

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Isadora Mendes Barroso

O TRABALHO DO PROFESSOR DE INGLÊS NA ESCOLA
PÚBLICA E NA ESCOLA PRIVADA

Taubaté – São Paulo

2019

Isadora Mendes Barroso

O TRABALHO DO PROFESSOR DE INGLÊS NA ESCOLA
PÚBLICA E NA ESCOLA PRIVADA

Monografia submetida à Universidade de Taubaté como parte dos requisitos necessários para a obtenção da licenciatura em Pedagogia. Sob a orientação da Profa. Dra. Adriana Cintra de Carvalho Pinto.

Taubaté – São Paulo

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo
SIBi – Sistema Integrado de Bibliotecas / UNITAU

B277v Barroso, Isadora Mendes
A vida do professor de inglês na escola pública e privada./
Isadora Mendes Barroso. - 2019.
47 f.: il.

Monografia (graduação) - Universidade de Taubaté,
Departamento de Pedagogia, 2019.
Orientação: Profa. Dra. Adriana Cintra de Carvalho Pinto.
Departamento de Pedagogia.

1. Professor de Inglês. 2. Trabalho Docente. 3. Interacionismo
Sociodiscursivo I. Título.

CDD – 407

Isadora Mendes Barroso
O TRABALHO DO PROFESSOR DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA E NA ESCOLA PRIVADA

Trabalho de Graduação apresentado como requisito parcial para a graduação em Pedagogia, pela Universidade de Taubaté.

Orientadora: Professora Dra. Adriana Cintra de Carvalho Pinto

Data: ____ / ____ / ____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Adriana Cintra de Carvalho Pinto (Orientadora) Universidade de Taubaté (UNITAU)

Assinatura: _____

Professora Dr. Orlando de Paula

Assinatura: _____

Professora Ma. Cleusa Vieira da Costa

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Adriana Cintra, que me auxiliou, me forneceu o que estava disponível em seus conhecimentos para realizar meu trabalho e me apresentou a uma nova metodologia que possibilitou conhecer o meu próprio agir docente. Posso compreender melhor o trabalho docente graças a seu impacto em minha vida.

Aos meus pais, que sempre investiram na minha educação e não mediram esforços para me possibilitar oportunidades de vida. Fortes e guerreiros, trabalharam dias e noites para financiar meus estudos, sempre me confortando nas adversidades. Sem o apoio deles, este trabalho não existiria.

A todos os sábios professores que durante minha graduação, me inspiraram e me forneceram conhecimentos que levarei adiante na minha experiência docente.

Aos meus queridos amigos, que estiveram ao meu lado, me motivaram a não desistir, ter forças nos momentos difíceis e confiar no meu potencial, lembrando-me que minha paixão pela educação pode, em pequenos esforços, mover montanhas.

A Deus por sempre me capacitar, me fortalecer e me inspirar a buscar meus objetivos. Permitindo que sentisse Seu amor a cada palavra que escrevi e abrindo meus olhos para magnitude da importância do saber.

“Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender.”

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho trata da experiência docente do professor de Inglês nos ambientes da escola pública e da escola privada. O que justifica a necessidade de uma análise dessa vivência deriva do fato da maioria dos estudos acadêmicos serem voltados para relação professor-aluno em um parâmetro didático, o que acaba gerando uma carência de conhecimentos sobre a ação docente como trabalho em si, investigar a vida desse professor e como ele realiza sua ação docente. Outro motivo reside nos fatores que influenciam essa ação, exigindo adaptações realizadas pelo trabalhador. O objetivo desta pesquisa é verificar quais são as interpretações sobre o trabalho do professor de Inglês de escolas públicas e privadas em textos produzidos por um desses profissionais. Utilizando como aporte teórico a Ergonomia e a Clínica da Atividade pelos óculos do Grupo ALTER foi explicitado como se dá a ação docente e o quais são os fatores que influenciam essa atividade, como artefatos materiais, sistema didático, objeto da ação, sistema de ensino e Sistema Educacional. Foi utilizado o método do Interacionismo Sociodiscursivo para que o sujeito da pesquisa pudesse examinar sob um olhar investigativo seus relatos, com o propósito gerar uma reflexão comparando os cenários em que atuou, escola pública e privada. Os resultados dessa narração indicam que há semelhanças na ação docente exercida nas duas escolas mas há também diferenças que exigem muitos ajustes. Conclui-se que a prática docente do professor de Inglês nos dois cenários narrados geram conflitos na vida desse profissional, e que deparar-se com conflitos é crucial para impulsionar a experiência docente ao amadurecimento, construir profissionais inovadores e que buscam o desenvolvimento para solução de problemas. Todavia, quando esses conflitos se tornam intransponíveis, ou seja, sem solução, seus efeitos são opostos, geram estresse, frustração, tristeza e sensação de impotência resultando no adoecimento físico e psicológico dos professores, que pode levá-los ao abandono da profissão. Portanto, quando esse professor é impedido de realizar o que idealiza, não encontra auxílio, não possui orientações claras e não é ouvido, sua jornada pode se tornar um fardo.

Palavras-chave: Professor de Inglês. Trabalho docente. Clínica da Atividade. Interacionismo Sociodiscursivo.

ABSTRACT

This study's theme is about the teaching experience of an English teacher who worked in a public and private school. What justifies the need for an analysis of this experience comes from the fact that most academic researches focus on the teacher-student relationship in a learning matter, which results in a lack of knowledge about the teaching work itself, missing the investigation of his life, how he leads and perform his teaching work. Another reason lies in what influences these actions, requiring adaptations made by the worker. The goal of this study was to verify in which cases this teacher needed to make changes and adapt to similar or different characteristics in the schools he worked. Using as theoretical basis the Ergonomics and Activity Clinic through the ALTER group perspective, it was explained how the teaching action happens and what are the factors that influences this activity, such as materials, learning system, object of action and Educational System. It was used the method of Discursive Social Interactionism in order to make the subject of this study able to analyze his own journals, aiming to create an investigating narrative, comparing the places he worked, public and private schools. The results of this narrative indicate that there are similarities in the teaching process in both schools but there are also differences that require many adjustments. As a conclusion, the teaching practice of the English teacher in the two scenarios shown the creation of conflicts in the professional's life. Facing conflicts is essential to develop the teaching experience, to build innovative professionals who seek the upgrading of his abilities to solve problems. However, when these conflicts become impossible to solve, their effects are opposite, creating stress, frustration, sadness and the feeling of helplessness resulting in the physical and psychological illness of teachers, which can lead them to quitting their professions. Therefore, when this teacher is unable to accomplishing what he planned, when he has no help, has no clear guidance and it is not heard, his journey may become a burden.

Key words: English teacher. Teaching work. Clinic of activity. Discursive Social Interactionism

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 CAPÍTULO 1: TRABALHO DOCENTE	
1.1 O que é trabalho na perspectiva da Clínica da Atividade.....	12
1.2 O trabalho docente e o Grupo ALTER.....	15
2 CAPÍTULO 2: O ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL	
2.1 O início do ensino de línguas estrangeiras.....	21
2.2 Interpretações sobre o ensino de Inglês no Brasil.....	23
2.3 A nova BNCC e o ensino de Inglês.....	26
3 CAPÍTULO 3: REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE EM TEXTOS	
3.1 Interacionismo Sociodiscursivo.....	30
4. CAPÍTULO 4: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS	
4.1 Relatos escola privada.....	36
4.2 Relatos escola pública.....	39
CONCLUSÃO.....	44
REFERÊNCIAS.....	46

INTRODUÇÃO

Esta monografia tem como tema o trabalho do professor de Inglês na escola pública e na escola privada, visando identificar como essa atividade acontece nesses dois contextos escolares.

A escolha do tema se justifica por dois motivos, os quais estão descritos a seguir.

O primeiro motivo está relacionado ao fato de a atividade do professor de Inglês ser muito complexa, uma vez que é regulada por muitas instâncias, assim como a atividade docente em geral.

No caso específico do professor de inglês, há uma sociedade e um mercado de trabalho em que é exigida a fluência desse idioma, uma necessidade exposta como uma língua universal, função, portanto, desse profissional que possui a responsabilidade de ensinar seus alunos uma comunicação viável e conhecimentos da língua inglesa.

O Ministério da Educação classifica o professor de Inglês na mesma categoria que o professor de Português, como professores de Línguas, entretanto, dentro do sistema da escola pública ou estadual, a matéria de Inglês não reprova, fazendo apenas a frequência uma obrigatoriedade e não o desempenho do aluno, o que acaba dificultado o trabalho do professor de Inglês.

As universidades que formam os professores e onde estudam sobre a didática em sala, novamente privilegiam o estudo da Língua Portuguesa. Os alunos que cursam a faculdade de Letras no Brasil recebem um diploma que os tornam aptos a lecionarem tanto português quanto inglês. Logo, muitos se formam dominando o português, mas com insuficiência em outra língua que podem lecionar, pois não há uma verdadeira investigação sobre quais alunos dominam a segunda língua e quais ainda precisam se aprimorar.

No aspecto social, dentro das comunidades o professor de Inglês se encontra na realidade das escolas públicas e privadas, lugares com características distintas. A maioria dos alunos da escola privada possuem pais alfabetizados, e que falam outras línguas, como inglês, viajam para o exterior, têm acesso à tecnologia globalizada e estudaram em escolas de idiomas. Em contrapartida, a maioria dos alunos da escola pública não vêem sentido para aprender uma segunda língua, seus

pais não são letrados numa segunda língua, não almejam profissões que exigem segunda língua e não têm oportunidades de viajar para o exterior.

Diante dessas diferenças, há a necessidade de saber que adaptações o professor de Inglês tem de realizar para conseguir exercer seu trabalho de ensinar inglês.

A ação desse professor diante dos fatores do primeiro motivo é fruto de um processo de construção pessoal por meio de suas interações, pois regula seu próprio agir, decide sua postura e o conhecimento em sua área de atuação.

O segundo motivo que justifica essa monografia é que a maioria dos estudos sobre o ensino de Inglês priorizam o desempenho do aluno numa perspectiva didática, e raras vezes exploram as tarefas do professor, e quando são explorados são voltadas para ações do professor para seu aluno, com preocupação na aprendizagem. Ainda pouco se tem olhado para o agir do professor numa perspectiva ergonômica.

Então por que é importante olhar para o professor numa perspectiva ergonômica? A ergonomia é a ciência que preocupa-se em alinhar a vida do homem e seu trabalho, ou seja, lida com vários elementos e possibilidades para melhorar e garantir eficiência entre operação e o operador. Logo, quando aplicado na educação e no trabalho docente, não olha apenas o que o professor deve fazer, mas o que ele faz, deseja fazer e é impedido de fazer. E as relações que o professor estabelece com os instrumentos a sua disposição, como as prescrições oficiais.

Esses motivos nos levam à uma questão de pesquisa: Quais são as interpretações sobre o trabalho do professor de Inglês de escola pública e de escola privada no dizer do próprio professor?

É possível partir da hipótese que o professor deve, o tempo todo, adaptar-se às prescrições e aos demais instrumentos de acordo com sua realidade. Esse trabalho é exaustivo pois o mesmo age solitariamente. O objetivo desta pesquisa é portanto, verificar quais são as interpretações sobre o trabalho do professor de Inglês de escolas públicas e privadas em textos produzidos por um desses profissionais.

Para responder a essa pergunta, partiremos dos aportes teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo e da Clínica da Atividade que se baseiam na tese geral de que pelos textos podemos chegar às interpretações do

agir humano e conhecendo essas interpretações podemos criar subsídios para intervir na formação do professor. Não analisaremos o trabalho diretamente, mas analisaremos as interpretações construídas sobre esse trabalho em textos produzidos por um professor que leciona em escola pública e privada.

É importante ouvir o trabalhador, dar voz a quem vive e enfrenta desafios nessas realidades, sua versão, suas insatisfações e sua interpretação sobre suas ações. Não há problema de ser apenas um professor porque esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, ou seja, é um método de investigação científica que prioriza a especificidade subjetiva do objeto estudado.

Para tanto, buscaremos aprofundamento teórico na Clínica de Atividade e na Ergonomia da Atividade para traçar o conceito de trabalho docente. Não será feita uma análise direta do trabalho, mas será feita uma busca em interpretações que se constroem sobre o trabalho docente no seus documentos de trabalho.

O sujeito desta pesquisa será a própria pesquisadora. E isso se justifica pelo fato de que o objeto utilizado para a análise desta monografia são experiências e observações escritos pela própria pesquisadora. E essas experiências e observações foram desenvolvidos muitos antes de serem utilizados nesta monografia, não alterando portanto, o resultado desta análise, porque quando confeccionados, não havia a intenção de serem colocados em nenhum tipo de trabalho, foram apenas feito como um diário de bordo e de planejamento da ação em sala de aula. Outras pesquisadoras que também se colocaram como sujeito de suas pesquisas foram Tânia Mazzilo, em sua tese de doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2006 e Laila Alves Santos, em seu mestrado pela UNITAU em 2017. A partir dos diários, utilizaram o Interacionismo Sociodiscursivo para que pudessem viabilizar a investigação de suas anotações. Mazzilo (2006, p. 24) afirma que

Optei pelo Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1997/99 e 2004), corrente teórica que desenvolve uma reflexão sobre a problemática do agir, ao mesmo tempo em que oferece uma teoria sobre análise de textos e uma semiologia para análise do agir no trabalho e que contribuiria, assim, com instrumentos relevantes para o desenvolvimento de meus estudos sobre os diários de aprendizagem.

Logo, este estudo será feito por meio da apresentação de relatos com base nesses diários e observações realizadas nos dois contextos de atuação do professor

de Inglês, escola pública e escola privada. O modelo de análise de texto do Interacionismo Sociodiscursivo, teoria que considera textos como representações concretas da ação humana e que podem ser empregados para melhor analisar as ações humanas, tendo Bronckart (2008, 2009, 2012) e Machado (2004, 2006, 2009) como autores centrais da teoria.

As informações apresentadas foram pautadas em pesquisas bibliográficas e em experiências relatadas mediante vivências nos dois modelos escolares.

Esta monografia tem cinco capítulos, sendo o primeiro uma explanação sobre **Trabalho docente**, o segundo capítulo traz **O ensino de Inglês no Brasil**, o terceiro capítulo apresenta o **Representações do trabalho docente em textos** seguindo para o quarto capítulo **Relatos de experiências** para o quinto e último capítulo, a **Conclusão**.

1. TRABALHO DOCENTE

Estudar o trabalho docente é visto hoje como etapa fundamental para que se atinja uma educação eficaz, tanto como estudar como os alunos aprendem e quais metodologias facilitam o aprendizado. Todavia, pouco se tem olhado para o professor, como ele trabalha, a liberdade e obrigações do seu agir e em quais situações há um desconforto, uma insatisfação docente.

1.1 O que é trabalho na perspectiva da Clínica da Atividade

Trabalho é um substantivo masculino que representa um conjunto de atividades, que o homem exerce para alcançar determinado fim, em uma interpretação mais humanizada, é uma ação que dá sentido, utilidade a vida do ser humano e disponibiliza expandir suas relações sociais, sua relação com o dinheiro, com o saber, com sua estima e entre muitas outras relações, o trabalho é histórico e empírico para a construção e evolução do homem.

Para tratar essa ciência do trabalho e seus impactos na vida dos homens, surge então na França a Ergonomia, focando melhorar as condições do trabalho, adaptando o seu funcionamento e tarefas a todas as áreas da vida do profissional, e para analisar a ação de trabalhar, fora do âmbito econômico, é possível olhar para o trabalho numa perspectiva ergonômica. Segundo Lima (2001) a ergonomia, em sua definição mais recente, aparece como uma disciplina técnica que se propõe conhecer a “atividade real de trabalho” com vistas à sua transformação.

Juntamente com a Ergonomia, surge a Psicologia do Trabalho que visa o bem estar do trabalhador, suas condições, perfis ideais para cada cargo e se as condições em que se trabalha são justas, recriando novas formas de viver, travando uma luta pela saúde produzida na transformações dos processos. Todavia, esses dois mecanismos ainda não eram suficientes para uma análise direta e objetiva sobre o agir e a existência do trabalho, pois tinham visões diferentes sobre o papel do ser humano influenciado sobre as prescrições do trabalho.

Tais prescrições eram sobre o trabalho prescrito, aquilo que o profissional sabe que deve fazer devido as leis educacionais e a metodologia da escola, o trabalho realizado, aquilo que se pode ver ou observar que o profissional

realmente faz e o trabalho real, tudo aquilo que o profissional queria ter feito mas não fez, tudo aquilo que passou pela sua cabeça para ser concretizado mas por inúmeros fatores não aconteceu, aquilo que não se pode observar e ver claramente, pois essas decisões e adaptações sobre seu agir ocorrem em pensamento. Segundo Carvalho-Pinto (2009, p. 52)

Para vencer esse problema, surgiu a clínica da atividade, iniciada por Yves Clot. Para ele (1999/2006) a clínica da atividade é um caminho que se começa a trilhar na análise do trabalho, com vistas a uma psicologia do desenvolvimento da ação, pois, conforme essa corrente, para se explicar o trabalho real, deve-se recorrer às fontes da ação, ou seja, às “pré-ocupações” do sujeito que a realiza. Essas “pré-ocupações”, da ordem do desejo, da prescrição e das condições de trabalho, quando não conciliadas, podem trazer conflitos para o trabalhador.

Sendo assim Yves Clot, filósofo, psicólogo do trabalho e pesquisador do CNAM, Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris, autor do livro *A função psicológica do trabalho*, criou como subdivisão da Psicologia do Trabalho e estudou a concepção da Clínica da Atividade, que traz a psicopatologia do trabalho e a ergonomia, entende o trabalho além de sua institucionalização econômica, ou seja, o emprego formal como é conhecido pelo mundo atual.

Yves Clot impulsionou esse novo olhar para a ação do homem, o olhar do trabalho em si, para ele (2006, p. 69) o trabalho seria

...um dos maiores gêneros da vida social em seu conjunto, um gênero de situação do qual uma sociedade dificilmente pode abstrair-se sem comprometer sua perenidade; e do qual um sujeito pode dificilmente afastar-se sem perder o sentimento de utilidade social a ele vinculado.

Em sua obra, ele afirma que o trabalho é elemento central de análise e intervenção, já que é o ponto de conexão social, histórico, material e o objetivo entre os indivíduos, sendo a atividade, prática e psíquica, sede de investimentos vitais do sujeito, em um movimento de apropriação de um meio de vida e transformação dos objetos do mundo.

A Clínica da Atividade traz três importantes ideias sobre o trabalho, o real da atividade, o gênero de atividade e o estilo da ação. Essas concepções construídas por Clot puderam guiar sua análise sobre o agir.

O real da atividade, afirma que a atividade em si é uma reflexão sobre o próprio trabalhador, já que o trabalho proporciona um sentido para a vida do sujeito, tornando o trabalho real (aquilo que se queria fazer mas não fez) a coisa mais

relevante na hora de analisar um certo ofício pois revela a verdadeira competência desse trabalhador em seu serviço.

O gênero de atividade é um repertório de instrumentos construídos e pensados com o intuito de orientar a atividade, de acordo com Pinto (2009, p. 52) baseada em Clot (2006)

(O gênero de atividade) se constitui em um conjunto de regras explícitas e implícitas para o agir, construídas pelo próprio grupo de trabalhadores de uma determinada profissão e aprovadas pelo coletivo do trabalho, no decorrer de sua história, para a resolução de conflitos da atividade.

Segundo Clot (1999/2006) o gênero de atividade é um conjunto de normas e ações apropriadas pelo sujeito para que se possa alcançar o que se deve fazer, são portanto, operações designadas a guiar o operador. Como um sistema flexível de variantes normativas e de descrições que comportam vários cenários e uma sensação de indeterminação que diz de que modo agir ou deixar de agir em situações precisas, estimulando o trabalhador para que consiga prever possíveis circunstâncias de risco e possíveis rotas de fuga para problemas presentes. São flexíveis, cada trabalhador pode, ativamente, ir mudando o estilo do gênero, já que são um conjunto inacabado de regras, que com o avanço dos anos, conseqüentemente, irão adicionar, reformar e retirar esses procedimentos, com o propósito de melhor conduzir esse trabalhador.

E por fim, a Clínica da Atividade (1999) apresenta o estilo da ação que, juntamente com o gênero, agregam características ao trabalho, possibilitando o câmbio de procedimentos sobre ações e seguimentos, porque considera o trabalhador não como um ser preso a técnicas e que só pode ser examinado por instâncias externas a sua atividade, ou seja, regras desconexas com sua realidade de serviço, mas sim considera o trabalhador como um ser que se desenvolve a partir do contato com as situações favoráveis e desfavoráveis no ambiente de atuação, se desenvolve também por meio de suas próprias decisões sobre as adversidades e como se relaciona com seu objeto de ofício.

De acordo com Clot (1999/2006), quando o ambiente em que o funcionário atua está desconexo com sua realidade de trabalho, o próprio se encontra em conflito com suas operações diárias, porque não se identifica, a sintonia entre operador e operação não acontece. Por conseqüência, o operador tem que rever as prescrições que regem sua ação afim de alterar essa realidade a seu favor. Ou seja,

prescreve a si próprio novas regras, fomentando seu poder criador e renovador em relação às suas tarefas. Quando se encontra nesse cenário renovado no qual pode trespassar os empecilhos de seu agir, percebe que possui poder e deve decidir sobre seu intrínseco agir, desenvolvendo-se como ser humano.

Logo é possível afirmar que para a Clínica da Atividade/Clot (1999) o trabalho é uma ação que se fortalece na sociedade por ser significativa para a vida do homem, impulsionando-o a realizar tomada de decisões, pensamento crítico, expandindo suas relações com outros e com si próprio e muitos outros campos que auxiliam na sua evolução como espécie social. Um dos fatores mais consideráveis para Clot (1999/2006), é que por meio da Clínica da Atividade, é possível dar voz aos trabalhadores viabilizando que eles tragam à tona o seu trabalho real, como explicado anteriormente, é concedido abertura aos trabalhadores no espaço de serviço, para que seja mencionado não só o que devem fazer e o que de fato realizam, mas também o que foram impossibilitados de executar ou por algum fator optaram agir de uma maneira ou de outra. Isso não é explicitado no cotidiano laboral, todavia é de extrema relevância para que se entenda o trabalho a partir dessa concepção.

1.2 O trabalho docente e o Grupo ALTER

A palavra *docência* vem do latim *docēre* que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender, a ação da docência acontece por intervenção do agir do professor quando atua em sua plena função. Afirma-se que:

A categoria trabalho docente abarca tanto os sujeitos nas suas complexas dimensões, experiências e identidades quanto as condições em que as atividades são realizadas no ambiente escolar. Compreende, portanto, as atividades, responsabilidades e relações que se realizam na escola para além da regência de classe, sujeitas, no conjunto, a mecanismos implantados pela gestão na busca por redução dos custos e aumento da eficácia (Oliveira, 2006, p. 48).

O trabalho docente se dá mediante as ações, atitudes, vontades e entre muitas outras características que regem o trabalho do professor, o trabalho docente é o que o professor realiza dentro e fora da sala de aula, englobando o que pensa, como se sente, como reage a várias situações com seus alunos e como se sente com o seu próprio agir. Esse trabalho é mediador entre a formação do aluno na vida cotidiana no qual há o acesso, de forma espontânea, à linguagem, os objetos, os usos e os costumes, e a formação do aluno nas esferas não cotidianas da vida

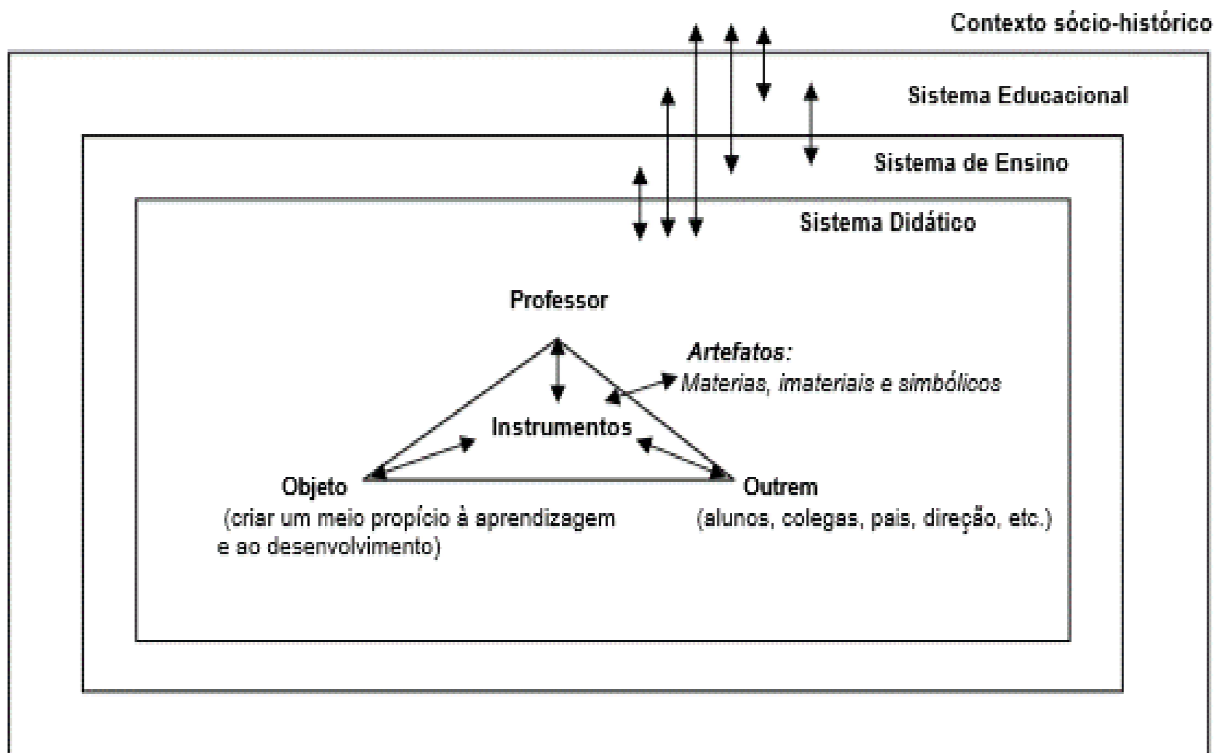
social, dando possibilidade de aprender sobre ciência, arte, moral etc. (Duarte 1993) e possibilitando, ao mesmo tempo, a postura crítica do aluno.

É possível afirmar que a escola é o ambiente que mais caracteriza a ação docente, porque além de ser um espaço físico para a realização do trabalho, também é um espaço social, que delimita como esse agir é realizado, planejado e recompensado. Tânia Mazzilo (2006, p. 21) afirma em sua tese de doutorado, baseando-se nos estudos de Yves Clot que

“... é importante que possamos compreender como é o trabalho do professor na sala de aula (isto é, o que o professor e como faz para atingir a seus objetivos), quais são os seus constrangimentos e etc., de modo que possamos identificar esse agir representado nos textos. Desse modo, os aportes teóricos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade e seus conceitos básicos mostram-se de grande utilidade, abrindo novas perspectivas de interpretação.”

A noção do que é o trabalho docente será esclarecida por meio dos estudos e perspectivas do Grupo ALTER, que segundo Santos (2017), é um grupo que desenvolve pesquisas tomando o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) como referência maior e em concordância com as premissas teórico-metodológicas do grupo LAF (Language-Action-Formation) da Universidade de Genebra e ERGAPE (Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Education) do Institut de Formation de Maîtres de Marselha, associando suas investigações aos pressupostos da Ergonomia do Trabalho, Psicologia do Trabalho e Clínica da Atividade, ou seja, analisa o trabalho docente na visão da Ergonomia, a docência como um trabalho que influencia e afeta a vida do professor.

Com o objetivo de analisar o trabalho do professor por meio das relações entre linguagem e trabalho educacional expressos por práticas discursivas sobre o trabalho docente, o Grupo ALTER foi fundado pela Profa. Dra. Anna Rachel Machado. De acordo com Santos(2017, p.39) esse grupo busca compreender as relações entre linguagem e trabalho docente a partir de análises de diferentes textos escritos por e para professores, dentro ou fora de suas atividades. De acordo com (CARVALHO-PINTO, 2009, p.66) a ação docente consiste em uma concentração pelo professor de seu ser integral, com objetivo de criar um meio que possibilite o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, sob orientação de um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias externas.



Machado (2009 apud CARVALHO-PINTO 2009)

Batista-Duarte (2016) afirma que a ação do professor se revela complexa pela interferência constante dos vários sujeitos que se encontram visíveis e invisíveis durante a prática docente, além de contar com essas implicações, os professores se encontram sem parâmetros claros para seguir, com inúmeras orientações conflituosas. Adicionando às complicações de exercer o trabalho docente é possível mencionar, segundo Carvalho-Pinto (2009), que essa atividade possui uma dimensão criativa por requerer do professor progressiva necessidade de adequação dos seus conhecimentos aos imprevistos reais.

Afeta também a realização desse trabalho, segundo Claro (2015), a inevitabilidade de criar e inovar por conta própria devido à prescrições ineficientes, situação em que os professores veem o dever de transcender os limites dessas prescrições e encarar conflitos por agir fora da orientação legal. Outro empecilho ao agir docente são as grandes obrigações designadas somente ao professor, um exemplo a ser destacado é que, de acordo com Perrenoud (2000 apud SANTOS 2017) ao professor é dada a responsabilidade de manter o aluno com desejo de aprender.

Mais instâncias que regem esse agir são a didática utilizada em aulas, o planejamento básico previsto pelas leis brasileiras como BNCC e LDB e o planejamento previsto pela sua instituição de ensino, seja ela uma escola pública ou escola privada, o material que é disponibilizado, o perfil de alunos que conseqüentemente altera a metodologia escolhida para cada idade e escola em que se atua. Logo, assegura-se que ser um professor é um trabalho que demanda, como qualquer outro, um esforço além do que esse trabalhador foi preparado, ao professor é dado e cobrado um trabalho intelectual que ele realiza sozinho e põe em prática sozinho com seus alunos em sala de aula, um trabalho que no cenário atual brasileiro é desvalorizado e pouco estudado como foco de pesquisa, transformando a prática docente em algo desafiador. Santos (2017) conclui que cabe ao professor, além de todas as ações que fazem parte de sua atividade, preencher o abismo que é criado pelas prescrições que apontam a necessidade de renovar abordagens e a falta de orientação direta destas prescrições neste mesmo tema.

O Grupo ALTER considera que o professor realiza inúmeras tarefas que caracterizam sua ação, Carvalho-Pinto (2009) frisa algumas dessas ações como, reelaborar continuamente as prescrições, mesmo antes de entrar em sala de aula readapta de acordo com a situação, interesses, motivações, objetivos e capacidades; escolher, manter ou reorientar o seu agir de acordo com as necessidades de cada momento e enfrentar conflitos dos mais diversos, resolvendo-os ou não, de acordo com o que se pode desenvolver, ou entrando em crise, sobretudo quando não encontra suporte do coletivo de trabalho ou da instituição para que possa superar esses conflitos.

Em específico, além das instâncias citadas a cima para qualquer professor, é possível adicionar ainda mais instâncias para o professor de Inglês, que se encontra em um cenário escolar no qual sua matéria não é considerada crucial para o desenvolvimento dos alunos, mesmo hoje já sendo comprovado por inúmeras pesquisas que o estudo de uma segunda língua é de extrema importância para o raciocínio lógico e aprimoramento cultural. O professor de Inglês tem portanto, sua ação docente dificultada pelo perfil de seus alunos, que pode variar bastante, pelo perfil da instituição que opera, pela presença de muitas instruções oferecidas pelos seus coordenadores, o que tira ou até inibe a liberdade do agir docente desse professor ou pela falta de auxílio que o deixa sozinho e sem ter por onde partir.

É possível afirmar portanto, que exercer o trabalho docente não é uma tarefa simples devido à várias condições citadas que cercam esse trabalhador, Carvalho-Pinto (2009) acrescenta que vemos hoje o professor como sujeito multifuncional do qual são exigidos constantes adaptações e conhecimentos que vão além de sua formação profissional. Pode-se contar também coma pressão, as responsabilidades, as mudanças no cenário nacional, a falta de liberdade ou a liberdade sem assistência, os fiascos em seus planos de ensino, falta de recursos materiais, condições de trabalho as vezes precárias, violência nas instituições escolares, são elementos que vão atuando no agir do professor, causando estresse, ansiedade, perda do interesse em sua profissão e depressão, uma vez que, segundo Yves Clot (2006, p. 56)

...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, aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer.

Desse modo, é importante indagar esses empecilhos com o objetivo de melhorar não só a vida do professor mas também, a qualidade de sua aula, pois um profissional reconhecido e que sente-se valorizado trabalha melhor. Batista-Duarte (2016, p.132) explica claramente a necessidade da ação docente ser estudada pois para ele

[...]o docente é um trabalhador que lida com questões diversas e complexas no desempenho de sua atividade profissional, e, por isso, acaba muitas vezes assumindo papéis que não condizem com o escopo maior de sua profissão – ensinar. O professor, como qualquer outro trabalhador, tem prescrições internas, vontades e desejos. Contudo, nem sempre o profissional consegue colocar o seu próprio “eu” na atividade; velando, portanto, ainda mais, o seu trabalho real.

A partir dessa concepção, é possível afirmar que pouco se tem pensado sobre o agir do professor de Inglês nos diferentes cenários que atua. A ação desse profissional muitas vezes acaba sendo banalizada ou menosprezada pelo contexto social em que vive o Brasil, em que matérias como Língua Portuguesa e Matemática são dadas como cruciais perante o senso comum. Logo, realizar seu trabalho de ensinar Inglês se torna um desafio muito maior do que pode-se imaginar, pois essa

atuação não é pesquisada e não é colocada no enfoque do cenário estudantil, resultando num agir complexo no qual o professor encontra-se sozinho.

A preocupação com a saúde dos professores tem sido discutida em Zaragoza (1997), Pinto (2009), Webber (2011 apud SANTOS 2017) em que defendem que o professor é um trabalhador e tem direito a um ambiente laboral sadio e equilibrado, todavia, não é com isso que se depara nas salas de aula. Baseado no livro de José Manuel Esteve Zaragoza *O mal-estar docente* de 1997, é possível enxergar o outro lado da docência, o mal-estar causado por inúmeros fatores que implicam em afetar a vida e o trabalho do professor.

Os dilemas e impedimentos que os professores encontram em seu caminho muitas vezes resultam em consequências que Esteve (1997, p. 38) afirma em seu livro

Pelas razões expostas, a inibição e o absentismo aparecem como a reação mais frequente para acabar com a tensão derivada do exercício docente. Se a implicação pessoal é cortada, corta-se a raiz das possíveis fontes de tensão. Em troca disso, despersonaliza-se o magistérios e as relações com os alunos tornam-se mais superficiais, mas o professor se defende da tensão com essa mesma renúncia. A atuação na sala de aula torna-se mais rígida, o professor procura não implicar o que pensa ou o que sente, reduzindo sua explicação ao âmbito dos conteúdos.

A atividade docente, para Batista-Duarte (2016) se torna complexa pelos conflitos que o professor enfrenta com o outro, consigo mesmo, com o meio, com as prescrições, dentre outros. Silva (2017) afirma que pesquisas do Grupo ALTER têm buscado reconfigurações do agir do professor em diferentes textos, os quais indicam, além das lacunas nas prescrições, más condições de trabalho e desenvolvimento profissional. Para a identificação dessas características sobre o agir do professor, como afirma Carvalho-Pinto (2009, p.69) o Grupo ALTER adota e reformula procedimentos da análise textual por meio do Interacionismo Sociodiscursivo.

Portanto é fundamental que o agir do professor deva ser estudado e discutido, pois é um serviço prestado à sociedade de extrema relevância para disseminar os conteúdos que capacitam os cidadãos a pensarem criticamente, Ferreira (2008) argumenta que o trabalho do professor é altamente simbólico, e, por conseguinte, materialmente inatingível.

2. O ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL

Nesse capítulo será abordado um breve histórico do ensino do Inglês no Brasil, as várias interpretações que esse ensino pode ter por meio do trabalho de mestrado de Ewerton Batista Duarte: O ensino de língua inglesa revelado no dizer do professor de ensino médio de uma escola estadual paulista (2016). E conta também com uma análise sobre o ensino atual dessa língua tendo como base a nova Base Nacional Comum Curricular de 2018.

2.1 O início do ensino de línguas estrangeiras

Com a metodologia de tradução e prática intensiva de gramática, inicialmente, o objetivo de lecionar a língua seria para formar trabalhadores, mão de obra mais instruída e provavelmente o ensino da língua inglesa no Brasil possui seu início no século XIX.

Inicialmente é destacado a fase do Brasil onde o currículo de ensino de línguas era plurilíngue de 1855 a 1961. De acordo com Donnini (2010 apud Batista-Duarte 2016), nessa época, era de caráter obrigatório o estudo de uma segunda língua, ofertava-se o francês, Inglês e alemão; já o italiano era ofertado em caráter facultativo. O ensino de línguas baseava-se em uma metodologia de gramática e tradução, é possível se referir a esse estilo de ensino como metodologia Gramática-Tradução, metodologia tradicional ou metodologia clássica, porque o objetivo da existência no currículo brasileiro de Línguas Estrangeiras Modernas era somente dar acesso a textos literários escritos. Batista-Duarte (2016) afirma que era necessário a memorização das regras gramaticais pelos alunos com a finalidade de conseguir traduzi-las posteriormente com a sua língua materna que também era usada para explicações gramaticais e contava com muitas listas de vocabulário traduzidas, conseqüentemente, esse método começou a ficar obsoleto devido à grande frustração e de certa forma “fracasso” dos alunos que não eram capazes de decorar listas enormes e inúmeras regras gramaticais.

Segundo Batista-Duarte (2016) em 1931, foi elaborada a Reforma Francisco de Campos que impulsionou o ensino das línguas estrangeiras modernas, diminuindo a força do latim nas escolas. O método de Gramática-Tradução começa a perder sua força dando espaço para o Método Direto criado pelo alemão Charles Berlitz. Leffa (1999 apud BATISTA-DUARTE 2016) destaca a partir do livro do

Professor Carneiro Leão: *O ensino das línguas vivas* algumas características sobre o Método Direto, bem distintas da metodologia que a precede. Nesse método, as noções gramaticais deveriam ser orgânicas ao aluno, ou seja, deveriam ser assimiladas pelo aluno por intermédio da observação e vivência na língua, sem regras explícitas, não havia mais listas de vocabulário a serem decoradas pois o significado das palavras eram compreendidos com objetos reais com ilustrações, sem a necessidade de tradução, além disso, nesse método a aprendizagem seguia uma ordem de ações, ouvir, falar, ler e escrever. Promovendo assim, um contato intenso com a língua estrangeira a ser aprendida.

Batista-Duarte (2016) afirma que o Método Direto teve força também com a Lei Orgânica (Reforma Capanema) em 1942, que surgiu para enfatizar o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Pode-se considerar, segundo Leffa (1999 apud BATISTA-DUARTE 2016), que esses foram os “anos dourados” (1942-1961) desse ensino pois havia a obrigatoriedade de se estudar inglês, francês e espanhol entre outras línguas.

Todavia, em 1961, as matérias de línguas estrangeiras perdem força devido a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024 que promoveu a descentralização do ensino por meio da criação do Conselho Federal de Educação e dos Conselhos Estaduais (BATISTA-DUARTE 2016).

E o fator que acabou condenando a importância do ensino de línguas estrangeiras de 1961 até os dias atuais, foi a Resolução nº 355/84, que de acordo com Batista-Duarte (2016), converteu a língua estrangeira em “atividade” no Ensino Fundamental e a manteve como “disciplina” no Ensino Médio, ou seja, banalizou-se sua necessidade, diminuindo sua presença na grade curricular exigida ao redor do Brasil, desmotivando professores da área e impulsionando o descaso dos alunos, acentuando uma situação que tornou-se precária na contribuição acadêmica. Diante dessa drástica mudança Batista-Duarte (2016, p. 74) afirma

...ao invés de proporem soluções para conservar a qualidade de ensino de línguas que existia, diminuíram a oferta de línguas estrangeiras e reduziram a carga horária da disciplina, contribuindo para a descrença de alunos e professores em relação à importância de se aprender uma língua estrangeira no Brasil.

2.2 Interpretações sobre o ensino do Inglêsno Brasil

Pode-se afirmar que o ensino de Inglês construiu muitas interpretações ao longo dos anos que se fez e faz presente no cenário brasileiro. Os motivos para se aprender Inglês não eram claros até o início do século XX, as pessoas aprendiam Inglês por tradição ou imposição. O estudo da língua justificava-se pelo desenvolvimento de habilidades intelectuais, para obtenção de uma formação cultural distinta(Gomes 1997 apud BATISTA-DUARTE 2016). Hoje, todavia, é possível afirmar que ensino da língua Inglesa ultrapassou essa noção arcaica, esse ensino chega muitas vezes antes mesmo do ensino formal em sala de aula, chega por meio do maior aliado de qualquer língua a ser estudada, a cultura.

Graças a globalização e internet, as pessoas podem ter acesso à língua e cultura inglesa, seja apenas por meio de um *"I love you"*, frase em que já se insere no intelecto das pessoas as noções para a construção do sujeito. Nesse exemplo e em palavras como *feedback, script,brainstorm, oh my God* entre outras, a língua portuguesa já adaptou essas expressões por si só, ou seja, não é necessária a tradução para essas expressões porque já foram aceitas e utilizadas na linguagem social. Além de contribuir para compreensão futura formal em sala de aula.

Essa concepção contemporânea do estudo de língua inglesa favorece também a noção de que sabendo falar essa língua, é possível desenvolver uma comunicação básica com qualquer pessoa da Terra, ou seja, sustenta a interpretação de ser um cidadão do mundo, com acesso a todos as povos e culturas. Segundo Batista-Duarte (2016) a aprendizagem de uma língua estrangeira, principalmente por meio das mídias, descentralizou a concepção de que o Inglês é uma língua que possibilita acesso ao Estados Unidos. Essa descentralização favorece a compreensão de que aprender Inglês abre portas para inúmeros outros países e contato com inúmeras outras culturas.

Contudo, o ensino formal dessa língua em sala de aula se encontra em um momento difícil, Batista-Duarte (2016, p. 76) afirma que "alguns fatores que influenciam a execução do ensino negativamente, conforme apontados no PCN de 1998 e no PCN de 2002 são: carga horária reduzida da disciplina, heterogeneidade linguística do grupo, superlotação e outras questões de caráter histórico". Logo, é necessário criar uma ponte entre o ensino idealizado e o ensino que realmente

acontece nas escolas brasileiras com a intenção de criar estratégias que possam agir de maneira efetiva.

Uma terceira interpretação sobre a atual situação do ensino de Inglês nas escolas regulares provém da posição em que essa língua estrangeira se encontra no PCN. “Os PCN levam em consideração três fatores para a inclusão de uma língua estrangeira no currículo: fatores históricos, fatores relativos às comunidades locais e fatores relativos à tradição” (BRASIL, 1998, p. 22). Esses fatores de escolha para as matérias escolares e seus conteúdos a serem ministrados ferem a noção de indispensabilidade de se ter o Inglês como um estudo formal e sério dentro das grades curriculares. “Se a língua inglesa é reconhecida no documento como a língua dos negócios, da cultura popular e das relações acadêmicas internacionais, é indispensável que todos tenham acesso a ela”(BATISTA-DUARTE, 2016, 82).

E essa negligência quanto ao ensino do Inglês de qualidade em todas as escolas regulares do Brasil pode acarretar numa discrepância maior entre a sociedade, ou seja, intensifica a desigualdade entre as classes, Batista-Duarte (2016) conclui que a falta de consolidação de uma língua estrangeira oficial no currículo de todo território nacional, discrimina muitos alunos que não terão conhecimento, não poderão consumir da língua das mídias, da ciência, das negociações internacionais e da tecnologia.

Outro obstáculo para o sucesso do ensino de Inglês que é possível mencionar, de acordo com Batista-Duarte (2016), é noção de que as escolas regulares não possuem capacidade de ensinar o “Inglês de verdade” em sala e que isso só pode ser alcançado em uma escola especializada no ensino da língua inglesa, retirando completamente a motivação do professor de Inglês nas escolas regulares e banalizando seu trabalho. Para Assis-Peterson e Cox (2007, p. 10 apud BATISTA-DUARTE 2016), a escola de idiomas se encontra no contexto do “ter” enquanto a escola pública no contexto do “não ter”.

Para o conquistar domínio de qualquer língua é necessário desenvolver quatro habilidades que possam garantir a comunicação, fala, leitura, escuta e escrita, por isso é muito relativo afirmar que se domina uma língua. É possível afirmar que a escola regular trabalha incisivamente (devido ao PCN e BNCC) com as habilidades de leitura e escrita porque é isso que é cobrado nos vestibulares que seguem o término dos anos escolares. De acordo com Batista-Duarte (2016)

inspirado em Schmitz (2009 apud BATISTA-DUARTE 2016), afirma-se que as escolas públicas e privadas mudariam os objetivos de ensino se as universidades incluíssem em seus vestibulares a compreensão auditiva e a habilidade da fala em língua Inglesa.

Logo, tomando como base a afirmação a cima de Schmitz (2009 apud BATISTA-DUARTE 2016), a banalização do ensino do Inglês na escola regular acontece pois os alunos não sentem que estão produzindo algo concreto, porque não aprenderam a falar aquilo que leram e tiveram que escrever, não há um sentimento de apropriação das características linguísticas do Inglês, fator que acaba sendo determinante na hora de colocar a língua em uso pratico na vida real, ou seja, saber compreender e escrever em Inglês é importante, mas saber transmitir ideias e compreender aquilo que é dito por outros oferta uma sensação maior do uso da língua, condição que as escolas especializadas no ensino de Inglês possuem, e a escola regular não tem a oportunidade de oferecer.

Uma outra interpretação sobre essa carência de credibilidade do Inglês ofertado nas escolas regulares pode-se ter origem nas leis educacionais como PCN e BNCC mas além desse fator segundo Batista-Duarte (2016), se deriva da noção de que em uma escola especializada no ensino de Inglês, a aprendizagem acontece por vias mais orais, ambiente no qual os professores oferecem o modelo de pronúncia para que seus alunos tomem como base, portanto, a especificidade do perfil dessa escola especializada necessita de professores com uma pronúncia excelente na língua, fluência e outros atributos que os capacitem a dar uma aula muitas vezes, totalmente em Inglês.

A carência surge nas escolas regulares pois não é exigido em concurso público e em muitas entrevistas de emprego para cargos de professores de Inglês a habilidade de comunicação clara e exata na língua, não é cobrado fluência e nem uma pronúncia perfeita para que ministre as aulas o tempo inteiro em inglês. Batista-Duarte (2016) pautado em Paiva (1997) destaca dois motivos que contribuem para esse cenário: o desempenho oral do professor de idiomas é totalmente ignorado nos concursos públicos, e muitos professores com dupla licenciatura são pressionados a completar suas cargas de trabalho com “aulinhas” de Inglês (grifo de Paiva), desse modo, muitos professores que sabem pouco sobre a língua se encontram no paradigma de ensinar uma estrutura linguística que nem mesmo

compreendem. Siqueira (2011, p. 97 apud BATISTA-DUARTE) reforça com a concepção desse perfil de professores citados quando afirma: “Nossas escolas estão recheadas de professores postigos de língua inglesa”.

Uma última interpretação sobre o ensino de Inglês no Brasil, se encaixa como uma saída para auxiliar esses professores que ainda não se encontram qualificados para dar uma aula de Inglês nas escolas regulares, essa interpretação seria investir na formação continuada desses professores. “O avanço na criação de programas de formação de professores pode reverter as representações negativas que são construídas socialmente” (BATISTA-DUARTE, 2016, p. 90).

2.3 A BNCC e o ensino de Inglês

Em 2018, o Ministério da Educação (MEC) realizou importantes mudanças na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) acrescentando, retirando e modificando inúmeras características das matérias escolares. Uma dessas transformações, de interesse a ser ressaltado neste trabalho, foi a obrigatoriedade implementada do ensino especificado de Inglês a partir do sexto ano do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio, anteriormente, nas versões da BNCC de 2015 até 2017 a escolha da língua estrangeira moderna poderia ser determinada pela comunidade escolar

...a articulação entre línguas estrangeiras, tendo-se em vista a pluralidade das ofertas possíveis, não se restringindo apenas ao Inglês ao Espanhol. Para tanto, é importante que cada comunidade escolar possa, a partir de discussão informada e subsidiada pelas secretarias de educação locais, escolher as línguas estrangeiras a serem ministradas, levando em conta as realidades locais específicas, a exemplo dos contatos com outras línguas em regiões de fronteira, em comunidades étnicas de imigração, em comunidades indígenas, entre outras. (BRASIL, 2018, p. 25)

Colocando a BNCC (BRASIL 2018) em foco, observa-se que em nenhuma parte da seção Componente Curricular Língua Estrangeira Moderna do documento de 2015-2017 é citado o idioma Inglês como aquele a ser trabalhado em sala, porque como visto acima, cada escola e região poderiam escolher qual língua prefeririam ensinar. É possível afirmar, a partir do que Batista-Duarte (2016) evidenciou, um certo desencontro sobre a língua ofertada nas escolas, língua não estipulada pelo documento portanto pode variar muito, e as línguas cobradas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Inglês e Espanhol, exame este prestado por todos os estudantes do território nacional (opcional).

Portanto, a mudança da obrigatoriedade do ensino do Inglês como língua estrangeira da BNCC de 2018, que entrou em vigência em 2019, foi benéfica visto que foi de encontro ao que é exigido pelo ENEM e por inúmeras outras universidades que tomam o Inglês e Espanhol como as línguas opcionais em suas provas, não diminuindo as línguas que previamente havia sido classificadas como aptas a serem lecionadas na posição de Língua Estrangeira Moderna, apenas salientando que o Inglês e o Espanhol estão alinhados com as línguas pedidas nas provas universitárias.

A BNCC (BRASIL, 2018) afirma que a língua Inglesa é considerada uma língua franca, ou seja, uma língua falada por pessoas nativas e além dessas, pessoas não-nativas, que utilizam essa mesma língua como meio de comunicação comum, brasileiros podem conversar em Inglês com suecos por exemplo, porque o Inglês funciona como esse veículo partilhado de comunicabilidade, esse primeiro motivo levou a escolha do Inglês a ser a língua estrangeira a ser trabalhada nas escolas.

Um segundo motivo para a escolha do Inglês e não de outras línguas, ocorreu devido a visão ampliada de letramento, multiletramentos como é explicado na BNCC (BRASIL, 2018), que acontecem nas práticas sociais do mundo digital, no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação, auxiliando assim nas construção social dessa língua, capacitando a interpretação e reinvenção dos sentidos dados à maneira de se comunicar.

E a terceira razão que impulsiona o ensino de Inglês obrigatório no território brasileiro segundo a BNCC (BRASIL, 2018), é a possibilidade de diferentes abordagens de ensino, que necessitam de uma atitude de adoção e legitimação de diferentes formas de expressão na língua, isto é, considerando o *status* do Inglês como uma língua franca, a necessidade de ensinar as formalidades e conceitos exatos da língua não expressam-se necessários, visando assim ofertar em sala de aula, uma comunicação versátil, condições de inteligibilidade na interação linguística.

Alicerçados a esses três motivos, surgem cinco eixos organizadores apresentados para o ensino dessa língua na BNCC (BRASIL, 2018). O primeiro eixo é a oralidade, que tem como foco a compreensão e a produção oral, alcançados por meio da construção de significados partilhados pelos interlocutores, e nos quesitos

lexicais e estruturas linguísticas o objetivo é exercitar a pronúncia, a entonação e ritmo empregados, as estratégias de compreensão (compreensão global, específica e detalhada), as estratégias de acomodação (resolução de conflitos) e as de negociação (solicitação de esclarecimentos, uso de paráfrases e exemplificação).

No segundo eixo encontra-se a leitura, segundo (BRASIL, 2018, p.243) a leitura aborda práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito, especialmente sob o foco da construção de significados, com base na compreensão e interpretação dos gêneros escritos em língua inglesa, que circulam nos diversos campos e esferas da sociedade. Essas práticas em Inglês promovem o avanço de estratégias de reconhecimento textual, de investigação de contextos de produção, significação, reflexão crítica e problematização. A vivência em leitura possibilita o contato com gêneros escritos que contribuem para o desenvolvimento da vida escolar, social e cultural dos estudantes.

O terceiro eixo, a escrita, fica encarregada segundo a BNCC (2018) das práticas de produção de textos, práticas de planejamento-produção-revisão, escrita autoral e contribui para o desenvolvimento de uma escrita autêntica, criativa e autônoma.

O quarto eixo são os conhecimentos linguísticos, de acordo com a BNCC (2018), esses conhecimentos múltiplos ocorrem por meio do estudo da gramática, envolvendo formas e tempos verbais, estruturas frasais e conectores discursivos, por meio da análise e reflexão sobre a língua, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita. Evidenciando não o que é certo e o que é errado, mas sim propiciando uma reflexão ativa sobre a língua, sobre noções como “adequação”, “padrão”, “variação linguística” e “inteligibilidade”.

O quinto e último eixo proposto na BNCC (2018) é a dimensão intercultural, o documento afirma que esse eixo nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção, é o cenário do Inglês como língua franca, aprender Inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo e suas variadas aplicações (BRASIL, 2018, p.245).

Todos os cinco eixos apontados estão inerentemente conectados a práticas sociais de uso da língua inglesa, segundo a BNCC (2018) deve-se deixar claro que a função da aprendizagem desta língua vai de encontro com interesses interpessoais,

e devem ser trabalhados nesse âmbito em propostas do contexto escolar, em outras palavras, foca no uso da língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal.

A BNCC (BRASIL, 2018, p.246) prevê competências específicas que os alunos do ensino fundamental II (6º, 7º, 8º e 9º ano) devem alcançar, ressaltadas aqui neste estudo somente algumas como:

- Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
- Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens..., de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
- Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas..., em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.

E no ensino médio a BNCC (BRASIL, 2018, p.484) afirma que esse estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A, § 4º), é compreendida como língua de caráter global – pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade. Prevê algumas competências como:

- Identificar a presença da multiplicidade de usos da língua inglesa na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional.
- Elaborar maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do Inglês na sociedade contemporânea – permitindo, por exemplo, problematizar com maior criticidade os motivos pelos quais ela se tornou uma língua de uso global.
- Utilizar e compartilhar informações e conhecimentos por meio da língua inglesa, como também agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global.

Portanto, tendo em vista essas características da nova BNCC, a posição que o Inglês ocupa hoje nas escolas é permanente, cumprindo seu papel importantíssimo de conectar pessoas e possibilitar uma comunicação global.

3. REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE EM TEXTOS

Para a realização da análise dos dados apresentada a semiologia do agir e modelo de análise de texto, a metodologia de estudo foca em diários de sala de aula e relatos por meio do Interacionismo Sociodiscursivo.

3.1 Interacionismo Sociodiscursivo

O Interacionismo Sociodiscursivo é um projeto interdisciplinar pensado por Jean-Paul Bronckart e Ricoeur que estuda as ações humanas como ações significantes. Essa abordagem assume os princípios do Interacionismo Social e possui relação com a Psicologia, Sociologia e Filosofia. Segundo Santos (2017) o ISD busca a compreensão do progresso humano e as interações sociais a partir da interpretação da linguagem revelada em textos, sejam eles orais ou escritos. Bronckart (2012, p.75 apud CARVALHO-PINTO 2009) define texto como “Toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)”.

Para Baltar (2007, p. 147 apud BATISTA-DUARTE 2016) “O ¹ISD define a atividade de linguagem como um fenômeno coletivo de elaboração e prática de circulação de textos, cujo objetivo é estabelecer uma compreensão do contexto e das propriedades das atividades em geral.” Portanto tem o objetivo de compreender as ações humanas por um viés sociointeracionista e é considerado uma corrente da ciência do humano. De acordo com Batista-Duarte (2016, p. 25) no entendimento do ISD, o ser humano se constitui pela linguagem cuja origem é social e histórica com o objetivo de estabelecermos inter-relações da noção de linguagem, em outras palavras, tudo aquilo que é escrito, independente da mensagem, transmite e oferece muitas informações sobre quem escreveu, por isso quando um sujeito analisa o material que ele mesmo produziu, muito de sua atividade, pensamentos, considerações e decisões são explicitados, Bakhtin (1992 apud CARVALHO-PINTO 2009) embasa essa afirmação pois para ele, além de propiciar o engajamento discursivo com participantes distintos (pois a vida do texto está nas relações dialógicas) o texto também suscita o pensamento.

Ricoeur (1983-1997 apud CARVALHO-PINTO 2009) indica que a interpretação da linguagem através de textos narrativos configura o próprio agir

¹ ISD- Interacionismo Sociodiscursivo

humano, visto que a produção de textos visa a reestruturação e esquematização de ações humanas. Mas Santos (2017) destaca que Bronckart (2012) vai além do que foi afirmado por Ricoeur e valoriza qualquer texto, de qualquer gênero ou tipo, oral ou escrito, narrativo ou não, como contribuintes para o processo de reconfiguração do agir humano. Para isso Bronckart (2012 apud CARVALHO-PINTO 2009) esclarece que o gênero ao qual o texto está atrelado não pode ser definido por critérios linguísticos, isto porque um texto pertencente a um gênero pode ser composto por vários elementos distintos e que os textos estão articulados às condições de funcionamento das formações sociais. “A atividade humana é, portanto, constituída por textos que se articulam tanto internamente quanto externamente, tornando possível a identificação e análise dessas produções textuais íntimas por meio do processo de exteriorização— a fala.”(Batista-Duarte, 2016, p.27)

Ricoeur (1983/1994, 1984/1995, 1985/1997 apud CARVALHO-PINTO 2009) defende que independente do processo de formação educacional do ser humano, essa evolução se articula em textos, formas empíricas do agir languageiro, que contribuem para clarificar o agir humano, estabelecer acordos sobre ele, garantindo sua regulação e reconfiguração.

Santos (2017) baseando-se em Machado (1998) afirma que o ISD vê na discursividade em gêneros textuais um instrumento para a tomada de consciência, para o desenvolvimento psicológico e transformador, o que, por sua vez, leva à organização do próprio comportamento humano. Logo, Santos (2017) viabiliza a compreensão do ISD e a de metamorfose de interpretação que o sujeito passa ao analisar seu próprio documento escrito, afirmando que tendo como alicerce os estudos de Machado (2004-2009), Machado e Bronckart (2009), Bronckart (2012), Carvalho-Pinto (2009), Banks-Leite; Smolka e Anjos (2016), após a materialização do agir pela discursividade em textos, orais ou escritos, o indivíduo pode mudar as significações antes atribuídas ao (seu) trabalho, o que conceitualmente determina a reconfiguração.

Segundo Carvalho-Pinto (2009) baseando-se em Bronckart (1997/2003) os textos são produtos da atividade humana que veiculariam uma mensagem linguisticamente organizada e se uniriam às necessidades, aos interesses, às condições de funcionamento das formações sociais no contexto das quais são

produzidos. Carvalho-Pinto (2009, p.40) também destaca uma afirmação de Bronckart (2008) em que textos seriam

[...] unidades comunicativas globais, cujas características composicionais dependem das propriedades da situação de interação e das atividades gerais que elas comentam, assim como das condições históricos-sociais de sua produção [...] Assim, os textos se distribuem em múltiplos gêneros, que são socialmente *indexados*, isto é, reconhecidos como pertinentes e/ou adaptados a uma determinada situação comunicativa.

De acordo com Carvalho-Pinto (2009) a análise de textos abrange aspectos muito diversos e que se articulam em situações de comunicação muito distintas pois são unidades de produções verbais empíricas, todavia, quando se analisa um texto é importante considerar seu gênero pela justificativa de que assumem características moderadamente semelhantes, ou seja, indo de acordo com que Bronckart (2008) e Carvalho-Pinto (2009) a investigação que feita ao texto quando colocado como instrumento de estudo deve ser cautelosa dado que esse documento propicia inúmeras informações cruciais sobre a realidade e deve ser realizada distinguindo as propriedades opostas e compatíveis ao foco inicial da investigação.

Logo, para entender as circunstâncias do trabalho docente de um professor de Inglêsna escola pública e privada, que é o foco desta pesquisa, é necessário sondar seu dizer através do ISD, metodologia esta que possibilita que por meio de textos confeccionados pelo próprio professor, seja realizada a investigação sobre seu trabalho real.

Segundo Santos (2017)para compreender e avaliar o agir docente e suas reconfigurações, em especial acerca da distância entre trabalho prescrito e trabalho real, é preciso apropriar-se de textos escritos para e pelo próprio professor em situação real de trabalho. Esse tipo de pesquisa interessa aos pesquisadores da UNITAU, sob tutela da profa. Adriana Cintra, isto porque para compreender o agir do professor é necessário ir além da observação. Santos (2017) ressalta uma afirmação de Bronckart (2008, p.100) que essa abordagem concebe a realidade do trabalho muito além do que é visível: o trabalho real de um ser humano seria também seu trabalho pensado, impedido, possível etc.

Portanto este trabalho escolheu como metodologia o ISD, como explicitado neste capítulo, pois considera o texto, num primeiro plano, o resultado de comportamentos verbais concretos, ou seja, atos realizados no mundo físico para

em seguida serem analisados pelo próprio autor de tais textos e ações. Desta forma, o próximo capítulo contemplará relatos da prática docente em dois cenários, escola pública e privada, por meio de uma narrativa comparativa entre esses dois ambientes, contrapondo características específicas a serem ressaltadas e analisando diários escritos previamente a esta pesquisa por intermédio do ISD.

4. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Relatos analisados neste capítulo se tratam da minha experiência docente nos dois cenários indicados, uma escola privada e uma pública do município de Caçapava, São Paulo. Ambientes em que atuei respectivamente por seis meses e por três meses, como auxiliar de classe do Infantil III, posteriormente como estagiária do Ensino Fundamental I, todavia realizei tarefas e cumpri funções muito além do que estava acordado nos meus contratos.

O contexto em que essas análises narrativas se pautam são as funções extras que executei nesses locais dando aulas de inglês, pois ao mesmo tempo que realizei os estágios pela manhã, também trabalhava como professora de Inglês em uma escola de idiomas em Caçapava no período da tarde.

As bases para esses relatos são a minha experiência e a visão do Interacionismo Sociodiscursivo sobre os meus diários e planejamentos adaptados nas duas escolas em que trabalhei.

Iniciei na escola particular como a segunda auxiliar de classe da turma do Infantil III, com a presença portanto da professora, uma auxiliar de classe e sendo eu como a segunda auxiliar de classe, com um contrato que me permitia trabalhar de fevereiro a julho, tempo em que concomitantemente, também cumpri meu primeiro estágio obrigatório. Como havia três mediadoras em sala de aula, por muitas vezes eu não tinha função dentro naquele espaço, pois não havia tantas crianças em sala, diante desse fato, a professora me convidou a tomar a frente das aulas de Inglês da turminha que aconteciam somente uma vez na semana, já que não é era obrigatório nas leis educacionais essa matéria para Ensino Infantil. Previamente a minha entrada, a professora que lecionava Inglês para as crianças, porém não possuía uma vasta sabedoria de vocabulário e nem muito estudo na língua, e quando soube que eu também dava aulas de Inglês a tarde em uma escola de língua estrangeira, me fez o convite. Aceitei prontamente pois acreditava que seria um desafio proporcional ao que enfrentava em meu outro serviço, contudo me deparei com um cenário bem divergente ao que imaginava.

Em seguida aos meses trabalhados na escola privada, precisei realizar meu segundo estágio obrigatório, sendo este no Ensino Fundamental I. Cumri meu estágio na escola pública nos meses de setembro, outubro e novembro. No princípio, cumpria meu estágio na sala do segundo ano A, com alunos de sete anos

e a presença de só uma professora, diferentemente do cenário que vivi na escola privada. E assim trabalhei nas primeiras semanas, no entanto a professora titular de Inglês do Ensino Fundamental II precisou sair de licença maternidade, e a escola não conseguia achar nenhum professor substituto que poderia assumir todas as suas aulas enquanto ela estava fora. Sendo assim, a coordenadora da escola, que possuía o conhecimento que eu dava aulas de Inglês em uma escola de língua estrangeira, me pediu o favor que substituísse o professor substituto nos períodos que ele não poderia assumir as turmas. Como as aulas já estavam na reta final, com apenas dois meses para o término do letivo, aceitei realizar as aulas apenas no período que competia o meu estágio, o período matutino. Acreditei que seria capaz de dar aulas para turmas de idades bem distintas em um cenário completamente novo para mim, acreditando que esse cenário estaria alinhado com meus conhecimentos prévios sobre o agir docente em aulas de Inglês e tudo aquilo que simultaneamente estava aprendendo na faculdade. Novamente me surpreendi com os desafios demasiados que encontrei ao tentar realizar o trabalho docente em dois meses.

O motivo pelo qual aceitei realizar e conduzir processos escolares dos quais não estava preparada, por ainda não ter concluído o curso de pedagogia, e não ser parte do meu contrato, pautava-se na minha crença que essas atitudes poderiam resultar em contratações futuras, mas diante da exaustiva carga de trabalho optei em não manter nenhum vínculo com as duas escolas.

Impressionada com as experiências positivas e negativas que obtive nesses ambientes, decidi trazê-los à tona neste trabalho. Partindo da imagem de Machado (2009 apud CARVALHO-PINTO 2009) presente na página 17 que servirá de guia para comparar os cenários trabalhados, as características que interferem na prática docente de cada escola são:

- Artefatos materiais (materiais didáticos)
- Sistema didático (planos de aulas e avaliações)
- Sistema de ensino da escola (orientações)
- Sistema Educacional (BNCC e outras leis educacionais)
- Outrem- Relação professor- alunos, colegas, pais e direção
- E objeto da ação

4.1 Relatos escola privada

A escola em que trabalhei como a segunda auxiliar de classe caracteriza-se por uma escola de grande porte para o município de Caçapava, abrangendo turmas do Ensino Infantil I (03 anos) até o Ensino Médio. Logo, possui muitos recursos tecnológicos, além de um belo e amplo espaço físico, com parquinho, brinquedoteca, extensa quadra esportiva, sala de artes, sala de informática, biblioteca e sala de música, uma escola portanto que abriga um público direcionado.

Com o objetivo de atrair ainda mais alunos para os anos iniciais, a instituição trocou o material apostilado com que trabalhava para o de outra franquia, em que havia páginas com o conteúdo de uma segunda língua, a língua inglesa, mesmo isso não sendo uma obrigação nem orientação explicitada nos documentos nacionais como a nova BNCC (2018) e nem PCN (1998).

Não é exigido que pedagogos deem aulas de Inglês até porque na grade curricular da faculdade de pedagogia não há o desenvolvimento de uma segunda língua como parte do curso, diante desse fato, a professora com quem estagiei e auxiliei em sala não possuía nenhum tipo de formação nessa língua, sabia apenas um vocabulário básico como animais, meios de transporte e membros da família, e esses eram os conhecimentos passados para as turmas com que trabalhava. Com a existência de páginas a serem completadas na apostila das crianças, a professora cumpria aquelas páginas mas não era capaz de desenvolver nada além do que estava proposto para ser executado.

Ao tomar conhecimento de que sou fluente e dou aulas em uma escola técnica de idiomas a professora me fez o convite de conduzir as curtas aulas de Inglês que as crianças tinham somente uma vez na semana, sem o verdadeiro propósito de imersão na língua ou evolução dos alunos no idioma, mas sim com o propósito de ter alguém com mais conhecimentos na língua para completar as páginas da apostila, como a professora enfatizou quando me fez o convite, não poderiam ficar em branco já que a apostila tem papel crucial para a metodologia escolhida pela escola.

Assim iniciei conduzindo as aulas de Inglês toda quinta-feira depois do intervalo das crianças, momentos estes em que a professora e a primeira auxiliar de classe saiam da sala para tomar um lanche, preparar materiais para as aulas O objetivo desta pesquisa é portanto, verificar quais são as interpretações sobre o

trabalho do professor de Inglês de escolas públicas e privadas em textos produzidos por um desses profissionais. Comecei a me planejar com os conhecimentos que possuía das aulas de Inglês que lecionava a tarde e com o que estava aprendendo na faculdade.

A primeira característica a ser ressaltada, de acordo com a imagem de Machado (2009) na página 17 são os artefatos materiais. Estes artefatos se consolidaram na minha experiência como a apostila utilizada pelos alunos, material esse que não tive dificuldades para completar pois já estava habituada com a estrutura de matérias didáticos apostilados devido minha prévia experiência na escola técnica de idiomas. Contando com atividades bem simples porém numerosas, sempre conseguia concluir as páginas que estavam previstas no planejamento da professora. Normalmente, havia de quatro a oito páginas por semana para serem executadas em 50 minutos, tempo estipulado pela escola para cada aula.

A existência desse artefato material foi positiva dado que o utilizava como um guia para quais vocabulários deveria desenvolver, entretanto, com o passar das semanas senti que só a apostila contribuía de maneira rasa para a experiência de falar e viver a língua inglesa, diante desse fato, fiz a proposta para a professora de trazer algumas atividades para o plano físico e realizá-las no parquinho, seria uma caça de Easter Eggs², já que era época da Páscoa, e sua resposta frustrou meus planos quando sinalizou que não poderia realizar essa atividade devido as páginas da apostila que, sob nenhuma circunstância, poderiam ser deixadas em branco.

Conclui que mesmo sendo de caráter positivo para a minha ação docente, o material apostilado também foi um empecilho para que pudesse decidir sobre o meu agir, me limitou as paredes da sala de aula.

O segundo fator derivado da imagem de Machado (2009) é o Sistema Didático pertencente a escola e de que forma me relacionava com planos de aula e avaliações. Os planos de aulas eram formulados pela própria professora mensalmente e assinados pela coordenadora do Ensino Infantil, eu e a primeira auxiliar de classe não tínhamos muito contato com o plano, descobríamos quais atividades seriam realizadas no dia junto com os alunos no início das manhãs.

² Caça aos ovos- Brincadeira em ovos pintados de cores variadas são escondidos e com dicas em Inglês para que as crianças devem achá-los.

Às quintas-feiras, era passado a mim quantas e quais páginas deveriam ser completadas, sem longas explicações. Dessa forma, não possuía conhecimento de quais eram os objetivos a serem desenvolvidos nas crianças e nem de qualquer tipo de planejamento mais detalhado, logo tive que realizar adaptações ao meu agir e criei diários próprios, solicitava com antecedência as páginas das semanas com a intenção de esquematizar meus deveres e oportunidades de trazer um pouco de ludicidade aos temas (em poucos minutos e dentro de sala).

Esses diários que confeccionei, muitas vezes em folhas sulfites ou no celular, discriminavam quais atividades realizaria e de que forma, se necessitaria de recursos materiais ou não e se haveria a possibilidade de realizar algo além de repetição proposta na apostila. Os objetivos que propunha eram ações para eu mesma desenvolver, como um check-list de momentos da aula. Todavia, como aprendi posteriormente a esse estágio na faculdade, os objetivos são o que o professor deseja que seus alunos desenvolvam em competências técnicas, mas sem esse viés teórico, minhas intenções não estavam alinhadas a esse princípio, e sim estavam de acordo com a minha vontade que os alunos pudessem decorar o vocabulário apresentado na apostila.

A falta de orientações detalhadas vindas das professoras mais experientes certamente me fizeram falta influenciando negativamente minha prática, e dessa maneira tive que vigiar meu agir diante dos meus conceitos sobre qual a melhor forma de ensinar, como mediar conflitos entre os alunos, como avaliá-los, como corrigi-los entre muitas outras situações em que agi perante a minha consciência educacional.

O terceiro fator a ser salientado por Machado (2009) é o sistema de ensino da própria escola, sistema metodológico bem semelhante ao de escolas privadas, uma metodologia um pouco tradicional mas que conta com inovações no seus processos de ensino-aprendizagem. Facilmente adaptei-me aos processos, a ordem das aulas e eventos realizados, e uma particularidade valiosa desse sistema são as investidas em formação continuada nos membros do corpo docente, uma vez ao mês todos os professores, coordenadores e diretores estudavam uma pauta conceitual sobre educação, reuniões estas das quais sempre participava, influenciando positivamente meu agir.

O quarto fator, o Sistema Educacional, não influenciou a minha prática em sala pois não conhecia nada sobre esse Sistema e dentro do cenário da escola privada, a BNCC e o PCN não dão orientações rigorosas a serem cumpridas, e no tempo que estive ativa na escola, nada sobre leis educacionais e programas do governo foram mencionados.

O penúltimo agente influenciador sobre a ação docente são as relações que esse professor estabelece com quem rodeia seu campo de trabalho, como alunos, colegas de trabalho, direção e pais. O convívio com os alunos foi extremamente benéfico, apesar da minha imaturidade na tomada de decisões quando estava sozinha com eles, esse contato proporcionou muita aprendizagem. O convívio com os colegas de trabalho foi limitado devido a minha constante presença na sala do Infantil III, não cheguei a frequentar a sala do professores mas nos encontros mensais pude conhecer todo corpo docente presente na escola. A relação com os coordenadores e diretores foi ótima, o pouco contato que tive se mostraram favoráveis a minha presença na escola já que confiaram no meu trabalho quando a professora me convidou a assumir as aulas de Inglês do Infantil III. Por fim, a relação com os pais também foi benéfica mesmo tendo pouquíssimo contato com os mesmos, sabiam que estava liderando as aulas de Inglês e se mostraram crédulos a minha capacidade, o que mais tarde resultou em matrículas na escola técnica de idiomas em que era professora de Inglês no período da tarde. Todas essas relações mostraram-se positivas a minha experiência na escola.

O último agente que influenciou minha ação docente foi o meu objeto de trabalho, criar um meio favorável para que as crianças pudessem aprender inglês, e a trajetória para criar esse ambiente exigiu muitas adaptações a tudo que gostaria de ter feito porém não foi possível realizar, e exigiu uma postura docente da qual ainda não tinha conquistado. De modo geral, toda minha experiência relatada foi de caráter positivo, mesmo por muitas vezes me sentindo apenas uma realizadora de tarefas sem liberdade para decidir sobre meu próprio agir e sem o amparo para ser guiada perante as adversidades.

4.1 Relatos escola pública

A escola em que cumpri meu segundo estágio obrigatório caracteriza-se por ser uma escola pública de porte médio para o município de Caçapava, incluindo

turmas do Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Mesmo não possuindo tanto recursos tecnológicos disponíveis, a área físico era bem espaçosa contando com um pequeno parquinho, duas quadras esportivas, sala de informática e biblioteca. Seu público é voltado para os moradores que vivem próximo dessa escola.

Estagiei por três meses na sala do segundo ano A com alunos de sete anos com uma professora em sala, contudo, não passei esses meses exclusivamente auxiliando e observando as atividades da turminha, pelo contrário, havia semanas em que nem ficava nesta turma devido a outro trabalho que desempenhei na escola. Essa outra função ocorreu devido à gravidez de risco da professora de Inglês do Ensino Fundamental II que avisou a escola que sairia de licença maternidade de dezembro em diante, todavia, precisou sair em outubro em razão de agravamento da gestação.

Um professor substituto foi chamado para realizar as aulas dessa professora até o fim do semestre, entretanto, em alguns dias da semana ele não podia dar aulas, na segunda-feira e na quarta-feira devido a outros compromissos. Perante essa situação, a coordenadora da escola já tinha conhecimento que durante a tarde eu dava aulas de Inglês em uma escola técnica de idiomas e me convidou para dar as aulas na turma do quinto ano A (10 anos) e no sétimo ano A (12 anos) correspondendo aos dias da semana que esse professor substituto não podia ir.

Para iniciar a comparação proposta neste trabalho, o primeiro fator citado por Machado (2009) que influencia na ação do professor são os artefatos materiais disponíveis, que se consolidaram na minha experiência com o planejamento anual da professora que saiu de licença, livros e apostilas.

Quando a professora saiu de licença maternidade, deixou na secretária seus planejamentos anuais de cada turma aos quais tive acesso no primeiro dia em que fui dar a aula de Inglês no quinto ano A. Neste documento, ela discriminava apenas as páginas que deveriam ser feitas e quantos vistos no caderno teriam que ser dados a cada mês, não esclarecendo quais eram os objetivos de cada tema, se as atividades poderiam ser realizadas fora da sala ou em grupos ou se haveria a necessidade de algum recurso material para que a escola disponibilizasse. Sendo assim, tive que fazer adaptações ao meu agir pois o planejamento estava um pouco raso, preparei as poucas aulas que faltavam para finalizar o ano.

No entanto, ao tentar colocar em prática aquilo que havia pensado e planejado, ao entrar nas turmas do quinto e sétimo ano tive que mudar todo meu agir, ao invés de dar continuidade aos conteúdos da apostila, fiz uma grande revisão, de caráter bem simples devido a dificuldades dos alunos, sobre os temas do ano e contei o visto dessa revisão como a segunda nota que faltava para somar com a prova. Semelhante ao caso da escola privada, não tive orientação nenhuma da coordenação e nem de outros professores, ao procurar pela coordenadora para guiar-me a mesma afirmava que confiava no meu trabalho e que não tinha problema pular etapas porque o ano letivo já estava no fim.

Sendo assim, dei continuidade as revisões com as turmas com o auxílio da apostila. No quinto ano a minha prática docente era mais facilitada em virtude da presença de alunos mais interessados, já no sétimo ano lidei com alguns conflitos entre os próprios alunos e conflitos com a língua, que para eles, não era muito relevante.

As apostilas são dadas aos alunos pelo Estado e os livros ficam disponíveis na biblioteca, a professora de Inglês utilizava somente a apostila e assim continuei atualizando o mesmo instrumento, que possuía poucas páginas para Inglês e com conteúdos complexos para a faixa etária, levando em consideração que Inglês não é uma matéria que pode reter alunos, apenas a presença em sala de aula é um ponto importante, logo havia inúmeros alunos que não assimilaram conteúdos desde o quinto ano e o que resultava em mais dúvidas e menos interesse na língua.

Decidi continuar usando a apostila ao invés do livro, como a professora já fazia, pois conclui que os alunos já estavam acostumados com o funcionamento da apostila e isso poderia favorecer o meu agir.

Com a chegada do mês de novembro, a coordenadora me pediu de selecionasse exercícios da própria apostila para aplicar como a avaliação final, e desta forma, ela aplicou a prova para o quinto e sétimo ano e eu realizei a correção, rapidamente informando-a das notas para que lançasse na caderneta e no sistema.

O segundo fator derivado da imagem de Machado (2009) é o Sistema Didático pertencente a escola, ao qual me relatei a partir de planos de aula. Em uma ampla perspectiva, tanto a professora que estagiei do segundo ano e a professora de Inglês do Ensino Fundamental II compreendiam que os planos de aulas eram um guia de orientações sobre quais atividades realizar em cada dia da

semana, todos os professores renovavam esse plano a cada quinze dias e entregavam para os coordenadores responsáveis, contando com um visto dado pelos coordenadores, colocava-se em prática o que havia planejado. Sem especificar quais eram as competências desejadas que os alunos desenvolvessem e sem longos detalhes sobre as atividades.

Ao preparar as poucas aulas que daria até o fim do ano letivo pautei-me na experiência que tive na escola privada e planejei um check-list de ações a serem feitas durante as aulas. Nesses diários adaptados em folhas sulfites, discriminava quais páginas faria nas apostilas e quais eram os conteúdos gramaticais a serem explicados, posteriormente, quais temas trabalharia na revisão.

Como mencionei na minha vivência na escola privada, a falta de orientações detalhadas vindas da coordenadora e informações rasas no planejamento da professora de Inglês certamente prejudicaram minha prática, tive que vigiar meu agir crendo o que a metodologia com que estava ensinando estava correta, medieei conflitos dos quais não sabia enfrentar, corriji erros na maneira que já fui corrigida e em muitas outras situações em que agi perante a minha consciência educacional.

O terceiro fator a ser salientado por Machado (2009) é o sistema de ensino da escola ao qual tive dificuldade para me acostumar por presenciar uma certa carência de zelo pelos processos escolares, ou seja, pude perceber que não era preocupante o aluno não aprender algum conteúdo, o importante era aprová-lo para o próximo ano, a necessidade explícita que não era interesse da escola e nem do Estado reter alunos.

A escola conta com vários eventos culturais, pois abria espaço para grupos de dança (dos próprios alunos) se apresentarem e no período em que estive estagiando as crianças tiveram uma aula de origami por um professor convidado, experiência bem enriquecedora.

Da mesma maneira que relatei sobre a escola privada, o quarto fator, o Sistema Educacional, não influenciou a minha prática em sala, no tempo que estive ativa na escola pois não possuía o conhecimento das inúmeras instâncias governamentais que regem o docente, após realizar pesquisas para este trabalho descobri a existência dos mesmos. Logo nada sobre leis educacionais, BNCC, PCN e programas do governo foram mencionados.

O penúltimo agente influenciador sobre a ação docente são as relações estabelecidas no ambiente de trabalho, que no meu cenário se configuraram pelos alunos, professores, coordenadores e pais dos alunos. O convívio com os alunos do estágio foi vantajoso pois aprendi muito sobre seu comportamento, suas capacidades e limitações, já os alunos do quinto e sétimo ano A tive um contato benéfico pois nunca havia trabalhado com essa idade, todavia me deparei com desafios de comportamento e atitudes das quais não soube lidar, gerando uma maturidade que não possuía previamente a esse contato. A relação com os professores também se caracteriza por um contato benéfico mesmo não possuindo um longo tempo de convívio com os mesmos. O vínculo com os coordenadores foi marcante para minha experiências devido a confiança que colocaram no meu trabalho, que configurava uma jornada dupla, estagiária e professora substituta. Por fim, o contato com os pais foi bem restrito devido a irregularidade da minha presença como professora substituta, já com os pais dos alunos do segundo ano foi positivo. De modo geral, todas essas relações influenciaram minha experiência positivamente, mesmo diante de tantos desafios para os quais não estava preparada.

O último agente que influenciou minha ação docente foi o meu objeto de trabalho, criar um meio favorável para que os alunos pudessem aprender inglês, que exigiu uma postura docente da qual não possuía para enfrentar conflitos e lidar com dúvidas dos alunos. Exigiu uma constante adaptação do que havia sido planejado e exigiu que criasse novas atividades para que os alunos pudessem compreender os conteúdos com mais facilidade. De modo geral, essa experiência foi positiva mas por muitas vezes foi expressado a mim a necessidade que criasse sempre novas atividades, precisando “inventar a roda” em toda aula com turmas diferentes, o que prejudicava meu agir docente pois agia sem auxílio de demais funcionários da escola.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa sucedeu-se a partir do objetivo de verificar quais são as interpretações sobre o trabalho do professor de Inglês de escolas públicas e privadas em textos produzidos por um desses profissionais. Para realizar essa análise foi necessário compreender o trabalho docente por meio da Ergonomia e da Clínica da Atividade, ou seja, o ensino como trabalho e compreender que para realizar sua atividade docente o professor interage com muitos fatores dentro do Sistema Educacional Brasileiro. Para revelar essas características foram aplicados os aportes teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo que sustenta a tese de que textos podem interpretar o agir humano. E esses textos podem ser produzidos pelo próprio trabalhador.

No caso desta pesquisa foram analisados os relatos da pesquisadora enquanto professora de Inglês em uma escola pública e uma escola privada.

Os cenários explanados contaram com propriedades em comum nos fatores que influenciaram a ação do professor de Inglês, a existência de materiais didáticos, relações consideráveis com alunos, pais, coordenadores, planos de aula e a necessidade de criar um ambiente favorável para aprendizagem de Inglês. Contaram com orientações que atrapalharam a ação que o professor idealiza, obrigando-o a se adaptar e repensar sua aula.

Há também fatores que diferenciaram o agir do professor de Inglês em cada cenário, como a autonomia. Na escola pública houve autonomia demais, ou seja, o professor foi colocado na posição de criador de atividades e a ele foi confiada a função de exercer um trabalho que deveria ser efetivo na aprendizagem de todos os alunos, sem a oferta de auxílio e orientações. Já na escola privada a autonomia foi limitada, já que não se podia fugir do perfil da escola e não era permitido utilizar o tempo de realizar páginas da apostila com outras atividades. Outro fator distinto foi o perfil dos alunos de cada escola, na escola privada, havia alunos que já conheciam muitas palavras e estruturas gramaticais em Inglês, além de terem acesso à cultura globalizada, com pais alfabetizados e muitas vezes, fluentes em Inglês e com capacidade financeira para viajar para fora do país. Já os alunos da escola pública não possuíam facilidade com as estruturas da língua pois muitas vezes não compreenderam as estruturas do Português, não conseguiam enxergar a importância de aprender o Inglês devido à carência de acesso à cultura globalizada,

muitos ainda possuem pais analfabetos, tem dificuldades financeiras e não planejam viajar para o exterior. Além disso, cada escola interagiu diferentemente com os documentos oficiais de ensino, na escola privada não há tanto contato, já na pública são mencionados.

Logo, quando o professor de Inglês transita entre essas realidades e interage com os fatores mencionados, se depara com conflitos. Esses conflitos podem ser lidados de formas distintas, exigindo habilidades de superação que não foram preparados na faculdade, descobrem essas discrepâncias quando já atuam nas salas de aula.

Deparar-se com conflitos é crucial para impulsionar a experiência docente ao amadurecimento. Já que conflitos sempre existirão, é importante enxergar sua participação na construção de profissionais inovadores e que buscam o desenvolvimento para solução de problemas. Todavia, quando esses conflitos se tornam intransponíveis, ou seja, sem solução, seus efeitos são opostos, geram estresse, frustração, tristeza e sensação de impotência resultando no adoecimento físico e psicológico dos professores, que pode levá-los ao abandono da profissão. Portanto, quando esse professor é impedido de realizar o que idealiza, não encontra auxílio, não possui orientações claras e não é ouvido, sua jornada pode se tornar um fardo.

Diante disso, foi possível concluir que a ação docente vai muito além do que se observa. O trabalho real exposto pelo próprio professor através do ISD disponibilizou análises que não poderiam ser executadas testemunhando o trabalho realizado, aquilo que acontece em sala. Possibilitar a auto investigação norteia e clarifica a melhora da ação docente e o que a interfere.

Com a realização deste trabalho de graduação pude aprender o que influencia a minha ação. No curso de pedagogia, não tive um estudo direcionado sobre a importância de olhar para o professor como um trabalhador que requer cuidados, o foco do curso é direcionado para a relação didática da aprendizagem. Dessa forma, ao propor uma análise sobre a minha ação pude desvendar inúmeros fatores que intervêmno meu agir, dos quais desconhecia e talvez não tomaria conhecimento se não houvesse utilizado este trabalho como veículo.

REFERÊNCIAS

BATISTA-DUARTE, Ewerton. **O ensino de língua inglesa revelado no dizer do professor de ensino médio de uma escola estadual paulista**. 2016. 180 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Taubaté, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CARVALHO-PINTO, Adriana Cintra. **Trabalho docente (re)velado no dizer do professor de ensino fundamental**. 2009. Tese de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

CLARO, Maria Isabel de Fátima. **Interpretações do trabalho do professor de Educação Infantil em textos para e sobre esse profissional**. 2015. 151f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2015.

CLOT, Yves. A função psicológica do trabalho. In: CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Paris: Vozes, 2006.

DUARTE, N. **A individualidade para si**. Campinas, Autores Associados, 1993.

ESTEVE, J. M. 1992/1999. **O Mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. São Paulo: EDUSC

LIMA, Francisco de Paula Antunes. Ergonomia, ciência do trabalho, ponto de vista do trabalho: a ciência do trabalho numa perspectiva histórica. **Ação Ergonômica**, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p.35-45, dez. 2001.

MAZZILO, Tânia. **O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diário de aprendizagem**. 2006. 37 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística Aplicada e Estudo de Linguagem, Letras, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SANTOS, Laila Alves. **A apropriação da gamificação pelo professor como instrumento do agir docente**. 2017. 95 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Unitau Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017.