda debatem as ideias que estão sendo apresentadas.

Resumindo, pode-se dizer que a leitura é unanimamente considerada como uma atividade de tratamento da informação extremamente complexa: compreende a tomada de informação visual, a construção de sentido a partir das informações percebidas, o armazenamento destas na memória, sua integração às informações anteriores e a reação cognitivo-afetiva ao sentido contruído. (DENYER et al, 1998, p. 12)⁵⁷

⁵⁷ Resumiendo, podemos decir que la lectura es hoy unánimamente considerada como una actividad de tratamiento de la información extremadamente compleja: comprende la toma de información por el ojo, la contrucción de sentido a partir de las informaciones percebidas, el almacenamiento de éstas en la memoria, su integración en las informaciones anteriores y la reacción cognitivo-afectiva al sentido contruído. (DENYER *et al*, 1998, p. 12)

Ou seja, dependendo da situação, é pedido aos alunos que façam uma leitura rápida. Esta é solicitada geralmente quando o texto já fora lido, porém os alunos não lembram. Daí esse tipo de leitura, apenas com o intuito de ativar conhecimentos.

PR por sua vez menciona que quase sempre pergunta se existem voluntários para ler o texto em Espanhol, e que sempre há candidatos. Menciona também que às vezes pede a leitura silenciosa em sala. Em ambos os casos, logo após a leitura e a discussão sobre o tema, passa a responder/corriger as questões do exercício. Segundo o docente cada tipo de leitura é escolhido de acordo com o tipo de texto, com as questões elaboradas, e de acordo com a necessidade da turma, e, obviamente, com os objetivos de ensino. Assim, a escolha do tipo de leitura pode ser literal, inferencial, global e crítica. Afinal, a leitura é, atualmente, de acordo com as prescrições, a peça principal do processo de ensino-aprendizagem.

A leitura é uma atividade cognitiva de associação de ideias, de conhecimentos, reconhecimento e de juízo de valores. Com tudo isso se explicou o diálogo interativo que o receptor mantém com o texto e, assim, a leitura deixou de ser considerada como um simples exercício ou atividade complementar da aprendizagem de língua para passar a ser tratada como um recurso básico e globalizador e como um procedimento que, devidamente programado, é muito eficaz para a autoaprendizagem, e para a autoavaliação dos domínios que integram as competências próprias da comunicação. (FILLOLA, 2004, p. 145)⁵⁸

Portanto, pode-se mencionar que cada vez mais a leitura assume um papel de destaque dentro do contexto educacional e social. E, assim como as relações dialógicas, a leitura também necessita de interação para ser realizada. É o que menciona Flores *et al* (1999, p. 55) : “A leitura se realiza a partir da *interação* destes níveis de conhecimento: o linguístico, o textual e o conhecimento de mundo”.⁵⁹

Verifica-se que os docentes se utilizam de várias estratégias para trabalhar o texto. PP, por exemplo, ora menciona a importância de o aluno ler todo o texto, ora enuncia que o essencial é ler apenas o título do texto e verificar o que a questão do exercício ou da avaliação está perguntando. Enfatiza ainda a relevância de se ler o título do texto visto que ele, por si só, geralmente, já traz muitas informações. Contudo, o mesmo docente, informa aos alunos que nem sempre é necessário ler todo o texto para responder às questões, uma vez que algumas perguntas já trazem a resposta no próprio enunciado. Apesar de dar esse tipo de dica, o

⁵⁸ La lectura es una actividad cognitiva de asociación de ideas, de conocimientos, reconocimiento y valoraciones. Con todo ello se ha explicado el dialogo interactivo que el receptor mantiene con el texto y, así, la lectura ha dejado de ser considerada como un simple ejercicio o actividad complementaria del aprendizaje de lengua para pasar a ser tratada como un recurso básico y globalizador y como un procedimiento que, debidamente programado, es muy eficaz para el autoaprendizaje, y para la autoevaluación de los dominios que integran las competencias propias de la comunicación. (FILLOLA; 2004, p. 145)

⁵⁹ La lectura se realiza a partir de la *interacción* de estos niveles de conocimiento: el linguístico, el textual y el conocimiento de mundo. (FLORES *et al*, 1999, p. 55)

docente reconhece que esta não é a opção ideal para se trabalhar texto, mas uma vez que o objetivo principal dos alunos do 3º ano do EM é obter êxito no ENEM, busca-se alternativas a fim de ajuda-los a encarar essa avaliação externa, por isso, o importante é ganhar tempo.

Ainda tratando sobre as abordagens dadas ao texto observa-se que PR inicia a exploração do material docente pela leitura do texto. Em seguida, o docente vai utilizando-se de recursos à medida em que faz questionamentos sobre o texto, instigando a interpretação do texto e a participação dos alunos. E, de acordo com Chiappini (2007, p. 17), “O ato de ler é um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra”. E, essa interação ocorre não apenas entre leitor e texto, mas sobretudo, entre leitor, texto e contexto. No caso da pesquisa em questão, fora possível adquirir toda essa gama de conhecimento através da interação que, concomitantemente, realiza-se através das relações dialógicas. Afinal, como menciona Morato (2004, p. 323). “a interação é a base da construção do conhecimento e da dupla natureza da linguagem (cognitiva e social)”.

No que diz respeito à análise textual, PR atenta para os principais erros cometidos pelos educandos quanto ao estudo de texto, como por exemplo, deter-se apenas nas informações iniciais, como se essas fossem as respostas que os exercícios buscam. Há de se fazer uma análise mais detalhada, afinal, como menciona Denyer *et al* (1998, p. 25), “um leitor é efetivamente alguém muito ativo, que não pára de antecipar, inferir, selecionar, organizar”⁶⁰. Observa-se aqui já o uso de estratégias a fim de obter uma melhor compreensão da leitura. Pois, conforme Ferro e Bergmann (2008, p. 78), “O texto é a forma primordial de insumo linguístico nas aulas de língua estrangeira e por isso mesmo deve ser explorado a fundo”.

Esse processo de escolha por parte do professor sobre qual a melhor estratégia a ser utilizada para a leitura e a compreensão do texto advém de um posicionamento responsivo, fruto de seu processo de desenvolvimento, gerado a partir de seu conhecimento teórico, assim como de sua experiência pessoal e profissional, mas, acima de tudo, de adequação ao contexto de uso. Em relação às estratégias de leitura, ambos os docentes quando inqueridos sobre preferências mencionam que não as possuem. Contudo, observa-se uma utilização mais frequente de *scanning*, e de *skimming*. Inclusive, os alunos demonstram grande facilidade em identificar a ideia principal do texto, assim como a localização das informações. Neste

⁶⁰ Un lector es efetivamente alguien muy atractivo, que no cesa de anticipar, inferir, seleccionar, organizar. (DENYER, 1998, p. 25)

questo, observa-se então o conhecimento acadêmico aliado a voz da experiência docente, favorecendo ao professor desenvolver uma leitura e um estudo de texto de forma condizente tanto com as exigências das prescrições, quanto com o contexto.

As prescrições que remetem ao ensino de LE em escolas de Ensino Médio apresentam as competências e habilidades dentre as quais tem-se o desenvolvimento da leitura e da compreensão de texto, assim como os conteúdos gramaticais e lexicais. Em se tratando de PP e PR, observa-se que ambos os docentes buscam trabalhar os conteúdos anteriormente citados, de forma contextualizada, segundo as orientações dos documentos oficiais.

PR 17 – A gente tenta trabalhar o seguinte: a contEXtualizaçÃO. A palavrA ela nUn::ca é sol:ta. Vão perguntar a palAvra eu nunca vou dizer a resposta, nunca vou dizEr:: o que é. Eu vou tentar colocar em orações, e aí eles vão descobrir o que que é. [...] (PR – ACS)

A contextualização dos conteúdos é significativa, visto que dessa maneira, a aprendizagem se torna mais fácil.

... é importante perceber como, durante a leitura, o aluno realmente atua com a língua quando tenta compreender o texto e como, a partir da procura dessa compreensão, vai internalizando os elementos linguísticos que precisa para se expressar. (FLORES *et al*, 1999, p. 54)⁶¹

Ou seja, à medida que o discente vai lendo, brincando com as palavras, as estruturas gramaticais vão se fixando. E assim, os próprios alunos vão desenvolvendo estruturas e facilitando seu processo de aprendizagem.

Considerando as abordagens relativas aos níveis de leitura que os professores utilizam, observa-se que ambos se pautam nas premissas do ENEM, que por sua vez não se diferenciam muito das OCEM e das Matrizes curriculares para o Ensino Médio. Dessa forma, pode-se inferir que tanto PR quanto PP contemplam os diferentes níveis, desde o pragmático, o semântico, o literal, até chegar no crítico. Em qualquer um desses a responsividade é exercida de uma maneira particular, pois segundo Geraldi (2013, p. 21), “todo ato responde; a todo ato, outros atos responderão”. Daí a necessidade de interação: interagir com o texto, consigo mesmo, com o mundo. Desta forma, tem-se que cada texto e, por conseguinte, cada nível de estudo de texto é utilizado com determinada finalidade social.

A leitura como atividade de linguagem é uma prática social de alcance político. Ao promover a interação entre indivíduos, a leitura, compreendida não só como leitura da palavra, mas também como leitura do mundo, deve ser atividade constitutiva de

⁶¹ ... es importante percibir como, durante la lectura, el alumno realmente actúa con la lengua cuando busca comprender el texto y cómo, a partir de la búsqueda de esa comprensión, va internalizando los elementos lingüísticos que necesita para expresarse. (FLORES *et al*, 1999, p. 54)

sujeitos capazes de entender o mundo e nele atuar como cidadãos. (CHIAPPINI, 2007, p. 22)

Outro aspecto a se considerar, diz respeito à classificação das questões elaboradas para a atividade e para as provas. Assim como em outros critérios, neste os professores também utilizam como referencial as diretrizes do ENEM, visto que nesta avaliação existem três tipos de questões: as fáceis, as intermediárias e as difíceis. Uma vez que as questões são elaboradas pelo próprio professor, essa classificação é, então, gerada por ele. Contudo, conforme menciona PR, muitas vezes essa classificação determinada pelo docente não vai ser assim, recebida pelos discentes. Essa reflexão só é possível a partir do momento em que o professor se posiciona pondo-se no lugar de quem irá responder determinada questão, refletindo acerca das possíveis dificuldades que o aluno terá ao respondê-la.

PR 13 – [...] Inicialmente, você pega a **competência:::**, você tenta trabalhar aquela competência, e você diz “ó::++”, **vai ser tranquilo**, quando você **‘tá elaborando**. Mas aí depois, **quEm recebe:::**, **não recebe de uma forma tão simples, acaba mudando de nível**, né. (...) Vou trabalhando, né, **nível SIM::ples**, nível um pouco mais **intermediário**, e nível um pouco mais **complexo**. **Trabalha os três níveis**. (PR – ACS)

PR ainda menciona que ao elaborar as questões pauta-se nas competências e habilidades indicadas, e que tanto em seus TDs quanto em suas avaliações utiliza questões considerando os três níveis de dificuldade.

PP ao se referir a essa classificação, utiliza em um de seus enunciados o termo “tranquila” para se referir a uma questão que seria, em tese, fácil: “Sim, seria **fácil**. Era uma questão que envolvia um conteúdo gramatical que nós havíamos visto no começo do ano. Então, [...] é pra eles lembrarem [...]. Por isso que eu falei: ‘- olha essa questão ela é **tranquila**’” (ACS – PP 27). Neste enunciado percebe-se então a presença de uma palavra de autoridade do docente, proferida através de discurso citado direto, através da qual o docente afirma que a questão seria fácil e que os alunos deveriam sim, classificá-la como tal, uma vez que se tratava de um conteúdo visto recentemente, e por tal motivo, os alunos deveriam ter a obrigação de lembrar.

No que diz respeito à abordagem dos professores sobre o aspecto cultural, verifica-se, facilmente, o redimensionamento das prescrições pelos docentes, visto que, apesar de ser citado, não há, nas Matrizes de instância maior, um direcionamento específico com relação a isso. Verifica-se a existência de uma explicitação apenas nas Matrizes curriculares para o Ensino Médio (CEARÁ, 2009), e somente para as turmas do 3º ano, ainda que de uma maneira muito vaga, sob a forma de tópicos.

Considera-se, pois, essa lacuna, como um problema a ser superado pelos docentes, visto que, segundo Ferro e Bergmann (2008, p. 73), “... a compreensão do papel que a bagagem cultural representa no processo de leitura é de fundamental importância para os professores de língua estrangeira, pois tira o foco da leitura como processo de decodificação”. Além de apresentar uma ampliação significativa no horizonte do aluno com as novas informações e experiências.

Considerando as prescrições e a prática docente, PP afirma que modifica as orientações gerais para a sua atividade, pois ao invés de só trabalhar os temas culturais no 3º ano como indicam as Matrizes, inicia esse processo já nas turmas do 2º ano. E, justifica essa antecipação alegando que durante o 3º ano tem-se pouco tempo para além de explorar textos, trabalhar os conteúdos culturais.

Enquanto PP apresenta cultura a partir da contextualização, PR busca trabalhar cultura explorando a interdisciplinaridade. E, a maneira mais didática que os professores encontraram de abordar essa temática, fazendo com que os alunos também pesquisem sobre o assunto, foi a apresentação de seminários, quando os docentes dividem a turma em equipes, por temas específicos relacionados a países diferentes, e esses alunos precisam pesquisar, elaborar material e apresentar para toda a turma. A escolha por esse tipo de exercício dá-se pelo fato de os professores acreditarem haver um maior envolvimento e uma maior integração entre os discentes, promovendo discussões e, por conseguinte, um maior grau de aprendizagem. Segundo a fala dos próprios professores, PP opta por enfatizar nos seminários, o tema “culinária”, enquanto PR, engloba “História”, “Literatura” e “Artes”.

Conforme já mencionado, uma vez que as Matrizes (CEARÁ, 2009) não delineiam, cada professor escolhe os temas e os países “hispanos” a serem trabalhados, cabendo ainda ao professor elaborar seu próprio material, recriando também as instruções de acordo com o que considera mais relevante. PP, em suas aulas, vale-se de sua experiência docente, e do material que preparara ao longo dos anos, a partir da escolha dos temas que considera mais significativos.

PP 29 – (...) De que forma? Eu tenho um **material que EU PREPAREI::** sobre festas. Então+, numa aula, de cinquenta minutinhos, só+, **eu tive que fazer uma má::gica**, mas eu apresentei as festas da Espa::nha, de fevereiro a janeiro, que eles sabem que começa em fevereiro e encerra em janeiro, com os Reis Magos, né. Então **a gente fez um passeio** por todas, não por todas, mas **pelas festas ma::is importANtes**, aquelas de maior destaque, em cinquenta minutos. O mES::mo::+, eu fiz em relação as festas daqui da América Lati:na. (PP – ACS)

Esse posicionamento responsivo de preparar o material também vem munido de autoria, visto que, diante de tantos enunciados proferidos sobre o assunto, coube ao professor

decidir o que deve ou não ser estudado sobre cultura durante suas aulas. Não se esquecendo de que, tal escolha visa um melhor rendimento acadêmico do aluno. Portanto, há essa atitude responsiva do professor na escolha de assuntos que considera importante para os alunos em resposta à necessidade destes, e também a um não delineamento específico nas prescrições oficiais (Matrizes). Segundo PR é que “Sendo bem sincero, **eu acredito que, quando deixa muito a cargo vai ser sempre a critério do professor:.... O que ele [o professor] julga ser importante**”. (ACS – PR 12)

O papel da escola é atuar nesta ambivalência: levar em conta as diferenças combatendo a desigualdade e assegurar a apropriação do conhecimento, pois o que singulariza o ser humano e social é sua pluralidade, e o que favorece superar a particularidade é o conhecimento universal, sobretudo a compreensão da história. (KRAMER, 2013, p. 30)

Fundamentando essa perspectiva, observa-se que apesar de ser uma escolha do docente, esta pauta-se no papel que a escola precisa propiciar ao desenvolvimento do aluno, fazendo-o conhecer e respeitar as diferenças e a pluralidade cultural, ainda que sua visão e predileção sejam singulares.

E mais, destaca-se a importância de se discutir essa diversidade cultural já na formação acadêmica do professor. Como é possível perceber através da fala de PR, quando ele menciona que essa visão sobre cultura advém da época da faculdade, quando seus professores lhe apresentaram a relação entre língua e cultura: “... **o idioma, ele não é sozinho. Você respeita o idioma, você aprende o idioma é quando você respeita a cultura**” (ACS – PR 12).

Em outras palavras, não se aprende uma língua estrangeira sem se conhecer a sua cultura, seja ela minúscula ou maiúscula⁶², principalmente, em se tratando da Língua Espanhola, que é língua oficial em 21 países.

Um outro tema que deve ser considerado nas análises comparativas diz respeito à utilização dos textos, considerando o uso de diferentes tipos e gêneros textuais, ou seja, respeitando o que se conhece por diversidade textual.

Para estimular o gosto pela leitura e seus diferentes gêneros, cabe ao professor pô-los ao alcance dos estudantes. Quanto mais variados, interessantes e divertidos

⁶² Por cultura, neste estudo adota-se duas das concepções apresentadas por Sabóia (2012): A “cultura com minúscula” (ou “cultura a secas”) é a cultura do cotidiano; compreende tudo o que é compartilhado pelos indivíduos de uma dada cultura. Seria algo como um “standard cultural” (ou padrão cultural), ou seja, o conhecimento operacional que todos os nativos possuem para se orientarem em situações concretas, para serem atores eficientes em todas as possíveis situações de comunicação [...] A “cultura com maiúscula” (ou “cultura do Olimpo”) se refere aos produtos sancionados pela sociedade. Seria, exemplificando, saber quem escreveu o famoso Quixote e que Picasso pintou o Guernica. (SABOIA, 2012, p. 49-50).

sejam os textos apresentados aos alunos, mais oportunidades terão de se converter em hábeis leitores”. (DOMINGO, 2008, p. 30)⁶³

Ainda no que diz respeito à diversidade textual, tema muito explorado nas prescrições, observa-se que os professores buscam trabalhar de modo a contemplá-la. Tem-se, portanto, de acordo com o discurso de ambos os docentes, que a maioria dos discentes apresenta dificuldades para compreender determinados gêneros textuais. Segundo PP seus alunos têm muita dificuldade com poemas e tirinhas, principalmente com “Mafalda”. Para PR a situação não se apresenta muito diferente, uma vez que as maiores dificuldades são poemas e charges: **“Eles:: tem dificultAdes extre::mas em poEmas, e:::, principalmEnte, em charges”** (ACS – PR 09). E assim como os da escola profissionalizante, estes alunos também não são muito receptíveis à Mafalda.

PR 20 – **Eles odE::Iam, entre aspas, acham ela muito fofinha, mas não gostam muito da Mafalda.** (rindo). Ela traz::++ um tom::: de criticidAde, ela traz ironia, e aí, muitas vezes, eles: **“-Eu não entendi, professor. O que é isso?”**. Eles precisa:::vAm visualizar tO:::da::, ... tem uma coisa que a gente faz, isso aí, já no primeiro ano, aí são os professores do 1º ano, principalmente a Mafalda, que **a gente tem um material, que a gente apresenta cAda um dos personagens:::, com caracterís:::tlcas deles, como geralmente eles vão se comportar::.. Isso daí vai facilitar um pouco pra eles, posteriormente. Mas aí eles vêm no 1º ano, vai pro 2º, no terceiro ano, aí↓:::....** Às vezes não lembra nem o que comeu ontem. (PR – ACS)

Apesar de ambas as instituições realizarem, através de seus professores, um trabalho de apresentação das tirinhas da Mafalda e de seus demais personagens logo no início do Ensino Médio, é perceptível a resistência dos alunos em ler os textos em questão. Isso porque trata-se de um tipo de texto multimodal que apresenta uma personagem complexa, carregada de conotação histórica, política e social. Pelo enredo apresentado, e pelo déficit de leitura dos alunos para com esse tipo de texto, visto que costuma se deter apenas no texto verbal apresentado nos balões, verifica-se um grau de dificuldade dos discentes quanto à leitura, compreensão e interpretação do referido texto.

PP 01 – Sempre que caía uma questão de prova sobre **Mafalda**, na correção da prova eu comentava, olha essa é **a característica desse personagem**, né, por isso que ele age dessa forma, por isso que ele tem certos tipos de comentários, (...) **Então eu resolvi tirar deles esse medo da Mafalda, exatamente levando mais pra sala de aula, né, inclusive nesses materiais, um deles a gente procurou trabalhar, em sua maioria, as tiras.** (PP – ACS)

⁶³ Para estimular el gusto por la lectura y sus diferentes gêneros, cabe al professor ponerlos al alcance de los estudiantes. Cuánto más variados, interesantes y divertidos sena los textos presentados a los alumnos, más oportunidades tendrán de convertirse en hábiles lectores. (DOMINGO, 2008, p. 30)

Ou seja, não se trata de explorar apenas o texto verbal, mas sobretudo o não-verbal. Assim como também, o contexto sócio-político em que se insere o personagem.

A metodologia de PR se assemelha a de PP: PR desenvolve um trabalho mais extenso, uma vez que começa já no 1º ano do EM, enquanto que PP só utiliza nas séries finais. Segundo PR, ele apresenta cada personagem com suas respectivas características, conforme apresentado no excerto: **“a gente apresenta cAda um dos personagens:::, com caracterís:::tlcas deles, como geralmente eles vão se comportar:::. Isso daí vai facilitar um pouco pra eles, posteriormente”** (ACS – PR 20). Contudo, segundo o docente, os alunos esquecem as informações.

PP menciona que os alunos têm verdadeiro pavor da Mafalda exatamente por não conseguirem compreendê-la. E, diante desta dificuldade, o docente decidiu levar mais textos deste personagem para a sala de aula, a fim de familiarizar os alunos com os respectivos textos: **“Então eu resolvi tirar deles esse medo da Mafalda, exatamente levando mais pra sala de aula, né, inclusive nesses materiais, um deles a gente procurou trabalhar em sua maioria as tiras. Exatamente pra que eles comecem interpretar não o que está escrito somente ali naquela tira, mas também as imagens que elas trazem”**. (ACS – PP 01)

Observa-se a partir dos enunciados de ambos os docentes a necessidade de inserir em suas aulas um determinado tipo de texto, visto que, seguramente, não há nas Matrizes (CEARÁ, 2009) nenhum direcionamento específico para essa tipologia, considera-se que esse redimensionamento pautado na prática do professor é indício de desenvolvimento, uma vez que o docente busca adequar as prescrições e seu trabalho com fins de garantir a aprendizagem dos discente.

Seguindo as temáticas, observa-se o uso das expressões idiomáticas, que envolvem significação e tradução. Para PR: **“elEs [os alunos] acabam tendo mUIta dificuldade, porque eles acham que a tradução ela tem que ser igual**, da mesma forma que ‘tá em português, você pode traduzir pro espanhol’ (ACS – PR 22).

Uma vez que o cerne das relações dialógicas é a interação, não se pode deixar de observar o quanto a interação e a empatia professor-aluno são significativas no processo de ensino-aprendizagem para ambos os lados. Primeiro porque facilita o trabalho do professor quando este sabe que seu público está receptivo às demandas prescritivas, mas também às nuances particulares de cada docente. Segundo, porque se a aula é tida como algo prazeroso a rentabilidade em termos de aprendizagem é muito mais significativa.

PP enfatiza que essa aproximação favorece as trocas, a reflexão e o debate. E, para PR, a existência da interação parte de uma relação de confiança. O docente considera essa

aproximação professor-aluno como algo salutar, e incentivador, porque se o aluno percebe que o professor está ali com ele, ainda que o discente não saiba, o aluno se lança na busca desse aprendizado, sem temer o erro, a repreensão, superando inclusive a timidez para proferir determinados questionamentos.

PR 10 – Quando o aluno ele tem a **confiAn::ça no seu trabalho**, a **confiAn:ça no professor, ele se sente tranquilo até pra errAr na língua Estrangeira**. (...) Eu acho que, o fato de ele se sentir bem em ler em Espanhol, é o fato da confiança que ele tem, da relação que a gente tem, que é uma relação muito bacana. (PR – ACS)

E, uma vez que o trabalho se fundamenta na ergonomia francesa, que visa também os aspectos da saúde do trabalhador, nada mais salutar que o professor encontrar em seu dia-a-dia uma sala de aula em que possa sentir-se bem como seus alunos ao desenvolver sua atividade laboral. Considerando o discurso proferido pelo docente, dentro do quadro de análise discursiva dialógica, tem-se um direcionamento voltado aos estudos de Vigotsky (2007) sobre desenvolvimento, aspecto preponderante neste processo. E, ainda de acordo com o enunciado reflexivo de PR, através de sua fala, confirma-se o que Lousada (2011) menciona a respeito, quando enfatizar que o plano do comentário é aquele que permite a tomada de consciência sobre a ocasião vivida, experiência própria à AC.

E, mais, que essa reflexão é externada no e pelo dialogismo, visto que é exercida pelo indivíduo que está em constante interação com outros enunciados e com o meio.

O dialogismo bakhtiniano – que podemos observar na heterogeneidade enunciativa, na polifonia, nos discursos relatados, nas diferentes posições enunciativas assumidas pelos falantes – marca discursivamente a concepção de sujeito: o sujeito é interligado e reconhecido socialmente por meio dos outros, por meio do discurso dos outros, por meio de discursos outros que constituem o seu próprio discurso. (MORATO, 2004, p. 333)

Sabe-se que essa realidade não é única, afinal, como já mencionado, são vários os fatores que podem contribuir, positiva ou negativamente, para o desenvolvimento da atividade docente. E, como de fato, segundo Fiorin (2010, p. 35), “... não temos acesso direto à realidade, porque nossa relação com ela é sempre mediada pela linguagem. Por isso, um discurso não se constrói sobre a realidade, mas sempre sobre outro discurso”. É através das relações dialógicas que os enunciados surgem, que o diálogo se estabelece, que o aprendizado se desenvolve, e que o homem se constrói.

Em se tratando do ensino,

Noutras palavras, o conteúdo ensinado em sala de aula nunca é transmitido tal e qual: ele é “interatuado”, transformado, ou seja, encenado para um público, adaptado, selecionado em função da compreensão do grupo de alunos e dos indivíduos que o compõem. (TARDIF, 2002, p. 120)

Tem-se, portanto, através da fala de PP, que é possível reestruturar as prescrições, desde que seja fundamentado em algum objetivo educacional comum, como no exemplo apresentado, adequar o ensino às reais necessidades de aprendizagem dos alunos. É interessante perceber como o professor reestrutura essas prescrições sempre com a finalidade de proporcionar um melhor rendimento à sua atividade. Portanto, tem-se que tudo que é prescrito, planejado, nem sempre é executado conforme se deseja.

Visto que neste estudo se buscou averiguar se existem dificuldades de aplicabilidade das prescrições, verificou-se, através das falas de PP e de PR, que há a necessidade de uma reestruturação dos documentos prescritivos à prática, segundo o contexto escolar exige. E que, apesar de ambos os professores trabalharem a leitura visando preparar o aluno para os exames externos, em especial o ENEM, eles utilizam-se de várias estratégias de leitura, assim como de uma grande variedade de gêneros textuais.

Estes aspectos constituintes das questões de pesquisa foram contemplados nas análises dos discursos de ambos os professores, inclusive estabelecendo um comparativo entre PP e PR. E, reitera-se que a principal fonte de dados correspondente a cada docente, através de sua atividade linguageira, durante a realização das ACS. Informações estas que foram comparadas com as teorias, com as prescrições, e com informações provenientes do questionário aplicado aos docentes.

Assim sendo, considera-se que a análise, apesar de subjetiva, foi feita de modo a contemplar o máximo de elementos possíveis, seguindo critérios previamente definidos e confiáveis.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta seção inicia-se com um resgate das questões de pesquisa do referido trabalho, para as quais é possível apresentar respostas; seguido da apresentação dos objetivos delineados para tal estudo, assim como também suscitando algumas reflexões acerca da atividade docente do professor de Espanhol em escolas públicas da rede estadual do Ceará.

Destaca-se que o objetivo geral desta pesquisa consiste em verificar, por meio da prática discursiva dos professores, pelo viés sociointeracionista de Bakhtin (2003) e Bakhtin/Volochinov (2014) e de Vygotsky (2008), o papel das prescrições oficiais e sua relação com o trabalho real no que diz respeito à leitura nas aulas de Língua Espanhola em escolas de Ensino Médio do Ceará, considerando os contextos, regular e profissionalizante. Em outras palavras, a pesquisa em questão buscou compreender a atividade real segundo as prescrições, na tentativa de melhor compreender o que está sendo possível executar em sala, assim como a possível presença de atividade impedida. Isto porque, uma vez que a investigação em tela também se fundamenta na ergonomia francesa e na clínica da atividade, busca-se proporcionar ao professor uma atividade docente conduzida pelos documentos prescritivos, mas que também seja uma atividade salutar, prazerosa e condizente com as necessidades de professores e alunos, visto que, muitas vezes, o contexto de ensino transforma a atividade do professor em algo angustiante, exatamente por não parecer possível alcançar os objetivos estipulados.

Os objetivos específicos da pesquisa foram: 1. Averiguar se existem dificuldades específicas para a aplicação das prescrições sobre leitura em E/LE – OCEM e Matrizes Curriculares para o Ensino Médio – no 3º ano do Ensino Médio e, em caso afirmativo, identificar quais são essas dificuldades em cada contexto escolar: no regular e no profissionalizante; 2. Identificar que aspectos das prescrições sobre leitura em LE são priorizados nas aulas de Espanhol pelos professores em cada um dos contextos de ensino mencionados; 3. Verificar se os professores reformulam/redimensionam essas prescrições. E, em caso positivo, como o fazem e como lidam com esse redimensionamento.

Como já mencionado na introdução, a fundamentação teórica fora bem ampla, considerando os vários assuntos pertinentes, dentre os quais, destacamos ALMEIDA FILHO (2011), no que se trata de formação e prática docente; ROJO (2009), versando sobre leitura e letramentos; CASSANY (2006; 2010), COSSON (2006), FERNÁNDEZ; BAPTISTA (2010), tratando sobre ensino de leitura em LE; sobre prescrição, AMIGUES (2004), DANIELLOU (2002), LOUSADA (2004); Ergonomia e clínica da atividade: CLOT (2007), FAÏTA (2004),

SOUZA-E-SILVA (2004); Atividade: CLOT (2010), MACHADO, LOUSADA, FERREIRA (2011); O professor e o ensino como trabalho: TARDIF E LESSARD (2014), CLOT; FAÏTA (2000); Autoconfrontação: VIEIRA; FAÏTA (2003), CLOT *et al* (2000); Teorias de Bakhtin e o Círculo: BAKHTIN (2003; 2013), BAKHTIN/VOLOCHINOV (2014), BRAIT (2012), BRAIT E MELO (2013), dentre outros; Desenvolvimento: VIGOTSKY (2007), VYGOTSKY (2008), FRIEDRICH (2012), BROSSARD (2012); além da leitura dos documentos prescritivos: PCN (BRASIL, 2000), OCEM (BRASIL, 2006) e Matrizes Curriculares para o Ensino Médio (CEARÁ, 2008; 2009).

Foram considerados, no desenvolvimento desta dissertação, dois pontos principais: os documentos prescritivos e a atividade com leitura em sala de aula de Espanhol/Língua Estrangeira (E/LE). Enfatiza-se que ambas as escolas – regular e profissionalizante –, são regidas sob as mesmas prescrições: as de âmbito nacional, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM); e as de âmbito estadual, por meio das Matrizes Curriculares para o Ensino Médio.

Optou-se por utilizar o quadro metodológico da autoconfrontação, desenvolvendo com os professores participantes a autoconfrontação simples (ACS) e, a partir dos discursos gerados neste processo, iniciou-se a análise discursiva dialógica desses, considerando a perspectiva sociointeracionista de Bakhtin e de Vigotski.

Para tanto, elaborou-se a questão geral: *Qual o papel das prescrições oficiais e como se constitui o trabalho real do professor nas aulas de leitura de Espanhol na escola regular e na escola profissionalizante de Ensino Médio?*

Como resposta a essa pergunta, obtêm-se as prescrições oficiais – OCEM (BRASIL, 2006) e, principalmente, Matrizes curriculares para o Ensino Médio (CEARÁ, 2009) – são os principais documentos nos quais se baseiam os professores, quer da escola regular quer da profissionalizante, para a realização de sua atividade docente. As Matrizes são baseadas nas OCEM e também consideram os critérios delineados para o exame do ENEM, o qual é tido como meta para todo o Ensino Médio, principalmente para os alunos do 3º ano. Destarte, verifica-se que tanto o material didático quanto a metodologia de trabalho adotados buscam contemplar uma aprendizagem voltada às avaliações, sem se esquecer da perspectiva sociointeracionista. Apesar de serem a principal fonte de orientação didática, as prescrições são passíveis de serem redimensionadas e adaptadas mediante a reflexão do professor acerca de sua atividade docente, e mediante o contexto que se apresentem. Enfatiza-se que as prescrições elencam como prioridade as atividades de leitura e de estudo de texto, sugerindo, por exemplo, que o docente trabalhe a diversidade de gêneros e de tipos de textos, assim

como também o uso de diferentes estratégias, com o propósito de favorecer a compreensão e a interpretação do texto pelos discentes, quer seja texto verbal, não-verbal ou multimodal.

Uma vez respondida a questão geral, passa-se ao primeiro questionamento: *Existem dificuldades específicas no que diz respeito à aplicação das prescrições no contexto de ensino regular em relação ao contexto de ensino profissionalizante? Se sim, quais são?*

De acordo com as relações dialógicas provenientes das ACS, observa-se, tanto nos enunciados de PR quanto nos de PP, que existem dificuldades de aplicação das prescrições no que diz respeito ao ensino de leitura em E/LE nas escolas de Ensino Médio do Ceará. Inicia-se mencionando o uso do livro didático. Apesar de o LD estar em consonância com as competências e habilidades estabelecidas pelas prescrições, ele não pode ser o único suporte para o desenvolvimento das atividades de leitura, visto que, para um contexto de escola de Ensino Médio, o manual deveria apresentar maior diversidade de textos e de atividades aplicadas a esses textos. Contudo, verifica-se, por meio dos enunciados de PP e de PR, que ambos os professores necessitam elaborar material didático específico, visto que o livro didático adotado apresenta lacunas quanto à exploração de leitura, segundo o que regem as prescrições oficiais.

Ainda considerando os enunciados de PR e de PP, observa-se que as dificuldades existentes quanto à aplicabilidade das prescrições dizem respeito, principalmente, aos aspectos externos à didática, ou seja, aos aspectos estruturais, que embora não sejam considerados como pedagógicos, influenciam diretamente na execução das aulas, ou seja, na atividade docente e, por conseguinte, no processo de ensino-aprendizagem.

Ao se comparar as escolas, observa-se que a escola profissionalizante oferece a PP um aporte de melhores condições de trabalho visto que a quantidade de alunos por turma é menor do que a encontrada nas salas de aula das escolas regulares; o espaço físico é mais adequado e confortável; e a estrutura organizacional da escola em si é mais rígida e, por isso, exige do aluno uma postura mais responsável, participativa e comprometida, elementos que em muito corroboram com a atividade real do professor.

Acreditava-se que haveria uma maior disparidade no que diz respeito ao trabalho real do professor nas duas escolas, e, por conseguinte, que a aplicabilidade das prescrições fosse mais acessível nas escolas profissionalizantes, visto que, como anteriormente mencionado, estas possuem uma melhor estrutura física. Contudo, vale ressaltar que a distância da realidade entre as duas escolas não é tão gritante, e isso se deve ao fato de que a escola regular participe da pesquisa seja um “Liceu”, escola de memória renomada dentro do Estado, que ainda conserva sua marca de exigência, rigidez e competência, sendo referência

dentre as escolas estaduais como um todo. Ou seja, ambas as escolas possuem satisfatória condição físico-estrutural se comparada à grande maioria das escolas, além da exigência de um posicionamento mais compromissado por parte dos alunos para com a escola, fatores que facilitam um bom ambiente escolar, portanto, contribuem para um desenvolvimento da atividade docente, ainda que não elimine as dificuldades.

Considerando a segunda questão de pesquisa *Que aspectos das prescrições são priorizados nas aulas de leitura pelo professor do ensino regular e pelo professor do ensino profissionalizante*, observa-se, conforme apontam as análises, que ambos os professores valorizam a leitura frente aos demais conteúdos que necessitam ser abordados. E talvez essa escolha se aplique por se tratar de uma das competências e habilidades bastante exigida nas avaliações escolares e nos exames nacionais, como por exemplo, no ENEM.

Verifica-se, segundo os enunciados de ambos os docentes, uma preocupação em trabalhar a diversidade textual, assim como os vários tipos de leitura: a literal, a global, a inferencial e, principalmente, a crítica.

Percebe-se também o uso de diversas estratégias durante a realização da compreensão/interpretação do texto, dentre as quais, pode-se citar a inferência, a predição e, principalmente, as mais indicadas segundo as Matrizes (CEARÁ, 2009): o uso do *skimming* e do *scanning*. Destaca-se ainda que os docentes se preocupam em desenvolver suas atividades com leitura enfatizando a da interdisciplinaridade, principalmente, quando se busca trabalhar conteúdos culturais.

Constata-se, inclusive, uma semelhança quanto à metodologia utilizada pelos professores, pois ao detectarem déficits no processo de aprendizagem por parte dos alunos, reestruturam, estrategicamente, seu trabalho, a fim de suprir determinadas carências. Como exemplo, pode-se citar o redimensionamento feito por ambos os docentes, buscando trabalhar os gêneros textuais que emanam maior dificuldade para os alunos, como é o caso da charge e do poema.

Percebe-se, portanto, que não há muitas diferenças entre os procedimentos adotados pelos docentes, visto que tanto PP quanto PR priorizam em suas aulas de leitura a diversidade de gêneros e de tipos textuais, assim como inúmeras estratégias de leitura e exploração do texto, sempre almejando que seu trabalho corresponda aos objetivos pedagógicos.

Por fim, chega-se a terceira questão de pesquisa: *Os professores reformulam/redimensionam essas prescrições? Se sim, como cada professor lida com esses redimensionamentos?* A este respeito, verifica-se, por meio das análises, como já fora

mencionado antes, que tanto o professor da escola regular quanto o da escola profissionalizante redimensiona as prescrições, adaptando-as ao contexto de ensino, às diferentes realidades que permeiam a sala de aula, às necessidades dos alunos, enfim, às inúmeras variantes que se apresentam no decorrer do período escolar. E, valendo-se de sua experiência profissional, fundamentado nas teorias pedagógicas, percebe-se, segundo os enunciados dos docentes, que a possibilidade de redimensionamento já é considerada no momento do planejamento das aulas. E que também faz parte do momento de avaliação da atividade laboral realizada pelo professor ao analisar sua prática, mas ocorre, principalmente, durante a aula, quando o professor necessita aplicar o que fora planejado e, por motivos diversos, não consegue. Observa-se, então, a partir dos discursos de PP e de PR que eles consideram importante essas reformulações visto buscarem sempre adaptar as orientações ao contexto a fim de se conseguir um melhor desenvolvimento da aula. E, não se observa nenhuma objeção por parte dos professores em adaptar as prescrições, pois estes almejam, acima de tudo, que tanto a atividade laboral quanto o processo de aprendizado se concretizem de forma salutar e eficiente. Por conseguinte, mediante tal informação, pode-se inferir que ambos os docentes cumprem as prescrições oficiais, porém, com restrições, isto é, sempre as redimensionando.

De modo geral, segundo os enunciados proferidos pelos docentes em questão, destaca-se o reconhecimento da relevância das prescrições como documentos orientadores da atividade laboral. Os professores também reconhecem a importância da realização da ACS, visto que, segundo eles próprios, o quadro metodológico propicia que o professor não apenas veja, mas analise e se posicione sobre o seu agir, ou seja, a AC é um dos mecanismos que se apresenta de modo mais fiel para que se possa perceber o real da atividade do trabalhador. Isto porque, a partir da autoconfrontação simples, o docente pôde verificar sua prática, e dialogar consigo mesmo acerca do que viu/via nas filmagens da atividade inicial, sendo possível, algumas vezes, prontamente, refletir e suscitar o desejo de mudança diante do quadro apresentado.

Pode-se, por exemplo, mencionar a atitude de PR ao visualizar as primeiras cenas de sua atividade inicial. A surpresa do professor diante dos problemas elencados por ele nas ACS fora tamanha ao ponto de ele já se posicionar exotópica e reflexivamente, expressando o desejo de buscar meios, a fim de alterar sua forma de agir.

Exotópica por compreender a postura desinteressada dos alunos durante a aula, diante, por exemplo, dos problemas de acústica já mencionados no corpo deste trabalho. Problema que afeta não apenas os discentes que não conseguem compreender o que é dito

pelo professor, mas que afeta, principalmente, o docente, uma vez que ele necessita fazer uso inadequado e excessivo de sua voz. Assim sendo, o professor até compreende que não há como o aluno se sentir atraído pela aula, conforme enunciado de PR: “**é muito difícil também ‘tá no lugar deles, né? Então, a coisa que mais me chamou a atenção** foi isso. [...] **Acho que isso me trouxe, realmente, uma inquietude**”. (ACS – PR 36)

E, reflexivamente, quando PR menciona “Acho que isso me trouxe, realmente, **uma inquietude**”. Considera-se, pois, que tal preocupação frente aos aspectos apresentados reflete no docente um desejo de mudança, uma vez que o professor almeja sair de sua zona de conforto na busca de uma melhor maneira de apresentar sua aula, agindo não apenas eticamente, mas, sobretudo, com autoria e responsividade, visto que busca construir/reconstruir sua prática como um profissional modificado, evoluído, ou como postula Vigotsky (2007), desenvolvido.

Essas características observadas em ambos os docentes proporcionam uma reflexão acerca da formação acadêmica e experiencial dos professores, posto que esse exercício de criticidade demanda não apenas reflexão, mas, sobretudo, atitude, características essenciais ao tipo de profissional que se deseja no mercado de trabalho: crítico, e que ajude a formar cidadão, contribuindo, assim, para a construção de um mundo melhor. Por isso, destaca-se a importância desse tipo de formação crítica e reflexiva ser iniciada já na vida acadêmica. Assim sendo, destaca-se que tal processo proporciona transformação tanto em professores experientes quanto em iniciantes. E mais, percebe-se que o tipo de estudo desenvolvido nesta pesquisa aborda a prática docente de maneira concreta e real, revelando, inclusive, o hiato que existe entre o trabalho prescrito e o trabalho real, visto as muitas nuances e variáveis as quais a dinâmica do trabalho docente está submetida.

Essa experiência de análise discursiva dialógica da prática docente foi bastante enriquecedora tanto para os participantes quanto para a pesquisadora, apesar de todos esses sujeitos serem considerados profissionais experientes. Pois, apesar de apresentar situações bastante corriqueiras nem sempre elas são conhecidas/reconhecidas pelos docentes. Ou seja, não se trata apenas da aquisição de conhecimento sobre o assunto, mas, principalmente, de perceber como tais elementos provenientes da perspectiva de Bakhtin e do Círculo permeiam nosso cotidiano e influem diretamente sobre nosso agir linguageiro e laboral.

Portanto, reafirma-se que, através deste estudo, destaca-se, sobretudo, a vontade de cada docente em analisar discursiva dialógica e criticamente sua própria prática profissional. Menciona-se, uma vez mais, que esse desejo não é apenas de PP e de PR, mas também, e muito, da própria pesquisadora, que é, antes de tudo, uma professora de E/LE.

A experiência observada e, por que não dizer, também vivenciada neste processo de realização de ACS trouxe para a professora que há na pesquisadora um outro olhar sobre sua própria atividade, visto que, a partir dos conhecimentos adquiridos, buscará elucidar os possíveis problemas que venham a interferir em sua conduta profissional no que diz respeito, principalmente, à aplicação das prescrições, mas também constatando e buscando minimizar/solucionar, na medida do possível, os fatores externos que acabam por influenciar o trabalho docente.

Nesse processo, ressalta-se a relevância em se desenvolver estudos como este, cujo fim é proporcionar compreensão e melhoria na atividade laboral. E mais, que um estudo deste porte não é desenvolvido apenas pelo pesquisador. Além da figura deste e do direcionamento de um orientador, identifica-se a presença de sujeitos, participantes prontamente dispostos a colaborar com a geração de dados e as informações cedidas. Ressalta-se, contudo, que conseguir tais participantes não é tarefa fácil, sendo mais comum se deparar com profissionais que demonstram grande receio de se deixar acompanhar, gravar, filmar, durante sua prática laboral. Essa hesitação persiste mesmo diante da informação de que o material coletado será utilizado somente para fins científicos, que não haverá nenhuma identificação pessoal, assim como também, não haverá nenhum julgamento acerca de seu trabalho, posto que o que se considera neste tipo de investigação é a atividade como um todo, inclusive, quando se busca examinar determinada nuance deste todo.

A título de ilustração, pode-se afirmar que houve uma grande dificuldade na geração de dados para este estudo. Primeiramente, porque os professores contactados se mostravam bastante receosos em permitir que sua aula fosse filmada, ao ponto de determinado docente desistir de participar da pesquisa um dia antes da coleta de imagens. E, posteriormente, porque as escolas estaduais passaram por um período de greve, o que inviabilizara a filmagem das aulas. Portanto, esse tipo de pesquisa exige bastante tempo e dedicação por parte do pesquisador.

Contudo, ressalta-se, cada vez mais, a necessidade de se valorizar e contribuir com pesquisas que visem à melhoria das práticas laborais, quer com viés voltado à saúde, quer com o intuito de observar possíveis desenvolvimentos/transformações. Afinal, a ciência, por meio das pesquisas acadêmicas, vem contribuindo, e muito, de um modo geral, para o bem-estar da sociedade. E, ao final, ainda que o trabalho leve a assinatura do pesquisador responsável, trata-se de um trabalho cuja co-análise do participante é uma condição *sine qua non*.

Por seu objeto amplo e complexo, o estudo desenvolveu-se dentro de uma limitação condizente com o interesse e com o tempo a ele destinados, sistematizado segundo os objetivos delineados. Assim sendo, obviamente, este assunto não se esgota nesta investigação. Afinal, ainda há muito o que se descobrir, como por exemplo, diante da oportunidade de se ampliar o referido estudo para a realização da autoconfrontação cruzada (ACC). Acredita-se ser possível desenvolver ainda mais a temática em questão, visto que, por inúmeros motivos externos, neste estudo, foram realizadas apenas as autoconfrontações simples. Como citado, foram muitos os obstáculos que se apresentaram ao longo deste estudo, dentre os quais, destaca-se a resistência de alguns professores em não querer participar da pesquisa por ter sua aula filmada; a greve nas escolas públicas estaduais, que impossibilitava a geração de dados, retardando esse processo; o curto tempo do curso de Mestrado, que compromete a realização de um estudo mais aprofundado; e outros fatores que, de certa forma, incidiram sobre a realização deste.

Insiste-se em mencionar que se poderia ter avançado mais, realizando, além da autoconfrontação cruzada, a retomada das análises para o coletivo de trabalho, assunto este que já delinea perspectivas futuras para um posterior estudo.

Reiteram-se as informações aqui expressas destacando a importância da autoconfrontação neste processo de análise e transformação, isto porque a AC permite a percepção do que realmente acontece e do que necessita ser modificado, ou seja, a visualização do trabalho real do professor por ele próprio e sobre o qual o docente elabora seu discurso, sendo, a partir de então, capaz de proporcionar transformação e desenvolvimento no agir docente. Ou seja, essa percepção propiciada pela AC é fundamental no processo de análise e na possível mudança. Destaca-se que os enunciados proferidos durante as ACS estão carregados de autoria e de responsividade, provenientes da consciência crítica do professor.

Por fim, pode-se mencionar que as interações vivenciadas em nosso cotidiano, pessoal e profissional, com nossos discursos e com os discursos dos outros, permeiam as relações dialógicas. E, em se tratando do aspecto laboral, mais especificamente do trabalho docente, verifica-se que muitos dos elementos apontados por PP e por PR em seus enunciados durante as ACS são comuns a outros professores. Essa troca de informações também é construtiva, visto que, diante de algumas situações problemáticas que possam se apresentar como corriqueiras, algumas sugestões podem ser elaboradas pelos docentes, apresentadas ao coletivo e, assim, pensar-se em possíveis alterações. Contudo, não se pode modificar nada sem se conhecer. Por isso, Souza-e-Silva (2004) menciona a necessidade de se “compreender o trabalho para transformá-lo”. E, desta maneira, acredita-se que a compreensão de que a

tarefa prescrita assim como a tarefa realizada são intercaladas por uma atividade real, faz com que os professores reflitam, cotidianamente, sobre seu *métier*. Apesar de saber que essa lacuna entre prescrição e prática ser conhecida tanto por professores quanto por gestores, sabe-se que esse processo de observar, analisar, refletir e atualizar-se para então agir é típico da atividade docente.

E, espera-se que nós, professores, aqui me incluindo também nesta condição profissional, conheçamos e modifiquemos cotidianamente nossa prática pedagógica segundo os objetivos estipulados e as necessidades que se apresentam.

Como já mencionado, esta pesquisa não se conclui aqui. Há ainda muito por observar, inclusive, almeja-se, em um estudo subsequente, a possibilidade de se seguir com as fases da autoconfrontação, proporcionando a cada professor visualizar, refletir e falar acerca da atividade laboral do colega, sendo também uma possibilidade que se vislumbra, o retorno destas análises para o coletivo de trabalho. E não apenas das duas escolas, mas, principalmente, para outros professores de Língua Espanhola da rede estadual, que, muito provavelmente, passem por essas situações apresentadas.

É necessária essa troca entre profissionais da área para que se possa discutir as melhorias desejadas, assim como também poder-se-ia levar essas questões para os professores que ainda estão em formação inicial, como forma de melhor prepará-los para o mercado de trabalho.

Em se tratando de temáticas específicas, poder-se-ia explorar a necessidade de elaboração de material didático específico, detalhando todas as fases deste processo. Ou, por exemplo, considerar as escolhas feitas quanto a seleção dos temas culturais a serem abordados, visto que não há um direcionamento mais objetivo.

Enfim, há ainda um longo caminho a ser percorrido na busca de compreender todos os elementos que constituem a prática docente do professor em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Um guia do processo de formação de professores de língua(s) por competências. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAUJO, Vanessa de Assis. (Orgs.). **Formação de professores de línguas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.
- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Edual, 2004.
- _____. Le travail enseignant: prescriptions et dimensions collectives de l'activité. **Les Sciences de l'éducation Pour l'Ère nouvelle**, Nouvelle, v.42, n.2, p. 11-26, jun.2009. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2009-2-page-11.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2015.
- ANDRADES, Géverson Areias de; SILVA, Alessandra Augusta Pereira da. **Trabalho prescrito: análise de representações da identidade do professor nas diretrizes curriculares de línguas estrangeiras modernas**. Campo Mourão, PR: [s.n],2011. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/nupem/anais_vi_epct/PDF/linguistica_letras_artes/12.pdf>. Acesso em: 11 out.2015.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Alonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papiros, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003.
- BAKHTIN, Mikhail.;V. N. Volochinov. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail;M. M. Bakhtin. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitaria, 2013.
- BARÇANTE, Magali. Competências de ensinar línguas: evidências da pesquisa inicial. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (Org.). **Competências de aprendizes e professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (Org.). **Linguística Aplicada: reflexões sobre o ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- BARRETO, Talita de Assis. **Os PCNs de Ensino Médio: o prescrito e o realizado em sala de aula**. Brasília: [s.n],2007. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/dms-static/68bcb201-d22c-48c5-9067-97e1ae8ae703/consejerias-exterior/brasil/publicaciones-y-materiales--didacticos/publicaciones/otras/xicongreso.pdf>>. Acesso em: 22 jul.2015.
- BARRICELLI, Ermelinda. O trabalho do professor de educação infantil interpretado em textos oficiais. In: MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anise D'Orange. (Orgs.). **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: EdUnicamp, 2005.

BAZERMAN, Charles; PRIOR, Paul. A participação em mundos socioletrados emergentes: gênero, disciplinaridade, interdisciplinaridade. In: BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2013.

BOHN, Hilário I. maneiras inovadoras de ensinar e aprender. A necessidade de des(re)construção de conceitos. In: LEFFA, Vilson. J. (Org.). **O professor de línguas: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001.

BORTONI, Stella Maris. Variação linguística e atividades de letramento em sala de aula. In: KLEIMAN; Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et al.* **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2015.

BRAIT, Beth. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília. (Orgs.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2013.

BRASIL. Lei nº. 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 dez.1996, Seção 2,p.3. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 jul.2015.

_____. 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 jul.2015.

_____. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens e códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (língua estrangeira)**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Semtec, 2000. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 3 jul.2015.

_____. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens e códigos e suas tecnologias**. Brasília: Semtec, 2002.

BRASLAVSKY, Cecília. **As novas tendências mundiais e as mudanças curriculares na educação secundária latino-americana na década de 90**. Trad. José Fonseca Ferreira Neto. Brasília: UNESCO, 2001.

BROSSARD, Michel. Le développement comme transformation par appropriation des œuvres de la culture. In CLOT, Yves. **Vygotski maintenant.**, Paris, v.1, n.3, p. 95-116, ago. 2012

CAROLY, Sandrine. **Activité collective et réélaboration des règles**: des enjeux pour la santé au travail. Lisboa :[s.n],2010. Disponível em: <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00464801/document>>. Acesso em: 6 out.2016.

CARVALHO, Sâmia Alves; ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. Os caminhos do letramento visual: uma análise de material didático virtual. **Revista Estudos Anglo-Americanos**, São Paulo,v. 33, n.44, p.22-31, jun. 2015. Disponível em: <<http://ppgi.posgrad.ufsc.br/files/2016/02/reaa-44-1.pdf>>. Acesso em: 10 nov.2016.

CASSANY, Daniel. **Tras las líneas**: sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006.

CASSANY, Daniel; CASTELLÀ, Josep M. Aproximación a la literacidad crítica. **Perspectiva**, Florianopolis, v. 28, n. 2,p. 353-374, jul./dez. 2010.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Metodologias de apoio**: áreas de linguagens, códigos e suas tecnologias. Fortaleza: SEDUC, 2008.

_____. Secretaria da Educação. **Metodologias de apoio**: matrizes curriculares para o ensino médio. Fortaleza: SEDUC, 2009.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: Gimenez, Telma; Monteiro, Maria Cristina de Góes. (Orgs.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

CHIAPPINI, Ligia. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 2007.

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

_____. Entrevista: Yves Clot. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p.99-107, jun.2006. Disponível em:<<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v9n2/v9n2a08.pdf>>. Acesso em: 11 out.2016.

_____. O diálogo em desenvolvimento: M. Bakhtin no trabalho. In: STAFUZZA, Grenissa; PAULA; Luciane de. (Orgs.). **Círculo de Bakhtin**: diálogos in possíveis. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

_____. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010b.

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel. Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. **Travailler**, Madri, v.2,n. 4, p. 7-42, out. 2000 Disponível em: <http://www.comprendre-agir.org/images/fichier-dyn/doc/genres_styles_clot_faïta.pdf>. Acesso em : 11 out.2016.

CLOT, Yves *et al.* Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. **Pistes**, Madri, v. 2. n. 1, p. 1-7, jun.2000. Disponível em: <<http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/pdf/v2n1a3.pdf>>. Acesso em:11 out.2016.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. A consciência crítica nos discursos sobre e da sala de aula. In: CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Ernesto Sergio. **O desejo da teoria e a contingência da prática**: discursos sobre e na sala de aula. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

_____. A escamoteação da heterogeneidade. In: CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Ernesto Sergio. **O desejo da teoria e a contingência da prática**: discursos sobre e na sala de aula. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

_____. Concepções de leitura na (pós-)modernidade. In: LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal (Org). **Leituras**: múltiplos olhares. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, Claudia Estevam. **Políticas de ensino de línguas estrangeiras**: um estudo discursivo da prescrição institucional e do trabalho. 2012. 270 f. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://www.letras.ufrj.br/pgneolatinas/media/bancoteses/claudiaestevamdoutorado.pdf>>. Acesso em: 3 jul.2015.

COSTA, Regiane de Jesus; LIMA, Lucielena Mendonça de. Cuentos para jugar en la formación de profesores de ELE In: RAMÍREZ, Ana María López; ALONSO, MariaCibele González Pellizzari (Coord.). **XVI Enseñanza de dificultades específicas para la enseñanza del Español a Lusohablantes**: cuando despertó, el cuento todavía estaba allí. São Paulo:[s.n], 2008.

COURA SOBRINHO, Jerônimo; SILVA, Sérgio Raimundo Elias da. Considerações básicas sobre pesquisa em sala de aula. **Revista de estudos da linguagem**, Belo Horizonte, v.7, n.1, p. 51-58, jan/jun.1998.

DANIELLOU, François. **Le travail des prescriptions**. Madri:[s.n],2002. Disponível: <<http://www.ergonomie-self.org/documents/37eme-Aix-en-Provence-2002/daniellou.pdf>>. Acesso em: 12 jul.2015.

DENYER, Monique *et al.* **Leer con tino**: estrategias de lectura. Duculot: Belgique, 1998.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário *et al.* (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

DOMINGO, Luciana Contreira. El lugar de la literatura en las clases de lengua española. Cuentos, cuentos, cuentos. In: **Actas del XVI de dificultades específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes**: “cuando despertó, el cuento todavía estaba allí”. São Paulo: Educaciones, 2008.

ÉRNICA, Mauricio. O trabalho desterrado. In: MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Edeal, 2004.

ESPAÑA. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. **El mundo estudia español 2014**. Subdirección General de Cooperación Internacional. Madrid: 2014. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/el-mundo-estudia-espanol/el-mundo-estudia-espanol2014.pdf?documentId=0901e72b81c71bd2>>. Acesso em: 12 out.2015.

FAÏTA, Daniel. Gêneros do discurso, gêneros da atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Edeal, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **Linguagem & diálogos**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARIAS, Aline Leontina Gonçalves. **Atividade docente de estagiários de francês**: prescrições, gênero e estilo. 2011. 265f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) - Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/AlineLeontinaGon%C3%A7alvesFarias.pdf>>. Acesso em: 27 mar.2015.

_____. **Análise de diálogos de autoconfrontação**: relações dialógicas e transformação na atividade linguageira de professores estagiários de francês sobre sua atividade docente. 2016. 447f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/dmdocuments/Tese_Aline%20Leontina_.pdf>. Acesso em: 3 out.2016.

FERNÁNDEZ, Isabel Gretel María Eres; BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. **La enseñanza de lenguas extranjeras y la evaluación**. Madrid: Arcolibros S. L., 2010

FERREIRA, Angela Marina Chaves; JUNGER, Cristina de Souza Vergnano. E/LE e documentos institucionais: entre a legislação, a formação e a atuação docente In: **Actas del XI Congreso Brasileño de Profesores de Español**, Salvador, de 13 a 16 de setembro de 2005. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/dms-static/68bcb201-d22c-48c5-9067-97e1ae8ae703/consejerias-exteriores/brasil/publicaciones-y-materiales--didacticos/publicaciones/otras/xicongreso.pdf>>. Acesso em: 3 jul.2015.

FERREIRA, Geraldo Generoso. O agir docente em textos prescritivos: uma análise do nível organizacional dos conteúdos básicos comuns de LE do Estado de Minas Gerais. **Revista InterteXto**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p.12-20, out. 2012. Disponível em:

<<http://seer.ufm.edu.br/revistaelectronica/index.php/intertexto/article/view/327>>. Acesso em: 5 jul. 2015.

FERRO, Jeferson; BERGMANN, Juliana Cristina Faggion. **Metodologia do ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira**: produção e avaliação de materiais didáticos em língua materna e estrangeira. Curitiba: Ed. IBPEX, 2008.

FILLOLA, Antonio Mendoza. **La educación literaria**: bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Málaga: Ediciones Aljibe, 2004.

_____. (Dir.). **La seducción de la lectura en edades tempranas**: colección aulas de Verano. Málaga: Ediciones Aljibe, 2002. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=3376>>. Acesso em: 4 jul.2015.

FIORIN, José Luiz. Categorias de análise em Bakhtin. In: STAFUZZA, Grenissa; PAULA, Luciane de. (Orgs.). **Círculo de Bakhtin**: diálogos in possíveis. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

_____. Da necessidade da distinção entre texto e discurso. In: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília. (Orgs.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. Teoria e metodologia nos estudos discursivos de tradição francesa. In: SILVA, Denize Elena Garcia da; VIEIRA, Josênia Antunes. (Org.) **Análise do discurso**: percursos teóricos e metodológicos. Brasília:Plano, 2002.

FRANCO, Claudio de Paiva. Por uma abordagem complexa da leitura. In: FRANCO, Claudio de Paiva; TAVARES, Kátia Cristina do Amaral; BECHER-COSTA, Silvia B. A. (Orgs.). **Ensino de leitura**: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2011. Disponível em: <http://www.claudiofranco.com.br/textos/ebook_leitura.pdf>. Acesso em: 15 nov.2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 1989. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf>. Acesso em: 12 out.2015.

FREITAS, Luciana Maria Almeida. **Da fábrica à sala de aula**: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas. Rio de Janeiro: EdUFRJ , 2010. Disponível em: <<http://www.lettras.ufrj.br/pgneolatinas/media/bancoteses/lucianamariaalmeidadefreitasdoutorado.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Identidade e alteridade em Bakhtin. In: PAULA, Luciane; STAFUZZA; Grenissa. (Org). **Círculo de Bakhtin**: pensamento interacional. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

_____. Implicações de ser no mundo e responder aos desafios que a educação nos apresenta. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: EdUnicamp, 2005.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento - uma leitura filosófica e epistemológica**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GASPARINI, Edmundo Narraci. A leitura de textos em língua estrangeira “entre” a ideologia, a estrutura da linguagem e o desejo: uma abordagem discursiva. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, São Paulo, v.3, n. 1, p.38-184, out.2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v3n1/03.pdf>>. Acesso em: 12 jul.2016.

GERALDI, João Wanderley. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Educação, Arte e Vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GIMENEZ, Telma. Desafios na formação reflexiva de professores de línguas estrangeiras. In: OLIVEIRA, Sheila Elias de; SANTOS, Josalba Fabiana dos. (Orgs.). **Mosaico de linguagens**. Guarapuava: Pontes, 2006.

GRIGOLETTO, Marisa. Processos de Significação na Aula de Leitura em Língua Estrangeira. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

GUEDES-PINTO, Ana Lucia; *et al.* Percursos de letramento dos professores: narrativas em foco. In: KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meireles. (Org.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005.

GUÉRIN, François *et al.* **Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia**. São Paulo: Blucher, 2001.

HARTMANN, Fernando. A voz e o discurso interior na obra de Mikhail Bakhtin. **Revista Calidoscópico**, São Paulo, v.5, n.2, p.77-83, mai/ago. 2007. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5628>>. Acesso em: 11 out.2016.

JUNG, Neiva Maria. **Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngüe**.2003. 200f. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/115757/000380762.pdf>>. Acesso em: 22 out.2015.

JUNGER, Cristina Vergnano. Programas de espanhol e a leitura em graduações no Rio de Janeiro: a prescrição e caminhos pedagógicos. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, v.10,n.5, p.22-26, out.2012. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/xcnlf/5/12.htm>>. Acesso em: 20 out.2015.

JUNGER, Cristina de Souza Vergnano. **E/LE e documentos institucionais: uma proposta para o ensino de Línguas Estrangeiras na Educação de Jovens e Adultos**. Salvador:[s.n], 2007. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/dms-static/68bcb201-d22c-48c5-9067->

97e1ae8ae703/consejerias-exteriores/brasil/publicaciones-y-materiales--didacticos/publicaciones/otras/xicongreso.pdf>. Acesso em: 12 jul.2015.

KATO, Mary. **O Aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Angela B. (org). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KRAMER, Sonia. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

KRESS, Gunter. R.; Van LEEUWEN, Theo. **Reading images**: a grammar of visual design. Londres: Routledge, 1996.

LEFFA, Vilson José. Interação, Mediação e agência na aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (Org.). **Linguística Aplicada**: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes Editores, 2011.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. A emergência da voz do métier em textos sobre o trabalho do professor. In: MACHADO, Ana Raquel; LOUSADA, Eliane Gouvêa e FERREIRA, Anise D'Orange. (Orgs.). **O professor e seu trabalho**: a linguagem revelando praticas docentes. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

_____. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Edual, 2004. p. 271-296.

MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. Textos prescritivos da educação presencial e a distância: fonte primeira do estresse do professor? In: MACHADO, Anna Rachel. **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1518-76322010000300009&script=sci_arttext>. Acesso em: 22 jun.2015

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anide D'Orange. Breve definição dos fundamentos e procedimentos dos estudos do trabalho do professor. In: MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anide D'Orange. (Orgs.). **O professor e seu trabalho**: a linguagem revelando práticas docentes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

MAGALHÃES, Elisandra Maria. **Autoconfrontação simples (ACS)**: um instrumento a serviço da formação profissional de futuros professores de francês como língua estrangeira (FLE). 2014. 232f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) - Centro de Humanidades, 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 mar.2015.

MAGALHÃES, Izabel. Letramento, intertextualidade e prática social crítica. In: MAGALHÃES, Izabel. (Org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. **Introdução à administração**. São Paulo: Atlas, 2008.

MIQUEL, L; SANS, N. **El componente cultural** : un ingrediente más en las clases de lengua. Cable: [s.n],1992. Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/Elcomponentecultural:uningredientemasenlasclasesdelengua.pdf>. Acesso em: 10 dez.2016.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti; LOURENCETTI, Gisela do Carmo. Dilemas de professoras em práticas cotidianas. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. (Orgs.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Paulo: EdUFScar, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da Moita. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. (Orgs.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, Fernanda; Anna Cristina Bentes. (Orgs.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004.

NEPOMUCENO, Arlete Ribeiro; SOUZA, Lucilane Rodrigues de; MUNIZ, Maria Ieda Almeida. **O aprendiz de professor e o real da atividade: uma constante interação verbal**. Montes Claros: FAPEMIG, 2011. Disponível em:

<www.pgletras.uerj.br/gtlet/arquivos/mieda_artigo_aled.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2015.

NOBRE, Maria das Graças Girão. O ensino da Língua Estrangeira e o conhecimento de mundo. In: CEARÁ. Secretaria da Educação. **Metodologias de apoio: áreas de linguagens, códigos e suas tecnologias**. Fortaleza: SEDUC, 2008.

ORTEGA, José Ignacio Wert. **El mundo estudia español**. Madrid:[s.n],2014. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/el-mundo-estudia-espanol/el-mundo-estudia-espanol2014.pdf?documentId=0901e72b81c71bd2>>. Acesso em: 11 jul.2016.

OSMAN, Soraia *et al.* **Enlaces** : español para jóvenes brasileños. São Paulo: Macmillan, 2013.

PARAQUETT, Márcia. O papel que cumprimos os professores de Espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil. **Cadernos de Letras da UFF**, Florianópolis, v.2,n.38, p. 123-137, out.2009. Disponível em: <<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/38/artigo7.pdf>>. Acesso em: 11 jul.2015.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POMPILIO, Berenice W. *et al.* Os PCNs: uma experiência de formação de professores do ensino fundamental. In: ROJO, Roxane. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. O debate entre o estruturalismo linguístico e a dialogia bakhtiniana sobre o conceito de linguagem. In: STAFUZZA, Grenissa; PAULA; Luciane de. (Orgs.). **Círculo de Bakhtin: diálogos in possíveis**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

_____. O pensamento dialógico de Bakhtin e de seu círculo como inclassificável. In: STAFUZZA, Grenissa; PAULA; Luciane de. (Orgs.). **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

PRETI, Dino (Org). **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações, 1999.

PROYECTO PISA. **La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: un nuevo marco de evaluación/OCDE**. Madrid: INCE, 2000. Disponível em: <<https://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33694020.pdf>>. Acesso em: 11 out.2016.

QUEIROZ, Elaine Moral. **Teorias da aprendizagem**. Santa Catarina: EdUNJ, 2016. Disponível em: <http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/tatiana/materiais/apostila___material_extra.pdf>. Acesso em: 10 jul.2016.

RAMOS, Bruna Sola; SCHAPPER, Ilka. **O encontro de leitor com a palavra alheia: leituras bakhtinianas**. São Paulo:[s.n], 2009. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24068/17036>>. Acesso em: 20 out.2015.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SABOIA, Andressa Luna. **A transculturalidade a partir do uso de textos literários no ensino de E/LE: crenças de professores formadores e em formação do curso de letras espanhol da UERN (CAMEAM)**. 2012. 149f.Dissertação. (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza,2012. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/AndressaLunaSaboia.pdf>>. Acesso em : 10 nov.2016.

SANDRÉ, Marion. **Analyser les discours oraux** : approche pluridisciplinaire. Paris: Armand Colin, 2013.

SANTOS, Ana Cristina. **Enseñanza del español instrumental para lectura**: elaboración de material didáctico. Brasília:[s.n], 2000.

SILVA, Gisele dos Santos. O sujeito multivocal e social no círculo de Bakhtin: a formação do sujeito-aluno. **Revista Versalete**, Curitiba, v. 3, n.5, p.40-43, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.revistaversalete.ufpr.br/edicoes/vol3-05/22GiseleSilvaPRONTO.pdf>>. Acesso em: 30 out.2016.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. Ético e estético. Na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. Texto, discurso, gênero: alguns elementos teóricos e práticos. **Nonada Letras em Revista**, São Paulo, v. 1, n. 15, p.33, ago.2010. Disponível em: <http://seer.uniritter.edu.br/index.php/nonada/article/view/264/177>>. Acesso em: 23 jun.2016.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOUTO, Alice *et al.* Reflexões sobre a metodologia da clínica da atividade: diálogo e criação no meio de trabalho. **Revista Laboreal., São Paulo, v.11**, n.1, p.11- 22, ago. 2015 . Disponível em: <http://laboreal.up.pt/files/articles/11_22_1.pdf>. Acesso em: 12 out.2016.

SOUZA, Solange Jobim; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto. Bakhtin e Pasolini: vida, paixão e arte. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez de. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Edeal, 2004.

STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, Izabel. (Org.). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline Mattos. A construção da identidade profissional do professor e sua produção diarista. In: KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meireles

(Org.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005.

TEZZA, Cristóvão. A construção das vozes no romance. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** Campinas, SP: EdUnicamp, 2005.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. A formação e o desenvolvimento do professor de línguas. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAUJO, Vanessa de Assis. (Orgs.). **Formação de professores de línguas.** Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

VIEIRA, Josênia Antunes. As abordagens críticas e não-críticas da análise do discurso. In: SILVA, Denize Elena Garcia da; VIEIRA, Josênia Antunes. (Org.) **Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos.** Brasília: Plano, 2002.

VIEIRA, Marcos; FAÏTA, Daniel. **Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada.** Cuiabá: EdUFMT, 2003. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/polifonia/article/viewFile/1137/901>>. Acesso em: 11 out.2015.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

APÊNDICE

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 Durante sua formação acadêmica, acredita que faltou:

	1	2	3	4
Ter se dedicado mais aos estudos				
Ter tido professores mais qualificados				
Ter tido uma formação mais reflexiva				
Ter discutido sobre prescrição ⁶⁴ e prática docente no ambiente acadêmico				
Ter tido a oportunidade de conhecer a prática docente antes da formatura				
Nada				
Outros:				

3.2 Enquanto profissional de Língua Estrangeira:

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

SOBRE PRESCRIÇÃO

3.3 Quanto ao planejamento e à prática didática:

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

3.4 Durante as aulas de Espanhol,

	1	2	3	4
prioriza as atividades de leitura.				
prioriza as atividades de escrita.				
prioriza as atividades auditivas.				

⁶⁴ Prescrição: Compreende-se por prescrição aquilo que o professor tem a fazer, que apresenta características e aspectos instrucionais-normativos a fim de determinar quais ações devem ser realizadas por cada profissional, de acordo com sua função e categoria. (DANIELLOU, 2002; AMIGUES, 2004; SOUZA-E-SILVA, 2004; CLOT, 2007).

ANEXOS

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
CENTRO DE HUMANIDADES
Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA)
Mestrado em Linguística Aplicada

Pesquisa: PRESCRIÇÕES E DISCURSO DO PROFESSOR DE ESPANHOL/LÍNGUA ESTRANGEIRA (E/LE) NO TRABALHO COM A LEITURA EM ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO DO CEARÁ

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“Prescrições e discurso do professor de Espanhol/Língua Estrangeira (E/LE) no trabalho com a leitura em escolas do Ensino Médio do Ceará”**.

O objetivo deste estudo consiste em verificar, através da prática discursiva dos professores, pelo viés sociointeracionista de Bakhtin (2003/2014) e de Vygotski (2008), o papel das prescrições oficiais sobre leitura e sua relação com o trabalho docente real nas aulas em Língua Espanhola em escolas de Ensino Médio do Ceará, destacando os dois contextos: regular e profissionalizante. Consideramos a pesquisa relevante porque busca-se verificar o papel das prescrições na prática docente, assim como a compreensão dos procedimentos utilizados pelo professor ao aplicá-las e adaptá-las, ressaltando a importância do professor enquanto agente reflexivo de mudança. A pesquisa sustenta-se no quadro metodológico da autoconfrontação (Vieira; Faïta, 2003), utilizado em pesquisas da Clínica da Atividade e da Ergonomia francesa. Tal pesquisa está sendo desenvolvida pela pesquisadora Djany de Carvalho sob a orientação da prof. Dr. Rozania Moraes.

Caso você autorize, você irá, inicialmente responder a um questionário cuja finalidade é coletar informações a fim de traçar o perfil dos professores de Espanhol, sujeitos de pesquisa. Em seguida permitir que a pesquisadora tenha acesso ao seu plano de aula, assim como também autorize sua presença nas aulas de Língua Espanhola, durante cinco encontros de 1h/a, dois para observação da aula e familiarização da turma para com a presença da pesquisadora; e três para filmagens. Trata-se de uma pesquisa realizada em etapas, sendo utilizado o quadro metodológico da autoconfrontação. Uma vez feitas as filmagens das aulas, cada professor será convidado,

individualmente, para estar com a pesquisadora, desenvolvendo a autoconfrontação simples (ACS). Ou seja, a partir dos trechos selecionados das aulas filmadas, cada professor, utilizando-se dos recursos dialógicos, explanará acerca de sua atividade docente. Após realizar as ACS, será feita a análise do material coletado durante as autoconfrontações, mais especificamente, a análise dos diálogos estabelecidos durante as ACS, material este que constitui o *corpus* da pesquisa, juntamente com os dados obtidos no questionário aplicado. As imagens gravadas durante a prática docente, são utilizadas na autoconfrontação como suporte para o desenvolvimento do discurso do sujeito sobre sua prática laboral. Ou seja, as imagens são vistas, discutidas e refletidas, cabendo a pesquisadora mediar o diálogo e a reflexão por parte do professor, pois é este quem vai explanar acerca de sua prática, refletindo e dialogando sobre o seu agir docente, tendo como base, na pesquisa em questão, as prescrições oficiais. Ressalta-se ainda que não haverá, de modo algum, durante este processo, nenhum tipo de juízo de valor ou avaliação por parte da pesquisadora.

A sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que trabalha. Há riscos quanto a sua participação sendo que esses não estão ligados à riscos físicos. Contudo, não se descarta a possibilidade de eventuais situações possíveis na análise da atividade docente, como por exemplo, ansiedade dos professores sujeitos da pesquisa por fornecer dados para a realização do estudo, enrubescimento, embaraço, insegurança, desconforto, inibição e timidez pela presença da pesquisadora em sala, assim como também constrangimento e vergonha pela exposição da voz e da imagem. Assim sendo, a pesquisadora se compromete a minimizar, na medida do possível, todos os riscos e inconvenientes que possam ocorrer. Assegura-se ainda que as imagens coletadas ficarão sob sua responsabilidade, sendo utilizadas somente para fins científicos. Ou seja, tudo foi planejado para minimizar os riscos da sua participação, porém se sentir desinteresse ou dificuldade poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com o pesquisador.

Você não receberá remuneração pela participação. Em estudos parecidos com esse, os participantes puderam contribuir para uma melhoria no ensino, e a sua participação pode contribuir para o desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem em Língua Espanhola. Acredita-se que o processo reflexivo proporcionado pela ACS, através dos diálogos entre professor sujeito de pesquisa e imagens poderá auxiliá-lo, favorecendo assim uma maior conscientização do mesmo ao analisar sua prática docente, construindo e reconstruindo-a. Dessa forma, espera-se que o professor ao refletir sobre sua atividade docente, apresente transformação, desenvolvimento e ampliação no seu poder de agir. As suas respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação. Além disso, você está recebendo uma cópia deste termo onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pela pesquisadora responsável do estudo. Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Eu, _____ aceito participar da pesquisa **“Prescrições e discurso do professor de Espanhol/Língua Estrangeira (E/LE) no trabalho com a leitura em escolas do Ensino Médio do Ceará”**, de forma livre e esclarecida.

Fortaleza, ____ de _____ de 2016.

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Mestranda Djany de Carvalho

CONTATO

Responsável pela pesquisa: Djany de Carvalho

Fone: (85) 88361138

E-mail: djanydcarvalho@hotmail.com

O Comitê de Ética da UECE encontra-se disponível para esclarecimentos pelo telefone (85) 3101.9890. Endereço: Avenida Paranjana, 1700 – Campus do Itaperi – Fortaleza – Ceará

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 - Termo de Assentimento a Estudantes

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
CENTRO DE HUMANIDADES
Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA)
Mestrado em Linguística Aplicada

**Pesquisa: PRESCRIÇÕES E DISCURSO DO PROFESSOR DE ESPANHOL/LÍNGUA
ESTRANGEIRA (E/LE) NO TRABALHO COM A LEITURA EM ESCOLAS DO ENSINO
MÉDIO DO CEARÁ**

TERMO DE ASSENTIMENTO A ESTUDANTES

Você, aluno do 3º ano do Ensino Médio de uma escola estadual de Fortaleza, está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) e sem remuneração, da pesquisa **“Prescrições e discurso do professor de Espanhol/Língua Estrangeira (E/LE) no trabalho com a leitura em escolas do Ensino Médio do Ceará”**. O objetivo deste estudo consiste em verificar, através da prática discursiva dos professores, pelo viés sociointeracionista de Bakhtin (2003/2014) e de Vygotski (2008), o papel das prescrições oficiais sobre leitura e sua relação com o trabalho docente real nas aulas em Língua Espanhola em escolas de Ensino Médio do Ceará, destacando os dois contextos: regular e profissionalizante. Consideramos a pesquisa relevante porque busca-se verificar o papel das prescrições na prática docente, assim como a compreensão dos procedimentos utilizados pelo professor ao aplicá-las e adaptá-las, ressaltando a importância do professor enquanto agente reflexivo de mudança. A pesquisa sustenta-se no quadro metodológico da autoconfrontação (Vieira; Faïta, 2003), utilizado em pesquisas da Clínica da Atividade e da Ergonomia francesa. Tal pesquisa está sendo desenvolvida pela pesquisadora Djany de Carvalho sob a orientação da prof. Dr. Rozania Moraes.

Caso você autorize, sua participação consiste apenas em colaborar com a sua presença durante as aulas de Língua Espanhola, participando ativamente do curso normal das atividades realizadas pelo professor, sujeito da pesquisa, e cujo trabalho é o foco dessa investigação. Trata-se de uma pesquisa realizada em etapas, das quais o(a) aluno(a) em questão deverá estar presente durante as aulas de observação, e das filmagens das aulas, atividades estas desenvolvidas pela pesquisadora.

A sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação, não havendo assim nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição em que estuda. Destaca-se que o aluno não é o foco da pesquisa, e por conseguinte, também não o será das filmagens.

Tudo foi planejado para minimizar os riscos de sua participação, porém você pode sentir ansiedade, desconforto, inibição e timidez pela presença da pesquisadora em sala, assim como também constrangimento e vergonha pela exposição da imagem. Assim sendo, a pesquisadora se compromete a minimizar, na medida do possível, todos os riscos e inconvenientes que possam ocorrer. Assegura-se ainda que as imagens coletadas ficarão sob sua responsabilidade, sendo utilizadas somente para fins científicos. Caso sinta algo desagradável poderá interromper a sua participação e, se houver interesse, conversar com a pesquisadora sobre o assunto.

Você não receberá remuneração pela participação. Em estudos parecidos com esse, os participantes gostaram de participar e a sua participação poderá contribuir para que o professor ao refletir sobre sua atividade docente, apresente transformação, desenvolvimento e ampliação no seu poder de agir. Ou seja, contribuir com o desenvolvimento do processo reflexivo sobre o ensino de Língua Espanhola.

Você está recebendo uma cópia deste termo onde consta o telefone da pesquisadora principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Mestranda Djany de Carvalho

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa **“Prescrições e discurso do professor de Espanhol/Língua Estrangeira (E/LE) no trabalho com a leitura em escolas do Ensino Médio do Ceará”**, sendo que:

() aceito participar

() não aceito participar

Dados do(a) ALUNO(A)	
Idade:	

Dados do(s) PAIS ou RESPONSÁVEIS	
Nome:	
Telefone:	

Fortaleza, ____ de _____ de 2016.

Assinatura do Responsável

Assinatura do(a) Menor

CONTATO

Responsável pela pesquisa: Djany de Carvalho

Fone: (85) 88361138

E-mail: djanydcarvalho@hotmail.com

A pesquisadora 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 C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
CENTRO DE HUMANIDADES
Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA)
Mestrado em Linguística Aplicada

**Pesquisa: PRESCRIÇÕES E DISCURSO DO PROFESSOR DE ESPANHOL/LÍNGUA
ESTRANGEIRA (E/LE) NO TRABALHO COM A LEITURA EM ESCOLAS DO ENSINO
MÉDIO DO CEARÁ**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“Prescrições e discurso do professor de Espanhol/Língua Estrangeira (E/LE) no trabalho com a leitura em escolas do Ensino Médio do Ceará”**.

O objetivo deste estudo consiste em verificar, através da prática discursiva dos professores, pelo viés sociointeracionista de Bakhtin (2003/2014) e de Vygotski (2008), o papel das prescrições oficiais sobre leitura e sua relação com o trabalho docente real nas aulas em Língua Espanhola em escolas de Ensino Médio do Ceará, destacando os dois contextos: regular e profissionalizante. Consideramos a pesquisa relevante porque busca-se verificar o papel das prescrições na prática docente, assim como a compreensão dos procedimentos utilizados pelo professor ao aplicá-las e adaptá-las, ressaltando a importância do professor enquanto agente reflexivo de mudança. A pesquisa sustenta-se no quadro metodológico da autoconfrontação (Vieira; Faïta, 2003), utilizado em pesquisas da Clínica da Atividade e da Ergonomia francesa. Tal pesquisa está sendo desenvolvida pela pesquisadora Djany de Carvalho sob a orientação da prof. Dr. Rozania Moraes.

Caso você autorize, a participação de seu(ua) filho(a) consiste apenas em colaborar com a sua presença durante as aulas de Língua Espanhola, participando ativamente do curso normal das atividades realizadas pelo professor, sujeito da pesquisa, e cujo trabalho é o foco dessa investigação. Trata-se de uma pesquisa realizada em etapas, das quais o(a) aluno(a) em questão deverá estar presente durante as aulas de observação, e das filmagens das aulas, atividades estas desenvolvidas pela pesquisadora.

A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele(a), porém se ele(a)

ANEXO D - Carta de Solicitação de Pesquisa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
CENTRO DE HUMANIDADES
Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA)
Mestrado em Linguística Aplicada

CARTA DE SOLICITAÇÃO DE PESQUISA

Prezado (a) Sr.(a) _____,
Diretor da _____

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada **“Prescrições e discurso do professor de Espanhol/Língua Estrangeira (E/LE) no trabalho com a leitura em escolas do Ensino Médio do Ceará”** a qual envolve a observação e a filmagem das aulas de Língua Espanhola em turmas do 3º ano do Ensino Médio. A pesquisa iniciará com a aplicação de um questionário ao professor de Língua Espanhola, que constitui instrumento de coleta de dados.

Esse estudo tem por objetivo verificar, através da prática discursiva dos professores, pelo viés sociointeracionista de Bakhtin (2003/2014) e de Vygotski (2008), o papel das prescrições oficiais sobre leitura e sua relação com o trabalho docente real nas aulas de Língua Espanhola em escolas de Ensino Médio do Ceará, considerando os dois contextos: regular e profissionalizante. Consideramos a pesquisa relevante porque busca-se verificar o papel das prescrições na prática docente, assim como a compreensão dos procedimentos utilizados pelo professor ao aplicá-las e adaptá-las, ressaltando a importância do professor enquanto agente reflexivo de mudança, nesta unidade escolar.

Os participantes serão convidados por meio de contato direto, através de conversa sobre o assunto. Somente participarão da pesquisa os indivíduos que tenham assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento à Estudantes. A coleta de dados de pesquisa será realizada durante o ano de 2016, sendo conduzida pela pesquisadora, Djany de Carvalho, sob a orientação da professora Dr. Rozânia Moraes.

A coleta de dados constitui da aplicação do questionário com o professor de E/LE, além de cinco visitas à sala de aula em turmas do 3º ano do Ensino Médio durante as aulas de Língua Espanhola: duas aulas para observação, e três para filmagens. O material coletado será utilizado para o desenvolvimento da autoconfrontação simples (ACS) com o professor de E/LE.

Os dados coletados serão publicados de maneira a não identificar os participantes e somente se iniciará a coleta após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Na certeza de que contamos com a colaboração e empenho desta Direção, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Fortaleza, _____ de _____ de 2016.

Mestranda Djany de Carvalho

CONTATO

Responsável pela pesquisa: Djany de Carvalho

Fone: (85) 88361138

E-mail: djanydcarvalho@hotmail.com

O Comitê de Ética da UECE encontra-se disponível para esclarecimentos pelo telefone (85) 3101.9890. Endereço: Avenida Paranjana, 1700 – Campus do Itaperi – Fortaleza – Ceará

ANEXO E - Termo de Anuência

TIMBRE DA INSTITUIÇÃO (SEDUC)

NOME DA ESCOLA

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, _____, diretor da Escola _____, autorizo a realização da pesquisa “**Prescrições e discurso do professor de Espanhol/Língua Estrangeira (E/LE) no trabalho com a leitura em escolas do Ensino Médio do Ceará**”, a ser realizada por Maria Djany de Carvalho Araújo, a ser iniciada após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UECE.

Autorizo a pesquisadora a utilizar o espaço da Escola _____ para a aplicação do questionário, a realização das observações e filmagens das aulas, assim como a realização da autoconfrontação simples, com o professor de Espanhol. Afirmando que não haverá qualquer implicação negativa aos professores, aos pais e aos alunos que não queiram ou desistam de participar do estudo.

Fortaleza, ____ de _____ de 2016.

Assinatura e carimbo do responsável pela instituição