

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

EWERTON BATISTA DUARTE

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA REVELADO NO DIZER DO
PROFESSOR DE ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA
ESTADUAL PAULISTA**

Taubaté – SP

2016

EWERTON BATISTA DUARTE

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA REVELADO NO DIZER DO
PROFESSOR DE ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA
ESTADUAL PAULISTA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Cintra de Carvalho Pinto

Taubaté – SP

2016

**Ficha Catalográfica elaborada pelo
SIBI – Sistema integrado de Bibliotecas – UNITAU**

C613i Batista-Duarte, Ewerton.

O ensino de língua inglesa revelado no dizer do professor de ensino médio de uma escola estadual paulista. / Ewerton Batista Duarte.- 2016. 180f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Departamento de Ciências Sociais e Letras, 2016.
Orientação: Profª Drª Adriana Cintra de Carvalho Pinto,
Co-orientação: Profª Drª Silvia Matravolgyi Damião,
Departamento de Comunicação Social.

1. Língua inglesa. 2. Trabalho docente. 3. Instrução ao sócio.
4. Trabalho real. I. Título.

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Ewerton Batista-Duarte.

EWERTON BATISTA DUARTE

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA REVELADO NO DIZER DO
PROFESSOR DE ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA
ESTADUAL PAULISTA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Data: ____ / ____ / ____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr^a.: Adriana Cintra de Carvalho Pinto (Orientadora)
Universidade de Taubaté (UNITAU)

Assinatura: _____

Professora Dr^a.: Silvia Matravolgyi Damião (Co-orientadora)
Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA)

Assinatura: _____

Professora Dr^a.: Karin Quast
Universidade de Taubaté (UNITAU)

Assinatura: _____

Professora Dr^a.: Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Assinatura: _____

Dedico este trabalho à amiga Carmem Flora (*in memoriam*), que, poucos dias antes de partir para a eternidade, disse-me que gostaria muito de ter cursado um mestrado. Dedico este trabalho, também, com muito carinho, a todos os heróis anônimos que continuam **trabalhando**, muitas vezes, travando batalhas como a de Davi contra Goliás nas inúmeras salas de aula de norte ao sul do Brasil. Mesmo pequeninos, eles continuam a mover montanhas.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Adriana Cintra de Carvalho Pinto, orientadora, professora, amiga e mãe, por ter me guiado com tanto carinho nesta pesquisa. Durante o percurso acadêmico, não me inspirou apenas com o conhecimento de teorias que possui, mas também me inspirou com sua história de vida. Seu “eu” permanecerá eternamente em mim.

À Profa. Dra. Silvia Matravolgyi Damião, Professora no Departamento de Humanidades do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), por ter aceitado me co-orientar desde o início deste trabalho. Apesar de suas múltiplas responsabilidades acadêmicas, me acolheu com prontidão e cuidado.

À Profa. Dra. Karin Quast, que participou da Banca de Qualificação, pela fantástica capacidade de avaliar a pesquisa com elegância e respeito. Os apontamentos feitos antes e durante a Qualificação me fizeram perceber o espírito pesquisador que há em mim. Agradeço de coração por me auxiliar em cada momento do processo.

Ao Prof. Dr. Orlando de Paula, que participou da Banca de Qualificação, pelo profissionalismo e seriedade ao analisar os textos minuciosamente.

À Profa. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pela participação na Banca de Defesa e pela grande inspiração proporcionada com seus textos que denunciam o ensino idealizado, utópico, de língua inglesa em nosso país. Tamanha fascinação, também, é ver em seus discursos o “eu” professora maior que o “eu” pesquisadora.

À Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), pelas reflexões feitas quando visitou a Universidade de Taubaté no ano passado, e pelos materiais atuais que me enviou.

À Profa. Dra. Betânia Passos Medrado e à Profa. Dra. Franciely Freudenberger Martiny, ambas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), pela contribuição talvez indireta, facilitada pela Profa. Dra. Cristovão.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, pelas aulas encantadoras e pelo espírito pesquisador que semeiam.

Ao professor entrevistado, meu sujeito de pesquisa, que aceitou participar deste estudo prontamente. Expresso meu respeito, carinho e gratidão por permitir que eu conhecesse seu trabalho real.

Aos meus amigos do grupo de pesquisa que já defenderam, ou que ainda passarão pela defesa da dissertação, por dividir conhecimento e pelo incentivo contínuo. Agradecimento especial à Maria Isabel de Fátima Claro pela grande parceria.

Às amigas de mestrado: Daniela Navarro, Regiane Roskowinski, Walquiria de Oliveira, Renata Tito e Tálita Guarino, que, embora trabalhem com outras linhas de pesquisa, contribuíram grandemente para minha formação.

À direção da escola Juvenal Machado de Araújo e do Colégio Técnico Opção, que me apoiaram durante este árduo percurso e entenderam minhas ansiedades.

À minha amiga Viviane Barcellos, por acreditar na importância da educação continuada para professores de língua inglesa e por dividir comigo tantas ideias sobre o curso de atualização que criou na Diretoria de Ensino de São José dos Campos.

À minha amiga Cristina Castanho, que me incentivou a iniciar o mestrado e revisou meu projeto de pesquisa com tanto apreço.

Ao revisor Fabiano Matos, que, por intermédio de minha amiga Letícia Faria, posso agora chamá-lo de um grande amigo e parceiro de trabalho.

Aos meus queridos alunos e colegas de trabalho, por compreenderem minhas ausências e preocupações.

Agradeço imensamente aos tantos amigos que me ligaram ou mandaram mensagens durante o período em que adoeci. Nunca me esquecerei dos gestos de solidariedade que vocês me prestaram. A presença de vocês no momento em que estava enclausurado foi primordial para que eu superasse a angústia e o desespero.

Aos meus pais (Narciso e Zuleide), à minha irmã e ao seu esposo (Aline e Gabriel), à minha sobrinha e afilhada que está a caminho (Maitê) e à minha tia Cida. Todos vocês, um porto seguro, agradeço pelo apoio e amor incondicional.

“Nunca chegaremos à escola democrática e qualitativamente adequada que se deseje para o nosso país enquanto os instrumentos mínimos de trabalho não estiverem disponíveis a todos os professores, enquanto não for esta a realidade de todas as nossas escolas, públicas ou privadas, tanto em termos de formação, atualização, como no plano material e na infra-estrutura.”

(Tania Zagury)

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.

RESUMO

Este estudo tem como tema o trabalho docente interpretado em textos produzidos por um professor de língua inglesa de ensino médio de uma escola estadual paulista. O objetivo geral é encontrar significações para o trabalho docente e interpretar como o trabalho do professor de inglês aparece representado em textos. Os objetivos específicos, em forma de perguntas de pesquisa, são: Que elementos da atividade docente estão tematizados nos textos produzidos pelo professor? Quais as interpretações do professor sobre si mesmo como profissional? Quais as interpretações do professor sobre o outro com quem interage? Há conflitos enfrentados pelo professor no desempenho de sua atividade? Quais? Há uma resolução para os conflitos? De que forma eles são transpostos? Muitas pesquisas se concentram no processo de aprendizagem de línguas para fins da Didática, para verificar o que acontece e o que não acontece em sala de aula. Nosso estudo segue outro direcionamento: interpretar o trabalho de um professor de inglês para conhecer seu trabalho real. Como pressupostos teóricos nucleares, apoiamos-nos em Bronckart (2006b; 2008; 2012) e Bronckart e Machado (2004). Pelo fato de investigarmos o trabalho docente pelo viés do Interacionismo Sociodiscursivo, haverá constante diálogo entre autores da Psicologia, Linguística, Sociologia e Filosofia. As análises dos textos escrito e oral do professor foram feitas a partir de procedimentos adotados pelo Grupo ALTER/CNPq da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e de algumas questões de análises criadas por Pinto (2009). Como procedimento metodológico, nos inspiramos no método instrução ao sócia, desenvolvido no âmbito da Clínica da Atividade e discutido por Clot (2006; 2007; 2010). A análise mostrou as interações e interpretações do docente em relação aos vários elementos que constituem a atividade profissional. Conclui-se que considerar o ensino como trabalho é essencial para que se entenda, apesar da complexidade envolvida nessa atividade, o trabalho real do professor. Essa pesquisa promove reflexão dos conflitos enfrentados pelo docente em sua prática e de como esse trabalhador age para solucioná-los nas condições reais de seu trabalho.

Palavras-chave: Língua inglesa. Trabalho docente. Instrução ao sócia. Trabalho real.

Batista-Duarte, Ewerton. *The teaching of the English language un(masked) by a teacher from a high school in the interior of São Paulo State*. 2016. 180 pg. Dissertation (Master's Degree in Applied Linguistics) – Taubaté University – Post-graduation Program in Applied Linguistics. Taubaté, 2016.

ABSTRACT

This study's theme is the teaching work interpreted in texts produced by a high school English as a foreign language teacher who works in the State of São Paulo. The main aim is to find significations for the teaching work and to interpret how the work of this English teacher is represented in texts. The specific objectives are the following: Which elements of the teaching activity are thematized in the texts produced by this teacher? How does this teacher view himself as a professional? How does this teacher interpret the other with whom he interacts? Does the teacher face any kind of conflict while performing his activity? Which are those? Is there a resolution for the conflicts? How are conflicts overcome? A great deal of research focus on the language learning process with Didactic objectives, in order to verify what happens and what does not happen in the classroom. Our study, on the other hand, follows a different path: it aims to interpret the work of an English teacher to know his real work. Our key theoretical background is rooted on the works of Bronckart (2006b; 2008; 2012) and Bronckart & Machado (2004). Due to the fact that we investigate the teaching work by the lens of the Sociodiscursive Interactionism, there will be constant dialogue among authors from the fields of Psychology, Linguistics, Sociology and Philosophy. The teacher's oral and written texts were analyzed using procedures adopted by the ALTER/CNPq Group from PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) as well as some analysis questions elaborated by Pinto (2009). Our methodological procedure is inspired by the instruction to the double method discussed by Clot (2006; 2007; 2010). The analysis shows the interactions and interpretations of the teacher in relation to the various elements that constitute the professional activity. We conclude that considering teaching as work is essential if one is to understand – despite the complex nature of this activity – the real work of the teacher. This research fosters reflection upon the conflicts faced by the teacher during his practice and how this worker acts to solve them in the real conditions of his work.

Keywords: The English language. Teaching work. Instruction to the double. Real work.

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 - Formas de alienação.....	34
Esquema 2 - Atividade do professor em aula.....	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Conceitos do agir comunicativo.....	29
Quadro 2 - Níveis e unidades de análise dos textos.....	38
Quadro 3 - Planos das ações e das atividades.....	39
Quadro 4 - Motivos extra-escolares apresentados como justificativa para o abandono da profissão.....	68
Quadro 5 - Segmentos temáticos do texto oral analisado.....	100
Quadro 6 - Curso do agir do professor ou agir futuro do pesquisador-sócia.....	104
Quadro 7 - Os conflitos enfrentados pelo professor no desempenho de sua atividade.....	121
Quadro 8 - Segmentos temáticos do texto escrito analisado.....	126

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – O AGIR HUMANO EM TEXTOS	22
1.1 Atividade de linguagem e textos.....	24
1.2 Agir humano e trabalho.....	27
1.3 Relação linguagem e trabalho.....	35
1.4 Clínica da Atividade e Instrução ao Sósia	45
CAPÍTULO 2 – O TRABALHO DOCENTE	50
2.1 Da desvalorização do trabalho docente ao abandono da profissão.....	64
CAPÍTULO 3 – O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO	70
3.1 Trajetória do ensino de línguas estrangeiras no Brasil	71
3.2 O ensino de língua inglesa na escola pública.....	75
3.3 O ensino de línguas estrangeiras de acordo com os PCN.....	81
3.4 A formação do professor de línguas.....	85
3.5 A formação continuada do professor de inglês em São José dos Campos.....	90
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	93
4.1 Procedimentos metodológicos e procedimentos para análise de textos	94
4.2 Contextos de produção das entrevistas e escolha do sujeito.....	96
4.3 Discussão dos resultados do texto oral produzido pelo professor.....	98
4.4 Discussão dos resultados do texto escrito produzido pelo professor	125
CONCLUSÃO	132
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	151
APÊNDICE B – Comprovante de recepção e aprovação do Conselho de Ética	153
APÊNDICE C – Transcrição da sessão de Instrução ao Sósia de Poe	154
ANEXO A – Comentários escritos produzidos por Poe	177
ANEXO B – Níveis, unidades e questões de análise.....	180

INTRODUÇÃO

Um professor vai começar sua aula. Evidentemente, isto não é nada de especial, não é um acontecimento. Passa-se a mesma coisa cem vezes no mesmo edifício. Mas pensar assim não chega para dissipar uma inquietação que pode ir até a angústia. Que venho eu aqui fazer? E que vêm fazer eles, eles todos e cada um por seu lado?

(GUSDORF)

Esta pesquisa tem por objetivo geral, buscar significações para o trabalho docente, analisando as interpretações que o próprio professor de inglês de uma escola pública estadual paulista expressa sobre seu trabalho. Se perguntássemos ao professor o que ele faz na escola, muitos responderiam que “dão aula”. A ideia de que a tarefa principal do professor é “dar aula” foi sendo construída sócio-historicamente (PINTO, 2009). Portanto, o professor traz muitas interpretações¹ de sua profissão, dos alunos e de si próprio como trabalhador e indivíduo.

Este estudo vincula-se ao Projeto: Análise do trabalho do professor de línguas, expresso em textos produzidos por, para e sobre este profissional da educação, que é coordenado pela Profa. Dr. Adriana Cintra de Carvalho Pinto, no Programa de Mestrado em Linguística Aplicada, da Universidade de Taubaté (Unitau) e que visa interpretar e avaliar como o trabalho do professor de línguas aparece representado em textos escritos por, para e sobre ele, com intuito de descobrir e compreender o conjunto de significações construídas sobre esse trabalho e discutir as influências que essas significações podem trazer à formação contínua desse profissional da educação.

¹ O conceito de interpretação assumido nesta pesquisa pode ser definido como as figuras interpretativas que se constroem nos e pelos textos relacionados ao trabalho do professor e ao seu agir (BRONCKART, 2004). Levando em consideração as terminologias usadas pelo autor, tomamos como sinônimas as expressões: *interpretação*, *representação*, *reconfiguração* e *figuras interpretativas do agir*.

O grande despertar para o desenvolvimento desta pesquisa ocorreu durante uma disciplina do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada, na qual o trabalho docente foi discutido e analisado sob diferentes perspectivas. A partir das reflexões propostas na disciplina, muitos questionamentos individuais que me assombravam há anos, como também o arquivamento dos dizeres alheios dos tantos professores de língua inglesa com os quais já trabalhei, encontraram espaço e vieram à tona: Por que dizem que o professor de inglês da escola pública só sabe ensinar o *verb to be*? É verdade que não se aprende inglês no ensino regular? O professor da escola pública só sabe regras gramaticais e não tem domínio das habilidades orais? Já que os professores das escolas de idiomas geralmente têm experiência fora do país, o inglês “real” só é ensinado em escolas especializadas?

Esses e tantos outros questionamentos perpassam o conceito ideal do que é ser professor de língua estrangeira e de qual deve ser o objeto de ensino, questões muitas vezes discutidas em cursos de Licenciatura em Letras e presentes nos documentos oficiais. No tocante ao trabalho docente, mais especificamente do trabalho do professor de inglês no ensino regular, os cursos de formação de professores e os textos produzidos para este profissional nem sempre levam em consideração os inúmeros fatores que influenciam e interferem na prática docente.

Nesta introdução, refletimos brevemente sobre o trabalho docente e apresentamos a pesquisa:

Atualmente sou professor de língua inglesa no ensino médio de uma escola da rede particular, e também atuo no projeto da rede pública estadual de São José dos Campos: *Early Bird*.² Depois de cursar psicologia entre os anos de 2007 e 2009 nos Estados Unidos, retornei ao Brasil determinado a me tornar professor de língua inglesa. Lecionei em escolas de idiomas por alguns anos até ingressar em escolas públicas e privadas de educação básica.

Quando me vi entre os muros da escola pública, percebi que minha ação docente era influenciada por muitos fatores: alunos, professores, direção, pais de alunos, funcionários da escola, supervisores de ensino, aparatos tecnológicos,

² O *Early Bird* é um projeto-piloto, uma parceria entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com o Ministério da Educação e Cultura da Holanda. O projeto contempla o ensino da oralidade em língua inglesa, sem comprometer a alfabetização, para alunos do Ciclo I (1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental).

documentos oficiais, até mesmo pelos carros e caminhões que passavam perto da sala de aula e causavam a interrupção de alguma atividade. Um dos episódios que mais marcou minha carreira docente foi o dia em que uma mãe interrompeu minha aula e, em prantos disse: “Professor, meu filho que está aí na tua aula é dependente químico e já cometeu vários delitos. Ele está em liberdade assistida, mas continua vendendo as coisas de casa para comprar drogas. Não sei mais o que fazer com ele! Professor, pelo amor de Deus: converse com meu filho!”

Minutos depois de ouvir o dizer dramático daquela mãe, percebi a complexidade que envolvia o trabalho docente. Eu não estava preparado para assumir outro papel, talvez o de psicólogo ou de assistente social, pois minhas aulas de Didática na Licenciatura previam apenas o ensino, a organização do conteúdo, a metodologia a ser usada e algumas noções burocráticas que fazem parte do cotidiano do professor. Como deveria agir em situações (a)típicas que não condiziam com o propósito de se ensinar a língua estrangeira? Depois daquele e de tantos outros acontecimentos, compreendi que nem sempre teria algo específico de minha disciplina a ensinar. Muitas vezes: nem específico, nem geral, nem nada.

Segundo Grillo (2006), a docência apresenta-se como uma atividade complexa, pela convergência concomitante de teoria e prática com a dimensão interna e externa da docência. A autora exemplifica a dimensão externa quando diz que o professor se indaga sobre a quem, para que e o que ensinar. Para Feldmann (2009), o professor se encontra instável diante de muitas incertezas de seu papel, da função social da escola e do trabalho a ser realizado. À luz da perspectiva neoliberal, a mesma autora diz ser comum a transferência dos problemas não solucionados pela sociedade à escola. É como se as quatro paredes da sala de aula resolvessem a inclusão social, o desemprego, a marginalidade e tantas outras questões. Atribui-se à escola um caráter redentor, de salvação, elidindo o local como produção de conhecimento.

Ao professor, cabe, em seu local de trabalho, lidar com questões de natureza ética, afetiva, política, social, ideológica e cultural (FELDMANN, 2009, p.78). O ambiente de trabalho deste profissional é geralmente conhecido como: “a sala de aula”, local que muitos acreditam ser propício para o desenvolvimento do aprendizado individual e coletivo. Para melhor compreensão do trabalho docente, embora esta atividade seja complexa e diversa, vale trazer à discussão tantos outros locais de

trabalho que são muitas vezes omitidos: a própria casa do trabalhador onde provas, tarefas e trabalhos são corrigidos; as salas onde ocorrem reuniões pedagógicas com o objetivo de propiciar reflexão sobre a prática docente e (re)construção de um plano de ensino; a sala dos professores, por meio de debates sobre métodos usados, disciplina dos alunos, notas e troca de experiências. Há também outros ambientes onde o professor prepara suas aulas (casa, biblioteca, sala dos professores, dentro do carro, ônibus) entre outros.

Embora a sala de aula não seja o único local de trabalho do professor, é crucial analisarmos as interações que nela ocorrem devido à multiplicidade de fatores presentes em apenas um ambiente. Destacamos a instabilidade da aula, que, de acordo com Grillo (2006), possui características incertas, singulares e heterogêneas. Não é possível garantir o que dá certo, o método indefectível ou qualquer racionalidade acerca da estabilidade e uniformidade nos processos de instrução. Traçando um paralelo entre o vídeo documentário *Pro dia nascer feliz*, dirigido por João Jardim, e a realidade na sala de aula, Pinto (2009, p. 14, grifos da autora) descreve este ambiente como um espaço simbólico no qual o professor não apenas “professa” conhecimentos, mas também “doma” filhos revoltados, “administra” a escola, e se conseguir tempo e consentimento por parte dos alunos, é quem “promove” um ambiente favorável à aprendizagem.

Pesquisas sobre a formação de professores têm sido desenvolvidas em algumas áreas, como Educação, Psicologia da Educação e Linguística Aplicada. Entretanto, verifica-se nas investigações, grande concentração acerca dos participantes no processo de aprendizagem para fins da Didática, para diagnosticar o que tem e o que não tem sido feito em sala de aula. Não é raro ver também profissionais de Administração e da Economia elaborando “teses” sobre como o professor deve atuar em sala de aula (PEREIRA, 2011, p.13, grifos da autora). Observa-se, também, diversos não especialistas à vontade para avaliar, questionar e criticar as práticas do professor.

Esta pesquisa adota outro direcionamento; objetiva-se buscar significações para o trabalho docente, analisando as interpretações que o próprio professor do ensino médio de uma escola estadual paulista expressa sobre sua atividade profissional. A base teórica nuclear desse estudo está ancorada no Interacionismo

Sociodiscursivo, doravante (ISD), em consonância com a Psicologia do Trabalho, mais especificamente, a Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade, com o propósito de compreender o trabalho docente.

O ISD é um projeto interdisciplinar conduzido por Jean-Paul Bronckart que analisa as condutas humanas como ações significantes. Essa abordagem assume os princípios do interacionismo social e tece diálogos com a Psicologia, Sociologia e Filosofia. Seguidores do ISD, destacamos o grupo Langage-Action-Formation (LAF), da Universidade de Genebra, e o grupo Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações (ALTER)³, sediado no Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL-PUC/SP) e fundado pela Profa. Dra. Anna Rachel Machado.

Como aporte teórico, apoiamo-nos também na Clínica da Atividade (CLOT, 2006, CLOT E FAITA, 2000, FAITA, 2004) e na Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2002 e 2004, SAUJAT, 2002 e 2004), correntes que analisam o trabalho e suas psicopatologias por meio de métodos que se inscrevem na psicologia. Para Clot (2010, p. 10), a psicopatologia do trabalho denuncia “a amputação do poder de agir e o sentimento de impotência que a envolve.” Levando em consideração tantos aspectos constituintes do trabalho, não apenas o vivido, os psicólogos criaram alguns métodos, dentre os quais nos inspiramos no procedimento da instrução ao sócia.

Este procedimento conhecido como instrução ao sócia é um método indireto desenvolvido no âmbito da Clínica da Atividade. Pinto (2009, p. 26, grifos nosso), descreve as duas etapas do procedimento aplicado à pesquisa sobre o trabalho do professor:

Na primeira, o professor instrui oralmente o pesquisador sobre como proceder na eventualidade de este ter de substituí-lo em seu trabalho (nesse sentido, a instrução pode ser caracterizada como um texto construído em situação anterior à atividade de trabalho), e, **na segunda**, essa instrução, depois de transcrita, é retomada pelo professor, que a comenta por escrito.

³ O grupo ALTER se encerrou em maio de 2012 com a morte da pesquisadora Anna Rachel Machado. A professora e pesquisadora Eliane Gouvêa Lousada deu continuidade aos estudos de análise da linguagem, trabalho e suas relações ao assumir o Grupo ALTER-AGE (Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações – Aprendizagem, Gêneros Textuais e Ensino), na Universidade de São Paulo (USP). Vale dizer que os pesquisadores que eram associados ao Grupo ALTER da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) se espalharam e criaram grupos de pesquisas em várias universidades brasileiras com o mesmo escopo do grupo pioneiro.

A instrução ao sócia cria subsídios metodológicos que vão além de levar o professor a conhecer e analisar as formas de impedimentos de seu agir; o profissional também pensa sobre formas de apropriação dos recursos do meio coletivo para criar e recriar suas próprias relações com o trabalho (PINTO, 2009). Sem a intenção de fazermos um trabalho clínico, nos inspiramos nesse procedimento porque acreditamos que ele pode identificar inúmeros elementos que se encontram velados na prática do professor. Uma das teses principais do ISD é de que a pessoa se apropria por si e para si dos artefatos disponíveis no meio material e simbólico, transformando-os em instrumentos. E nessa apropriação, o instrumento não apenas transforma a pessoa, mas também é transformado. Nesse sentido, podemos dizer que nos apropriamos parcialmente do método instrução ao sócia, transformando-o de acordo com nossos objetivos.

As análises do texto oral produzido pelo professor foram embasadas nos procedimentos de análise de texto assumidos pelo Grupo ALTER/CNPq, e, também, por algumas questões de análise elaboradas por Pinto (2009). Embora esse estudo contemple a análise de textos produzidos por apenas um professor, acreditamos que a riqueza de dados observados nessa e em outras pesquisas de mesmo cunho metodológico (PINTO, 2009; TOGNATO, 2009; BARACHATI, 2015; MARTINY, 2015; RICIOLLI, 2015) possibilite a análise minuciosa do trabalho docente para conhecermos o trabalho real deste profissional da educação.

Com o intuito de conhecer melhor o trabalho de um professor de inglês do ensino médio de uma escola pública estadual, buscamos respostas para as seguintes perguntas:

1. Que elementos da atividade docente estão tematizados nos textos produzidos pelo professor?
2. Quais as interpretações do professor sobre si mesmo como profissional?
3. Quais as interpretações do professor sobre o outro com quem interage?
4. Há conflitos enfrentados pelo professor no desempenho de sua atividade? Quais?
5. Há uma resolução para os conflitos? De que forma eles são transpostos?

A investigação e análise do trabalho docente pelos “óculos” do ISD e, neste estudo, em diálogo com a Psicologia, são relevantes pelo fato de tratarem o ensino como trabalho. Na ação de sua atividade, além das prescrições institucionais, o professor é um trabalhador com prescrições internas. Problematicar questões relativas ao fazer profissional docente é condição *sine qua non* para que o enfrentamento de conflitos, a vivência de tensões e contradições possam configurar-se como agir(es) potencializador(es) de desenvolvimento (CRISTOVÃO, 2014). É crucial ouvir a voz do próprio professor para que se entenda, apesar da complexidade do trabalho, os desejos, impossibilidades e conflitos vividos pelo trabalhador no desempenho de sua atividade.

Algumas pesquisas desenvolvidas na Universidade de Taubaté inserem-se nesta linha de pesquisa orientada pela Profa. Dra. Adriana Cintra de Carvalho Pinto e, portanto, adotam os pressupostos teóricos do ISD e discutem o trabalho docente sob a perspectiva das ciências do trabalho (FERREIRA, 2011; ABREU, 2015; BARACHATI, 2015; CLARO, 2015; RIBEIRO, 2015 e SIQUEIRA, 2015).

A seguir, apresentamos a descrição dos capítulos que compõem esta dissertação.

O primeiro capítulo, intitulado *O agir humano em textos*, aborda a atividade de linguagem e textos na perspectiva do ISD, o agir humano e algumas concepções gerais sobre o trabalho, a relação linguagem/trabalho que embasará teoricamente a interpretação nos textos oral e escrito produzidos por um professor e, por fim, a metodologia denominada Clínica da Atividade e seu método de análise Instrução ao Sósia.

O segundo capítulo, que chamamos de *O trabalho docente*, discute algumas pesquisas sobre o trabalho docente realizadas na PUC/SP e na Unitau. A discussão delimitará a compreensão de algumas características próprias do trabalho do professor conforme argumentadas por vários pesquisadores (HOUT, 1991; PERRENOUD, 2000; ARAÚJO, 2002; AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004; BRONCKART, 2006, 2009; GRILLO, 2006; MACHADO, 2007; MACHADO e BRONCKART, 2009; PINTO, 2009; MACHADO, FERREIRA e LOUSADA, 2011; MEDRADO, 2011; TARDIF, 2012; SCHILLING, 2014; CLARO, 2014; ABREU, 2014,

entre outros). Após a reflexão do trabalho específico do docente, trataremos da relação entre a desvalorização do trabalho do professor e o abandono da profissão.

O terceiro capítulo, denominado *O ensino de língua inglesa no contexto escolar brasileiro*, apresenta uma breve reflexão sobre a trajetória do ensino de línguas estrangeiras no Brasil e discute o ensino de língua inglesa na escola pública. Neste capítulo, também é abordado o ensino de línguas estrangeiras de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, por último, questões referentes à formação inicial e continuada do professor de línguas serão consideradas.

O quarto capítulo, *Discussão dos resultados*, aborda os procedimentos metodológicos, procedimentos para análise de textos, o contexto de produção da entrevista e a escolha do sujeito. Em seguida, discutimos os agires do docente (re)configurados nos textos oral e escrito que ele mesmo produziu. As perguntas que nortearam esta investigação são analisadas e discutidas por meio dos procedimentos de análise de texto adotados pelo Grupo ALTER/CNPq e por algumas questões de análise desenvolvidas por Pinto (2009).

Por fim, a *Conclusão*, apresenta os objetivos e a relevância de se investigar o trabalho docente, e, simultaneamente, retoma os resultados obtidos a fim de refletir sobre o trabalho do professor frente às condições reais que ele encontra diariamente na prática dos vários papéis a ele atribuídos.

CAPÍTULO 1

O AGIR HUMANO EM TEXTOS

*“Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.”*

(Paulo Freire)

Neste capítulo, discutiremos as teses centrais do ISD, ancorados primariamente nos estudos de Bronckart (2012) e Bronckart e Machado (2004), que, de forma geral, defendem que é, nos, e pelos textos que se (re)configura o agir humano. Trataremos da atividade de linguagem proposta por Bronckart (2012) e de alguns modelos de análise de texto que servirão como embasamento teórico para a análise dos textos produzidos por um professor de Língua inglesa do ensino médio. Na seção seguinte, abordaremos o agir comunicativo segundo Habermas, algumas definições do termo “trabalho” e a noção de trabalho real conforme argumentada por Clot no âmbito da Clínica da Atividade. Na última seção, estabeleceremos a relação entre linguagem e trabalho, iniciando pela descrição da semiologia do agir, figuras interpretativas do agir, até chegarmos à discussão do método “Instrução ao Sósia”.

Antes de iniciarmos a discussão do papel da linguagem no funcionamento das sociedades humanas, é relevante dizer que alguns autores enfatizam que a linguagem é puramente humana. Petter (2010) acredita que não existe uma linguagem animal. Embora o sistema de comunicação entre alguns animais seja bem preciso, como no caso da abelha-obreira, ele não constitui propriamente uma linguagem. As diferenças entre o sistema de comunicação das abelhas e a linguagem humana são apontadas por Peter (2010, p. 16):

- (a) a mensagem se traduz pela dança exclusivamente, sem intervenção de um "aparelho vocal", condição essencial para a linguagem;
- (b) a mensagem da abelha não provoca uma resposta, mas apenas uma conduta, o que significa que não há diálogo;

- (c) a comunicação se refere a um dado objetivo, fruto da experiência. A abelha não constrói uma mensagem a partir de outra mensagem. A linguagem humana caracteriza-se por oferecer um substituto à experiência, apto a ser transmitido infinitamente no tempo e no espaço;
- (d) o conteúdo da mensagem é único – o alimento, a única variação possível refere-se a distância e à direção; o conteúdo da linguagem humana é ilimitado; e
- (e) a mensagem das abelhas não se deixa analisar, decompor em elementos menores.

O conteúdo fixo, mensagem invariável, relação a uma só situação, transmissão unilateral e enunciado indecomponível não caracterizam, portanto, o código de sinais das abelhas como linguagem. Para Bronckart (2012), a correspondência entre o sinal e a resposta comportamental é direta, ou seja, os animais não fazem objeto de nenhum procedimento de negociação. O autor acredita que apenas a cooperação humana é mediada por verdadeiras interações verbais, visão essa que Habermas (1987) chamou de agir comunicativo. Petter (2010) explica que a linguagem humana, diferentemente da comunicação animal, possibilita a identificação de elementos linguísticos em um enunciado. É possível decompor esses elementos para analisá-los até que cheguem a unidades bem menores, do morfema ao fonema.

Para o ISD, a linguagem é o instrumento fundamental da gnosiologia e da praxiologia especificamente humanas (BRONCKART, 2007). O teórico explica, que por meio da gnosiologia, nossa espécie tem a capacidade de apreender aspectos do universo de onde se origina, de elaborar conhecimentos e de organizá-los em mundos representados; já pela praxiologia, os membros da espécie humana se situam e organizam formas dinâmicas que são os comportamentos ou ações individuais. Partindo dos pressupostos de que o ser humano age em mundos formais⁴ (Cf. HABERMAS, 1987; BRONCKART, 2008) e de que qualquer atividade mobiliza pessoas, justifica-se o interesse em investigar as ações do sujeito em diversas situações de interação.

⁴ Mundos formais e mundos representados são usados como sinônimos.

1.1 - Atividade de linguagem e textos

Jean-Paul Bronckart adota um posicionamento epistemológico que não se enquadra apenas na Linguística, Psicologia ou Sociologia; é uma abordagem transdisciplinar, segundo a qual, a linguagem desempenha um papel central tanto no funcionamento psíquico quanto nas atividades e ações (MACHADO e MATENCIO, 2006). O ISD propõe diálogo com as Ciências Humanas e Sociais com o intuito de compreender as ações humanas por um viés sociointeracionista e, portanto, é considerado uma corrente da ciência do humano.

Moita Lopes (2006) também defende uma visão transdisciplinar. Em suas palavras:

Se quisermos saber sobre linguagem e vida social nos dias de hoje, é preciso sair do campo da linguagem propriamente dito: ler sociologia, geografia, história, antropologia, psicologia cultural e social etc [...]. Parece essencial que a LA se aproxime de áreas que focalizam o social, o político e a história (MOITA LOPES, 2006, p. 96).

Para o autor, a relação de proximidade com outras áreas possibilita a análise da linguagem por outros vieses, e, esses novos olhares, podem ser muito reveladores para os linguistas. A chamada “virada discursiva” é exatamente a integração das ciências para que o estudo de uma determinada área não fique engessado, limitado dentro de um campo teórico específico; mas, pelo contrário, que se complete pelas dimensões sociais, políticas, históricas e culturais de disciplinas que se entrelaçam. Sendo assim, os pesquisadores poderão atribuir um sentido mais amplo à linguagem, à vida contemporânea.

Com o objetivo de aclarar a construção do ISD como uma corrente epistemológica, Ferreira (2015, p. 27) cita alguns teóricos e conceitos que nortearam o projeto proposto por Bronckart:

- Vygotsky, com a concepção de que é através da interação humana que o sujeito desenvolve não só a linguagem, mas também suas próprias ações;
- Marx, com a diferenciação entre o verdadeiro trabalho e o trabalho alienado;
- Leontiev, com a teoria da atividade que enfatiza as dimensões coletivas do agir humano;

- Habermas, com a visão sobre linguagem em sua dimensão comunicativa;
- Ricoeur, com a teoria da reconfiguração do agir, nos e pelos textos narrativos, retomada e reformulada por Bronckart (1999[2009]) e finalmente, no
- Círculo de Bakhtin, com as noções sobre interação dialógica, gêneros discursivos e análise metodológica descendente da atividade de linguagem.

Na concepção do ISD, o ser humano se constitui pela linguagem cuja origem é social e histórica. Na busca de estabelecermos inter-relações da noção de linguagem segundo alguns teóricos, começaremos com uma noção geral assumida por esta corrente.

Para Baltar (2007, p. 147) “O ISD 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.” Tentar interpretar as condutas humanas por referência direta às propriedades do substrato neurobiológico humano ou pelo acúmulo de aprendizagens condicionadas pelas restrições de um meio preexistente é ilusório (BRONCKART, 2012). Para o autor, as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização. Essa concepção está ancorada em Vygotsky (1934-1987) que acredita que a linguagem é uma produção simbólica que se constitui nas práticas sociais histórico-culturalmente situadas e, paralelamente, desenvolve o pensamento, a subjetividade. Nessa visão, o desenvolvimento humano ocorre no encontro de duas vertentes inseparáveis: os processos de socialização e de individualização. Até mesmo a consciência, como processo que não pode se dar fora de um ser humano individual e particular, não é possível senão como função de relações sociais, da mesma forma que também não são possíveis, senão como práticas coletivas mediadas pela linguagem. Conforme enfatizado por Quast (2009), o sujeito e a linguagem se constituem mutuamente num processo que nunca se acaba.

Na teoria de Vygotsky, no entanto, não se trata apenas do lugar central da linguagem no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, da personalidade, nas próprias relações sociais. Além do papel constitutivo da linguagem nas relações sociais e na gênese da consciência humana, ela é estruturante da vida mental e a expressão externa organiza a vida mental. Para Vygotsky, a linguagem é

“atividade significativa, mediadora” e “constitutiva e estruturante” (MORATO, 2000) e, portanto, não possui apenas uma função comunicativa, mas também reguladora (Cf. QUAST, 2009).

A vida mental é mediada simbolicamente pela significação. Vygotsky (1985) estabelece uma distinção entre significado e sentido (assim como Bakhtin). O significado é aquele construído ao longo da história social, cultural dos povos e, geralmente, aquele que encontramos em dicionários, ou seja, mesmo sendo de natureza dinâmica, é relativamente fixo. Já o sentido, é aquele que se constrói e reconstrói nos processos discursivos e estão relacionados com as experiências particulares de cada um, mas que são também aceitas pelo seu meio social. Todavia, como aponta Pino (1993), o acesso ao universo da significação “só ocorre no campo da intersubjetividade, entendida como lugar do encontro, do confronto e da negociação dos mundos de significação privados, ou seja, de cada interlocutor à procura de um espaço comum de entendimento e produção de sentido, mundo público de significação”. É, então, no campo da intersubjetividade, que se dão esses processos de significação.

Para Vygotsky (2001), o pensamento não se exprime na linguagem, mas a linguagem realiza o pensamento. Essa ideia é reforçada por Clot (2006) quando salienta que o pensamento vem com a linguagem, ou seja, muitas vezes descobre-se o que pensamos ao falar a alguém sobre o que pensamos. Os processos mentais são constituídos pela linguagem, tornado-se discursivos quando apropriados na participação em práticas sociais (QUAST, 2009).⁵ Para a autora, a linguagem não pode ser considerada como instrumento; tampouco como pronta ou transparente. Bronckart (2008, p. 16) conclui que a linguagem só existe em práticas, ou jogos de linguagem, são heterogêneas, diversas e estão em permanente transformação. Em suma, todo ser humano, mesmo que possua dificuldade auditiva, se constitui pela linguagem.

Bronckart (2012) explica que os textos estão articulados às condições de funcionamento das formações sociais. A noção de texto defendida pelo teórico segue

⁵ Em relação ao pensamento e linguagem, Quast (2009) acredita que o falar a alguém sobre o que pensamos, pode, também, envolver a interlocução com o discurso interior. Em sua investigação, Quast (2009) considera a fala privada como um indício da atividade que ocorre no âmbito do discurso interior (que sempre pressupõe um interlocutor), não indicando apenas a internalização da linguagem ou sua função autorreguladora.

uma linha interacionista de produção de linguagem situada, articulada em situações diversas de comunicação. Nessa concepção, “o texto tem um potencial de evocar significado, mas não tem significado em si mesmo” (MOOR et al., 2001, p. 160). A unidade de produção de linguagem é considerada como a unidade comunicativa, pois a mensagem emitida tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário. É importante dizer que vários autores (BAKHTIN, 1992; KOCH e ELIAS, 2006; BRONCKART, 2012) consideram o texto não apenas escrito, mas também oral.

O ISD, portanto, assume o texto como formas comunicativas em funcionamento nas coletividades humanas pela ação da linguagem. Para Bakhtin (1992), além de propiciar o engajamento discursivo com participantes distintos, pois a vida do texto está nas relações dialógicas, o texto também suscita o pensamento. Todavia, Vygotsky (1934-1987) argumenta que o progresso da fala não é simultâneo ao progresso do pensamento, mas não descarta que ambos possam se cruzar. 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. O processo dialógico só tem valor de acontecimento na medida em que os autores da enunciação são postos em cena pelo discurso, com os enunciadores em carne e osso, expressando sua experiência do mundo [...] (RICOEUR, 2014, p. 29-30).

1.2 Agir humano e trabalho

Habermas (1989) afirma que a Teoria do Agir Comunicativo não é nenhuma metateoria⁶, mas a tentativa de uma teoria da sociedade que se empenha em justificar seus parâmetros físicos. O autor ainda afirma que a análise teórica dialoga com clássicos da Sociologia (Weber, Mead, Durkheim, Parsons). Em meio a temáticas que alavancam o interesse do autor pela problemática da racionalidade

⁶ Para Vandenberghe (2013), uma boa dose de metateoria envolve a reflexão acerca do que faz de certos trabalhos “estudos exemplares” ou paradigmáticos da sociologia, justificando que ainda voltemos a eles quando buscamos teorizar por conta própria. Pode ser muito enigmático, acadêmico no pior sentido da palavra [...]. Em sua versão mais simples, a metateoria consiste em um exercício de mapeamento das pressuposições e proposições gerais (Weltanschauungen, hipóteses de mundo, paradigmas, interesses de conhecimento, preconceitos e pré-noções etc.) da teoria social e da teoria sociológica.

instrumental, delimitaremos aqui alguns conceitos mais precisos que entram em consonância com as teorias articuladas por Bronckart.

Na concepção de Habermas, qualquer atividade se desenvolve levando-se em consideração representações coletivas que se organizam em três sistemas denominados: mundos formais ou representados. Esses mundos são divididos em: mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo. Para Bronckart (2008), esses três mundos em estado sincrônico se constituem como sistemas de coordenadas, regulando o agir humano. O autor destaca que um agir pode ser eficaz ou ineficaz, e que os sistemas de determinações desse agir nem sempre acontecerão em harmonia em relação aos mundos representados; eles podem tomar um trajeto curvilíneo, oblíquo, de responsabilidade do ser, agente.

O mundo objetivo, agir teológico, é relacionado ao universo material, disponibilizado no plano físico. O mundo social, agir regulado por normas, envolve regras, convenções e sistemas de valores construídos por um grupo particular (Bronckart, 2008). Habermas (1988) afirma que o mundo social está conectado às normas e, esses acordos coletivos dependem dos aspectos culturais / tradicionais que imperam. O mundo subjetivo, agir dramático, envolve a autenticidade e sinceridade em relação ao que as pessoas mostram de si mesmas. Para o autor, qualquer atividade mesmo que privada, inscrita dentro de um organismo, também se configura como objeto de processos públicos de conhecimento.

Ricoeur (1977) explica que a mobilização causada por um agente ao intervir no mundo, determina: motivos, razões, intenções e capacidades. Esses parâmetros discutidos por Ricoeur (1997) e Habermas (1988-2012) comungam com alguns critérios usados na área criminalística, a fim de trazer melhor compreensão, acerca da responsabilização de agentes que se envolvem em atos ilícitos. Segundo Almeida (2012), “Por ser o crime uma ação humana, somente o ser vivo, nascido de mulher, pode ser autor de crime, embora em tempos remotos tenham sido condenados, como autores de crimes [...]”. Para a autora, a ação – pedra angular na Teoria do Crime – é produto exclusivo do homem pela capacidade de ação, de culpabilidade, de vontade, atributos individuais, puramente humano.

O agir comunicativo verbal – o agir da linguagem – pertence, então, à espécie humana. O termo agir, nessa perspectiva, designa toda forma de intervenção

orientada de um ou mais sujeitos no mundo (BALTAR, 2007). “Por intermédio do agir comunicativo, o homem transforma o meio (ou o mundo em si, que permanecerá eternamente como um ‘limite jamais atingido’) nesses mundos representados, que constituem, a partir daí, o contexto específico de suas atividades” (BRONCKART, 2012, p. 34). Podemos concluir que o agir da linguagem, ou agir languageiro, serve como fio condutor para atividades mediadas pela linguagem, considerando os instrumentos físicos existentes, o conjunto de valores e regras como forma de cooperação entre indivíduos de sociedades estritamente humanas e, por último, a atividade psíquica que embora individual, pode mobilizar o sujeito.

À luz do agir comunicativo, Bronckart (2008, p. 25) explica:

O agir comunicativo é, na prática, fundamentalmente articulado ao agir praxiológico: o agir comunicativo é o instrumento, por meio do qual, se manifestam concretamente as avaliações sociais das pretensões à validade das três formas de agir praxiológico e, na medida, em que os mundos que organizam os critérios dessas avaliações são (mais ou menos) conhecidos pelos atores, o agir comunicativo também é o *organizador* das representações que esses atores constroem sobre sua situação de agir e, portanto, também é o regulador de suas *intervenções* efetivas.

Para Reese-Schäfer (2010) as pretensões de validade expostas por Habermas são: a inteligibilidade, verdade, correção (em referência a normas) e veracidade. Os atores procuram chegar a um entendimento sobre a situação da ação e seus planos de ação por meio da coordenação de acordos estabelecidos (HABERMAS, 1983). Para melhor compreender esses conceitos ontológicos, organizamos o quadro:

Quadro 1 - Conceitos do agir comunicativo

Tipo de ação	Referência ao mundo	Pretensão de validade
Agir teleológico	Mundo objetivo	Verdade
Agir dramatúrgico	Mundo subjetivo	Autenticidade/Veracidade
Agir normativo	Mundo social	Correção

Fonte: Adaptado de Reese-Schäfer (2010, p.48) por Batista-Duarte (2016)

As três pretensões de validade (verdade, autenticidade e correção) garantem ao sujeito a ação racional no mundo. Comunicação é mais complexa do que execução direta (REESE-SCHÄFER, 2010, p. 47). O autor exemplifica essa situação

por meio de um experimento de pensamento. Se um político, por exemplo, falar apenas inverdades de outro candidato da oposição, mesmo que no decorrer da interação, ele mencione uma verdade incontestável, essa verdade será falsa: a validade está no sujeito enunciador.

As três dimensões expostas possibilitam a identificação do agir, ou agires, humano em textos. Buscando fortalecimento nos estudos de Ricoeur, o ISD considera que são *nos/pelos* textos que o agir humano é (re)configurado. “É na própria construção do social e do semiótico que se situam, em última instância, os princípios explicativos do humano” (BRONCKART, 2006, p. 55). Nessa fusão teórica que busca embasar o projeto maior de Bronckart, que ainda permanece em construção, podemos concluir que pensamento, linguagem e textos são todos canalizados pela ação no mundo – o agir humano. Com base nessas teses que preconizam o sujeito, seus movimentos e intervenções, é que nasceu nosso interesse em investigar as figuras interpretativas que se materializam nos processos de textualização por um actante, um trabalhador em movimento, cercado por diferentes agires, *próprio* e *coletivo*.

Antes de discutirmos o trabalho do professor no próximo capítulo, que é o objeto maior desta investigação, refletiremos sobre as concepções gerais de trabalho apresentadas por Marx (1983; 2002), Albornoz (1986), Dejours (1990, 1992), Aranha (1997), Ferreira (2000), Vargas, Casanova, Montanaro (2001) e Antunes (2011).

A palavra trabalho possui muitos significados. Para algumas pessoas, o termo é associado ao tédio, tarefa penosa, esforço físico e dor. Para outros, a palavra lembra o processo de obediência a Deus e boas ações que são construídas no plano terrestre com o intuito de receber a salvação. Há, ainda, outras interpretações para o trabalho:

[...] quando estávamos convosco, nós vos dizíamos formalmente: Quem não quiser trabalhar, não tem o direito de comer. Entretanto, soubemos que entre vós há alguns desordeiros, vadios, que só se preocupam em intrometer-se em assuntos alheios. A esses indivíduos ordenamos e exortamos a que se dediquem tranquilamente ao trabalho para merecerem ganhar o que comer. (BÍBLIA, II Tessalonicenses, 3, 10-12).

Os versículos acima elucidam a necessidade de se trabalhar para que o indivíduo tenha o direito de comer. As pessoas que não trabalham são consideradas desordeiras, vadias e fofoqueiras. Essas e tantas outras interpretações são pregadas por gerações anteriores e ecoam veemente nas gerações futuras pelo caráter tradicional que se impera sobre os indivíduos.

Segundo Lhuillier (2013, p. 484), “O lugar que ocupa o trabalho para cada sujeito depende das **saídas favoráveis** que esse sujeito poderá encontrar, criar por seu desejo, por sua história, por sua personalidade” (grifo nosso). Essas saídas favoráveis se ancoram na “ressonância simbólica” (Dejours, 1990) que permite que o indivíduo encontre sentido para sua atividade singular e não apenas no que é herdado dos antepassados.

A palavra trabalho deriva do latim *tripalium* que era um instrumento feito de três paus aguçados, algumas vezes munidos de pontas de ferro. Embora esse instrumento fosse usado para esfiapar o trigo, as espigas de milho e o linho, Albornoz (1986) diz que a maioria dos dicionários define o *tripalium* como instrumento de tortura. Bonzatto (2003, p. 214) explica que o objeto possui um “gancho de três pontas, cuja função é a evisceração ou a retirada e exposição das tripas, região de intensa dor e de lenta agonia. Foi criado e utilizado durante a Inquisição”. A origem da palavra trabalho, portanto, carrega uma carga semântica negativa e para muitos ainda representa tortura e sofrimento.

Para Albornoz (1986, p. 9), o trabalho pode ter significados mais particulares. O autor exemplifica:

- Os trabalhos da assembleia do sindicato tiveram como resultado a greve;
- A mulher entrou em trabalho de parto;
- Aqui vieram passar trabalho;
- A última enchente deu muito trabalho.

Ferreira (2000) defende a noção de trabalho como inacabada e nômade. Para o autor, não existe uma definição canônica do termo “trabalho” e as significações deste vocábulo podem ser encontradas tanto na ergonomia quanto na interface com outras disciplinas. “Para a ergonomia, o conceito de trabalho está enraizado na atividade cuja natureza é irredutível a qualquer previsão” (FERREIRA, 2000). Os

conceitos de trabalho apresentados por alguns autores (Cf. TEIGER, 1992; DEJOURS e MOLINIER, 1994; TERSSAC, 1995) parecem não se contradizer, mas acabam por complementar e enriquecer os aspectos já abordados por algum teórico. Apesar da possível polissemia em definir o termo “trabalho”, os autores citados seguem linhas que não se convergem, mas que estabelecem intertextualidade na tentativa de caracterizar esse objeto de estudo.

O conceito de trabalho tem ganhado novas concepções no decorrer do tempo. Hopenhayn (2001 Apud VARGAS, CASANOVA, MONTANARO, 2001, p. 9) apresenta as primeiras concepções de trabalho:

En Grecia: Primó una concepción desvalorizadora del trabajo manual, separando las artes políticas de las mundanas actividades de la transformación y el intercambio, el oficio y el trabajo. A ejemplo esta cita de Platón: “Los trabajadores de la tierra y los otros obreros, conocen únicamente las cosas del cuerpo. Por lo cual si sabiduría es conocimiento de sí mismo, ninguno de estos es sabio en razón de su oficio”. Para Platón la actividad manual, impropia del mundo de las ideas, es una degradación.

Edad Media: Valoración del trabajo artesanal; amplio poder de los gremios de artesanos. El sentido cristiano valoró el trabajo como una forma lícita de obtener una renta y manifestó cierta hostilidad hacia los ingresos no justificados en una labor personal.

La ética protestante: Para Calvino el trabajo encaja dentro de las “buenas obras” es visto como forma de alcanzar la gracia y ratificar la condición de elegido; una forma de incrementar la grandeza de Dios. Lutero, en cambio, lo consideró como el esfuerzo más viable para lograr el éxito y también, como la forma de ganarse el sustento.

Los economistas clásicos: Para Adam Smith el trabajo es la principal fuente para crear valor, es la fuerza creadora de valor; el hombre es fundamentalmente un trabajador (homo economicus) y en tanto trabajador es como entra en la vida social en una sociedad concebida como una asociación de productores. El trabajador se rescata como un elemento esencial en la producción de la riqueza pero se lo reduce a un bien económico.

É notável que desde a Grécia Antiga até os economistas clássicos, o conceito de trabalho sofreu oscilações devido a fatores sociais, religiosos e econômicos. No contexto atual, século XXI, economia capitalista, o que prevalece é a lógica do mercado, ou seja, tudo tem um preço no mercado e um valor de troca. Aranha (1997, p. 30) destaca dois fatores que se tornam relevantes para a reflexão sobre o trabalho

no universo do mercado: a) o mercado dá mais importância ao produto que ao produtor; b) o trabalhador produz para outro, isto é, a posse do produto lhe escapa. Para a autora, se o trabalhador não é dono do que produz, ele não pode decidir o que e nem o que vai produzir.

A visão de Aranha (1997) está ancorada em Marx (1983) ao afirmar que no sistema capitalista o proletariado perde o seu trabalho como próprio e passa a vender sua força de trabalho como uma das muitas mercadorias no sistema de troca; e ao vendê-la, se submete a um salário, que visa agora, tão somente a reproduzir a sobrevivência do trabalhador e não mais a se constituir como o fazer-se antropológico-histórico de sua humanidade. Para Marx (1983), trabalho é o fazer-se que o homem emprega numa ação de transformar a natureza, e acaba por transformar-se a si mesmo.

A alienação discutida em Marx (2002) considera o trabalhador como um mero produto, um objeto que segue as prescrições do mercado. Para o autor:

O trabalhador põe a sua vida no objeto; porém agora ele já não lhe pertence, mas sim ao objeto. Quanto maior a sua atividade, mais o trabalhador se encontra objeto. Assim, quanto maior é o produto, mais ele fica diminuído. Quanto mais valor o trabalhador cria, mais sem valor e mais desprezível se torna. Quanto mais refinado é o produto mais desfigurado o trabalhador (MARX, 2002, p. 112).

Nessa concepção, quanto mais o profissional desenvolve sua atividade, mais estranho ele se torna a si mesmo. A alienação do trabalhador em seu produto não quer dizer apenas que o trabalho dele se transforma em objeto, assumindo uma existência externa, mas ainda que existe independentemente, fora dele mesmo, e a ele estranho, e que com ele se defronta como uma força autônoma (MARX, 2002). Desta forma, a alienação do/no trabalho em sua forma capitalista, aliena o homem de seu próprio ser, se torna estranho a si, se desumaniza. Não é só uma alienação de aspecto econômico, por causa da expropriação do fruto do trabalho do trabalhador, é ainda mais profunda: trata-se de uma alienação de seu ser “gente”, de seu “ser humano”. O trabalhador passa a ser “coisa” e a se relacionar como tal. O que é seu ser subjetivo se objetiva na alienação coisificante, configurando o ponto máximo do estranhamento / alienação.

O homem é um ser de necessidade e de capacidade para suprir estas necessidades, a começar pela própria necessidade de fazer-se, pois, em sua filosofia, tudo é processo, dialético e histórico, tudo muda. O homem, portanto, se faz a si mesmo (necessidade primeira) e, neste processo de suprir (satisfazer necessidades) dá conta de outras tantas (necessidades derivadas) e a este agir processual na feitura de si.

Barros (2011) destaca que existem várias tipos de alienação, ou seja, tudo aquilo que fragmenta e aparte o ser humano de si mesmo, de sua própria criação:

Esquema 1 – Formas de alienação



Fonte: Barros (2011, p. 237)

Todas as formas de alienação foram pensadas por Marx. No quadro acima, percebe-se que elas giram em torno do eixo da alienação do/no trabalho, conclusão coerente no pensamento marxista de matriz materialista-histórico.

Albornoz (1986) e Aranha (1997) descartam que haja uma linha tênue entre o trabalho humano e a atividade animal. Para o primeiro autor, os animais trabalham

programados, por instinto, sem consciência; já para o segundo, as atividades dos animais não variam no tempo. O homem produz coisas e torna-se humano simultaneamente. Nesta atividade imbricada o homem “constrói a própria subjetividade” (ARANHA, 1997, p. 22). Brunner (1996a, p. 201 apud CLOT, 2007, p.69) afirma que o trabalho “é a atividade mais humana que existe”. O trabalho é indispensável à vida humana e ocupa um estatuto ontológico central na práxis social (ANTUNES, 2011). As afirmações feitas pelos autores mostram que o homem e o trabalho estabelecem uma relação significativa. Embora o trabalho seja essencial no universo da sociabilidade humana, o trabalhador não age apenas por fatores externos, mas também age por motivos internos que ele mesmo se prescreve.

O trabalho humano permite ao sujeito pensar e transformar suas ações, já que este é dotado de intencionalidade e subjetividade; todavia, o agir do trabalhador foi⁷ e, muitas vezes, ainda é⁸ amputado. Segundo Clot (2007, p. 14), “ninguém tem o poder de aniquilar a atividade pessoal do trabalhador”. O sistema de organização de trabalho taylorista é criticado em Brown (1967), Dejours (1992) e Clot (2007).

1.3 Linguagem e trabalho

Conforme discutido anteriormente, a atividade de trabalho e a atividade humana possuem uma relação próxima pelo fato do homem agir conscientemente e instintivamente, situado em um meio social. Embora pareça evidente que a relação linguagem e trabalho estejam interligados, o interesse das ciências do trabalho pela linguagem é recente (FAÏTA, 2002; SOUZA-E-SILVA, 2002, LOUSADA, 2006). Nota-se, portanto, uma nova criação dialógica teórico-metodológica entre as ciências a fim de aprofundar e até melhor embasar as técnicas e abordagens usadas.

No âmbito da análise de textos, Machado e Bronckart (2009) afirmam que antes mesmo de qualquer análise, cinco aspectos devem ser levados em consideração: o

⁷ A teoria conhecida como taylorismo foi criada pelo norte-americano Frederick Taylor no início do século XX. O sistema taylorista impedia que o trabalhador tivesse autonomia pelo fato de exigir do indivíduo a repetição dos mesmos movimentos de forma rígida. Dejours (1992) diz que o trabalho taylorizado despossui um corpo de seu equipamento intelectual, cria divisões entre os funcionários e domina a vida do trabalhador durante as horas da atividade profissional e fora do trabalho.

⁸ Clot (2007, p. 15) afirma que “o taylorismo certamente não desapareceu neste fim de século”.

contexto sócio-histórico mais amplo em que o texto se produz, circula e é usado, o suporte em que o texto é veiculado, o contexto linguageiro imediato, o intertexto e o contexto de produção. Machado e Bronckart (2009) exemplificam cada um:

- o *contexto sócio-histórico* mais amplo em que o texto se produz, circula e é usado: o quadro das reformas neoliberais empreendidas nos anos 90 no Brasil, que dão maior sentido aos textos oriundos das instâncias governamentais, conforme constata Bronckart e Machado (2004);

- o *suporte* em que o texto é veiculado: revista da mídia impressa destinada a professores que veicula crônicas sobre o trabalho do professor. Nelas, Buttler (2008) identifica modelos de agir docente ultrapassados, mas valorizados pelos editores da revista, que buscam que os professores os assumam.

- o *contexto linguageiro imediato* – texto(s) que acompanha(m), em um mesmo suporte, o texto analisado: “exercícios de reflexão” que acompanham, num mesmo suporte, algumas crônicas analisadas por Buttler (2008) e que reconfiguram os modelos de agir docente expressos nessas crônicas.

- o *intertexto* – texto(s) com o(s) qual(is) o texto analisado mantém relações facilmente identificáveis: instruções dadas para a produção de projetos de intervenção e de textos discutidos nas aulas do curso de formação de professores, dois tipos de texto analisados por Bueno (2008).

- o *contexto de produção* – representações do produtor que exercem influência sobre a forma do texto, distribuídas em oito parâmetros (emissor, receptor, local, tempo, papel social do enunciador e do receptor, instituição social e objetivo da produção), de acordo com Bronckart (1997a/2003).

Em relação à situação de produção textual, o ISD considera o texto, num primeiro plano, o resultado de comportamentos verbais concretos, ou seja, atos realizados no mundo físico. Bronckart (2012, p. 93) elenca quatro parâmetros precisos:

1. O lugar de produção: o lugar físico em que o texto é produzido;
2. O momento de produção: a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido;

3. O emissor (ou produtor, ou locutor): a pessoa (ou a máquina) que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral e escrita.
4. O receptor: a (ou as) pessoa(s) que pode(m) perceber (ou receber) concretamente o texto.

No segundo plano, o texto é inserido no quadro pertencente às atividades de uma formação social, isto é, interação comunicativa que envolve o mundo social (normas, valores e regras) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir). Esse contexto sociosubjetivo é exposto por Bronckart (2012, p. 94) em quatro parâmetros especiais: o lugar social, a posição social do emissor, a posição social do receptor e o objetivo (ou os objetivos) da interação.

Ao levar em consideração os parâmetros físicos, sociais e subjetivos, Pinto (2010, p. 31) exemplifica cada um: lugar de produção (**escritório**); momento de produção (**às duas horas do dia cinco de janeiro do ano de dois mil**); emissor (**Maria**); receptor (**João**); o lugar social (**ambiente de trabalho de uma empresa**); posição social do emissor e seu papel na interação (**supervisora e chefe**); posição social do receptor e seu papel na interação (**encarregado e subordinado**); objetivo – efeito que o autor quer produzir no destinatário em relação à sua própria imagem (**ser visto como alguém que sabe comandar**) e em relação ao ato comunicativo (**organizar, distribuir, avaliar tarefas, etc.**).

A discussão desses parâmetros essenciais à análise de um texto será preenchida no próximo capítulo de acordo com os participantes envolvidos na pesquisa – pesquisador-sócia e o professor. As informações organizadas em cada parâmetro contribuirão para a identificação da posição social dos interlocutores, como também a imagem que o autor quer causar no destinatário em relação à sua própria figura. Seguindo esse modelo proposto por Bronckart (2012) e assumindo alguns conceitos bakhtinianos, todo produtor de um texto age intencionalmente. É importante, portanto, levantarmos as posições sociais e os objetivos dos interlocutores para compreendermos algumas características, mais explícitas ou mais veladas que acabam por emergir no discurso.

Quadro 2 - Níveis e unidades de análise dos textos

ORGANIZACIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • plano global do texto • tipos de discurso • tipos de sequência • mecanismos de coesão nominal • mecanismos de coesão verbal • mecanismos de conexão
ENUNCIATIVO	<ul style="list-style-type: none"> • presença ou ausência de unidades enunciativas de pessoa, tempo, lugar e seu valor • vozes • modalizações
SEMÂNTICO	<ul style="list-style-type: none"> • elementos do agir: razões/motivos, finalidades/intenções e instrumentos/recursos • formas de agir: individual e coletivo.

Fonte: Elaborado por Batista-Duarte (2016) com base em Bronckart (2012)

Devido à multiplicidade e especificidades dos procedimentos de análise linguístico-discursiva, conforme argumentados por Bronckart e Machado (2004)⁹, e tendo em vista que as categorias de análise assumidas nesta pesquisa não envolverão todos os níveis descritos no quadro acima, discorreremos apenas sobre o nível de análise semântico e as unidades nela relacionadas: **elementos do agir:** razões/motivos, finalidades/intenções, instrumentos/recursos e **formas de agir:** individual e coletivo. Algumas questões de análise já elaboradas por Pinto (2009), no nível semântico, serão utilizadas para embasar nosso estudo.

Os seguidores da corrente epistemológica denominada ISD consideram o agir humano possível de ser analisado. Sendo assim, Bronckart e Machado (2004) elaboram procedimentos para analisar o trabalho docente. A Semiologia do Agir, conforme proposta pelos autores, permanece em desenvolvimento e nos ajuda a “enxergar” o agir de um determinado sujeito, ou de vários, em textos. Ferreira (2015, p. 37-38) resume os conceitos:

- agir – remete ao dado a ser analisado e representa as mais variadas intervenções do homem sobre o mundo, sendo o trabalho uma destas formas de agir, e as tarefas, as etapas constitutivas do trabalho;
- atividade – é a forma coletiva de interpretar o agir;

⁹ Para esclarecimentos sobre os níveis: *organizacional* e *enunciativo* como unidades de análise de textos, assim como os tipos de discurso e posicionamento enunciativo e vozes, Cf. Bronckart (2004 e 2012).

- ação – é a maneira individual, particular, que cada sujeito utiliza para interpretar o agir;
- actante – é a pessoa aplicada no agir;
- ator – é o indivíduo responsável pela fonte do processo;
- agente – é o sujeito que realiza as atividades.

O termo ator aplica-se aos actantes que se apresentam como a fonte de um processo, sendo a eles atribuídas capacidades, motivos e intenções. Já o termo agente aplica-se aos actantes que não possuem as características de um ator (LIMA, 2011, p. 22). O sujeito realiza ações e atividades, uma no âmbito da individualidade e a outra no coletivo. Conforme apresentado no próximo quadro, percebemos que os dois agires implicam o plano intencional, o plano motivacional e o plano de recursos:

Quadro 3 - Planos das ações e das atividades

	Plano motivacional	Plano Intencional	Plano dos Recursos
Individual	Motivos	Intenções	Capacidades (recursos mentais e comportamentais)
Coletivo	Determinantes externos	Finalidades	Ferramentas concretas ou modelos para o agir

Fonte: Ferreira (2015, p. 38).

Pinto (2009, p. 38) afirma que a interpretação do agir nos textos pode se centrar na identificação dos elementos que constituem o agir. A autora explica:

- *razões externas*, que são determinantes externos, da ordem do físico ou das representações, e que levam o homem a agir. (Por exemplo: O professor dispensou os alunos **porque faltou água na escola.**)

- *razões internas*, que são motivos de ordem pessoal que levam o homem a agir de uma determinada forma. (Por exemplo: O professor dá aula com a porta fechada **porque se atrapalha com o barulho que vem de fora.**)

- *finalidades*, que são efeitos de ordem coletiva que se busca alcançar por meio de um agir socialmente legitimado (Por exemplo: O professor deve fazer a chamada dos alunos **para registrar a frequência deles.**)

- *intenções*, que são os efeitos que o homem, individualmente, espera alcançar por meio de seu agir individual. (Por exemplo: O professor leva brinquedos **para que seus alunos carentes se divirtam.**)

- *instrumentos*, que são recursos materiais (artefatos concretos) ou semiológicos (modelos de agir) que se encontram no ambiente social. (Por exemplo: O professor ensina matemática **com jogos.**)

- *capacidades*, recursos mentais e comportamentais do indivíduo, como conhecimentos teóricos e práticos e sentimentos, entre outros, necessários para a realização de um determinado agir. (Por exemplo: O professor **pode inovar sua aula de educação física**, pois trabalhou em academia.)

Bueno (2007) diferencia o agir realizado do agir prefigurado. O primeiro indica uma ação que já aconteceu (Exemplo: **Já trabalhei** com poemas em inglês com os alunos do ensino médio). O agir prefigurado envolve o que se espera que aconteça (Exemplo: Os alunos **deverão trazer** o dicionário na segunda-feira). A autora também traz à tona as três figuras do agir encontradas nos estudos de Mazzillo (2006): um agir languageiro, um agir com instrumentos e um agir cognitivo). O agir languageiro pode implicar uma ação imediata, uma resposta não imediata e um agir em reação ao agir dos alunos (Cf. MAZZILLO, 2006). O agir com instrumentos envolve verbos que implicam o uso de um instrumento simbólico ou material. E, o terceiro, o agir cognitivo, se relaciona a atividade mental ou capacidade do professor.

Percebemos, então, que as categorias de análise do ISD estão ainda em elaboração devido às relações teóricas simpatizantes que trazem suas colaborações a fim de evitar a fragmentação do conhecimento. Além do mais, o ser humano é um projeto infinito, um ser de potencialidade permanente (BOFF, 2000). O sujeito constrói e desconstrói sentidos, se completa a cada interação, se envolve em jogos discursivos cheio de possibilidades.

Para analisar o trabalho, Bronckart (2006, p. 216) propõe quatro dimensões:

A primeira dimensão analisada é o **trabalho real**, dos comportamentos verbais e não verbais que são produzidos durante a realização de uma tarefa; a segunda dimensão é a do **trabalho prescrito**. Ela é abordada com base na análise de documentos prefigurativos oriundos das instituições ou empresas, que visam

planificar, organizar e regular o trabalho que os actantes devem realizar; a terceira dimensão é a do **trabalho interpretado pelos actantes**, que é abordado no quadro da análise de entrevistas: entrevistas anteriores à realização da tarefa e entrevistas posteriores a essa realização; a quarta dimensão é a do **trabalho interpretado por observadores externos**. Ela é abordada a partir da análise dos textos de descrição do trabalho real produzidos pelos pesquisadores.

Lousada, Abreu-Tardelli e Mazzilo (2007) discutem textos específicos pelos quais o agir docente pode ser analisado. **Textos anteriores ao agir**: são textos prescritivos – material didático, planos de aula, programa de curso, etc. **Textos produzidos em situação de trabalho** – são textos que interpretam e avaliam o agir profissional: gravações das aulas e textos produzidos em interação concomitante com a atividade educacional. **Textos posteriores ao agir**: são textos produzidos após a realização das atividades: entrevistas, diários de aprendizagem e autoconfrontações. Cabe enfatizar que nossa investigação analisa textos produzidos anteriores ao agir do professor de língua inglesa por meio de métodos que serão explanados na próxima seção.

Em relação aos textos e suas interpretações, Machado (2012) elenca as dificuldades de análise à luz do ISD. Algumas interpretações equivocadas emanam de textos de seus autores nucleares ou dos textos de seus intérpretes¹⁰. Nas palavras da autora:

- O fato de o ISD ser uma vertente da Psicologia da Linguagem bastante complexa, que estabelece um diálogo intenso com uma quantidade significativa de autores de várias disciplinas das Ciências Humanas, o que nos exige um conjunto vasto de conhecimentos.
- O fato de o ISD ter-se constituído em uma relação dialética com a Didática de Línguas, disciplina essa que apresenta finalidades, questões e objetivos próprios, o que faz com que os textos dos autores aqui abordados, por circularem entre essas duas áreas, nem sempre apresentem homogeneidade de conceitos e/ou de termos.
- O fato de o ISD estar em contínua construção, o que exige uma leitura extensiva dos textos subjacentes aos atuais.

¹⁰ A autora considera *intérpretes* todos os pesquisadores leitores do ISD que não pertenceram oficialmente nem a seu núcleo original nem ao expandido.

• O fato de seus autores, principalmente quando abordam questões de linguagem, utilizarem termos que têm valor diferente do que lhes é mais comumente atribuído, o que gera o risco de que sejam tomados no sentido mais consensual.

A fim de definir a “atividade”¹¹, Amigues (2004) e Clot (2010) entram em consonância ao discutirem o termo por um viés sociointeracional. O primeiro autor descreve a atividade como o relacionamento de diversos objetos, a construção da história de um sujeito dividido em dimensões fisiológicas, psicológicas e sociais. Para o segundo, ela é movimento de apropriação de um meio de vida pelo sujeito em desenvolvimento real nas relações com as coisas, pela mediação dos outros (CLOT, 2010, p. 6-7). Leontiev (1979, p. 46) descreve a atividade como:

[..] it is the unit of life that is mediated by mental reflection. The real function of this unit is to orient the subject in the world of objects. In other words, activity is not a reaction or aggregate of reactions, but a system with its own structure, its own internal transformations, and its own development.¹²

Bronckart (2012) estabelece diálogo com correntes da psicologia e sociologia, mais precisamente, com Vygotsky e Leontiev, para chegar a uma definição de atividade. Para Bronckart (2012), as ações imputáveis a uma pessoa (unidade psicológica) são constituídas por meio das formações sociais (unidade sociológica). A atividade no geral está relacionada a processos de cooperação que são orientados pelas funções de sobrevivência. A atividade humana se revela mais complexa por causa da cooperação dos indivíduos mediada por verdadeiras interações verbais. Com o foco na interação humana, Bronckart associa a atividade social à linguagem, embasado também nas ciências do trabalho, adota como objeto de estudo a relação interacional dos sujeitos em sua dimensão discursiva.

O gênero da atividade é discutido por um viés bakhtiniano em Faïta (2004). O autor afirma que “só há gênero se há modos possíveis de dizer ou de fazer de forma diferente, de fazer outras escolhas” (p. 68). É esse o caso de alguns professores que

¹¹ O conceito de atividade discutido por Amigues (2004) e Clot (2010) não está sintonizado ao conceito de atividade abordado por Bronckart e Machado (2004) quanto à semiologia do agir.

¹² “[...] a unidade da vida que é mediada por reflexão mental. A função real desta unidade é orientar o sujeito no mundo dos objetos. Em outras palavras, a atividade não é uma reação ou um conjunto de reações, é um sistema com sua própria estrutura, com suas próprias transformações internas e próprio desenvolvimento.” (tradução nossa)

têm a capacidade de resolver as crises ou os conflitos em classes difíceis, utilizando a ironia ou a brincadeira com os alunos (FAÏTA, 2004, p. 69). Nesse contexto, o professor consegue transgredir voluntariamente e conscientemente ao gênero dominante, isto é, o gênero da atividade. Para o autor, não há gênero em si mesmo. O sujeito fabrica gênero em sua prática social ao criar condições de ação; se não houver a relação com o outro, a coerência dialógica do gênero não se manifesta.

O gênero, de uma forma geral, é descrito por Clot (2010, p. 120) como “um estoque de enunciados previsíveis, protótipos das maneiras de dizer ou de não dizer, em um espaço tempo sociodiscursivo”. Com o intuito de delimitar a discussão sobre o gênero, focando o gênero da atividade, o autor argumenta que o trabalho se tornaria impossível se fosse necessário criar, a cada vez na ação, cada uma de nossas atividades.

Na visão de Abreu-Tardelli (2006, p. 45):

Os gêneros da atividade seriam, então, o conjunto de regras explícitas ou implícitas para o agir, construídas pelo próprio coletivo de trabalho, ou seja, pelo próprio conjunto de trabalhadores de uma determinada profissão, ausentes ou presentes no momento da atividade. Esse conjunto indica as formas de fazer, sentir e agir em um determinado ofício, “sancionadas” pelo coletivo de trabalho no decorrer de sua história para a resolução dos conflitos próprios de um determinado *métier*.

Na concepção dos autores, o gênero da atividade possibilita a economia da ação, já que esse gênero serve para o poder de agir do trabalhador que conhece e reconhece os aspectos constituintes de sua atividade. Clot (2010) faz uma analogia ao comparar o gênero como uma senha conhecida por pessoas que pertencem a uma mesma esfera social e profissional.

Machado e Abreu-Tardelli (2005) afirmam que a desconsideração do gênero da atividade nas prescrições leva o trabalhador a um sentimento de impotência, “déficit” esse que pode ser causado pela:

- ausência total de prescrições para o agir;
- existência de prescrições vagas, que, de fato, não orientam o trabalho a ser realizado;

- falta de recursos materiais ou simbólicos que possam servir efetivamente para que os objetivos a serem atingidos, de acordo com as prescrições, possam ser atingidos;
- dificuldade no manuseio de novo(s) artefato(s) (material ou simbólico).

Para Clot (2010), a renúncia ao gênero contribui para uma desordem da ação individual, visto que ele é um conjunto de informações compartilhadas em um meio social capaz de organizar a atividade pessoal. O gênero é essencial em um determinado meio porque oportuniza ao sujeito reencontrar-se no mundo e de saber como agir; por seu intermédio, os trabalhadores se avaliam mutuamente, além de poderem avaliar sua própria ação.

Antes de abordarmos algumas concepções da Clínica da Atividade e do método instrução ao sócia, é importante entendermos a noção de trabalho prescrito, trabalho realizado e trabalho real. Esses conceitos já são utilizados há algum tempo no campo da psicologia do trabalho, da ergonomia francesa e da ergologia como análise de situações de trabalho com o intuito de compreender a ação do trabalhador (LOUSADA, 2004). Para Leão (2012, p. 301), “A ergologia, embora não seja uma disciplina da psicologia e sim uma perspectiva de análise do trabalho, tem se tornado importante referencial para a psicologia do trabalho.”

Voltando aos conceitos de trabalho, Lousada (2004) afirma que o trabalho prescrito é a tarefa dada, prescrita pela instituição. O trabalho realizado é aquele que se concretiza de fato, ele acontece. Segundo Clot (2004), o trabalho real não é só aquilo que fazemos, também é aquilo que deixamos de fazer, que somos impedidos de fazer. O trabalho, muitas vezes, pode ser impedido pelos artefatos, pelo próprio trabalhador e por outros actantes – sujeitos ligados diretamente à prática do professor num espaço físico ou não. Para Amigues (2004), mesmo que tudo ocorra bem durante o processo de ensino, pode ser que o trabalhador, no caso, o professor, não se sinta satisfeito; pode ficar com aquele sentimento de não ter chegado até onde queria.

Amigues (2004) e Clot (2007) entram em harmonia sobre a estrutura, a feitura do trabalho. O trabalho não é só organizado pelos projetistas, pelas diretrizes e pelo enquadramento, mas por aquelas e aqueles que o realizam, e essa organização

coletiva comporta prescrições indispensáveis à feitura do trabalho real (CLOT, 2007). Para Amigues (2004), as condições e os objetivos da ação do professor não são definidos pelo sujeito, mas prescritos por instâncias superiores. A Clínica da Atividade como metodologia, e a Instrução ao Sósia como um procedimento para análise do trabalho do professor, criam subsídios para a investigação do trabalho real do profissional, e será discutida a seguir.

1.4 A Clínica da Atividade e o método Instrução ao Sósia

Como subdivisão na Psicologia do Trabalho, surgiu a Clínica da Atividade, uma metodologia iniciada por Yves Clot e desenvolvida por sua equipe no *Conservatoire National des Arts et Métiers* (CNAM), em Paris. A análise psicológica do trabalho é sempre a análise de um sujeito, de um grupo ou de vários, numa situação ou num meio (CLOT, 2007). A partir dos posicionamentos compartilhados pelos seguidores, objetiva-se descobrir e analisar os conflitos vivenciados pelo sujeito na ação, e quais as soluções que ele encontra, ou não, para superá-las. O autor denomina de “psicologia do desenvolvimento da ação” a análise do trabalho compartilhada pelos praticantes desse grupo teórico. Ainda, defende que o trabalho exerce na vida pessoal uma função psicológica específica; portanto, não é uma atividade entre outras.

Quando perguntado o porquê do emprego da palavra “clínica” em sua abordagem, A Clínica da Atividade, Clot (2006) explica que é a ideia de uma disciplina clínica, no sentido médico: tem como objeto uma doença nas situações reais de trabalho. Para o autor, a psicologia do trabalho só existe se houver a transformação da situação de trabalho. O coletivo é entendido como recurso para o desenvolvimento individual, portanto, para a Clínica da Atividade, faz-se necessário o encontro das dimensões coletivas e subjetivas para a superação dos obstáculos

A proposta teórica-metodológica de Clot, tendo como laboratório de pesquisa a Clínica da Atividade, distingue-se de outros métodos tradicionais. Clot (2007, p. 131) afirma que a “atividade humana não é nenhuma disposição de elementos analisáveis separadamente – uma construção modular – nem uma experiência viva desprovida de

estruturação.” A compreensão das experiências leva a explicação de sua estrutura. O que destaca esses procedimentos, portanto, é a análise do vivido por meio de deslocalização psicológica da atividade, numa experiência real e dialógica, em confrontação com o próprio discurso, próprios planos, que é transferido a outro participante. Dos métodos e procedimentos desenvolvidos por Clot e colaboradores, focaremos a Instrução ao Sósia, que norteia a análise metodológica dessa dissertação.

O psicólogo Oddone foi o pioneiro a aplicar o método Instrução ao Sósia. O teórico investigou a atividade profissional dos operários da Fiat, na Itália, com o objetivo de identificar as dificuldades e conflitos presentes na empresa. Segundo Pinto (2009, p. 57), a pesquisa fracassou porque os trabalhadores falavam apenas do fazer idealizado, repetindo o discurso das prescrições. Perante as dificuldades encontradas, o psicólogo relata:

Da parte nostra, la difficoltà maggiore (molte altre le avevamo già superate in anni di esperienza sindacale) era rappresentata essenzialmente dal fatto che non riuscivamo ad individuare un modo adeguato, una tecnica capace di raccogliere l'esperienza operaia. Nel chiedere alla psicologia una tecnica che permettesse di raccogliere l'esperienza non in quanto vissuto individuale, ma come fatto collettivo da trasmettere, ci siamo resi conto che fra l'approccio globale che cercavamo e quello tradizionale c'era un netto divario. (ODDONE; RE; BRIANTE, 2008, p. 42).

Perante os conflitos vividos no mundo social, nas atividades pelas quais agimos no mundo, Clot (2006a, p. 25) argumenta que “o mundo social é feito de discordância criadora [...] é uma espécie de enfrentamento em torno do objeto; fundamentalmente, o mundo social é uma ligação, uma relação inacabada”. O mundo social, para Vygotsky, não é um mundo de restrições. É primeiramente um mundo possível de subversão de significações e de artefatos e, em segundo lugar, um mundo de conflitos inacabados, no qual podemos tomar nosso lugar. “E, precisamente, porque é inacabado, podemos colocar nele algo nosso.” Clot (2006a) enfatiza também o aspecto da teoria de Vygotsky da criação e recriação na qual postula que não é uma engenharia psicológica ou uma prescrição comportamental, é a possibilidade de inventar situações, nas quais o sujeito pode criar suas atividades psicológicas.

Oddone, Re e Briante (2005) acreditam que é preciso que os próprios especialistas não orgânicos também reflitam que instruções dariam aos seus sócias. Segundo (Clot, 2007), a elaboração deste procedimento derivado, porém modificado, de outros métodos da psicologia, mal se começa a trilhar. Destaca-se que não se trata de incorporar esse patrimônio religiosamente conforme utilizado na Itália, mas de explorar seus princípios e experimentações, considerando seu potencial de produção de ações coletivas e de fortalecimento de mobilizações já existentes (MUNIZ, et. al, p. 289). As contribuições metodológicas têm colaborado, em especial, aqui no Brasil, para pesquisas em inúmeras áreas: segurança do trabalho (LIMA, 2007); trabalhadores da área pericial (CAVEDON E AMADOR, 2012); um trabalhador de energia elétrica (PACHECO E SILVA, 2014), entre outros. Para Clot (2014), as transformações já realizadas com base na Clínica da Atividade provam que ela não pertence a ninguém. O autor afirma que até a dicotomia “individual” e coletiva” pode ser ultrapassada.

Com o intuito de diferenciar a metodologia do método, Batista e Rabelo (2013) explicam:

A metodologia da clínica da atividade busca criar as condições necessárias para que os trabalhadores sejam capazes de transformar seu ofício, aumentando assim seu poder de agir. Para tanto, um dos momentos da intervenção consiste na realização de métodos como a instrução ao sócia e/ou das autoconfrontações simples ou cruzadas que buscam favorecer o acesso dos trabalhadores ao real da atividade. Muitas vezes, verifica-se uma confusão entre método e metodologia, ou, ainda, o equívoco de que a intervenção em clínica da atividade se resume à aplicação dos métodos.

Conforme discutido pelos autores, os métodos inscritos na clínica da atividade, como a instrução ao sócia, por exemplo, facilitam a intervenção prática para que haja a identificação dos obstáculos, e, por meio de intervenções contínuas, esses conflitos sejam superados.

O método instrução ao sócia difere de muitos métodos tradicionais porque postula que a experiência vivida não é diretamente acessível. Para Clot (2010), os exercícios de instrução ao sócia buscam uma transformação indireta do trabalho dos sujeitos graças a um deslocamento de suas atividades em uma nova situação. Em outras palavras, este método opõe-se aos métodos de observação por não confiar

nos olhos humanos. O uso da palavra “confiar”, nesse contexto, refere-se à incapacidade humana de observar coisas que acontecem no nível subjetivo. O pesquisador sócia deve procurar ter um acesso não apenas à vivência da ação, nas àquilo que não aconteceu e não é vivido pelo sujeito (PINTO, 2009). Concluímos, então, que a instrução ao sócia é um método indireto, indutivo.

É prática em muitas escolas brasileiras a observação de aulas pelo coordenador ou diretor da instituição. Apesar dos benefícios encontrados nesses métodos, como por exemplo, auxiliar o professor em sua prática pedagógica, há uma lacuna que impede a realização de uma análise mais global. Para Schwartz (2011), a realização do trabalho é um misto de visível e invisível. Sendo assim, os gestores conseguem identificar o que tem sido feito e o que não tem sido feito pelo professor, todavia, desconhecem, não enxergam o trabalho real, que, como abordado anteriormente, são elementos velados que podem ser ativados e provocados pelo deslocamento psicológico do trabalho por meio da linguagem.

Por meio da produção de texto oral, o clínico da atividade se torna o sócia de um trabalhador, se colocando em situação de substituí-lo em seu trabalho. Logo no início da interação, o clínico da atividade anuncia: Você vai supor que eu seja seu sócia e que, amanhã, eu me encontre em uma situação de ter de substituí-lo em seu trabalho. Vou interrogá-lo para saber como devo proceder (CLOT, 2010). É importante que o sócia interrompa o trabalhador, peça esclarecimentos caso não tenha compreendido algo, ou apenas para mergulhar nos detalhes como fonte de investigação dos conflitos vivenciados pelo profissional. Outra questão essencial é que o pesquisador-sócia ajude o trabalhador a externar a atividade usando sempre a segunda pessoa do singular: “você” ou “tu”. Batista e Rabelo (2013) enfatizam que depois da instrução, o clínico da atividade dá a palavra aos demais membros do grupo, presentes como observadores, para fazerem questionamentos como sócias – aliados ao clínico da atividade para conseguirem mais detalhes do relato do trabalhador.

A segunda etapa do método envolve a transcrição do áudio e a disponibilização do texto escrito ao trabalhador. O sujeito, então, faz comentários sobre o seu agir tendo como interlocutor outro participante. Esse exercício de retorno do texto escrito ao clínico da atividade proporciona uma retomada da própria atividade de trabalho,

que inclui as possibilidades realizadas e aquelas não realizadas (BATISTA e RABELO, 2013, p. 6). Ao ter acesso ao texto escrito comentado pelo próprio trabalhador, o clínico da atividade pode analisar a reconfiguração do agir do sujeito no texto.

No tocante à importância do procedimento instrução ao sócia na interpretação do trabalho em textos, Pinto (2009, p. 60, grifos nossos) aponta:

- **na primeira etapa**, por meio da linguagem, constroem-se reconfigurações sobre atividade de trabalho;

- **na segunda etapa**, também, por meio da linguagem, reconstroem-se essas reconfigurações com outras interpretações e avaliações;

- **nas duas etapas**, o trabalho é trazido à tona ao ser materializado e pode mudar de sentido ao se realizar em novas significações *nos* e *pelos* textos, que são produzidos nas etapas diferentes.

Pinto (2009) traz à luz uma questão problemática na realização do procedimento de instrução ao sócia. Segundo a autora, o pesquisador-sócia tem que ver a situação de trabalho como alguém que conhece muito pouco ou nada sobre ela. O clínico da atividade não deve conduzir a entrevista supondo que já conhece as práticas do trabalhador. Além do mais, o pesquisador-sócia é quem orienta a ação futura do sócia, se tornando um estranho ao tipo de trabalho que está em jogo. Portanto, o analista¹³ deve indagar questões, mesmo que óbvias, as quais um profissional da mesma área jamais perguntaria. Pelo fato do pesquisador-sócia, deste estudo, compartilhar da mesma profissão que o sujeito da pesquisa, pode ser que alguns elementos e detalhes para o entendimento do trabalho real, no momento da instrução, tenham passado despercebidos.

¹³ Embora não tenhamos a intenção de fazer clínica, já que este estudo se insere em um Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, os termos *analista*, *clínico da atividade* e *pesquisador-sócia* são tomados como sinônimos a fim de contribuir para a coesão/progressão textual.

CAPÍTULO 2

O TRABALHO DOCENTE

“I feel like more of a social worker than a teacher. I have three roles in my classroom: teacher, parent and social worker. Sometimes the actual teaching part is the least important. [...] the biggest obstacle to learning is not what’s going on in the classroom, but what’s going on outside it.”

(Unknown teacher)

Este capítulo busca definir, ainda que provisoriamente, o trabalho docente e mostrar a complexidade desta atividade. Apresentamos as pesquisas sobre o trabalho docente pelos “óculos” do Grupo ALTER e dos pesquisadores da Universidade de Taubaté, algumas características próprias do trabalho docente e a correlação entre a desvalorização profissional e o abandono da profissão docente.

O texto que serve como epígrafe para este capítulo revela a complexidade do trabalho docente. O jornal britânico *The Guardian* criou uma seção para professores anônimos que desejam relatar suas experiências na escola. O jornal publicou em janeiro de 2015 a história frustrante de uma professora, que afirma que se sente mais uma assistente social, do que professora – uma realidade que se aproxima da realidade brasileira no que diz respeito à crise de identidade do professor, provocada pelos novos significados de uma crise mundial. A profissional anônima traz outras questões que, sem dúvidas, são elementos constituintes da atividade docente em vários níveis de ensino.

O Grupo ALTER/CNPq desenvolveu várias pesquisas em parceria com o Grupo LAF com o objetivo de analisar o trabalho do professor. Pinto (2009, p. 63) cita as pesquisas pioneiras sobre o trabalho educacional produzidas pelos membros do Grupo ALTER:

- a) institucionais de prescrição (BRONCKART e MACHADO, 2004; MACHADO e BRONCKART, 2005; MACHADO e CRISTÓVÃO, 2005; ABREU-TARDELLI, 2006; MACHADO, 2007a; CORREIA, 2007; BARRICELI, 2007);
- b) produzidos em situações naturais de trabalho (ABREU-TARDELLI, 2006);
- c) produzidos em situação de pesquisa, por indução do pesquisador (BUZZO, 2008; TOGNATO, 2009);
- d) interpretativos ou avaliativos do agir do professor, antes da realização de uma determinada tarefa, produzidos pelos próprios sujeitos (ABREU-TARDELLI, 2006; BARRICELLI, 2007; BUENO, 2007; TOGNATO, 2009);
- e) interpretativos ou avaliativos do agir do professor, antes da realização de uma determinada tarefa, produzidos por autoridades de escola (ABREU-TARDELLI, 2006; LOUSADA, 2006; BARRICELLI, 2007; BUENO, 2007);
- f) interpretativos ou avaliativos do agir do professor, depois da realização de uma determinada tarefa, produzidos pelos próprios sujeitos (ABREU-TARDELLI, 2006; LOUSADA, 2006; MACHADO e BRITO, 2008);
- g) interpretativos ou avaliativos do agir do professor, depois da realização de uma determinada tarefa, produzidos por observadores externos (MAZZILO, 2006; BUENO, 2007);
- h) interpretativos ou avaliativos do agir do professor produzidos em atividade literária ou midiática (BUTTLER, 2008);

As investigações sobre o trabalho docente pelo viés do ISD ganharam espaço na Universidade de Taubaté a partir de 2010. Como membro do Grupo ALTER/CNPq, Pinto (2009) investiga em sua tese de doutorado as interpretações e avaliações do trabalho docente reconfiguradas em textos produzidos por um professor do ensino fundamental de uma escola pública de Tremembé-SP, com a intenção de conhecer mais, o que, e como ele faz, ou deixa de fazer, para se tornar continuamente professor. A pesquisadora faz uso do procedimento da instrução ao sócia para analisar os textos oral e escrito produzidos pelo professor. O grupo de pesquisa da Unitau, coordenado pela Profa. Dra. Adriana Cintra de Carvalho Pinto, adota o trabalho docente como objeto de estudo, e dentre alguns trabalhos realizados, destacamos:

- análise dos Conteúdos Básicos Comuns de Língua Estrangeira do estado de Minas Gerais com o intuito de descobrir as representações sobre o trabalho docente que o documento prescritivo prefigura (FERREIRA, 2011);
- análise dos documentos: Projeto Político Pedagógico e Plano Docente para identificar ações do trabalho do professor de Educação Infantil nesses textos (CLARO, 2015);
- análise de um manual de instrução ao professor sobre a educação digital (ABREU, 2013);
- interpretação do professor alfabetizador revelada no Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do material Ler e Escrever (SIQUEIRA, 2015);
- investigação sobre o ensino da escrita representado em textos após um processo de formação continuada (BARACHATI, 2015);
- interpretação do trabalho docente no dizer de um professor do/no campo (RIBEIRO, 2015).
- interpretação e avaliação do trabalho docente tematizado em textos produzidos por um professor de língua inglesa do ensino médio de uma escola pública estadual paulista (BATISTA-DUARTE, 2016).

De modo geral, as pesquisas realizadas na Unitau revelam prescrições vagas em textos produzidos para o professor. Os documentos prescritivos analisados apresentam também as seguintes características: polifonia complexa, menções generalizadoras ao professor e ambiguidades (CLARO, 2015; ABREU, 2015). Os professores não têm parâmetros claros para seguirem e estão repletos de orientações contraditórias. Devido a este fato, eles precisam agir, e para fazer isso, precisam criar/innovar sozinhos (CLARO, 2015). A falta de clareza nos documentos oficiais¹⁴ em relação aos aspectos que constituem a atividade docente, até mesmo a imprecisão ao definir o trabalho do professor, colocam o trabalhador em conflito pelo fato de seu agir não se enquadrar nessas orientações legais.

O interesse em conhecer melhor o trabalho docente não se limita às pesquisas desenvolvidas na PUC/SP e na Unitau. Na Universidade de Londrina (UEL), por exemplo, Borghi (2006) investiga como se configura o trabalho real do professor de

¹⁴ Documentos prescritivos e documentos oficiais são usados como sinônimos.

língua inglesa em seu próprio dizer. Há outras instituições nacionais que comungam da mesma fonte teórica / metodológica, e, portanto, fortalecem nossos estudos: Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTPR), entre outras.

Saujat (2004) traça um panorama sobre o ensino como objeto de pesquisa. A longa tradição de investigação sobre este objeto de ensino possibilitou o desenvolvimento de vários trabalhos. Para o autor, embora haja muitas pesquisas sobre o ensino, não sabemos quase nada do ensino como trabalho. Dez anos depois dessa constatação, percebemos o aumento significativo das pesquisas que concebem o professor como trabalhador. “A atividade de ensino tem sido considerada como um **verdadeiro trabalho**, cujas características passaram a ser objeto de reflexões, de debates e de pesquisas [...]” (BRONCKART, 2006, p. 203, grifos do autor).

O termo destacado pelo autor pode ser justificado:

Não, o ensino não é um sacerdócio, mas um verdadeiro trabalho: não, os professores não são "iluminados", dotados de um hipotético "dom"; ao contrário, são trabalhadores que têm, como os outros, de apreender seu "métier", de adquirirem experiência sobre ele e, assim, tornarem-se profissionais cada vez mais. (BRONCKART, 2009, p. 162).

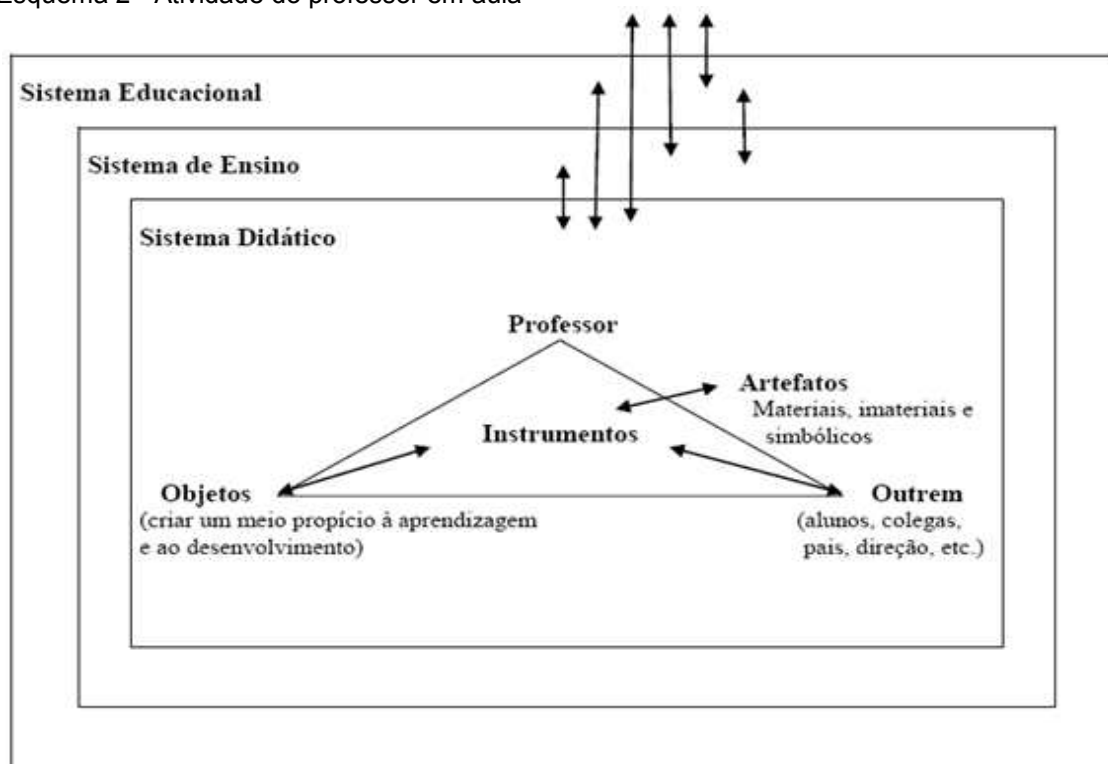
A concepção apresentada por Bronckart (2009) mostra as representações que foram construídas sobre o professor sócio-historicamente. A visão inatista sobre o docente, que até hoje perpetua em vários meios sociais, acaba por expungir o ensino como verdadeiro trabalho. Machado, Ferreira e Lousada (2011, p. 18) acreditam que “os professores se veem conclamados pelas instituições oficiais a assumir novos padrões de comportamento e a desenvolver novas competências [...]”. Neste sentido, o professor é posicionado ao lado de outros trabalhadores. Ao contrário de um ser “iluminado”, o professor tem necessidades específicas e encontra-se instável pelas mudanças educacionais e por tantos outros fatores.

Rodrigues (1987) compara o trabalho do professor ao trabalho de fábrica. Para o autor, a atividade docente difere da atividade de um trabalhador industrial pelo fato do profissional ter de assumir constante ocupação com o ato educativo. Rodrigues

(1987, p. 66) afirma que o trabalho do educador é ser, “e não uma questão de situação”. Nota-se, portanto, a visão de um período sócio-histórico no qual o trabalho docente era visto como um “dom”, “sacerdócio”, uma “vocação”. Por muito tempo, desassociou-se a ação do trabalho do professor do conceito geral de trabalho. Até hoje, alguns professores relatam ouvir: “Você trabalha ou só dá aula?”

Nos últimos quinze anos, a interação entre pesquisadores brasileiros e psicólogos do trabalho tornou-se mais intensa (SOUZA-e-SILVA; FAÏTA, 2002; MACHADO, 2004; MEDRADO, 2011). As pesquisas têm adotado um direcionamento que vai além de questões metodológicas e didáticas. Para Medrado (2011, p. 25, grifos da autora), “[...] a investigação sobre o trabalho do professor não deve ficar restrita à relação *professor – sala de aula – alunos*, mas deve contemplar todo o entorno da atividade educacional”. Para ilustrar a atividade interativa do professor com diferentes “outros”, Machado (2007) apresenta o esquema:

Esquema 2 - Atividade do professor em aula



Fonte: Machado (2007, p. 92), adaptação de Pinto (2009, p. 66).

Nesse esquema, a ação do professor se revela complexa pela interferência múltipla dos vários sujeitos que se encontram visíveis e invisíveis durante a prática docente. Pinto (2009, p. 22) acredita que o trabalho do professor não é algo isolado; é uma atividade complexa, resultante de um conjunto de fatores institucionais, históricos, socioculturais e pessoais. O trabalho do professor não é influenciado apenas pelo contato com os alunos, professores e direção; mas também sofre interferência de muitos outros sujeitos que, embora pareçam estar ocultos, conseguem desestabilizar a prática do professor por meio das mudanças educacionais e didáticas, por vezes, bruscas, que estabelecem.

Para Araújo (2002), a tentativa efetiva de compreender as interações múltiplas existentes no espaço escolar baseia-se na complexidade e desconfiança. O professor não interage apenas com objetos materiais e físicos, mas também com personalidades individuais, sentimentos, desejos, vários elementos que, segundo o autor, dominam um determinado conteúdo a ser ensinado. A hora do *recreio* é um momento rico de relações humanas. Para o autor, cada ser humano deixa de interagir com um número determinado de pessoas, como acontece em uma sala de aula, e, de forma meio caótica, livre e diversa, interage com cem, quinhentos ou mil sujeitos. As discussões propostas por Araújo (2002) desvelam a multiplicidade de interações não mecânicas no cotidiano escolar, levando em consideração os aspectos subjetivos nas relações interindividuais e de grupo, configurando esse ambiente, portanto, como um lugar ainda mais abstruso e instável.

A busca por profissionais qualificados no contexto brasileiro tem levado as políticas educacionais a mudarem a configuração da escola, tornando-a responsável pela preparação do aluno para o mercado de trabalho (Cf. TUMOLO, 2005; PINTO, 2009). Os documentos oficiais estabelecem outros objetos / objetivos para o ensino, que, segundo Machado (2007, p. 93), “só podem ser atingidas em um longo processo de desenvolvimento e não no trabalho do aqui e do agora de um professor particular”. Essas concepções são formuladas pelas prescrições institucionais ou por pesquisadores da área da educação.

As mudanças educacionais mencionadas anteriormente são também discutidas em Schilling (2014). A autora acredita que as transformações contemporâneas esvaziam o papel tradicional da escola – o trabalho com o conhecimento. O acesso

irrestrito ao patrimônio cultural, científico e tecnológico acumulado pela humanidade perdeu espaço na escola para os inúmeros problemas sociais que a envolvem. O lugar da escola aparece cercado por ambiguidades (SCHILLING, 2014, p. 87). Em outras palavras, a autora argumenta que a escola pouco cumpre com seu objetivo central – ensinar e aprender. A escola garante: a comida que alguns alunos não recebem em casa devido ao desemprego dos pais; um lugar de recreação para evitar que as crianças fiquem na rua e sejam seduzidas pelo tráfico de drogas, porém, nem sempre garante acesso ao conhecimento. Essas alterações que reconfiguram a função da escola levam o docente a questionar seu papel nuclear no ambiente escolar.

Levando em consideração o esquema de Machado (2007), percebemos a relação intrincada do sujeito, professor, com uma série de outros participantes e artefatos materiais ou simbólicos. Para a autora, ao interagir com os “outros” e com os artefatos, o sujeito transforma esses elementos em instrumentos para o seu agir. Machado e Bronckart (2009b) distinguem o “artefato” do “instrumento”. Nas palavras dos autores,

O primeiro designa, de modo neutro, toda coisa finalizada de origem humana, que pode ser material (o objeto, o utensílio, a máquina), imaterial (o programa de computador) ou simbólica (signos, regras, conceitos, metodologias, planos, esquemas, etc.) sócio-históricamente construída, presente no processo operatório e inscrita nos usos. O instrumento, por sua vez, só existe se o artefato for apropriado pelo e para o sujeito, com a construção de esquemas de utilização (Rabardel 1995 e 1999). Essa apropriação é o duplo processo que é constitutivo das gênesis instrumentais: de um lado, são atribuídas funções ao artefato e, de outro, há a acomodação de competências do actante, que permite que ele se adapte ao objeto e que dele faça o melhor uso, de acordo com seus objetivos. (MACHADO; BRONCKART, 2009b, p.38).

Amigues (2004) defende o trabalho do professor como “uma atividade instrumentada. A atividade não é a de um indivíduo destituído de ferramentas, socialmente isolado e dissociado da história [...]” (AMIGUES, 2004, p. 42). A atividade, para o autor, é socialmente situada e mediada por objetos que constituem um sistema. O professor age a partir do momento em que estabelece e coordena relações entre os vários objetos constitutivos de sua atividade. Essa noção descarta o

trabalho docente como um ato solitário, uma atividade individual, ou limitada em relação aos tantos outros com quem o profissional interage.

Machado e Bronckart (2009, p. 36-37), a partir das pesquisas de Amigues, Saujat e Clot, apresentam uma definição provisória do trabalho docente. Levando em consideração que essa atividade se realiza em um contexto social específico, os autores apontam as seguintes características:

a) é pessoal e sempre única, envolvendo a totalidade das dimensões do trabalhador (físicas, mentais, práticas, emocionais, etc);

b) é plenamente interacional, já que, ao agir sobre o meio, o trabalhador o transforma e é por ele transformado;

c) é mediada por instrumentos materiais ou simbólicos;

d) é interpessoal, pois envolve sempre uma interação com outrem (todos os outros indivíduos envolvidos direta ou indiretamente, presentes ou ausentes, todos os “outros” interiorizados pelo sujeito);

e) é impessoal, dado que as tarefas são prescritas ou prefiguradas por instâncias externas;

f) e é transpessoal, no sentido de que é guiada por “modelos do agir” específicos de cada “métier”.

A atividade docente se torna complexa pelos conflitos que o professor enfrenta com o outro, consigo mesmo, com o meio, com os artefatos, com as prescrições, dentre outros. Houot (1991, p. 25 apud GRILLO, 2006, p. 76) elucida a imprevisibilidade da prática docente por meio de uma metáfora:

Você dança sobre o trapézio há dois ou três meses, já. Contudo, cada vez que entra em cena, sente o mesmo pavor do primeiro dia porque deve trabalhar sem a rede. Sua aula não é um número que se possa repetir mecanicamente. Você tem diante de si um público que nunca é o mesmo e sabe preparar-lhe surpresas (...) Você pensa ter convencido seus alunos, mas eles resistem. Imagina que eles compreenderam, mas eles se calam. Espera a contradição, mas desta vez eles fazem uma exceção... Para ensinar, é necessário saber improvisar...

A contradição e improvisação descritas por Houot (1991), na rotina do docente, excluem a ideia de que há receitas prontas a serem seguidas na atividade do

professor. Grillo (2006) argumenta que a busca de uma resposta pronta é ilusória, pois as especificidades externas e internas ao sujeito interferem no meio em que a aprendizagem ocorre. O esquema da atividade docente proposto em Machado (2007), a definição inacabada de trabalho encontrada em Machado e Bronckart (2009) e as reflexões acerca da improvisação no cotidiano escolar discutidas em Houot (1991) e Grillo (2006) revelam o docente frente às múltiplas interações possíveis no desempenho de sua atividade. Os autores vão além da visão reducionista que define as quatro paredes de uma sala de aula como local único de trabalho e interação do professor.

Perrenoud (2000) traz à tona outra questão conflituosa no tocante do trabalho docente: a responsabilização em suscitar o desejo de aprender nos alunos. A responsabilidade pelo desejo e pela vontade pouco a pouco se inscreveu no ofício do professor [...] (PERRENOUD, 2000, p. 68). Para o autor, esse quadro se configura pelo fato de o professor, muitas vezes, se envolver na vontade de despertar vocações alheias. Devido à heterogeneidade do corpo discente e o pouco desejo de alguns em aprender, os professores de Ensino Fundamental e Médio tiveram que se conformar com essas situações. Embora muitos docentes apresentem resistência em desenvolver a motivação nos alunos, com a argumentação de que não são pagos pra isso, o autor acredita que é preciso lidar com a realidade da escola em massa. Toda essa problemática tem como pano de fundo as várias funções atribuídas ao professor; além de promover um ambiente favorável à aprendizagem, o docente também desempenha muitos outros papéis, dos quais a autora da epígrafe escolhida para este capítulo aponta as funções de “pais” e “assistente social”.

Um dos motivos, talvez o principal, que explica os problemas abordados por Perrenoud (2000) é encontrado em Moraes (1994). O último autor compara o comportamento do professor brasileiro levando em consideração dois períodos distintos: o período da ditadura e anos após o militarismo. No primeiro cenário, o professor é descrito como um semideus, um protagonista maior do ensino, um adestrador de comportamentos. Apesar de tecer críticas a esse período político, o autor destaca, de forma neutra, a garantia da ordem e do controle do professor sob os adolescentes. Já no segundo cenário, desastrosamente, as salas de aula:

[...] inteiramente desorientadas, professores de olhos espantados que tinham ordem do Governo do Estado de São Paulo para aprovar

80% dos seus alunos, a despeito de qualquer merecimento; os mestres sentindo que nenhuma sala de aula funciona e ao mesmo tempo tendo que enfrentar os pedagogos de uma “vanguarda de última hora” com todo o seu menosprezo por qualquer tipo de disciplina de trabalho [...] (MORAES, 1994, p. 22, grifos do autor).

Moraes (1994) usa uma metáfora para melhor aclarar a mudança brusca que ocorrera. O professor é retratado como um leão desdentado, melancólico, refém de uma Escola Nova que diz que ninguém ensina ninguém; o aluno é que aprende vivenciando experiências, o importante não é a disciplina, mas a criatividade do aluno. O leão docente que antes ensinava em uma “jaula de aula”, anos depois, desdentado devido à situação política ditatorial, se encontra perdido em um “picadeiro de aula”. O termo “picadeiro de aula” usado pelo autor, revela um professor que além de se preocupar com o conhecimento a ser partilhado com o coletivo, também é obrigado a entreter, “fazer malabarismos”, muitas vezes ridicularizar-se, para conseguir ordem da classe e poder então executar, segundo Schilling (2014), o objetivo central – ensinar.

O trabalho docente possui características particulares que diferem, por exemplo, do trabalho industrial. Tardif (2012) considera o trabalho dos professores não operatório pelo fato de exigir dos profissionais uma adaptação constante às situações de trabalho. Enquanto o trabalhador de fábrica realiza, de forma geral, objetivos precisos, coerentes e em curto prazo, o docente lida com inúmeras imprecisões, ambiguidades e o resultado pode ser observado em longo prazo. Outras características que diferenciam o trabalho docente do trabalho de fábrica são: o produto do trabalho educacional é inatingível e dificilmente pode ser medido ou observado. O trabalhador nunca pode controlar totalmente o objeto (TARDIF, 2012, p. 125). Essas peculiaridades corroboram com a noção discutida em Bronckart (2006) de que o trabalho do professor apresenta relativa opacidade, ou seja, é uma atividade difícil de ser descrita, caracterizada e até mesmo de se falar sobre.

Em consonância com as definições de Tardif (2012) sobre o trabalho docente, Ferreira (2008) também argumenta que o trabalho do professor é altamente simbólico, e, portanto, materialmente inatingível. Exemplos disso são tarefas como pegar pessoalmente o retroprojetor, montar o aparelho na sala de aula, ligar e se deparar com uma lâmpada queimada, procurar lâmpada substituta e não encontrar, tendo que a necessidade de reprogramar, toda a aula planejada (FERREIRA, 2008, p. 18). A

autora conclui que o tempo destinado a essas tarefas “invisíveis” reduz o tempo útil destinado ao conteúdo programático, levando o docente ao desgaste mental.

A preocupação com a saúde dos professores tem sido discutida em Zaragoza (1999), Ferreira (2008), Pinto (2009), Webber (2011), entre outros. Ferreira (2008) avalia os riscos ocupacionais presentes no ambiente de trabalho dos professores que atuam no ensino fundamental, médio e superior, tanto na rede pública quanto na privada. A pesquisadora concluiu que a temperatura ambiental e o ruído, se somados, trazem desgaste físico e mental, possibilitando o adoecimento do docente, principalmente com as patologias da voz. A condição penosa causada pelo ruído foi identificada em 100% das salas de aulas nos três níveis de ensino (fundamental, médio e superior). No ensino médio público, as 32 salas de aula apresentaram 100% de risco de adoecimento da voz do professor. Para a autora, lesões mais graves, como: pólipos, nódulos e tumoração podem aparecer em longo prazo.

Webber (2011) afirma que o professor é um trabalhador e tem direito a um ambiente laboral sadio e equilibrado. A autora caracteriza o trabalho do professor como uma atividade de risco, e argumenta que a profissão professor sofre as consequências diretas do caos social: contato constante com o trânsito, a violência, os ruídos, os salários baixos [...]. Ao discorrer sobre algumas doenças peculiares ao trabalho docente, a autora explica:

Algumas delas derivam dos graves problemas enfrentados pelo professor no exercício do magistério, e, sem dúvida alguma, são males ocupacionais acarretados pela atividade exercida pelos profissionais da educação. Os professores, no exercício de sua atividade, são propensos a desenvolver algumas doenças ocupacionais específicas. Isso se deve à constatação de que, no seu mister, desempenham atividades variadas: lêem, digitam, escrevem, corrigem provas, falam, cantam, escutam, interpretam, gesticulam, andam, correm, ficam em pé, sentados, agachados, curvados. Além do intelecto, todo o corpo é usado para desempenhar o ofício: olhos, pernas, ouvidos, voz, coluna, braços, mãos, tudo de forma intensa e concomitante (WEBBER, 2011, p. 69-70).

Com o intuito de buscar significações para o trabalho docente, Pinto (2009) não descarta os sentimentos de insegurança, mal-estar, esgotamento profissional e estresse do professor. As condições precárias de trabalho contribuem para o adoecimento dos professores, que, lentamente, são obrigados a abandonar a

atividade profissional (CATANI, BUENO, SOUSA, 2000; PINTO, 2009). Dentre as principais doenças verificadas no organismo do professor no exercício do magistério, Webber (2011) declara que a síndrome do esgotamento profissional, também conhecida como a síndrome de *burnout*, configura uma verdadeira epidemia na educação e, os mais atingidos pela doença, são os professores. Mallar e Capitão (2004) afirmam que as pessoas mais afetadas por essa síndrome são os profissionais mais idealistas, os mais esperançosos, aqueles cujas expectativas são mais altas, os mais dedicados.

Dejours (1992) discute o sofrimento invisível que assola muitos trabalhadores em seus ambientes de trabalho. Embora o autor tenha como escopo refletir sobre as psicopatologias do trabalho fabril, as discussões propostas podem também ser estendidas a outros locais: oficina, escritório, escola, entre outros. A manifestação do sofrimento mental e da fadiga não é permitida no trabalho. Só a doença é admissível, e, mesmo assim, o trabalhador deve apresentar um atestado médico, geralmente acompanhado de uma receita de psicoestimulantes ou analgésicos (DEJOURS, 1992, p. 121). A consulta médica e o processo de medicalização acabam, então, por disfarçar o sofrimento mental. O autor sugere diminuir a pressão organizacional para que a manifestação do sofrimento desapareça.

Levando em consideração o trabalho do professor, pode-se afirmar que o docente sofre vários tipos de pressões. Enquanto Dejours (1992) acredita que a diminuição da pressão organizacional cessa o sofrimento do trabalhador, Lima (2009 apud WEBBER, 2011, p. 30) elenca as inúmeras situações de pressão enfrentadas constantemente pelo professor:

- Pressões psicológicas sobre o professor, especialmente frente aos alunos, expondo a instituição;
- Quando a instituição obriga ou pressiona o professor a aprovar o aluno ou a que fique de frente a ele para justificar a nota atribuída, sendo manifesta a intenção de coagi-lo a alterar a pontuação ou revê-la, indevidamente, a frequência;
- Quando retira a autoridade do professor, negando-lhe o direito de lecionar livremente desfazendo com frequência seus atos, retirando as faltas dos alunos e chamando-o constantemente a atenção por fatos irrelevantes;

- Mudança de disciplina a ser lecionada, mediante imposição de matérias e conteúdos que não são do domínio do professor, expondo o mesmo ao público e comprometendo sua reputação acadêmica;
- Alterações nos horários do professor, durante o curso do período letivo, inviabilizando que ele desenvolva outras atividades ou assuma outros compromissos pessoais ou de qualquer outra natureza (cursos, elaboração de projetos específicos, aulas em outras instituições...). A boa fé, princípio que reside às relações contratuais, orienta em que as partes facilitem a vida da outra, mutuamente;
- Imposição de perfil ideológico ao magistério, ditando a linha política como a matéria que deva ser lecionada, ofendendo a liberdade de cátedra;
- Tratamento rigoroso na condução do processo ensino-aprendizagem, exigindo do professor conduta indelével, exageradamente (rigor excessivo);
- A reiteração frequente de determinadas mensagens tirânicas, opressoras, que traduzam excesso de cobrança funcional, via e-mail, pela coordenação ou por outro órgão da administração da escola pode consistir em pressão psicológica, a caracterizar o assédio moral pelo abalo emocional que criou. O ponto fulcral é que retira a tranquilidade do lar do professor, afetando-o no seio familiar, levando para casa problemas do trabalho contra a vontade do empregado.

Além das situações de pressão citadas acima, Webber (2011) afirma que o professor não deveria trabalhar gratuitamente, de forma involuntária, fora da sala de aula. Para a autora, até a preparação das aulas é uma atividade extra, pois nem sempre ocorre no ambiente oficial de trabalho, isto é, na sala de aula. Essa visão reforça a discussão feita no início de nossa pesquisa de que o ambiente de trabalho do professor não se restringe à sala de aula. O docente prepara aula ou corrige provas: em casa (sala de estar, quarto, cozinha), no carro, no ônibus, na sala de aula, na sala dos professores, no pátio da escola, na biblioteca, em diversos lugares. O professor também trabalha ao responder e-mails de alunos, e-mails da direção da escola, criar planos de ensino, criar projetos, preencher diários (físico ou online); sem contar, os outros tipos de controle / registro que cada professor faz. Para Webber (2011), o trabalho desempenhado em casa é exigido pelas instituições de ensino.

Todavia, se o professor adquirir uma doença, a empresa pode alegar que o acidente não é de trabalho, pois o evento ocorreu em casa e não no ambiente de trabalho.

Ao dialogar com pais e professores, Cury (2003) determina os sete pecados capitais dos educadores. Para Gonçalves (1997), o número sete tem um caráter simbólico significativo, e, pela perspectiva teológica, representa a perfeição por excelência: Deus fez o mundo em sete dias, os sete sacramentos da Igreja Católica, entre outros. Na concepção da hermenêutica bíblica, se o educador ignorasse todas as sete ações condenáveis estaria livre do pecado; seria um ser completo e perfeito.

A imagem do professor e de seu trabalho pode ser construída e analisada em textos produzidos para/sobre este profissional da educação. Na tentativa de discorrer sobre os pecados capitais dos educadores, Cury (2003) aponta como o sétimo pecado do professor “destruir a esperança e os sonhos”. Basilio (2004) argumenta que o verbo destruir não pode ocorrer sem sujeito, e o objeto tem que ser explicitado. Na frase “destruir a esperança e os sonhos”, o sujeito é classificado como elíptico ou desinencial a fim de evitar a repetição do termo. Para Silva e Rocha (2015), o verbo “destruir” comporta-se como ação-processo, já que há um fazer por parte de um agente humano e intencional. Na perspectiva da gramática de valências, o verbo “destruir” é empregado no sentido de “causar danos em; arruinar, demolir” (SILVA e ROCHA, 2015, p. 8). O uso do verbo “destruir” carrega uma carga semântica negativa, e, no caso do sétimo pecado do educador, atribui ao sujeito – professor – intencionalidade ao executar a ação. A fim de refletir sobre o trabalho docente à luz desta análise lexical, levantamos algumas indagações:

1. O professor, mesmo nos momentos de fragilidade, tem a real intenção de exterminar a esperança e os sonhos dos alunos?
2. De que forma ocorre o processo de destruição da esperança e sonhos?

A investigação sobre o trabalho do professor permite a identificação do agir deste profissional em diferentes textos produzidos por, para e sobre ele. Compreender as ações efetivamente desenvolvidas pelo professor, sua configuração, as representações sobre sua motivação, sua finalidade, a responsabilidade que ele aí assume implica assumirmos também que é a análise dessa rede discursiva, que pode

nos trazer a sua compreensão (BRONCKART E MACHADO, 2004). Para Bronckart (2006), é importante compreender as capacidades e conhecimentos necessários para que os professores possam ser bem-sucedidos naquilo que é a especificidade de seu ofício. Sendo assim, a análise do trabalho docente, pelos vieses das ciências do trabalho, revelam dimensões que são muitas vezes ocultadas devido aos interesses restritos aos processos de desenvolvimento do discente.

As pesquisas mostram (Cf. PINTO, 2009; TOGNATO, 2009) que alguns professores têm resolvido inúmeros conflitos no âmbito da atividade profissional. Entretanto, boa parte tem encontrado dificuldades na resolução desses conflitos, o que, muitas vezes, o conduz ao abandono da profissão.

2.1 Da desvalorização do trabalho docente ao abandono da profissão

Começaremos a discussão com base nas reflexões propostas em Pinto (2009). A autora relata o desabafo de uma professora do ensino fundamental. Nas palavras da professora: “Eu, em sala de aula, me comparo ao personagem de Bruce Willis no filme *O Sexto Sentido*. Estou morta, mas acredito que estou viva. Talvez por causa dos poucos alunos mediúnicos que ainda podem me ver (PINTO, 2009, p. 13). O dizer dramático dessa professora revela as interpretações que ela tem sobre o trabalho docente. A figura de linguagem antítese, expressa no discurso acima pelas expressões “morta” e “viva”, desvela a desvalorização do ofício de forma trágica, a ponto de possibilitar que a trabalhadora transite da condição vital biológica para a forma de total impedimento de agir sob o mundo – a inexistência material.

Em consonância com Pinto (2009), Leffa (2011) relata algumas experiências que teve quando era professor do ensino fundamental e médio. Durante as apresentações de alunos em dias de festa na escola, os professores eram rebaixados pelos alunos até o último detalhe. Até mesmo o que o professor achava sério e importante em sua aula era alvo de deboche e paródias nesses dias festivos. Para Leffa (2011), a desvalorização do professor parece ter ido além da sala de aula com o uso da internet e das redes sociais. Os alunos carnalizam o corpo do professor ao

ridicularizarem os atributos físicos do docente com apelidos grotescos, e, bestializam as atitudes do professor com alcunhas ofensivas (anta, vaca, cavalo) (LEFFA, 2011).

O desdenho ao trabalho docente vai além das interações que ocorrem no espaço escolar. Interpretações depreciativas ao trabalhador são encontradas em discursos veiculados na mídia, muitas vezes, provenientes de pessoas famosas e de prestígio. O Jornal *Folha de São Paulo Online* criticou o discurso do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso durante a cerimônia de entrega do prêmio nacional do Finep¹⁵ de inovação tecnológica. Nas palavras do ex-presidente: “Se a pessoa não consegue produzir, coitado, vai ser professor. Então fica a angústia: se ele vai ter um nome na praça ou se ele vai dar aula a vida inteira e repetir o que os outros fazem” (UOL). A expressão “coitado” é relacionada diretamente ao ofício do professor, como sendo um profissional desafortunado, digno de compaixão. Diante deste discurso pejorativo, percebemos as representações que o autor tem acerca do professor: um mero imitador, um agente, não consegue usar a criatividade, nada produz, nunca terá fama ou reconhecimento, seu agir subjetivo será sempre amputado porque o professor não cria, não transforma, não renova, apenas transmite ao aluno o que foi elaborado por outrem.

Assumindo outro direcionamento, Freire (1996) acredita que o ensino e a pesquisa não existem se ambos não se complementarem. Para o autor:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Estes que-fazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 32).

Para Freire (1996), a atividade docente não se limita a um papel passivo, um ser engessado, um robô sem autonomia que apenas aplica técnicas, abordagens e procedimentos, pelo contrário, o professor está em movimento, é um ser de descobertas, curioso, que transforma sua ação e constrói seu próprio conhecimento e do coletivo. Essa visão exclui a ação docente de ser um trabalho irreflexivo e

¹⁵ A Finep é uma empresa pública ligada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação.

mecânico que, segundo Dejours (1992), esse tipo de trabalho, conhecido como trabalho taylorizado, despossui um corpo de seu equipamento intelectual.

Apesar de tantos autores defenderem uma mudança no reconhecimento e valorização do trabalho docente (Cf. HERNÁNDEZ, 1998; WEBBER, 2011), a imagem do professor é compreendida às vezes de forma negativa até mesmo pelos próprios profissionais da Educação. O programa televisivo *Provocações*, transmitido pela TV Cultura em 2011, recebeu como entrevistado especial o escritor e educador Rubem Alves. Depois de tecer críticas aos professores de forma implícita e meio tímida, a confissão de Rubem Alves veio à tona na presença do apresentador Antônio Abujamra: o culpado, o maior responsável pela má educação, é o professor. O educador disse que não queria ter maldito os professores, mas, que, como já havia falado mal “sem querer”, apenas cumpriu algo que deveria ser revelado.

Ladeira (2016) afirma que em outras épocas, o professor tinha grande autonomia na construção de seu planejamento didático, podendo inovar constantemente sua prática diária, porém, hoje, ele é um mero reproduzidor de currículos pedagógicos anacrônicos. Dentro da complexidade que envolve o trabalho docente, na unidade escolar e além dos muros da escola, Zagury (2006, p. 65) considera o professor refém:

- do tempo de que necessita, mas de que não dispõe, para superar deficiências básicas de formação;
- das pressões internas que sofre do sistema – que o impulsiona a implementar técnicas e métodos que lhe exigem dedicação quase individual a cada aluno – e que ele não consegue, porque não “dá tempo”;
- da própria consciência que lhe revela sua impotência para realizar uma avaliação qualitativa, tal qual se preconiza atualmente;
- dos alunos, que hoje o enfrentam e desafiam abertamente, em muitos casos;
- da família dos alunos, que perdeu a autoridade sobre os filhos e pressiona a escola para fazê-lo em seu lugar;
- da sociedade, que volta e meia surpreende professores e gestores com medidas cautelares, mandados de segurança e processos [...].

A situação dos professores no Brasil tem sido retratada nas mídias. O Jornal Nacional apresentou uma série de reportagens sobre a realidade do professor em vários lugares do país. Em uma das entrevistas, a jornalista da emissora TV Globo entrevista uma professora que fala de seu trabalho solitário e exaustivo. Depois de alguns minutos de desabafo, a professora responde à pergunta da jornalista confirmando que se sente sozinha na ação da atividade profissional. A professora diz, “A criança tem que olhar pra mim e ver em mim futuros, sonhos. E eu acredito que as crianças não estão conseguindo ver no professor mais isso”. Então, a repórter pergunta o que as crianças estão vendo nos professores. Em pranto, a professora responde: “Um professor cansado, desmotivado e triste”.

Rebolo (2012) retrata a trajetória profissional de uma ex-professora a fim de identificar os fatores que a levaram a abandonar a profissão. Bueno e Lapo (2003) também se basearam em textos produzidos por ex-professores que revelam as histórias, o percurso de vida profissional. Para as autoras,

O abandono [...] não acontece repentinamente. Várias etapas, em geral muito difíceis e conflituosas, são vividas pelo professor até que ele tome a decisão de deixar definitivamente a escola pública ou a própria profissão docente (BUENO E LAPO, 2003, p. 67).

Em diálogo com as autoras, Pinto (2009) argumenta que o abandono dessa atividade não significa apenas desistência ou renúncia; mas o desfecho de um processo que gera fadigas e insatisfações devido aos conflitos não solucionados. Para a autora, o “deixar de ser professor”, assim como o “tornar-se professor” é tecido ao longo do percurso profissional.

Bueno e Lapo (2003) e Rebolo (2012) acreditam que as histórias de vida se constituem em relatos complexos, nos quais se entrelaçam a origem social, os valores, interesses, relacionamentos interpessoais, tudo o que contribui para a constituição do indivíduo e o seu modo particular de agir. A análise das histórias desses profissionais é relevante para que se identifique os múltiplos fatores que contribuem para o abandono da profissão.

A relação entre a desvalorização profissional e o abandono da profissão docente é discutida em Lemos (2009). Entre tantos motivos que levaram professores a deixar o magistério, o autor identificou em sua pesquisa que a causa primária foi

pela desvalorização profissional. O quadro a seguir mostra as causas do abandono da profissão – pelos próprios professores – e está organizada do mais ao menos citado.

Quadro 4 - Motivos extra-escolares apresentados como justificativa para o abandono da profissão

Motivos extra-escolares
Desvalorização profissional
Salários Baixos
Famílias desinteressadas / desestruturadas
Instabilidade de emprego
Dificuldade em manter-se atualizado e estudar
Nova oportunidade de emprego
Má qualidade da escola pública (professores e ensino ruins) na mídia
Falta de identificação com a profissão
Distância entre o aprendido na faculdade e a realidade da sala de aula
Descaso do poder público com os professores
Não era o que eu esperava
Leis de educação feitas por quem não entende de educação
Fim do encanto com o magistério
Falta de vocação / dom
Impaciência para ensinar

Fonte: Adaptado de Lemos (2009)

Em relação aos motivos extraescolares, os professores destacaram a desvalorização profissional, salários baixos, o desinteresse das famílias, instabilidade de emprego entre outros. Apesar dos inúmeros fatores citados pelos docentes, o desprestígio da profissão se configura como princípio nuclear na abdicação do ofício. O resultado apresentado nos estudos de Lemos (2009) é relevante pelo fato de 9.279 professores da rede estadual de São Paulo terem abandonado a sala de aula entre janeiro de 2011 e junho de 2015 (ARCOVERDE, 2015).

Para Zagury (2006), os cursos de formação de professores estão se esvaziando e, talvez, em breve, ninguém mais ousará ser professor. O magistério corre o sério risco de se tornar uma profissão para indivíduos que praticamente “compram” um diploma de curso superior em faculdades caça-níqueis ou então uma ocupação para quem “não consegue um emprego melhor” (LADEIRA, 2016, grifos do

autor). As críticas apresentadas pelos autores trazem à tona a desvalorização dos cursos de Licenciatura. Nessa concepção, a imagem do professor é associada ao fracasso, falta de competência; aquele que escolheu o curso universitário mais fácil. E, talvez, devido à incomplexidade de se obter um diploma de curso superior em faculdades caça-níqueis, o professor é considerado aquele que nunca conseguirá um emprego “de verdade”, contribuindo, então, para a dissociação da atividade docente do verdadeiro trabalho. Parece-nos que o dizer discente: “Professor, você trabalha ou só dá aula?” tende a ganhar mais força ainda; primeiramente, por causa da visão sócio-histórica que retrata o professor como sacerdote / missionário, e, secundamente, devido à desvalorização dos cursos de Licenciatura.

O Grupo ALTER/CNPq (MACHADO e BRONCKART, no prelo/2009), considera que o professor enfrenta conflitos dos mais diversos em seu trabalho e, o suporte do coletivo de trabalho ou da instituição é essencial para que esses conflitos sejam resolvidos. O déficit não está no professor, mas nas próprias prescrições, ou nas condições de trabalho que impedem o seu desenvolvimento profissional (PINTO, 2009). O abandono da profissão, portanto, não envolve apenas a ação de um sujeito trabalhador, mas também engloba os tantos outros participantes, visíveis e invisíveis, presentes ou não, na atividade docente.

CAPÍTULO 3

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO

*“Eduardo e Mônica eram nada parecidos
Ela era de Leão e ele tinha dezesseis.
Ela fazia Medicina e falava alemão
E ele ainda nas aulinhas de inglês [...].”*

(Legião Urbana)

Os versos acima pertencem à letra da música *Eduardo e Mônica*, escrita por Renato Russo em 1986. Ao descrever as personagens, o compositor usa analogias para mostrar as diferentes características do casal. A personagem Mônica é descrita como uma pessoa de sucesso, esforçada. Na estrofe escolhida para epígrafe deste capítulo, podemos inferir que Mônica estudou arduamente para passar no vestibular de Medicina e falava alemão, um idioma de difícil aprendizado. Em contrapartida, Eduardo não era tão esforçado, talvez pela imaturidade, por ter apenas dezesseis anos. O elemento que merece destaque para reflexão acerca do ensino de língua inglesa no Brasil é a expressão: “aulinhas de inglês”. O autor emite juízo de valor ao avaliar a instrução formal da língua inglesa de modo pejorativo, sem valor social naquele determinado contexto.

Na década de 1980, outra canção brasileira retratou a língua inglesa de forma negativa. João Nogueira compôs o samba: *Eu não falo gringo*. Nos versos a seguir, o cantor afirma:

Eu aposto um eu te gosto contra dez I love you, bem
melhor que hot dog é rabada com angu. [...]
Tem gente que qualquer dia fica mudo de uma vez, não
consegue falar gringo, esqueceu do português.
[...]

O trecho escolhido revela críticas à influência linguística e cultural da língua inglesa no território brasileiro. A resistência em falar inglês e incorporar alguns

costumes norte-americanos foram instalados no ápice da globalização. Outros compositores brasileiros também teceram críticas ao uso do inglês em território nacional. Algumas letras de música enfatizavam que o inglês era a língua falada apenas por ricos. Em seus estudos, Paiva (1991), por exemplo, mostrou como o preconceito de que os pobres não devem falar inglês está enraizado na cultura brasileira.

Este capítulo apresenta um breve percurso do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, de 1855 a 1984, com base nuclear nos estudos de Donnini (2010) e Leffa (1999), reflexões sobre o ensino de língua inglesa nas escolas públicas brasileiras, uma análise de como as línguas estrangeiras são concebidas pelos PCN, considerações sobre a formação do professor de línguas e, por último, a descrição de um curso de atualização para professores de língua inglesa da cidade de São José dos Campos, São Paulo.

3.1 Trajetória do ensino de línguas estrangeiras no Brasil

Tomando como base nuclear os estudos de Leffa (1999) e Donnini (2010), faremos um breve percurso pelas fases do ensino de línguas no Brasil, e, também, traremos alguns métodos de ensino para a discussão.

De 1855 a 1961, o currículo para o ensino de línguas no Brasil era plurilíngue. Segundo Donnini (2010), a inserção de línguas estrangeiras no ensino secundário começou em 1855. Em caráter obrigatório, ofertava-se o francês, inglês e alemão; já o italiano era ofertado em caráter facultativo. O ensino de línguas era pautado em gramática e tradução, pois o objetivo da presença, no currículo, das Línguas Estrangeiras Modernas, doravante LEM, era meramente para acesso a textos literários escritos.

O método Gramática-Tradução também é conhecido como método tradicional ou clássico. Richards e Rodgers (1986) apontam algumas características desse método:

- O objetivo do estudo de idiomas é a análise detalhada de regras gramaticais seguidas de exercício de tradução para a L1 e L2 do aluno;

- A memorização de regras gramaticais para entender e manipular a morfologia e a sintaxe da língua estrangeira;
- O foco é a leitura e a escrita, enquanto pouca atenção é dada para a fala e para a compreensão oral.
- Os vocabulários de um texto são ensinados através de listas com a tradução na língua materna do aluno, dicionário e memorização;
- A precisão é enfatizada. Espera-se que o aluno domine todos os graus de tradução já que esse era um pré-requisito para passar em exames escritos (RICHARDS e RODGERS, 1986, apud HOWATT, 1984, 132).
- A língua nativa do aluno é usada para explicações gramaticais e para comparação de estruturas entre a L1 e L2.

Brown (1994) diz que esse método tornou-se popular devido à pouca exigência de professores habilitados. Testes de gramática e tradução são fáceis de serem construídos, e as respostas podem ser acertadas objetivamente. Antes mesmo de Brown, Richards e Rodgers (1986) já haviam criticado esse método pela frustração do aluno em memorizar listas enormes de regras gramaticais e, ainda, afirmam que o método não é pautado em uma teoria.

Em 1931, a Reforma Francisco de Campos instituiu o incentivo ao ensino das línguas estrangeiras modernas. A carga horária do latim foi reduzida nas escolas brasileiras, e houve a mudança do método gramática-tradução para o Método Direto. O Professor Carneiro Leão introduziu o método direto no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e relatou sua experiência no livro: *O ensino das línguas vivas*. O método estava baseado em 33 artigos, dentre os quais, Leffa (1999, p.8) destaca cinco artigos:

- A aprendizagem da língua deve obedecer à sequência ouvir, falar, ler e escrever;
- O ensino da língua deve ter um caráter prático e ser ministrado na própria língua, adotando-se o método direto desde a primeira aula;
- O significado das palavras deve ser transmitido não pela tradução, mas pela ligação direta do objeto à sua expressão, usando-se para isso ilustrações e objetos do mundo real;
- As noções gramaticais devem ser deduzidas pela própria observação e nunca apresentadas sob a forma teórica ou abstrata de regras;

- A leitura será feita não só nos autores indicados, mas também nos jornais, revistas, almanaques ou outros impressos, que possibilitem aos alunos conhecer o idioma atual do país;

Embora muitos reconheçam o alemão Charles Berlitz como o fundador do método direto, que preferiu chamar seu método de *Berlitz Method*, o francês François Gouin muito contribuiu para abordagens naturais por meio de vários experimentos. Segundo Brown (1994, p.54), Gouin conclui que: “*Language learning is primarily a matter of transforming perceptions into conceptions. Children use language to represent their conceptions.*”¹⁶ Na visão de Gouin, a aprendizagem de uma L2 deve ser parecida com a aquisição de L1. As crianças aprendem a língua materna sem a necessidade de memorizar regras e listas de vocabulário. Sendo assim, o aluno pode aprender uma L2 por meio de contato intenso com o idioma.

A aplicação dos princípios e características do Método Direto é viável em algumas escolas de idiomas, como a escola Berlitz, porém muito se questiona sobre a sua aplicação em escolas de educação básica. Richards e Rodgers (1986) apontam a falta de fluência oral do professor como um dos fatores cruciais que impossibilitaram a aplicação desse método em escolas regulares. Também enfatizam a importância de professores nativos para a aplicação do método, já que esse método depende muito mais das habilidades do professor do que do material didático.

É sabido que as mudanças educacionais afetam e desestabilizam a prática docente. A Reforma Francisco de Campos, no que tange às línguas estrangeiras, colocou os professores diante de uma súbita transição metodológica. Donnini (2010, p. 3) discute a alteração metodológica:

Deslocada de seu contexto histórico, essa mesma recomendação nos fornece evidência de que a orientação metodológica oficial por si só não poderia garantir a mudança das práticas, visto que impunha, aos professores, não só uma mudança radical de seu repertório de estratégias de ensino como, também, uma mudança paradigmática abrupta para a qual muitos não estavam preparados.

A insistência no emprego do Método Direto ecoou até a Lei Orgânica (Reforma Capanema) em 1942. Esse período foi considerado a época eminente do

¹⁶ “A aprendizagem de uma língua é primariamente uma forma de transformar percepções em concepções. As crianças usam a língua para representar suas concepções.” (tradução nossa)

ensino de LEMs no Brasil. O ensino da língua francesa passou a ser obrigatório nos quatro anos do ginásio e nos dois primeiros anos do colégio. O ensino da língua inglesa tornou-se obrigatório a partir do segundo ano do ginásio e nos dois primeiros anos do colégio. A língua espanhola se torna obrigatória no primeiro ano do colégio e o latim é mantido no ensino secundário e no colegial clássico. Leffa (1999) diz que as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam “os anos dourados” das línguas estrangeiras no Brasil.

A partir de 1961, o período áureo das línguas estrangeiras começou a entrar em declínio. A Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024 promoveu a descentralização do ensino por meio da criação do Conselho Federal de Educação e dos Conselhos Estaduais. Segundo Nascimento (2012, p. 7):

No entanto, todo avanço representado pela supracitada reforma desaparece com a promulgação da LDB de 1961 e o ensino de línguas tem seu golpe de misericórdia com a 5692/71. Na contramão das expectativas, a descentralização do ensino promovida pela LDB de 1961 repercute diretamente no ensino de LE, que deixa de ser obrigatório e fica sob a responsabilidade dos Conselhos Estaduais de Educação.

O ponto culminante da crise no ensino de LEM foi a Resolução nº 355/84, que tornou a língua estrangeira em “atividade” no Ensino Fundamental e a manteve como “disciplina” no Ensino Médio. A diminuição de horas dedicadas ao ensino de línguas desestimulou os professores, foi motivo de descaso para os alunos e “desarticulou-se ainda mais aquilo que já estava precário” (DONNINI, 2010, p. 5). A autora traça, ainda, um paralelo entre as línguas materna e estrangeira. Embora as competências leitora e escritora em língua materna apresentem níveis deficitários no contexto atual, seria imprudente sugerir a redução do número de aulas de língua portuguesa. Donnini (2010) defende projetos, iniciativas para reverter esse quadro catastrófico. O que fizeram com as línguas estrangeiras de 1961 até os dias atuais foi exatamente o inverso: 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.

3.2 O ensino de língua inglesa na escola pública

O ensino de língua inglesa no contexto escolar brasileiro tem sido discutido por vários pesquisadores, como Celani (1987, 1996, 1997, 2001), Almeida Filho (1993, 1998, 1999), Leffa (1998, 1999, 2011), Rajagopalan (2009, 2011), Paiva (1997, 2005, 2011), entre outros. Embora algumas pesquisas sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa sigam linhas específicas, seja na discussão de gêneros textuais, de cursos pautados em Inglês para Fins Específicos ou até mesmo em análise de textos produzidos por alunos e professores, esses estudos têm o mesmo escopo: promover diálogo e reflexão a fim de melhorar a qualidade do ensino da língua inglesa em território nacional.

Para Gomes (1997), os motivos para se aprender inglês não eram claros até o início do século XX. O autor também afirma que as pessoas aprendiam inglês por tradição ou imposição. O estudo da língua era justificado pelo desenvolvimento de habilidades intelectuais, para obtenção de uma formação cultural distinta. Hutchinson e Waters (1987) afirmam que a expansão de atividades científicas, técnicas e econômicas após o final da Segunda Guerra Mundial suscitou a importância do estudo da língua inglesa. A falta de clareza sobre os propósitos de se aprender o idioma diminuiu, pois as mudanças pós-guerra criaram uma geração de aprendizes que sabiam as razões específicas para aprender a língua inglesa.

Na sociedade atual, não podemos ignorar que o ensino da LI ultrapassou as quatro paredes da sala de aula. O acesso à cultura e à informação não é privilégio apenas dos professores ou de uma determinada classe social. Ramal (2003) defende a apropriação criativa das tecnologias como novos ambientes educacionais. Para a autora, um programa de computador pode propiciar mais diálogo e interação que uma aula tradicional. Em consonância com essa visão, Braga (2013) discute os possíveis usos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação básica, com foco no ensino médio. Graças à Internet, qualquer cidadão pode acessar jornais e revistas estrangeiros, sites de lojas populares ao redor do mundo, vídeos produzidos por pessoas de várias nacionalidades e, até mesmo sites que proporcionam a prática oral e escrita do idioma com usuários de diferentes países.

A aprendizagem de uma língua estrangeira, principalmente por meio das mídias, desmistifica a concepção de que aprender o idioma é falar a língua dos Estados Unidos da América, da Inglaterra ou do Canadá. Rajagopalan (2009) afirma que o termo *World English* não tem falantes nativos, não há “donos” da língua inglesa. Se antes o professor do ensino fundamental ou médio, desejava que o aluno ficasse imerso em apenas um tipo de inglês, por questão de afinidade com o “inglês americano” ou “inglês britânico”, agora o cenário tende a ser outro.

Os fatores mais recorrentes que influenciam o ensino negativamente, conforme apontados em documentos prescritivos¹⁷, são: carga horária reduzida da disciplina, heterogeneidade linguística do grupo, superlotação e outras questões de caráter histórico abordadas na seção anterior. Segundo Oliveira (2011, p. 82), “É preciso criticar o hiato entre a educação idealizada pelos especialistas e a escola vivenciada pelos educandos brasileiros.” A discussão a seguir, portanto, busca refletir a realidade do ensino de língua inglesa na educação básica conforme revelam inúmeras pesquisas realizadas.

No que diz respeito ao ensino de língua inglesa, um dos dizeres mais comuns é de que não se aprende a língua estrangeira na escola regular. Atribui-se o ensino “real” do idioma às escolas especializadas em ensino de línguas. Erlacher (2009) retrata a descrença na escola pública revelada no discurso de um professor de inglês. O professor entrevistado, chamado de P4 pela autora, diz que os alunos não acreditam que a escola regular é capaz de ensinar inglês (ERLACHER, 2009, p. 71). Félix (1999) aponta a mesma descrença expressa na opinião de outro professor de inglês. O fato do aluno só dar valor ao inglês ensinado em escolas de idiomas traz desmotivação ao professor sujeito de estudo da autora.

Para Assis-Peterson e Cox (2007, p. 10), a escola de idiomas se encontra no contexto do “ter” enquanto a escola pública no contexto do “não ter” (grifo dos autores). Em relação aos benefícios de se aprender uma língua em uma escola de idiomas, as autoras mencionam:

¹⁷ Os documentos oficiais que citam esses fatores desfavoráveis ao ensino são: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio: Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002).

Na escola de idiomas, os alunos têm tempo suficiente de exposição ao insumo da língua, têm turmas homogêneas e pequenas favorecendo o atendimento individualizado e comunicativo, têm infraestrutura adequada (do quadro branco a computadores e biblioteca), têm professores capacitados, treinados e bem remunerados. A escola de línguas é, pois, significada como um cenário de sucesso: lugar de métodos que “realmente” funcionam, de alunos que “realmente” estudam, de professores que “realmente” ensinam e de pais que “realmente” se preocupam com a educação e o futuro dos filhos. Nela, a língua inglesa e o professor de inglês são valorizados e amigos. (ASSIS-PETERSON E COX, 2007, p. 10, grifo das autoras).

Assis-Peterson e Cox (2007) reuniram vários depoimentos de alunos, professores e mães de alunos acerca da aprendizagem da língua inglesa na escola pública. Em todos os discursos, a descrença no ensino do idioma nas escolas públicas é gritante. As concepções dos entrevistados sobre o ensino de LI na escola pública são reveladas por termos: “deixa a desejar”, “vago”, “sem comprometimento”, “não aprende não”.

Paiva (2011) acredita que a escola sozinha, seja ela pública ou particular, não oferece condições necessárias para que alguém possa aprender uma língua estrangeira. A autora não nega a possibilidade de se aprender inglês na escola regular; ela, na verdade, defende que o processo de aprendizagem na escola é limitado e o aluno pode ser estimulado a ir além. Em partes, a ideia de Paiva (2011) se evidencia no discurso da Professora Amanda Gurgel em uma audiência pública na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte, em 2011. Gurgel, em nome de todos os professores daquele estado, enfatiza que o professor não consegue salvar a nação sozinho. Notamos, portanto, a tentativa de dividir as responsabilidades do ensino com outros participantes que também fazem parte deste processo.

Em qualquer nível de ensino, o saber uma língua estrangeira é muito relativo. A disciplina escolar de língua inglesa se revela um tanto complexa por permitir ao estudante desenvolver quatro habilidades comunicativas (fala, escuta, leitura, escrita). Vale dizer que essas habilidades não possuem um grau de dificuldade uniforme, isto é, um aluno que sabe falar a língua estrangeira razoavelmente bem, pode apresentar resultados insatisfatórios quanto à escrita do idioma. Saber uma língua estrangeira, portanto, varia conforme as habilidades específicas adquiridas pelo usuário da língua.

O sistema educacional como um ciclo, permite que os conhecimentos adquiridos no Ensino Médio, sirvam de base para o ingresso nas universidades do país. É notável a forte influência da leitura e gramática nas aulas de língua inglesa do ensino regular devido aos exames externos que exigem dos alunos de Ensino Médio a competência leitora. De acordo com Schmitz (2009), 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 estrangeira. Embora muitos professores exponham seus alunos à prática da leitura em LI, a crença de que não se aprende inglês na escola pública ainda subsiste. Um dos possíveis motivos dessa contradição pode ser justificado pela valorização das habilidades orais. O indivíduo que sabe uma língua estrangeira normalmente não é chamado de “leitor da língua”, “escritor da língua”, ou “ouvinte da língua”, mas sim: falante da língua.

Há muitas representações que são construídas acerca do ensino de língua inglesa no contexto escolar brasileiro. Ao analisar textos produzidos por futuros professores de inglês, Baghin-Spinelli (2002) discute as representações imaginárias¹⁸ desses sujeitos em relação à língua inglesa:

Enquanto o "inglês da escola de idiomas" é o inglês oralizado, "passaporte para o mundo globalizado", o "inglês da escola pública" (e o da escola particular, de forma semelhante) é, nesse imaginário discursivo, o inglês "para o vestibular", "inglês para a leitura", desinteressante, portanto, para as necessidades de um cidadão que almeja a condição de "cidadão do mundo" (BAGHIN-SPINELLI, 2002, p. 138, grifo do autor).

Nota-se o determinismo dos papéis do idioma na relação dicotômica entre dois tipos de instituição de ensino. A autora ainda revela, em suas análises, que o

¹⁸ Baghin-Spinelli (2002) assume conceitos da Análise do Discurso. Para a autora, é através de um processo imaginário que o sentido se produz no sujeito na relação que interliga linguagem / pensamento / mundo. O que funciona nesses processos é uma série de *formações imaginárias* que designam o lugar que um sujeito atribui a si e ao outro (o interlocutor real ou virtual), a imagem que ele faz de seu próprio lugar e do lugar do outro.
Cf. BAGHIN-SPINELLI, D. C. M. *Ser professor (brasileiro) de língua inglesa: um estudo dos processos identitários nas práticas de ensino*. 2002. 210 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos Linguísticos, Unicamp, Campinas, 2002.

professor de inglês da escola pública é considerado aquele que não sabe a língua, nem sabe ensiná-la.

Siqueira (2011) evidencia o relato de um professor que expressa decepção ao descobrir, quando ainda era estudante, que seus professores de inglês não ensinavam o idioma porque não queriam, mas porque não dominavam o conteúdo. O professor entrevistado nomeia esse tipo de docente de “professor postiço”. Siqueira (2011, p. 97) corrobora com a concepção do professor quando afirma: “Nossas escolas estão recheadas de professores postiços de língua inglesa”.

A carência de conhecimento de uma língua estrangeira é percebida rapidamente. “O domínio de uma língua estrangeira não é uma competência que pode ser disfarçada” (LEFFA, 2011, p. 16). Talvez no caso da língua portuguesa e até de outras disciplinas seja possível disfarçar o conhecimento que não se tem. De acordo com o autor, o professor não consegue fingir que fala inglês ou alguma outra língua. Tanto o sucesso quanto o insucesso na aprendizagem de uma língua pode ser rapidamente verificado. O professor de inglês, e até mesmo outros usuários da língua estrangeira, é constantemente colocado à prova em relação ao conhecimento linguístico que possui. As pessoas, em geral, têm curiosidade para saber a tradução de uma música, a tradução de uma expressão que ouviram em um seriado americano ou a pronúncia de alguma palavra ou frase. Para Leffa (2011), embora a língua nos potencialize se a conhecemos, ela também pode nos trair se tentamos disfarçar um conhecimento que não temos.

A questão da falta de domínio das habilidades orais por alguns professores de inglês não deve ser tratada como um ritual de apedrejamento contra o professor “impostor”. Paiva (1997) destaca dois motivos que contribuem para o cenário existente: 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 da autora). O professor de inglês geralmente é o mais massacrado por este e outros fatores pelo fato de ficar extremamente exposto a toda comunidade escolar. Enquanto os órgãos educacionais encontram-se em posição de defesa, estão quase invisíveis para a sociedade, é o professor que resolve situações complexas de toda natureza, que se

encontra instável por lidar com imprevisibilidades diárias e, conseqüentemente, que carrega a culpa, o fardo mais pesado e vexatório: a precariedade do ensino público.

Leffa (2011) discorre sobre a criação de bodes expiatórios na educação. O autor explica que criar bodes expiatórios é colocar a culpa em alguém, no caso da Educação, a culpabilidade é transferida para o governo, professor e aluno. Leffa (2011, p. 24) argumenta:

Governo, professor e aluno formam o triângulo do fracasso escolar. Na perspectiva de culpados e inocentes, um vértice do triângulo é ocupado por um inocente e os outros dois vértices pelos outros dois culpados. Dos três, quem tem o melhor discurso é o governo: não acusa e nem reclama, apenas prega a inclusão. Pode excluir na prática, mas no discurso inclui.

Na concepção do autor, professor e aluno são os elementos mais ativos quanto à criação de bodes expiatórios. O professor, ainda, é descrito como o mais crítico quando atacado. O comportamento do docente pode ser justificado, conforme argumentado acima, devido à grande exposição que ele exerce no desempenho de sua atividade. Embora a escola seja composta por pessoas com diferentes funções, desde o Secretário da Educação até os agentes de limpeza, o professor, no imaginário coletivo, é a figura referencial mais marcante. Se uma criança sofrer qualquer tipo de acidente dentro da escola, por exemplo, dificilmente os pais pensarão nos tantos trabalhadores que estão envolvidos no processo educacional. É comum ouvirmos: Onde estava o professor no momento do acidente?

Dentro da multiplicidade de fatores que envolvem o ensino e aprendizagem de língua inglesa, Oliveira (2011, p. 71) traz algumas indagações:

- Por que a escola pública contrata professores que não sabem a disciplina para a qual estão sendo contratados?
- Os concursos públicos que selecionam esses profissionais são confiáveis?
- Que tipo de seleção escolhe um profissional que não tem conhecimento daquilo que deve ensinar?
- O problema está no curso de Letras?

Estes e tantos outros questionamentos pairam sobre aqueles que se preocupam com a qualidade do ensino da língua inglesa na educação básica. Segundo Leffa (2011, p. 26), “A escola pública brasileira vive num estado permanente de carnavalização, em que tudo está invertido, num verdadeiro mundo às avessas [...]”. O autor faz uma analogia entre o carnaval brasileiro e a carnavalização no ensino. No carnaval brasileiro, diferentemente da carnavalização no ensino, há obediência à ordem e à seriedade. Ainda, segundo o autor, há até “o apoio oficial dos órgãos do governo para que a festa se realize”. Nota-se, então, que não é apenas o ensino de língua inglesa nas escolas públicas que está em desordem. Aluno, professor e governo: todos vítimas da criação de bodes expiatórios e, simultaneamente, atores na carnavalização da escola pública.

3.3 O ensino de línguas estrangeiras de acordo com os PCN

O Ministério da Educação (MEC) publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) dos anos finais do ensino fundamental em 1998, e do ensino médio em 1999. Mais tarde, criaram as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN +), em 2002. Logo no início do documento, os autores dos PCN afirmam:

Este documento procura ser uma fonte de referência para discussões e tomada de posição sobre ensinar e aprender Língua Estrangeira nas escolas brasileiras. Portanto, não tem um caráter dogmático, pois isso impossibilitaria as adaptações exigidas por condições diversas e inviabilizaria o desenvolvimento de uma prática reflexiva. (BRASIL, 1998, p. 19).

É reconhecido, portanto, que a proposta não tem o objetivo de estabelecer diretrizes que devem ser seguidas inalteravelmente. Pelo menos no texto escrito, há a tentativa de diálogo com os professores de línguas a fim de refletir as condições de cada realidade escolar.

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). Embora seja importante considerar

os fatores mencionados, a falta de uma língua estrangeira obrigatória para todas as escolas do país traz prejuízos imensuráveis. Primeiramente, 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. Outro cenário danoso é o caso dos alunos que se mudam para outras cidades e estados. Nesta situação, parece-nos que nunca haverá continuidade no estudo da língua estrangeira.

Os autores do documento defendem a flexibilidade na escolha da língua estrangeira frente à “preocupação frequente de estudiosos da linguagem, notadamente no que se refere à situação de dominação do inglês como segunda língua e mesmo como Língua Estrangeira” (p. 39). O não estabelecimento de uma língua estrangeira oficial no currículo, mesmo argumentando-se a hegemonização do inglês, discrimina muitos alunos que não terão conhecimento da língua das mídias, da ciência, das negociações internacionais e da tecnologia. O grande equívoco ao permitir o estudo de uma língua estrangeira que não seja o inglês na educação básica pode ser visto nos exames externos. Se um aluno estudou apenas italiano, por exemplo, como ele fará o vestibular da Unicamp, PUC-SP ou ITA? Muitas universidades oferecem apenas o inglês como língua estrangeira nos vestibulares. O próprio Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) contempla apenas as línguas inglesa e espanhola.

Podemos concluir, então, que a oferta de outras línguas estrangeiras em caráter de substituição à língua inglesa causa também discriminação àqueles que ingressarão no ensino superior. Não propomos que outras línguas estrangeiras, principalmente as mais significativas a uma determinada comunidade, sejam excluídas pela escola. Ao contrário: propomos o incentivo a mais de uma língua estrangeira no currículo. Os autores dos PCN do ensino médio afirmam que a lei possibilita a inserção de uma segunda LEM em caráter optativo (p. 27). Há, portanto, alternativas para conciliar o ensino de duas línguas estrangeiras que contemplem os interesses da clientela e, ao mesmo tempo, que incluam a todos no mundo globalizado. A visão determinista de que uma comunidade deve aprender italiano, por exemplo, por causa de fatores relacionados à tradição, acaba por privar os indivíduos da cidadania mundial. O ensino de uma língua que facilite a comunicação entre todos

os continentes do mundo, atualmente, o inglês, deve ser disponibilizado, sem pretextos, a todos, com qualidade.

As abordagens tradicionais são criticadas nos PCN do ensino médio. Para os autores do documento, o conhecimento metalinguístico e o domínio consciente de regras gramaticais deixam de ter sentido. O máximo que essas abordagens conseguem alcançar são “resultados puramente medianos em exames escritos” (BRASIL, 2000, p. 26). Oliveira (2011, p. 83) se contrapõe às ideias apresentadas acima ao questionar:

Como pode o professor de LE de uma escola pública promover o desenvolvimento de competências supralinguísticas, quando suas condições de trabalho não permitem sequer o desenvolvimento das competências linguísticas que alicerçam as demais?

A indagação do autor mostra a lacuna que há entre os documentos legais e a realidade escolar. Parece-nos que as causas para o fracasso no ensino de LI vão além, conforme discutido anteriormente, dos professores “postiços”. As condições de trabalho também influenciam negativamente na prática docente, até mesmo dos professores “não postiços”.

Os PCN (2000) atrelam o ensino de uma LE às necessidades do mercado de trabalho. Alguns alunos do ensino médio já se encontram inseridos no mundo do trabalho, outros se engajam na atividade profissional ao término do ciclo escolar básico. Duarte (2007, p. 190) diz que o documento está ancorado no “desenvolvimento das competências desejáveis no plano do desenvolvimento humano e na aproximação delas às competências exigidas para o exercício da cidadania e da atividade produtiva [...]”.

A Revista *Isto é* publicou uma reportagem em 2012 sobre o profissional que o mercado de trabalho deseja. Em relação às habilidades valorizadas, a notícia evidencia que mais que falar outras línguas, o profissional que tiver viajado e interagido com pessoas de outras culturas será mais apreciado pelo mercado. Embora o governo do Estado de São Paulo tenha promovido intercâmbio cultural nos CEL (Centro de Estudos de Línguas), as vagas ofertadas aos alunos são bem

restritas¹⁹. Uma possibilidade para viabilizar essa exigência do mercado de trabalho na educação básica, seria o estabelecimento de parcerias com instituições internacionais, a fim de proporcionar aos alunos e professores da rede pública contato com pessoas de outras culturas.

Outro aspecto que nos chama a atenção nos PCN (2000) é a assertiva dos autores quando dizem que as LEM devem “capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados **corretos** no novo idioma [...]” (p. 26, grifo nosso). O termo “corretos”, associado à palavra enunciados, revela a concepção dos autores do documento sobre o ensino de uma LEM. Evidencia-se o ensino com ênfase na acurácia linguística ao invés da fluência. É relevante salientar que o uso dos termos: “correto”, “certo” e “errado” tem sido bastante discutido na área da Linguística. Um enunciado considerado não adequado em uma situação comunicativa pode ser adequado em outros contextos e vice e versa. Mais adiante no documento, os autores retificam a noção de enunciados corretos. É defendido que se comunicar em uma língua estrangeira vai além de produzir enunciados gramaticamente corretos; nota-se, agora, a consideração da comunicação independentemente da falta de acurácia na produção dos enunciados.

Alguns fatores, que fracassam o ensino das quatro habilidades linguísticas nas aulas de LE na escola pública, são apontados no documento. Segundo os autores dos PCN:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático, etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. (Brasil, 1998, p. 21).

¹⁹ Segundo a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o objetivo do Centro de Línguas (CEL) é oferecer aos alunos matriculados em escolas da rede estadual a oportunidade de aprender novos idiomas. Em todo o Estado de São Paulo, mais de 200 unidades disponibilizam cursos de inglês, espanhol, francês, alemão, italiano, japonês e mandarim, conforme a demanda de cada região. Disponível a partir de: <<http://www.educacao.sp.gov.br/centro-estudo-linguas>>. Acesso em: 20 de janeiro 2016).

Para Paiva (2011, p. 36), “É lamentável ver um documento oficial reconhecer e aceitar que o professor não domina a língua que ensina sem propor, paralelamente uma política de qualificação de professores [...]”. Dentre tantos motivos que mortificam o ensino de LE na escola pública, o professor geralmente é apontado como o pivô do fracasso. Ignora-se, muitas vezes, a formação precária do professor de línguas que traz consequências infundáveis, e sobre a qual discutiremos na seção seguinte.

3.4 A formação do professor de línguas

A formação de professores de língua estrangeira tem sido discutida amplamente na área da Linguística Aplicada. As pesquisas, no tocante dos cursos de Licenciatura, têm buscado levar o professor a refletir constantemente sobre a própria prática docente. Segundo Alarcão (2001, p. 23):

O professor é um profissional da ação cuja atividade implica um conjunto de atos que envolvem seres humanos. Como tal, a racionalidade que impregna a sua ação é uma racionalidade dialógica, interativa e reflexiva [...].

Freire (1980) considera os homens como seres inacabados, incompletos, em desenvolvimento. Dentro desta concepção, o professor se encontra em construção contínua tanto pessoalmente quanto profissionalmente. O diálogo com outros professores e a reflexão acerca das ações docentes colaboram para o aprimoramento profissional. De acordo com Magalhães (2004, p. 52), construir esse espaço de interação “envolve propiciar aos professores a apropriação de novas organizações discursivas, que lhes permitam descrever e avaliar as práticas de salas de aula [...] na interação com outros.” Os conceitos apresentados pelos autores se embasam na visão bakhtiniana de que é na interação com enunciados alheios que ocorre o desenvolvimento e a formação discursiva individual.

Para Magalhães (2004), as interações em contextos de formação não devem focar apenas o conteúdo a ser transmitido, mas devem oportunizar um distanciamento e um estranhamento de práticas rotineiras que raramente são questionadas. Esta

prática proposta pela autora possibilita que a reflexão e a crítica tenham lugar. Frente às mudanças tecnológicas e às imprevisibilidades presentes na escola diariamente, é essencial que o professor seja crítico e reflexivo. Feldmann (2009) corrobora com esta noção quando diz que a ação dos professores deve ser discutida além da dimensão técnica e caráter instrumental. A atividade humana permite mudanças e interferências no cotidiano escolar, portanto, as interações em ambiente de formação de professores devem também contemplar as intenções e desejos dos profissionais, superando questões meramente prescritivas e pré-estabelecidas.

No tocante às mudanças significativas que reconfiguram a prática do professor, Celani (1997) demonstra preocupação e afirma que o professor deve ser preparado para agir nesse contexto oscilante. Em suas palavras:

[...] é necessário educar o professor para atuar nesse panorama do próximo século. Necessitamos de pessoal altamente capacitado para lidar com os aspectos multifários de uma profissão que se torna cada dia mais complexa [...] (CELANI, 1997, p. 161).

A autora acredita que se deve olhar menos para os modelos e modismos usados em outros lugares e refletir mais sobre o aluno brasileiro, suas necessidades e desejos. Uma boa formação de professor de línguas potencializa o uso da língua estrangeira como instrumento de estudo ou trabalho, conforme as necessidades do público alvo.

Cristovão (2002, 2005a, 2005b, 2006, 2015) desenvolve pesquisas²⁰ e intervenções na educação inicial dos professores de línguas estrangeiras. A autora acredita, que a prática pedagógica por meio de gêneros textuais, deve ser inserida na formação docente a fim de propiciar aos futuros professores conscientização e reflexão acerca do uso de textos em sala de aula. Para Anjos-Santos e Cristovão (2011, p. 263):

Se o professor de línguas tem como objeto de trabalho a linguagem, a educação inicial deve ser capaz de proporcionar ao futuro professor condições para agir em sua prática profissional. Nesse sentido, uma de suas funções é criar meio favorável à aprendizagem

²⁰ Cristovão e Gimenez (2004) defendem a constituição de comunidades de prática que unam os futuros e os atuais professores, mediados pelos formadores. Vale ressaltar que as propostas das autoras para subsidiar a prática do professor de inglês são baseadas na experiência com as disciplinas de Linguística Aplicada e Prática de Ensino de Língua Inglesa, em uma universidade estadual.

em sala de aula que permita aos alunos apropriarem-se de diferentes gêneros de textos.

Os autores também reconhecem que a abordagem baseada em gêneros traz grandes dificuldades e obstáculos para educação de professores. As pesquisadoras apontam essas dificuldades a partir das respostas encontradas em questionários que foram usados como instrumento de pesquisa.²¹ Vale dizer que Cristovão se inspira no modelo didático desenvolvido por Dolz e Schneuwly (1998).²² O modelo didático identifica as dimensões ensináveis por meio de sequências didáticas descritas e explicitadas para facilitar o ensino de línguas.

Celani (2008) e Castro (2008) criticam a estrutura dos cursos de Letras que separa as disciplinas específicas de formação de professor das disciplinas didático-pedagógicas. Castro (2008, p. 308) cita algumas disciplinas que compõem as didático-pedagógicas: “Psicologia da Educação, Didática, ou Estrutura do Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio”. Para Celani (2008), muitos alunos do curso de Letras não percebem pertinência nessas disciplinas e não conseguem estabelecer relação com as disciplinas específicas.

Segundo Castro (2008), o modelo de formação docente mais praticado nos cursos de Letras no Brasil se embasa nas concepções epistemológicas do Positivismo. A autora explica que esse modelo considera a atividade profissional mediante a aplicação de teorias e técnicas. Em consonância com a autora, Celani (2008, p. 38, grifo da autora afirma que “[...] o conteúdo teórico, quando é trabalhado, é apresentado na forma de técnicas a serem adquiridas, de receitas a serem seguidas ou de “dicas”. Nesta visão, segundo as autoras, as faculdades e universidades estão formando meros técnicos.

Corroborando com as críticas tecidas por Castro (2008) e Celani (2008) sobre a formação mecânica, Damião (2015) diz que a formação de muitos professores de línguas estrangeiras foi baseada na hierarquização, na categorização e na

²¹ Tomando como base o projeto de pesquisa “Gêneros Textuais e Educação Inicial do Professor de Língua Inglesa”, Anjos-Santos e Cristovão investigaram a relação entre os gêneros textuais mobilizados na formação docente e suas contribuições para a aprendizagem profissional do futuro professor. Os dados são constituídos por cinco questionários sobre gêneros textuais e formação docente respondidos por pesquisadores da área de Linguística Aplicada. Os procedimentos de análise usados são os propostos pelo ISD.

²² Cf. DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. (1998). Cf. DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício (2010).

centralização do conhecimento. Na atualidade, “são muitos os docentes e cursos que mantêm suas práticas ainda calcadas na concepção tradicional [...]” (DAMIÃO, 2015, p. 148). Nesse modelo educacional, o que importa é a resposta correta “e não o processo pelo qual o aluno passou até chegar a ela” (p. 148). Para a autora, as novas propostas de desenhos de curso esforçam-se para incluir as inovações tecnológicas e as mudanças sociais e culturais.

Uma pesquisa de base etnográfica realizada por Barcelos (1999) revelou as concepções que alunos de um curso de Letras têm sobre a cultura de aprender línguas. Constatou-se que metade dos alunos considera que aprender inglês é saber sobre a estrutura dessa língua. A autora propõe uma reformulação no currículo dos cursos de Letras, já que a disciplina Prática de Ensino da língua-alvo é ministrada em apenas um semestre. Ainda sobre os resultados da pesquisa, a autora afirma que os alunos desconhecem a natureza da linguagem e do ensino e aprendizagem de línguas.

Estudos mais recentes mostram a mudança na visão dos alunos do curso de Letras acerca da aprendizagem de língua inglesa. Borges, Lago e Oliveira (2009) concluem que a gramática da língua inglesa não é o ponto mais relevante para alunos do curso de Letras. Outra concepção que apresenta alteração se comparada aos estudos de Barcelos (1999) é em relação à responsabilização pela aprendizagem da língua estrangeira. Na pesquisa atual, os autores apontam que o professor e o aluno têm o mesmo grau de responsabilidade pelo processo de se aprender inglês. Uma pesquisa realizada por Santos, Souza E., Souza S. (2012) evidencia que saber uma LE é ter habilidade de comunicação oral. Percebe-se, portanto, a mudança significativa de crenças²³ dos alunos de Letras ao considerarem as habilidades orais como norteadoras no processo de ensino de aprendizagem de língua inglesa.

De acordo com Diniz e Marchesan (2010), estudantes são fortemente influenciados pelas concepções de ensino, técnicas e abordagens que vivenciaram na educação básica. O curso de Letras deve, portanto, propiciar aos futuros professores a teoria e a prática de várias abordagens e concepções de ensino, e a reflexão crítica

²³ Barcelos (2011) explica que não há uma definição uniforme a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas, porém, em termos gerais, elas podem ser definidas como opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas. Barcelos (1995) utilizou o conceito de cultura de aprender para investigar as crenças de alunos formandos de Letras. O termo “cultura de aprender línguas” referente às crenças foi usado por (Almeida Filho, 1993; Barcelos, 1995).

deve estar alinhada a cada prática para que se pense nos múltiplos fatores que interferem na atividade docente. Volpi (2011) responsabiliza a universidade pela formação do professor. Para o autor, a instituição de ensino superior deve fornecer subsídios aos estudantes para que concretizem o ensino com segurança e competência.

Celani (2008) defende que as reformas necessárias devem ser feitas na universidade. O grande problema é a brecha entre o discurso da universidade e o cotidiano que o professor recém-formado vai encontrar na escola (CELANI, 2008, p. 39). Para a autora, o professor só poderá dominar a complexidade e imprevisibilidade do trabalho docente por meio de prática reflexiva. Além de integração das disciplinas pedagógicas e das específicas, conforme discutido anteriormente, a universidade deveria também incorporar em seus discursos questões que elucidam a prática real do ensino no contexto brasileiro. Desta forma, o professor se prepararia melhor para adequar os conhecimentos teóricos idealizados à realidade de cada comunidade escolar.

A formação de professores no ensino superior não deve ser vista como o ciclo final do processo formativo. Muitos autores (Cf. Liberali 1999) debatem a formação contínua pelo viés da reflexão sobre a prática docente e não apenas como forma de transmissão de conhecimentos científicos. Para Barcelos (1999), é necessário que se crie um programa de apoio ao professor de línguas recém-formado, que muitas vezes recebeu pouca ou nenhuma instrução sobre o processo de ensinar, e é abandonado em sala de aula sem acompanhamento. Vale dizer que algumas universidades²⁴ têm desenvolvido programas de extensão, aperfeiçoamento e especialização para auxiliar o professor de línguas em sua prática.

Em contrapartida aos argumentos de Barcelos (1999), Sarmiento e Kirsch (2015, p. 50) afirmam que “Nossa década vem marcando uma profusão de iniciativas relacionadas à formação inicial e continuada de professores [...]”. Os autores apontam alguns programas e incentivos aos docentes: Programa Institucional de Bolsa de

²⁴ A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) oferece vários cursos para professores de língua inglesa. A cada semestre um número limitado de bolsas de estudo é destinado aos educadores que atuam na rede pública paulista (Estado ou Prefeituras). Os cursos de formação continuada de professores de língua inglesa podem ser acessados no site da instituição: <<http://www.pucsp.br/>>. Acesso em: 09 dez. 2016.

Iniciação à Docência (PIBID), o Inglês sem Fronteiras e os mestrados profissionais para professores da educação básica. Percebemos, portanto, a tentativa das instituições governamentais em modificar o cenário caótico que não incita o professor de línguas a pensar no ensino dentro das complexidades e desafios contemporâneos.

O avanço na criação de programas de formação de professores pode reverter as representações negativas que são construídas socialmente. Martins (2000) declara que o motivo para o fracasso escolar recai sobre a figura do professor despreparado.

Para a autora:

Muitos dos resultados negativos obtidos pelos educandos são atribuídos à prática dos professores, consequência de uma formação inadequada. As críticas mais frequentes são que este profissional não vem atendendo às exigências impostas à escola pelo mundo moderno, tanto no que se refere à formação dos alunos para as novas tecnologias, como para a construção da cidadania, discurso este proclamado por correntes liberais e progressistas, e presente na legislação educacional brasileira (MARTINS, 2000, p. 271).

Mais especificamente na área de ensino de língua inglesa, Gimenez (2009) declara que o despreparo dos professores contribui para a não aprendizagem. A autora também menciona que “a situação precária das escolas públicas brasileiras e da educação, de modo geral, contribui para esse estado de coisas” (p. 108). Uma formação reflexiva, pautada nas condições reais de trabalho do professor de línguas, em consonância com aprimoramento linguístico contínuo do profissional, poderá não apenas minimizar o impacto entre o idealismo e o realismo, mas também reduzir os tantos dizeres que retratam o professor de língua inglesa, principalmente da escola pública, como aquele que não sabe a língua que ensina.

3.5 A formação continuada do professor de inglês em São José dos Campos

A Diretoria de Ensino da região de São José dos Campos, interior de São Paulo, tem promovido cursos de atualização com o intuito de auxiliar o docente de língua inglesa em sua prática pedagógica. O programa denominado: *English as a*

Second Language and Technology contempla professores²⁵ de língua inglesa do Ensino Fundamental e Médio, de todas as escolas públicas da cidade.

De acordo com o Plano de Curso desse programa, a justificativa central para a oferta do curso de atualização é advinda da:

- defasagem na formação do professor quanto a fluência da língua alvo, o que os leva a apropriação somente da abordagem metodológica de gramática e tradução, com explicitações e regras, formação de tempos verbais seguidos de exercícios de aplicação de regras sempre descontextualizados, trabalhos à exaustão, por acreditarem que seus alunos somente conseguirão interpretar textos se praticarem diversas vezes o conteúdo gramatical.

Percebemos que o documento reconhece a formação deficitária do professor de línguas, e aponta como consequência da má formação docente a prática reducionista de apenas uma abordagem metodológica: o foco exclusivo na gramática e tradução. Os objetivos gerais e específicos do curso são apresentados para:

- Contribuir para a Formação Continuada dos docentes a fim de que possam apropriar-se com segurança das quatro habilidades primordiais para o ensino da língua inglesa, ampliando sua potencialidade no exercício reflexivo da mediação;
- Capacitar os docentes para o nível de proficiência A2 de acordo com o Common European Framework and International Exams.
- Propiciar momentos de estudo com foco no Currículo Oficial e diversas maneiras de aplicar sua metodologia;
- Capacitar os docentes com os recursos tecnológicos, pois sendo o Inglês um idioma global e usado para transmitir informações em áreas de ciência e tecnologia, artes e mundo do trabalho, utilizam-se diferentes formas de aplicar sua metodologia.

Além dos objetivos anteriores, o curso de atualização também promove reflexão dos participantes acerca do uso da tecnologia em sala de aula. Os professores de inglês interagem de forma presencial durante os encontros na

²⁵ O autor desta pesquisa concluiu o curso de atualização *English as a Second Language Technology* em 2014.

Diretoria de Ensino e também por meio de plataforma virtual. A carga horária do programa é dividida em duas modalidades: 24 horas de interação presencial e 24 horas de interação a distância. Os docentes que possuem dificuldades em acessar a plataforma para postar suas atividades são orientados ao longo do curso pela Professora Coordenadora de Língua Estrangeira Moderna da Diretoria de Ensino de São José dos Campos. As orientações tecnológicas não são negligenciadas durante a formação continuada docente, pois o objetivo desta instituição formadora é também preparar os profissionais de língua inglesa para o uso de ferramentas tecnológicas no contexto educacional.

Para Candau (1997), as formações continuadas podem ser divididas em três eixos: escola, valorização do saber docente e ciclo de vida dos professores. Na perspectiva da autora, a formação continuada leva o docente a refletir sobre sua prática a fim de resolver os problemas que se manifestam no processo de ensino e aprendizagem. Os conhecimentos já adquiridos por esses profissionais não são descartados; pelo contrário, agrega-se ao saber docente de cada sujeito novos conhecimentos, tanto teóricos quanto práticos, por meio da troca de experiências com outros participantes.

Cursos de formação continuada como o *English as a Second Language and Technology* colaboram para o contato dos professores com a LE em diversos contextos. Essas propostas servem também como fio condutor àqueles que receberam pouca ou nenhuma instrução sobre o processo de ensino e aprendizagem na formação inicial. A formação continuada reduz as dificuldades encontradas na realização da atividade docente, já que as prescrições para o trabalho do professor são bastante vagas e imprecisas (AMIGUES, 2003). A falta de clareza nos documentos prescritivos devido à supressão do “funcionamento”²⁶ do professor, resulta na incerteza de como o profissional deve agir no desempenho de sua atividade.

²⁶ Com base nas pesquisas maiores de Amigues (2003) e Saujat (2002), Machado e Cristovão (2009) relatam pesquisas no campo da educação com foco no trabalho do professor. As autoras usam o termo “funcionamento” para indicar as características do trabalho docente que influem sobre a ação de ensinar, mas que não são contempladas nas prescrições.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

“É necessário sair da ilha para ver a ilha. Não nos vemos se não saímos de nós.”

(José Saramago)

A epígrafe presente neste capítulo dialoga com a concepção de Clot de que trabalhar é “sair de si”, e, nessa saída, é possível se ver por meio da transferência da atividade e dos agires que são materializados nos textos. Para Clot (2007), sair de si, no âmbito do trabalho, é a contribuição do próprio sujeito para quebrar o gênero social cristalizado. Sair de si é, portanto, a exteriorização dos desejos, vontades e possibilidades que vão além das prescrições. A citação de José Saramago também tece relações com a concepção filosófica moreniana. Poeticamente, Moreno (1983, p. 249) expressa:

Um encontro entre dois: olho a olho, cara a cara

E, quando estiveres perto, arrancarei teus olhos

E os colocarei no lugar dos meus

E tu arrancarás meus olhos

E os colocarás no lugar dos teus.

Então te olharei com teus olhos

E tu me olharás com os meus.

Percebemos a sintonia de tantos teóricos e conceitos que se embasam na relação de interação com o outro: Vygotsky, pelo conceito de mediação, por meio da perspectiva sócio-histórica; Bakhtin e Círculo, pelo conceito de dialogismo e polifonia; Leontiev, por propor a atividade como uma formação coletiva; Habermas, pela visão do agir comunicativo; Ricoeur, por acreditar que são *nos/pelos* textos que se reconfigura o agir humano; Clot, pelo desenvolvimento e análise de métodos que buscam ajudar trabalhadores por meio da linguagem; Moreno, pela ação

psicodramática que leva indivíduos em interação a trazer para fora situações acumuladas; Bronckart, pela criação de modelos de análise de textos que buscam compreender as ações humanas em interação; entre outros teóricos da Linguística, da Psicologia, da Sociologia, da Filosofia e de outras Ciências que buscam ancorar seus estudos na mesma fonte: o interacionismo social.

4.1 Procedimentos metodológicos e procedimentos para análise de textos

O procedimento metodológico assumido nessa pesquisa inspira-se no método instrução ao sócia que está ancorado na Clínica da Atividade e que estabelece relações significativas com a ergonomia e a ergologia. O escopo maior desses grupos de pesquisa é estudar o trabalho por meio de instrumentos e metodologias originárias das chamadas Ciências do Trabalho (Psicologia do Trabalho, Ergonomia da Atividade e Ergologia), aliados a uma abordagem propriamente discursiva (BORCHI, 2004).

Acreditamos que a própria voz do professor se constitui como uma fonte mais confiável, pois é o docente que prepara a atividade, executa as oficinas e analisa os resultados / as produções que aconteceram na sala de aula. Esse processo engloba um plano anterior, uma preparação que sai do ambiente de trabalho escolar, e uma avaliação (provas, trabalhos, ditados, redação) que, também podem ocorrer fora desses ambientes físicos de aprendizagem. Nos momentos de solidão do professor com o trabalho, principalmente longe da escola, apenas o profissional conhece os processos internos que podem causar cansaço, frustração, abdicação de atividades sociais para o controle emocional de qualquer indivíduo.

Embora tenhamos explicitado o Método Instrução ao Sócia e as Regras do Jogo, não utilizaremos o procedimento em sua completude. As intervenções posteriores às duas etapas iniciais do método, conforme discutidas por Batista e Rabelo (2013, p. 6), envolvem sessões em grupo que acontecem “uma vez por mês, ou a cada quinze ou vinte dias, ou mesmo semanalmente”. Essa etapa final que tem por objetivo refletir coletivamente sobre as diferentes formas de fazer o trabalho não será realizada e apresentada neste estudo.

Nossa investigação, entretanto, não tem por objetivo coletar dados sem o conhecimento dos pressupostos da Clínica da Atividade. Ao inspirarmo-nos no procedimento desenvolvido por Yves Clot, e que segundo o próprio autor se encontra em construção, temos o intuito de encontrar significações para o trabalho docente, refletir sobre o trabalho real deste profissional, e entender como ele lida com os conflitos vivenciados na atividade. Acreditamos que a identificação das situações conflituosas no trabalho e das representações materializadas nos textos contribuem para novos estudos, para o fortalecimento de análises que são feitas por seguidores/simpatizantes da ciência do humano em várias universidades brasileiras e estrangeiras e, também, esperamos que a visão do ensino como trabalho seja incluída nos documentos oficiais, para que as condições reais de ensino ultrapassem a concepção idealizada por muitos especialistas.

Os procedimentos nucleares para a análise dos textos produzidos pelo professor de inglês se alicerçam no nível de análise semântico e as unidades nela relacionadas: **elementos do agir**: razões/motivos, finalidades/intenções, instrumentos/recursos; e **formas de agir**: individual e coletivo. Vale dizer, também, que usamos algumas questões de análise elaboradas por Pinto (2009). Embora Pinto (2009) tenha criado questões de análise nos níveis organizacional, enunciativo e semântico, nos baseamos apenas nas questões referentes ao nível semântico. O quadro com as unidades e questões de análise criadas pela autora encontra-se no Anexo B dessa dissertação.

A fim de buscar significações para o trabalho do professor, por meio da análise de textos produzidos anteriormente ao agir de um professor de língua inglesa de uma escola pública estadual, retomamos nossas perguntas de pesquisa:

1. Que elementos da atividade docente estão tematizados nos textos produzidos pelo professor?
2. Quais as interpretações do professor sobre si mesmo como profissional?
3. Quais as interpretações do professor sobre o outro com quem interage?
4. Há conflitos enfrentados pelo professor no desempenho de sua atividade? Quais?
5. Há uma resolução para os conflitos? De que forma eles são transpostos?

4.2 Contextos de produção das entrevistas e escolha do sujeito

No que se refere ao contexto físico de produção, o texto oral foi coproduzido por dois actantes (a pessoa física de Ewerton Batista Duarte, homem, 27 anos, e a pessoa física X, homem, 36 anos, numa sala de aula de uma escola pública estadual pertencente à Diretoria de Ensino de São José dos Campos-SP). A entrevista foi realizada no dia 16 de dezembro de 2015, das 11h40 às 13h30. Vale dizer que a gravação teve duração de 1h06min, mas a interação verbal entre os participantes continuou por mais 40 minutos aproximadamente. Os dois coautores exercem, no momento da interação, os papéis de emissor e receptor. Embora a entrevista tenha sido feita em um ambiente fechado ao público, naquela ocasião, sem a presença de outros sujeitos além do professor e do pesquisador-sócia, Pinto (2009) argumenta que há receptores espiões, que são as pessoas que terão acesso à entrevista transcrita nessa dissertação (professores, pesquisadores, o próprio professor participante da pesquisa, entre outros). A autora aponta que esses receptores espiões podem alterar, de acordo com suas próprias interpretações, as representações construídas no texto.

No âmbito do contexto sociossubjetivo de produção, cada actante tem representação distinta. No papel de pesquisador-sócia (produtor 1), Ewerton Batista Duarte, pesquisador veiculado ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, professor do ensino médio e coordenador de intercâmbios. O produtor 1 passa a imagem de alguém que quer conhecer o trabalho docente pelo motivo de uma investigação de cunho científico. Portanto, o produtor 1 passa uma imagem de posição superior, pois é ele quem deverá controlar o diálogo e, neste dado contexto dialógico, quem possui conhecimentos específicos para conduzir toda a entrevista.

O pesquisador-sócia considera seu destinatário direto: um professor de ensino médio em escolas públicas estaduais, licenciado em Letras (Língua Portuguesa e Língua Inglesa), um profissional dedicado, preocupado com o ensino de língua inglesa no contexto público. O professor também já trabalhou em escolas privadas de educação básica, cursinhos e escolas de idiomas na cidade em que morava. Com base na interação que aconteceu semanas antes da entrevista e após a entrevista gravada, o professor passa a imagem de um profissional experiente por trabalhar com

diferentes metodologias de ensino de línguas para vários fins. Embora ele possua dupla licenciatura, ficou nítida a preferência dele pelas aulas de língua inglesa.

Em relação ao momento social da produção textual, a primeira etapa de instrução ao sócia aconteceu em horário de trabalho do professor, em período de recuperação. Não havendo alunos para a aula de recuperação e com a devida permissão da diretora da escola, o professor deixou a sala dos professores e apresentou-me o ambiente escolar. Então, escolhemos uma sala de aula no andar superior que parecia ser um ambiente tranquilo para a primeira etapa. Durante a entrevista, ouvia-se muitos ruídos: conversas, choros de criança, gritos, barulho de carros, motos, caminhões, até mesmo carros de som fazendo propagandas de produtos. A transcrição da entrevista foi penosa por conta desses fatores que interferiram no momento da entrevista.

A posição social do entrevistado é de um professor de ensino médio em escola pública estadual. Durante a instrução, o entrevistado é alguém que instrui uma pessoa que conhece muito pouco o dia a dia, o ofício do professor em uma escola pública. O professor compreende a importância da investigação que o envolve, e, voluntariamente, contribui para o estudo científico que pode trazer mudanças à prática dele e à sua constituição como ser humano. Do outro lado, a posição social do pesquisador-sócia é de um estudioso que mal conhecia o professor entrevistado e nunca havia visitado essa escola pública estadual antes. O pesquisador se coloca em posição inferior, no papel de aprendiz, se passando por alguém (durante a entrevista) que desconhece o trabalho docente, que não partilha da mesma posição profissional.

É importante relatar que o pesquisador-sócia já havia realizado uma entrevista de instrução ao sócia com outro professor de inglês, porém, da rede privada. O objetivo inicial do nosso projeto era fazer o cruzamento do trabalho real de um professor de uma escola pública estadual com o trabalho real de um professor de uma escola privada. Entretanto, por desistência do primeiro participante (o professor de inglês da escola privada), tivemos de analisar apenas os textos do professor da escola estadual. A realização da entrevista com o primeiro participante deu mais experiência ao pesquisador para praticar o método indireto, possibilitando, então, uma melhor condução e apropriação do procedimento. Acredita-se que mesmo analisando textos de apenas um professor de inglês, limitando a análise a comparações com

outros produtores, as informações ricas encontradas na produção de um profissional, pode nos levar ao entendimento do trabalho docente e servir como corpus para pesquisas futuras.

Por motivos éticos de pesquisa que envolve seres humanos, não usaremos o nome verídico do professor participante e nem da escola onde o estudo foi realizado. Chamaremos o professor de “Poe” e a escola pública estadual de “escola X”. A deliberação pelo Comitê de Ética da Unitau, que é diretamente ligado ao Conselho Nacional do Ministério da Saúde, encontra-se no apêndice desse trabalho.

4.3 Análise e discussão do texto oral produzido pelo professor

Os papéis e direitos em uma relação de comunicação não são simétricos. Dessa forma, surgem os diálogos assimétricos, ou seja, aqueles em que um dos participantes tem o direito de iniciar, orientar, dirigir e concluir a interação e exercer pressão sobre o(s) outro(s) participante(s) (PINTO, 2010, p. 37). A autora dialoga com Kerbrat-Orecchioni (1996/2006) ao discutir as duas dimensões gerais que podemos estabelecer com os demais interlocutores: a relação horizontal e a relação vertical. Essas dimensões contemplam a relação quantitativa, por exemplo, o que mais, o que fala menos e os marcadores verbais e não-verbais. Nesta pesquisa, abordaremos apenas os marcadores verbais, com os pronomes em segunda pessoa, o uso de você ou tu, termos variados relacionados à educação.

Assim como Pinto (2009), enfatizamos que não obedeceremos às regras de transcrição de fala apresentadas por Marcuschi (2003). Por causa de nossos objetivos de pesquisa, não nos ateremos aos diferentes sistemas semióticos que constituem a conversação segundo o autor: unidades fonológicas, lexicais, morfossintáticas, aspecto paraverbal (entonações, pausas, intensidades articulatórias, elocução, particularidades de pronúncia, características de voz, riso e choro – de natureza auditiva, além do não-verbal (roupas, atitudes de postura, olhares, mímicas e gestos). Logo, transcreveremos as entrevistas de acordo apenas com as normas da gramática normativa para textos escritos.

O diálogo oral contém uma sucessão de 136 turnos de fala e apresenta 68 pares conversacionais que pertencem ao modelo pergunta-resposta. O instrutor-sócia é quem pergunta, o professor participante quem responde. As perguntas podem ser abertas ou fechadas. Para Marcuschi (2003), as perguntas abertas têm como características pronomes interrogativos, ou seja, marcadores como: Quem? Qual? Como? Onde? Quando?

Com o intuito de exemplificar algumas questões abertas e fechadas, a partir do texto produzido pelo pesquisador-sócia e pelo professor Poe, destacamos:

- questões abertas:

T29. Pesquisador (Sócia): Certo, na verdade, eu vou preparar uma música pra amanhã com o 1ºD, como uma atividade assim, diferenciada. **Onde eu devo preparar essa música? A digitação, cópias... Onde eu vou fazer todo esse processo?**

T65. Pesquisador (Sócia): Amanhã, como eu devo finalizar a minha aula no 1ºD? Aí, já voltei do intervalo, né? Esperei eles se acalmarem, o que, às vezes, demora um tempo, como você disse; eles demoram pra voltar, tudo mais, estão agitados... Aí, eu consegui retomar a aula, **como eu faço? Como eu finalizo? Passo uma tarefa? Levo alguma coisa pra casa? O que eu faço?**

- questões fechadas:

T3. Pesquisador (Sócia): Certo, o que é esse Caderno do Aluno? **É um documento, é uma apostila ou um livro?**

T45. Pesquisador (Sócia): Entendi. Na verdade, quando eu acordo, não consigo comer, não consigo tomar o café da manhã de verdade, né? Meu organismo leva um tempo pra eu conseguir fazer uma refeição bacana. Eu acho que na hora do intervalo é um tempo legal, né? O certo é comer de 3 em 3 horas, a gente que tem toda essa preocupação com a saúde sabe disso. **Você acha que eu vou conseguir fazer uma refeição bacana ou eu vou tomar apenas um café, uma água?**

No discurso do professor, nota-se o uso excessivo do vocábulo “né”, que é a contração do advérbio “não é” geralmente utilizada para buscar um cúmplice, uma

confirmação, uma concordância do outro interlocutor. Exemplo: (Então, você vai vir de carro, **né? (T2)**). Outra expressão recorrente no texto analisado é o uso da expressão “tá”. Usa-se no sentido de entendido, algo combinado. Exemplo (O que não tem como é você ficar olhando pra mim aqui na sala de aula porque você não trouxe o Caderno do Aluno. Então, normalmente eles sabem já como funciona, **tá? (T6)**).

De acordo com o conteúdo temático criamos um plano global, um quadro organizado em 43 sequências de pares conversacionais com 43 seguimentos temáticos:

Quadro 5 - Segmentos temáticos do texto oral analisado

Sequência	Pares Conversacionais	Temática
1	T1 e T2	Preparação antes de entrar em sala, coleta de materiais que serão usados na aula, correção da tarefa, instruções para iniciar a aula.
2	T3 e T4	Explicação do material Caderno do Aluno.
3	T5 e T6	O que fazer se algum aluno se esquecer de trazer o material Caderno do Aluno.
4	T7 e T8	O que fazer com os alunos que não querem participar da aula e os motivos de desinteresse.
5	T9 e T10	A dificuldade em começar a aula levando em consideração os diferentes níveis linguísticos dos alunos. Instruções para amenizar essa dificuldade.
6	T11 e T12	Instruções de como trabalhar textos na aula de inglês mesmo com a interferência negativa da tecnologia; Ênfase em preparar os alunos para o ENEM;
7	T13, T14 e T15	A proibição do uso do celular em sala de aula.
8	T16	O procedimento que deve ser usado caso algum aluno use o celular em sala. Ênfase em não retirar o celular do aluno para não ter problemas.
9	T18	Conselhos que o sócio deve seguir caso algum aluno seja pego com o celular.

10	T19 e T20	A renormalização, plano B, do professor, caso os alunos não tenham trazido o Caderno do Aluno.
11	T22	A importância de mostrar ao aluno que ele é avaliado a cada aula.
12	T23, T24 e T25	A possibilidade de trabalhar com textos que não façam parte do Caderno do Aluno.
13	T26	Alguns problemas presentes no Caderno do Aluno. O aluno está na escola por questões meramente sociais.
14	T26 e T27	Ajudar o aluno passo a passo para não desmotivá-lo. Falta de base no Ensino Fundamental.
15	T29 e T30	A necessidade de preparar as aulas, imprimir atividades, xerocar material na casa do professor. A possibilidade de não conseguir realizar alguma atividade devido à estrutura do Estado.
16	T36, 737 e 738	Como agir na hora do intervalo e logo após o intervalo.
17	T40	A obrigatoriedade de fazer a chamada novamente para evitar que os alunos matem aula.
18	T41 e 742	O que fazer caso o aluno não tenha voltado do intervalo.
19	T44	Justificativas para se preocupar com esse tipo de controle: quem volta e quem não volta depois do intervalo.
20	T45, T47 e T48	Recomendações quanto à alimentação durante o intervalo e voltar para a sala prontamente.
21	T49 e T50	Impossibilidade de trocar experiências com outro professor de inglês da mesma escola.
22	T52	A prática de conversar com os professores que deram aula anteriormente a Poe para já preparar seu espírito antes de começar a aula de inglês.
23	T54	Explicações do que deve ser feito na hora do intervalo, como, por exemplo, usar o banheiro, comer algo leve e descansar um pouco.

24	T58	Os meios que o professor encontra para interagir com outros professores.
25	T60	O uso da ferramenta WhatsApp, um aplicativo de celular, para falar de coisas gerais ou específicas do trabalho fora da escola.
26	T64	A preferência por não adicionar alunos às redes sociais para que não se torne professor 24 horas.
27	T66	Como retomar a aula depois do intervalo.
28	T68	Processo de troca de sala entre um período de aula e outro.
29	T70	Saída da sala e assinatura do livro ponto.
30	T12, T13 e T14	Explicação do que é o livro ponto e o objetivo de seu uso.
31	T80 e T82	Explicação do que é ATPC e dos objetivos da reunião.
32	T84 e T86	Estratégia de correção de provas.
33	T88	O processo de preparação de aulas.
34	T90	O professor sempre terá de fazer alguma coisa em casa.
35	T92 e T94	A importância de ter sua própria infraestrutura para não depender do computador e impressora da escola. Minimizar a possibilidade de erro.
36	T96 e T100	A ideia de que compensa fazer certas atividades em casa ao invés de fazê-las na escola para evitar o estresse.
37	T102	Sugestões para quem quiser entrar na profissão docente.
38	T104	As características que um sujeito precisa para ser professor. Desvalorização da profissão de professor.
39	T106, T110, T12 e T14	Diferenças entre categorias de professor no Estado.
40	T118	Explicação do processo de atribuição, fechamento de escolas estaduais e sede escolar.
41	T120, T122, T124, T126	A correria de dar aulas em três escolas e o processo financeiro que interligam as unidades escolares.
42	T128	Ênfase ao afirmar que o professor deve dar conta de

		chegar a tempo em outras escolas.
43	T130	Inviabilidade de se deslocar para quatro escolas.

Fonte: Elaborado por Batista-Duarte (2016)

O quadro de segmentos temáticos acima tem por objetivo identificar o(s) tema(s) em cada par conversacional. Nota-se que há explicações, instruções, sugestões, justificativas, diferenciações e outros elementos que incitam a fala do Professor Poe. Inspirados no método instrução ao sócia, temos a intenção de investigar, provocar, pedir detalhes e justificativas ao entrevistado para detectar os múltiplos elementos presentes na prática docente e as representações dele acerca de sujeitos e materiais simbólicos com os quais interage. As perguntas abertas, conforme exemplificado anteriormente, proporcionam que o professor fale de sua atividade livremente, que nos dê novas informações, assim, facilitando a identificação de seus conflitos.

Na entrevista predomina o discurso interativo pelos turnos de fala e frases interrogativas. Bronckart (2012, p. 169-170) vai além ao explicar o discurso interativo: presença de unidades que revelam a interação verbal; futuro perifrástico + infinitivo; dêiticos espaciais (aqui, lá); dêiticos temporais (agora, daqui a pouco); presença de verbos de primeira e segunda pessoa do singular e do plural; presença de pronome indefinido; presença de anáforas pronominais e presença de auxiliares de modo “poder”, “querer”, “dever”, “ser preciso”. Alguns excertos retirados da entrevista com Poe:

- *futuro perifrástico + infinitivo:*

T20. Professor Poe: Caso aconteça isso **você vai olhar** no Caderno do Aluno, o que é que ele está pedindo hoje? “Ah, **ele vai trabalhar** futuro, **vai trabalhar** futuro porque seria horóscopo.” Beleza, o texto do horóscopo não **vou conseguir** trabalhar hoje porque é inviável, não **vou passar** um texto de duas folhas num quadro negro a giz porque **eu vou perder** minha aula toda e não **vou conseguir**. Então, eu **vou trabalhar** futuro.

- dêiticos espaciais:

T26. Professor Poe: [...] Ele está **ali** obrigado; ele veio pra escola obrigado, ele está **aqui** por causa do Bolsa Família. Ele está **aqui** porque se ele fugir, a escola vai ligar, a mãe vai vir **aqui**. Então, ele não está **aqui** pra estudar. Ele veio **pra cá** pra conversar, por causa da hora do lanche porque não tem comida em casa.

- anáforas pronominais:

T8. Professor Poe: [...] eu aconselho você **respeitá-lo** [...]

T8. Professor Poe: [...] Então, se o aluno não quiser participar da sua aula vai acontecer uma das duas coisas: ou **ele** vai ficar na **dele**, tá? Não vai **te** atrapalhar. Ou **ele** vai querer conversar e atrapalhar sua aula. Então, se **ele** atrapalhar a sua aula, você tem duas ferramentas: conversa de boa e vê se deu resultado.

A fim de levantarmos, no nível semântico, os elementos do agir: razões/motivos, finalidades/intenções e instrumentos/recursos, destacamos o curso do agir:

Quadro 6 - Curso do agir do professor ou agir futuro do pesquisador-sócia

Período de trabalho	Curso do agir	O que o sócia deve fazer?	Como?	Por quê?	Para quê?
Matutino	Pré-aula	Vir pra escola.	De carro.		Para dar aula.
	Pré-aula	Chegar mais ou menos dez minutos antes da aula.			
	Pré-aula	Ir à secretaria.			Para assinar o livro ponto na secretaria.
	Pré-aula	Abrir o armário para pegar a caixa de giz e o Caderno do Aluno.			Para usar durante a aula.
	Na aula	Saudar a turma com "good morning".			

	Na aula	Colocar os tópicos a serem abordados na parte esquerda do quadro.			
	Na aula	Olhar no seu diário.			Para ver se ficou alguma lição ou homework pra ser corrigido.
	Na aula	Conversar com a turma usando o português.		Os alunos não têm um conhecimento pra você dar uma aula de inglês a tempo.	
	Na aula	Você vai de exercício por exercício usando o Caderno do Aluno.		Porque eles não vão conseguir pegar essa instrução toda.	Para que eles não se sintam perdidos.
	Na aula	Coloque um comando em inglês, mas já faça a tradução		Porque se você só usar o inglês, sem traduzir, mais da metade da turma não vai entender.	
	Na aula	Solicitar aos alunos que não trouxeram o material que sentem com algum colega.		Porque eles ficarão perdidos e sem o visto.	Para poderem anotar as respostas no caderno e depois passar para o Caderno do Aluno.
	Na aula	Se o aluno atrapalhar sua aula, converse com ele. Se não der resultado, retire-o da sala.	Vá ao corredor e chame o inspetor.	Porque não é justo prejudicar o andamento da aula.	Para conversar com a coordenadora e assinar uma ocorrência.
	Na aula	Explique a matéria de forma simples.		Porque você não consegue atingir aqueles alunos que estão realmente perdidos, sem bagagem.	Para não desinteressar os alunos que nunca fizeram um cursinho antes.
	Na aula	Você vai ter que trabalhar <i>Passive Voice</i> , participio, tempos verbais		Porque você tem uma carga de matéria pra cumprir e o	Para cumprir uma exigência, já que está no Caderno do Aluno.

		diferentes do verbo <i>to be</i> simples.		ENEM está chegando.	
	Na aula	Pegue o exercício, destrinche o exercício e Circule pela sala.			Para verificar o rendimento de cada um.
	Na aula	Foque sempre no ENEM com eles.		Porque no ENEM você vai precisar de interpretação de texto em matemática, em geografia, física, química e em inglês vai ser o tempo inteiro.	
	Na aula	Nunca pegue o celular de aluno.		Porque se você pegar o celular do aluno corre um sério risco de voltar e falar “esse risco aqui não tinha”, “esse botão aqui não está funcionando”.	
	Na aula	Não leve tudo a ferro e fogo por causa do celular. Não bata de frente com o aluno.		Porque as turmas tendem a ser bem unidas entre eles. Então, eles sempre tentam arranjar uma justificativa pra proteger um aluno ou outro.	Para não desgastar a tua imagem.
	Na aula	Se a maioria não trazer o Caderno do Aluno, olhe no próprio Caderno do Aluno e tenha um plano B. Não passe o texto na lousa.		Porque eu vou perder minha aula toda e não vou conseguir.	
	Na aula	Você pode trabalhar com outro texto, um horóscopo, por exemplo, que não esteja no Caderno do Aluno.	Pegar um horóscopo da Internet, em inglês, e imprimir um horóscopo atualizado dessa semana.	Porque alguns textos no CA estão desatualizados.	Para o texto ficar mais atraente.
	Na aula	Fazer a chamada no			

		primeiro tempo.			
	No intervalo	Você vai ficar na sala dos professores.			
	No intervalo	Se você gosta de mastigar 30 vezes e tal, coma uma coisa leve, rápido.		20 minutos são curtos e somos cobrados a voltar assim que bater o sinal.	
	No intervalo	Não dá tempo para falar coisas específicas com o professor ou coordenador.		Porque é um horário para ir ao banheiro, para comer alguma coisa leve e para dar uma descansada.	
	No intervalo	É comum você perguntar para o professor como estava a sala antes do intervalo antes de se dirigir à sala.			Pra você já ir preparando o seu espírito pra chegar lá.
	Volta do intervalo	Volte logo pra sala de aula.		A gente é cobrado. O inspetor volta abrindo as portas e você espera pelos alunos.	Voltar à sala para dar continuidade ao segundo tempo.
	Na aula (2º tempo)	Os alunos vão chegando aos poucos. Comece a interagir com quem está na sala.	Pergunte o que eles sabem, vai colocando no quadro, vai pegando exemplos.	Porque vai levar 10 minutos para todos chegarem.	Para verificar o que eles conseguiram reter.
	Na aula (2º tempo)	Retome a atividade anterior.	Pergunte se os alunos têm dúvidas.		Para finalizar caso não tenha concluído alguma atividade.
	Na aula (2º tempo)	Faça uma chamada no início do segundo tempo.		Porque pode acontecer de algum aluno não voltar.	Pra ver se algum aluno matou aula e eximir sua responsabilidade.
	Na aula (2º tempo)	Finalize a aula para fazer um fechamento.	Pergunte o que eles conseguiram reter.		Para finalizar caso não tenha concluído.
	Na aula (2º tempo)	Não passe muita tarefa.		Porque eles não vão fazer.	
	Pós-aula	Você vai sair da sala.			Para colocar o seu material no armário.

	Pós-aula	Você pode entrar no grupo do WhatsApp que os professores têm.	Baixar o aplicativo no celular, mas nem todos os professores têm.	Porque não dá tempo de conversar pessoalmente sobre assuntos específicos.	Para se interar, trocar ideia, trocar informações.
--	----------	---	---	---	--

Fonte: Elaborado por Batista-Duarte (2016)

Em algumas partes do texto, o professor actante é posto como agente, ou seja, sem motivos/razões, intenções/finalidades, recursos/instrumentos. Em outras situações, na maior parte do discurso, Poe é colocado como ator. Vejamos os exemplos com base no corpus analisado:

Professor Poe como agente:

- Saudar a turma com “*Good morning, class*” (Cf. T2);
- Colocar os tópicos a serem abordados na parte esquerda do quadro (Cf. T2);
- Fazer a chamada no primeiro tempo (Cf. T38);
- Ficar na sala dos professores (Cf. T38);

Professor Poe como ator:

- Vir pra escola (**recursos:** com o carro; **motivos:** para dar aula – Cf. T2);
- Ir à secretaria (**razões:** para assinar o livro ponto, registrar presença – Cf. T2);
- Abrir o armário para pegar a caixa de giz e o Caderno do Aluno (**finalidade:** usar o material em sala de aula – Cf. T2);
- Olhar no seu diário (**intenção:** verificar se ficou alguma lição ou homework pra ser corrigido – Cf. T2);
- Conversar com a turma usando o português (**motivo:** porque eles não têm um conhecimento pra você dar uma aula de inglês a tempo – Cf. T2);

- Ir de exercício por exercício usando o Caderno do Aluno (**motivo:** porque eles não vão conseguir seguir as instruções sozinhos; **finalidade:** para que os alunos não se sintam perdidos – Cf. T2;
- Colocar um comando em inglês e imediatamente a tradução (**razão:** se usar o inglês, sem traduzir, mais da metade da turma não vai entender – Cf. T2;
- Colocar os alunos que não trouxeram o material para sentar com algum colega que tenha o material. (**motivo:** porque eles ficarão sem visto ao final da aula; **finalidade:** para poderem anotar as respostas no caderno, e depois passarem pro Caderno do Aluno – Cf. T6;
- Conversar com o aluno que estiver atrapalhando sua aula. Se não der resultado, retire-o da sala (**recurso:** por meio de um inspetor que fica no corredor; **motivo:** para não prejudicar o andamento da aula; **finalidade:** conversar com a coordenadora e assinar uma ocorrência – Cf. T8);
- Explicar a matéria de forma bem simples (**razão:** porque não dá para atingir àqueles que não têm bagagem do Fundamental; **finalidade:** para não desinteressar os alunos que nunca fizeram um curso de inglês – Cf. T10);
- Trabalhar com *Passive Voice*, participio, tempos verbais diferentes do *verb to be* simples (**razão:** porque você tem uma carga de matéria para cumprir e o ENEM está chegando; **finalidade:** cumprir uma exigência, pois está no Caderno do Aluno – Cf. T10);
- Pegar o exercício, destrinchar e circular pela sala (**finalidade:** verificar o rendimento de cada aluno – Cf. T10);
- Focar sempre no ENEM (**motivo:** porque há interpretação de texto no exame do ENEM – Cf. T12);
- Não pegar o celular do aluno (**razão:** porque o aluno pode alegar que você riscou, danificou o aparelho – Cf. T16 e T18);
- Não bater de frente com o aluno. Não leve tudo a ferro e fogo por causa do celular. (**motivo:** os alunos são unidos e tentam se ajudar com justificativas; **finalidade:** para não desgastar a tua imagem – Cf. T18);

- Não passar o texto na lousa caso a maioria tiver esquecido o Caderno do Aluno (**intenção:** não perder a aula passando o texto na lousa – Cf. T20);
- Pode trabalhar com textos que não estejam no Caderno do Aluno (**recurso:** imprimir um horóscopo atual de algum site; **motivo:** alguns textos no Caderno do Aluno estão desatualizados; **finalidade:** para que o texto fique mais atraente – Cf. T26);
- Comer algo leve e rápido no intervalo (**motivo:** 20 minutos são curtos e temos que voltar assim que bater o sinal – Cf. T46 e T48);
- Não dá tempo para falar coisas específicas com outros professores ou coordenador na hora do intervalo (**razão:** porque o intervalo é um horário para ir ao banheiro, pra comer alguma coisa leve e pra dar uma descansada – Cf. T54);
- É comum, na hora do intervalo, você perguntar para o professor como estavam os alunos antes de se dirigir para o segundo tempo (**intenção:** pra você já ir preparando o seu espírito pra chegar lá – Cf. T52);
- Voltar logo pra sala (**motivo:** a gente é cobrado, o inspetor volta abrindo as portas e você espera pelos alunos; **finalidade:** para dar continuidade ao segundo tempo – Cf. T46 e T48);
- Começar a interagir com os alunos (**recurso:** coloque no quadro os exemplos; **motivo:** porque vai levar 10 minutos para os alunos voltarem do intervalo; **finalidade:** para verificar o que eles conseguiram reter – Cf. T38);
- Retomar a atividade anterior (**como:** pelo diálogo, perguntar se ficou alguma dúvida; **finalidade:** para finalizar a atividade caso ainda não tenha terminado – Cf. T40);
- Fazer chamada no início do segundo tempo (**razão:** porque algum aluno pode ter se perdido no caminho; **finalidade:** constatar se alguém matou aula e eximir sua responsabilidade – Cf. T40 e T42);
- Finalizar a aula (**como:** pergunte o que eles entenderam; **intenção:** para finalizar algo caso não tenha concluído – Cf. T66);
- Não passar muita tarefa (**motivo:** porque eles não vão fazer – Cf. T66);

- Sair da sala de aula (**intenção**: colocar seu material de volta no armário, na sala dos professores – Cf. 68);
- Você pode entrar no grupo do WhatsApp dos professores (**recurso**: um celular para baixar o aplicativo; **motivo**: porque não dá tempo de conversar pessoalmente sobre assuntos específicos com os professores; **finalidade**: para se inteirar, trocar ideia, informações – Cf. T60 e T64).

À luz da análise dos elementos do agir construída no quadro x, interpretamos dois tipos de agir reconfigurados no texto: o agir individual e o agir coletivo. Como agir individual, há: locomoção para a escola, chegar mais ou menos dez minutos mais cedo, ir à secretaria, abrir o armário e olhar no seu diário. Como agir coletivo, se destacam: saudar a turma com “*Good morning, class*”, conversar com a turma usando o português, trabalhar textos e atividades, fazer a chamada, dentre outros agires.

A primeira observação no texto global, deslocado textualmente do curso do agir, é a quantidade de informações contidas logo no primeiro turno do professor Poe (T2). No primeiro parágrafo referente ao discurso do professor, Poe falou por exatamente 2min 35s, com total de 28 linhas na transcrição do áudio para o texto escrito. Houve certa dificuldade do pesquisador-sócia em fazer algumas interferências porque percebeu que o professor falava sem pausas, talvez por estar ansioso e um pouco nervoso por saber que a entrevista estava sendo gravada. Para deixar o professor se expressar livremente, sem assalto de turnos, o pesquisador-sócia foi anotando alguns questionamentos que faria posteriormente ao participante da pesquisa, assim que achasse uma brecha. Há também outros actantes, actantes secundários, que aparecem ao longo do diálogo:

T4. Professor de inglês: Esse Caderno do Aluno é uma ferramenta que **o Estado disponibiliza**. Antigamente, eram quatro volumes por ano, agora **eles** juntaram: o primeiro e o segundo vêm no primeiro semestre e o dois e o três virou o caderno dois que vem depois das férias do meio do ano. Então, você utiliza o Caderno do Aluno como uma ferramenta a mais pra você ter... Ali, você tem textos, já vai ter um pouco de gramática; então, pra você não ter que trazer textos de fora ou usar um livro didático, **ele** já disponibiliza.

T4. Professor de inglês: [...] normalmente, **o governo manda** livro didático pra gente, mas eu prefiro muito mais trabalhar com o material do Caderno do Aluno do que com livro didático porque a gente percebe que não funciona, eles não trazem o livro.

T8. Professor de inglês: Se não deu resultado, você vai chegar no corredor, vai chamar **o inspetor**, vai falar “queira, por gentileza, levar fulano pra sala da coordenação porque aconteceu isso, isso e isso” e você vai fazer uma ocorrência. O aluno vai sair da sua sala e vai pra coordenação, caso ele esteja atrapalhando com o andamento.

T12. Professor de inglês: [...] Se eles entenderem isso, que eles estão fazendo, praticando, vai ser mais fácil porque eles já têm uma certa aversão a textos que foi o que eles **viram do 5º ao 9º ano com professores** que talvez não tinham bagagem suficiente pra dar uma aula de inglês.

T18. Professor de inglês: [...] **as turmas elas tendem** a ser bem unidas entre eles, assim, eles sempre tentam arranjar uma justificativa pra proteger um ao outro.

T26. Professor de inglês: [...] ele veio pra escola obrigado, ele está aqui por causa **do Bolsa Família**, ele está aqui porque se ele fugir, a escola vai ligar, **a mãe vai vir aqui**.

T40. Professor de inglês: [...] E aí, você passa pra **coordenação** porque você exime a sua responsabilidade: “Olha eu fiz a chamada, o aluno que estava aqui na primeira aula não está aqui na segunda aula”. Aí, **eles** vão entrar em contato, vão pegar o telefone e ligar **pra família**.

T58. Professor de inglês: [...] Você vai ver que aqui o **corpo docente** é bem unido, bem tranquilo de se lidar; todo mundo tenta se entrosar bem **no grupo**, então, você vai ser bem acolhido tranquilamente.

T82. Professor de inglês: Seria uma reunião obrigatória onde tem **uma coordenadora** e vai passar os assuntos pertinentes [...].

Como actantes secundários, temos o estado, o governo, o inspetor, professores de inglês do fundamental, as turmas da escola, a mãe, a família, o corpo docente e uma coordenadora. A essas duas entidades são atribuídos agires

humanos: “o Estado disponibiliza” e o “governo manda”. Percebe-se certo apagamento do autor empírico (CLARO, 2015); ou seja, a dificuldade de identificar o(s) autore(s) das instâncias governamentais. Apesar da generalização, o produtor do texto às vezes usa elementos anafóricos para referenciar o Estado (eles, ele). Ao mesmo tempo, as afirmações entram em consonância com o esquema proposto por Machado (2007), que mostra que o trabalho do professor se relaciona com vários outrem: da sala de aula até o sistema educacional. No turno 26, a expressão “Bolsa Família” remete ao governo, a uma ação criada pelo governo e que, segundo o Professor Poe, serve para obrigar o aluno a estar num lugar onde ele não quer estar.

Os profissionais da educação são postos no texto como: a gente (genérico), pra gente, professor (genérico), professor emergencial, a categoria O, professor oscilante, professor efetivo, corpo docente, eu (genérico), você (genérico), os emergenciais, as pessoas, a pessoa, elementos anafóricos (ele, eles). Poe faz algumas comparações do trabalho docente com o trabalho médico (T112). Para o professor, a inserção de professores não graduados que já atuam na sala de aula contribui para a deteriorização da educação:

T112. Professor de inglês: É uma outra categoria. Então, tem os emergenciais que eles são professores que estão estudando ainda, então, eu acho que isso mina muito a classe porque, a meu ver, não existe médico emergencial. “Olha, está faltando um médico, então vamos pegar médico da universidade, do 3º ano, 4º ano e jogar no hospital”... O cara não tem a formação pra isso [...].

Durante a entrevista e a transcrição, principalmente na apuração da análise, nos chamou a atenção a incorporação contínua do professor Poe ao reproduzir frases, dizeres dos alunos e professores no cotidiano escolar, geralmente acompanhados da expressão “Ah”.

T6. Professor de inglês: Então, isso acontece, tá? Não é incomum um, dois, três... Cinco alunos “**Ah, professor, eu não trouxe!**”

T8. Professor de inglês: [...] Se ele não estiver atrapalhando, aí vai do seu critério: ou você vai deixar ele ficar do jeito que

ele está, ou você... O que eu faço, o que você vai fazer, é chegar e falar **“Você não vai fazer?”** Eles, às vezes, vão jogar limpo com você, vão falar **“Ah, professor, não estou com vontade, estou cansado!”**

T10. Professor de inglês: [...] Os próprios alunos já vão te dar um feedback: **“Professor, eu não entendi. Professor, é assim? Professor, é assado?”**

T16. Professor de inglês: [...] porque se você pegar o celular do aluno, corre um sério risco de voltar e falar **“Esse risco aqui não tinha,” “esse botão aqui não está funcionando”** [...].

T20. Professor de inglês: [...] não vou passar um texto de duas folhas num quadro negro a giz porque eu vou perder minha aula toda e não vou conseguir. Então, eu vou trabalhar futuro **“Ah, então como é que a gente faz futuro? Como é que a gente faz futuro em português? Ah, tem essa mudança no final dos verbos, né? Então, e em inglês, a gente muda o verbo ou tem que ter algum outro verbo auxiliar?”** [...].

T42. Professor de inglês: Então, os próprios alunos vão te falar. Se você falar assim: **“Thiago, o Thiago estava aqui na primeira aula, cadê ele?” “Ah, professor, está lá embaixo”, “Ah, professor, ele foi embora”, “Ah, professor, ele está passando mal”** [...].

No decorrer da entrevista, detectamos algumas tarefas prescritas ao professor Poe:

- Usar o Caderno do Aluno porque é disponibilizado pelo Estado e é um norteador para o professor (Cf. T4 e T26);
- Um visto de participação a cada atividade. Caso contrário, o aluno não fará (Cf. T6);
- Focar sempre no ENEM com eles (Cf. T12);
- Tem que ter um plano B na manga (Cf. T20);
- Anotar no diário as atividades realizadas pelos alunos todas as aulas (Cf. T22);
- Preparar a aula e fazer adaptações se necessário ao conteúdo do Caderno do Aluno (Cf. T26);

- Fazer a chamada duas vezes (antes e depois do intervalo). Se acontecer alguma coisa com o aluno lá fora enquanto ele deveria estar aqui dentro e você não passou pra coordenação é um problema pra você (Cf. T38, T40 e T44);
- Voltar pra sala rapidamente assim que tocar o sinal (Cf. T46);
- Participar do ATPC. Se você tiver, por exemplo, 30 aulas, você vai ter 3 horas de ATPC (Cf. T80);
- Corrigir avaliações e passar as notas para o sistema online (Cf. T82);
- Vai ter final de semana que você vai estar mais complicado porque você tem que corrigir alguma coisa e tem que preparar aula (Cf. T88);
- Fechar o conselho, fechar as médias, fechar diário (Cf. T92);
- Não se atrasar de uma escola a outra. Tem que dar tempo (Cf. T128).

Antes de buscarmos, no texto, as interpretações do professor sobre o outro com quem interage, vale enfatizar que o esquema proposto por Machado (2008) explicita que o professor não interage apenas com pessoas (alunos, colegas, pais, direção, etc.), mas também com artefatos materiais, imateriais e simbólicos. No texto produzido por Poe foram identificadas figuras interpretativas do agir sobre:

- **Os alunos** - os alunos de ensino médio da escola pública não têm conhecimento para você dar uma aula de inglês a aula toda (Cf. T2). Eles chegam ao ensino médio sem a bagagem necessária que eles deveriam ter pra acompanhar a matéria dada no ensino médio (Cf. T10). Eles estão mal acostumados com a tecnologia para traduzir pedaços do texto (Cf. T12). Ele está na escola obrigado; ele está aqui por causa do Bolsa Família; ele não está aqui pra estudar; ele veio pra cá pra conversar, por causa da hora do lanche porque não tem comida em casa (Cf. T26).
- **As turmas de inglês no geral** - As turmas tendem a ser bem unidas entre elas, assim, sempre tentam arranjar uma justificativa pra proteger um ao outro. É importante ser firme, porém um aliado do aluno (Cf. T18).

- **Artefatos simbólicos (conceito, metodologia)** - Trabalhar com um texto simplesmente para fins de tradução, traduzir palavra por palavra, é “encher linguiça” (Cf. T12). Quando colocar um comando em inglês, já faça a tradução porque metade da turma não vai entender (Cf. T2).
- **Artefato material (Caderno do Aluno)** - Todas as matérias têm o Caderno do Aluno. Então, é um bom norteador pra você poder trabalhar sem ter que colocar texto no quadro ou imprimir de fora (Cf. T4). Então, se você achar na sua preparação da aula que esse texto aqui não está atual, porque a apostila, o Caderno do Aluno, você vai ver lá “Ah, horóscopo de 2004,” então, você pode pegar um horóscopo da Internet, em inglês, e imprimir um horóscopo dessa semana. Vai fazer ficar muito mais atraente pra eles. Então, é questão só de adequar à realidade. O Caderno do Aluno tem esses problemas (Cf. T26). Só pra você ter uma noção, no primeiro ano do ensino médio, o Caderno do Aluno já traz Voz Passiva (Cf. T10).
- **Artefato material (livro didático)** - No nosso universo, é bem mais razoável você trabalhar com o Caderno do Aluno do que com livro didático porque o livro didático tem mais ou menos umas duzentas páginas e o Caderno do Aluno, ele pesa duzentos gramas. Então, se você fala pro aluno que ele tem que trazer o livro didático de todas as matérias, ele vai ter no dia, três, quatro, ele praticamente não traz. Não traz mesmo! (Cf. T4).
- **Coordenação/direção da escola X** - Assim que você sentir que a sala já sentou, faça uma chamada, não no final, mas logo no início pra ver se tem algum perdido. Porque pode acontecer de algum aluno que se perdeu, né? E aí, você passa pra coordenação porque você exime a sua responsabilidade: “Olha, eu fiz a chamada, o aluno que estava aqui na primeira aula não está aqui na segunda aula”. Aí, eles vão entrar em contato, vão pegar o telefone e ligar pra família (Cf. T40). [...] a gente é cobrado, bateu o sinal estar de volta logo. Então, não recomendo que você não esteja a postos logo assim que

tocar o sinal. Então, se programe pra comer o que você precisa comer, ir ao banheiro, algo rápido (Cf. T46).

- **ATPC** - Seria uma reunião obrigatória onde tem uma coordenadora e vai passar os assuntos pertinentes; vai passar o que precisa ser feito, o que já foi feito, o que precisa melhorar. Então, é como se fosse uma reunião semanal onde os professores também vão dar o feedback do que aconteceu, o que está precisando. E, às vezes, dependendo da situação, “Ah, é período de prova, todo mundo acabou de dar prova.” Nesse caso, a ATPC, a gente até tem esse tempo livre pra poder corrigir, passar uma nota no sistema, mas não é garantia (Cf. T82).
- **Família dos alunos** - [...] a gente sabe que às vezes, principalmente aqui, com a situação dos alunos, às vezes tem problemas fora da sala de aula e isso reflete na sala de aula. Então, tem aluno com problema de, por exemplo, ah, não tomou café da manhã em casa, não conseguiu dormir, problemas familiares, coisas da casa deles [...] (Cf. T8).
- **A sala dos professores no horário do intervalo** - A sala dos professores é muito utilizada na hora do intervalo pra assuntos gerais. A gente evita falar coisas de trabalho, mas, é comum perguntar assim: “Ah, eu vou pro 3ºB daqui a pouco, como é que está a turma? Quem estava lá?” “Ah, hoje está tranquilo!” Então, esse feedback de como a sala se encontra no dia é comum acontecer [...] (Cf. T52). É tipo “*small talk*”, você vai falar só coisinhas assim, bem objetivas, de respostas objetivas; não é o momento de tirar alguma coisa séria. Esse horário do intervalo é um horário realmente que é pro pessoal usar pra ir ao banheiro, pra comer alguma coisa leve e pra dar uma descansada e voltar pra cá. Não é um horário pra trocar muitas ideias nesse ponto didático (Cf. T54).
- **A tecnologia fora da escola** - Eu acho que é mais maléfico que benéfico. Então, eu não adiciono aluno nem no Whatsapp nem Facebook, a não ser ex-aluno, o aluno que já saiu, não é mais meu aluno, pode. Eu não adiciono

porque senão o aluno começa a te perguntar de prova, se vai ter aula, o que vai cair na prova: coisas que aí já exorbita a sua função de professor. Você vira professor 24 horas; então, eu não misturo as estações, mas é um meio de contato. O governo até tem as TIC, né? Que é a tecnologia a serviço do conhecimento que eles falam: “Ah, criem grupos com os alunos no Facebook pra você passar atividades.” Não. Eu não faço. Não é uma coisa que seja obrigatória, então, eu acho que você pode ter a sua vida professor e você pode ter a sua vida profissional, hum, pessoal. Então, você pode separar, mas se você quiser, nada te impede também. Então, aí varia de professor pra professor (Cf. T64).

- **A estrutura da escola onde Poe trabalha** - Sempre vai ter alguma coisa! E não só coisas didáticas, mas coisas burocráticas. Falar que você vai... Ah, vai fechar o conselho. Você vai fechar todas as suas notas, médias e tal na escola? Muito difícil. Então, a gente já é implícito que você às vezes vai ter que fazer coisas em casa. Entrega de notas, fechar diário, lançar nota no sistema, muito difícil você lançar nota no sistema aqui, sendo que até a internet aqui é complicada (Cf. T92). Pelo stress que você ia ter caso você chegasse aqui e não tivesse computador, a internet estivesse fora do ar, ou tivesse alguém usando e você tivesse prazo pra entregar as notas e estivesse pra passar o prazo (Cf. T92).
- **Os professores** - Você vai ver gente que tem uma formação inferior a sua, que também fez um concurso público do Estado e está ganhando o dobro, o triplo do que você ganha. Então, esse ponto é um ponto negativo (Cf. T102). [...] Então, tem os emergenciais que eles são professores que estão estudando ainda, então, eu acho que isso mina muito a classe, porque, a meu ver, não existe médico emergencial. “Olha, está faltando um médico, então vamos pegar médico da universidade, do 3º ano, 4º ano e jogar no hospital”... O cara não tem a formação pra isso. Então, não é justo você pegar aluno que acabou de sair do 3º ano, entrou numa faculdade de Letras, por exemplo, está

no primeiro ano lá, virou professor emergencial e já vai comandar uma sala de aula (Cf. T112).

- **A separação de professores por categorias** - [...] Existem várias categorias no Estado, né? Isso aí é uma coisa que uns acham que é bom, outros acham que é ruim. A meu ver, é ruim porque separa muito a classe [...] (Cf. T110).
- **A logística de ir de uma escola a outra** - Mas, o ideal é ficar numa escola só. Quem puder ficar numa escola só é a melhor opção. Não conseguiu? Duas escolas, três escolas... É normal? É. Mas é cansativo. Quatro? Já é inviável [...] (Cf. T128). [...] o custo de deslocamento pra quatro escolas vai superar o que você vai ganhar dando aula, entendeu? Você praticamente trocou figurinha, quase pagou pra trabalhar. Porque a gasolina no preço que está [...] (Cf. T130). Se fosse sem carro, daria? Não. Porque você dependeria de ônibus, e aí você teria uma janela muito pequena (Cf. T128).

As interpretações emitidas pelo produtor do texto acerca dos participantes/objetos que o cercam estão bem claras nos trechos escolhidos. O professor Poe, como qualquer outro trabalhador, tem muitas representações de seu local de trabalho, do próprio trabalho em si e de todos os elementos que envolvem a atividade profissional.

Em relação ao aluno, Poe diz que o estudante está na escola por causa do Bolsa Família ou para comer o lanche, já que não tem comida em casa (Cf. T26). Nota-se que classificamos o trecho como representações de Poe sobre o aluno, contudo, o docente também evidencia os problemas sociais que não envolvem apenas o sujeito-aluno, mas outras pessoas que contribuem para a situação do aluno. Quando o professor diz que o estudante vai à escola porque não tem comida em casa, talvez esse detalhe seja a ponta do *iceberg*. Os pais desempregados, ou viciados em drogas ilícitas, ou infratores, e tantas outras questões que não são resolvidas pela sociedade acabam sendo despejadas à escola. O docente consegue ver o aluno físico, mas não pode enxergar o que se encontra a metros ou quilômetros da escola, nas casas, no bairro, nas relações sociais, no seio familiar. Como

argumentado nos capítulos anteriores, a escola tem se tornado um refúgio que supre, na medida do possível, o que a família, o governo e a sociedade em geral não dão conta.

No tocante da apostila Caderno do Aluno, o professor Poe se apropria desse artefato material; portanto, o artefato é transformado em instrumento de trabalho pelo docente. No início da entrevista, o Caderno do Aluno se revela um facilitador para o docente, um balizador, um instrumento obrigatório. Entretanto, à medida que o pesquisador-sócia foi fazendo interferências, fazendo com que o professor se aproximasse de seu trabalho real por meio de deslocamento da atividade, alguns empecilhos e dificuldades emergiram no discurso. Percebe-se no excerto abaixo que o material traz textos desatualizados, nem sempre está adequado à realidade do aluno:

Então, se você achar na sua preparação da aula que esse texto aqui **não está atual**, porque a apostila, o Caderno do Aluno, você vai ver lá “Ah, **horóscopo de 2004**,” então, você pode pegar um horóscopo da Internet, em inglês, e imprimir um horóscopo dessa semana. Vai fazer ficar muito mais atraente pra eles. Então, **é questão só de adequar à realidade. O Caderno do Aluno tem esses problemas** (Cf. T26). Só pra você ter uma noção, no primeiro ano do ensino médio, o Caderno do Aluno **já traz Voz Passiva** (Cf. T10).

O advérbio “já”, usado pelo professor na última linha, demonstra a precocidade de se introduzir uma gramática em língua inglesa de difícil compreensão pelos alunos. A Voz Passiva em inglês requer do aluno conhecimento de todas as formas do verbo “ser” (*am, are, is, being, been*) além dos verbos regulares e irregulares no particípio passado. Poe faz uma comparação:

Eles chegam no ensino médio, eu gosto de comparar como se eles tivessem visto $2+2=4$ durante todo o ensino fundamental, que é o verbo *to be*. Aí, eu chego dando equação do segundo grau, que seria uma voz passiva, seria uma oração condicional, eles não têm a bagagem, então, se você não for mastigando com eles, não vai sair (Cf. T28).

Os motivos da falta de sincronia do Caderno do Aluno (ou livro didático) e da realidade escolar, baseado na análise feita pelo pesquisador durante essa investigação, são diversos: falha na formação do professor de inglês; possibilidade do estudante de Letras em assumir aulas antes mesmo de terminar a graduação; desinteresse do aluno em aprender uma língua estrangeira; falta de material e apostilas no início de cada bimestre; a heterogeneidade linguística em cada turma; a superlotação nas salas de aula; a falta de interesse das estâncias governamentais em conhecer a realidade das salas de aula no Brasil, entre outros.

Por meio da análise do texto que foi produzido pelo professor, encontramos alguns conflitos enfrentados pelo docente no desempenho de sua atividade. A fim de elucidarmos essa questão, criamos o quadro a seguir:

Quadro 7 - Os conflitos enfrentados pelo professor no desempenho de sua atividade

Quais os conflitos enfrentados pelo professor no desempenho de sua atividade?	Há uma resolução?	De que forma eles são transpostos?
Alguns estudantes não levam o Caderno do Aluno para a aula.	Sim.	Colocar o aluno para sentar com alguém que tenha trazido o material.
Alguns alunos vão querer conversar e atrapalhar a aula.	Sim.	Primeiramente conversar com o aluno. Se não der resultado, chamar o inspetor para levar o aluno à coordenação.
Trabalhar com um conteúdo que necessita de conhecimento prévio do aluno.	Sim.	Começar da forma mais básica, colocar regrinhas e exemplos no quadro.
O aluno que usa o celular durante a aula / fone de ouvido.	Sim.	Tentar resolver / conversar com o aluno para não precisar retirá-lo da sala.
Desgastar sua imagem / Criar inimizades com os alunos.	Sim.	Estabelecer diálogo com o aluno; ser um aliado; não levar tudo tão a sério.
Às vezes, em uma turma de 40 alunos, pode ser que apenas 7 ou 8 tenham trazido o Caderno do Aluno.	Sim.	Um plano B. Usar a lousa e o caderno.
Textos desatualizados no Caderno do Aluno.	Sim.	Trazer textos mais atuais, mais atraentes.
Complicação para imprimir textos e atividades na escola.	Sim.	Imprimir em casa, usar as folhas do professor, a tinta, a impressora e o próprio computador.
Os alunos demoram para voltar do intervalo.	Sim.	Colocar algo no quadro, tirar dúvidas de quem já estiver na sala.

Saber se o aluno voltou ou não para a sala de aula após o intervalo.	Sim.	Fazer uma segunda chamada após o intervalo.
Ter um período de intervalo muito curto.	Sim.	Já deixar programado o que tem de comer, ir ao banheiro, tudo rapidamente.
Conseguir conversar com os colegas professores sobre alguma questão pedagógica.	Sim.	Marcar um horário com o professor depois da aula ou conversar pelo WhatsApp.
Ser professor 24 horas, ser perguntado de datas de provas e outras questões quando o professor não está mais na escola.	Sim.	Não adicionar alunos às redes sociais.
Fazer a correção de todas as provas escritas de inglês, trabalhando em mais de uma escola.	Sim.	Fazer a correção no sábado, domingo ou corrigir a prova em sala de aula com os alunos.
Lançar notas no sistema online usando o computador e a internet da escola.	Sim.	Fazer em casa; usar o seu próprio computador e sua internet para garantir que o trabalho aconteça.
Se locomover de uma escola à outra em um período curto.	Sim.	Usar transporte pessoal porque se dependesse de ônibus não daria tempo para chegar à outra escola.

Fonte: Elaborado por Batista-Duarte (2016)

Em sua atividade profissional, o professor Poe enfrenta alguns conflitos e consegue encontrar soluções para resolvê-los. No âmbito da indisciplina e de uso de aparelhos proibidos em sala de aula, percebemos que o professor se mostra flexível, um mediador desses conflitos. Poe estabelece diálogo com os alunos e tenta resolver tais problemas dentro da sala de aula para não excluir o aluno indisciplinado. No trecho abaixo, na parte em **negrito**, o professor não explicita o porquê do insucesso de retirar o aluno de sala de aula:

O aluno vai sair da sua sala e vai pra coordenação, caso ele esteja atrapalhando com o andamento. Se ele não estiver atrapalhando, aí vai do seu critério: ou você vai deixar ele ficar do jeito que ele está, ou você... O que eu faço, o que você vai fazer, é chegar e falar “Você não vai fazer?” Eles, às vezes, vão jogar limpo com você, vão falar: “Ah, Professor, não estou com vontade, estou cansado”, e aí, você, **não adianta também você pegar esse aluno e jogar lá pra fora porque você não**

vai [...]. Agora, se ele está te atrapalhando, aí não é justo uma pessoa atrapalhar o andamento da sala inteira (Cf. T08).

Devido à supressão no discurso do professor, não podemos afirmar os motivos reais pelos quais Poe prefere deixar o aluno, mesmo que indisciplinado, dentro da sala de aula. Entretanto, pela experiência do pesquisador na rede pública estadual, podemos dizer que o professor que retira alunos indisciplinados de sala de aula não é bem visto. Primeiramente, algumas equipes gestoras alegam que o aluno tem o direito de ficar na sala de aula, queira ele ou não. Em segundo lugar, cria-se a imagem desse professor como alguém que não consegue controlar, lidar com a indisciplina em sala de aula. O professor é, então, muitas vezes, pressionado a resolver problemas que exorbitam sua função – ensinar.

O conflito que mais nos chamou a atenção durante a produção do texto oral refere-se à complicação em imprimir textos e atividades na escola. O docente deixa claro em vários trechos que o sócia deverá usar sua própria tinta, impressora e papel para ter segurança e certeza de que o trabalho será realizado. Embora não tenhamos analisado os recursos paralinguísticos e extralinguísticos durante o momento de interação com o professor, vale dizer que o docente, na T32, faz uma pausa (+) e inclina sua cabeça por alguns instantes.

T31. Pesquisador (Sócia): Então, pra todas as atividades de música, uma cruzadinha, um texto diferenciado, eu vou precisar usar o meu computador, o meu *laptop*, e a minha impressora?

T32. Professor de inglês: E o seu papel e a sua tinta. (+)

A mudança repentina na expressão facial do professor, o ato de inclinar a cabeça e o silêncio, concomitantemente, revelaram no momento da entrevista a frustração do professor em ter de usar as próprias folhas e tinta para preparar uma atividade. Poe enfatiza em vários trechos sua preocupação em realizar de fato o que foi preparado. Dependendo da estrutura do Estado (computador, impressora, papel, tinta, internet), segundo o professor, pode ser um risco a não realização da atividade por diversos motivos (há apenas um computador na sala dos professores, a Internet é lenta e, às vezes, não está funcionando, então, nem sempre o professor conseguirá

imprimir uma atividade que foi preparada). A expressão facial do professor e a pausa, silêncio, na T32, mostraram claramente, talvez até melhor que no texto verbal, as condições reais de trabalho do professor.

Embora o professor Poe diga que não adiciona alunos às redes sociais para não se tornar professor 24 horas, o excerto abaixo aponta que nem sempre o professor consegue preparar suas aulas durante a semana. Caso o professor não consiga fazer a preparação de aulas em algum momento que tenha livre durante a semana, o docente acaba tendo que abdicar de seu período de descanso para preparar as aulas fora da escola:

T90. Professor de inglês: [...] Você tem um momento disponível na quinta feira, você pode preparar a aula de segunda feira, deixar engatilhado. Você tem um momento na **sexta feira à noite que você não vai sair, no sábado de manhã, no sábado à tarde, no domingo à noite, domingo...** Então, você tem que ter o seu jogo de cintura pra conseguir conciliar um horário. Dizer que você nunca vai fazer nada em casa é utópico, tá?

Percebemos que a casa do professor se transforma em uma extensão do trabalho que ele exerce na escola. O docente não começa seu trabalho na segunda-feira de manhã, ele começa na sexta-feira à noite, ou no sábado, ou no domingo. A fim de transpor esse conflito que influencia na vida pessoal do trabalhador, Poe encontra algumas soluções: deixar tudo engatilhado durante a semana e corrigir a prova escrita com os alunos em sala de aula. Mesmo assim, segundo Poe, é utópico dizer que o professor nunca vai fazer nada em casa (Cf. T90).

Outra questão desvelada, por meio do diálogo com o docente, traz à tona as interpretações do trabalhador em relação a como o trabalho do professor é concebido pela direção/coordenação/professores de sua escola. Nas palavras de Poe:

T74. Professor de inglês: [...] Isso é uma coisa que você só percebe quando o professor não está. Quando está tudo tranquilo, eles já presumem que o professor estava ali porque a sala de aula, os alunos estão tendo aula.

Os professores, na escola X, só são notados quando estão ausentes. Se tudo estiver tranquilo, em ordem, as pessoas presumem que o professor está dando aula. Porém, se ele não estiver em sala de aula, haverá um grupo de alunos perguntando “Cadê o professor? O professor faltou?” (Cf. T74).

Para Schwartz (2011, p. 31), o trabalho sempre comporta uma parte invisível ou uma penumbra. Ao nos basearmos em um método indireto para a coleta e análise de dados, percebemos que há elementos invisíveis durante a atividade profissional que podem se materializar em textos, pela indução do pesquisador-sócia perante o professor. Entretanto, nos intriga concluir que não apenas o trabalho, em geral, apresenta partes invisíveis, mas o próprio trabalho do professor, a pessoa física do profissional, se encontra invisível na escola. Apenas em sua ausência, os demais actantes (alunos, inspeção e outros) se dão conta de que não está tendo aula, ou seja, o trabalho não está sendo realizado. Quando o professor está em sala de aula, ele não é visto pelos gestores porque deduzem que a aula está acontecendo.

4.4 Análise e discussão do texto escrito produzido pelo professor

O texto escrito (Anexo A), produzido pelo professor durante a segunda etapa da instrução ao sócia, apresenta os comentários de Poe em relação à instrução que fez ao pesquisador-sócia. No contexto físico de produção, esse texto foi produzido pela pessoa física de Poe, homem, 36 anos, em sua própria casa, no dia 01 de março de 2016. Seu receptor direto é um colega professor que trabalha com Poe na unidade escolar X. O receptor espião principal é o pesquisador, e os receptores espiões secundários são os mesmos do texto oral, pessoas físicas que terão acesso à entrevista. A posição social do enunciador é de um professor de ensino médio em escolas públicas estaduais que, por meio do texto escrito, busca criar sobre si a imagem de um profissional que domina seu trabalho. O papel social do receptor é o mesmo do professor Poe – ambos exercem a mesma profissão e conhecem o dia a dia na unidade escolar X.

É importante dizer que o texto escrito foi enviado para o pesquisador-sócia por e-mail. Algumas semanas após a entrevista realizada na própria unidade escolar, o

pesquisador enviou para o professor Poe, por e-mail, a transcrição da entrevista para que ele pudesse comentar os seus agires representados no texto, tendo como receptor principal um professor que também trabalha na escola X. O plano inicial era o pesquisador voltar à escola do professor Poe para levar a transcrição da entrevista e, também, para buscar o texto escrito posteriormente; porém, como esse processo aconteceu entre o período de férias, tanto o pesquisador quanto o professor acharam que seria mais viável realizar essa segunda etapa por meio de comunicação online (E-mail, Facebook e WhatsApp).

Ao fazer comentários sobre os agires expressos no texto oral, o professor Poe organizou seu texto em questão 1, questão 2, questão 3, questão 4 e questão 5. Percebemos, então, que essas questões são respostas/complementos a algumas perguntas feitas durante a produção do texto oral. Os segmentos temáticos a seguir, identificados no texto escrito construído pelo professor, mostram a(s) temática(s) de cada questão:

Quadro 8 - Segmentos temáticos do texto escrito analisado

Questão	Turnos do texto oral	Temáticas destacadas nos parágrafos
1	T1, T2	Material Caderno do Aluno.
1	T3	Outros recursos usados na aula de inglês.
2	T4	Diferentes níveis linguísticos e alunos copistas.
2	T5	Indisciplina.
2	T6	Frustração dos alunos e falta de preparo do professor de inglês.
2	T7	O professor de inglês como professor de português.
3	T8	Alteração no trabalho do professor em relação à impressão de materiais, atividades.
3	T9	A visão do professor em relação à estrutura oferecida pelo Estado.
3	T10	Lugar para a preparação de aula.
4	T11	O professor como fiscalizador.
4	T12	A língua inglesa como disciplina e a concepção do professor sobre si mesmo como profissional.

5	T13	Intervalo na escola.
5	T14	A complexidade do trabalho do professor de inglês.
5	T15	A desvalorização do trabalho docente.
5	T16	Ensinar inglês no Estado e na rede particular. Os desafios do professor.

Fonte: Elaborado por Batista-Duarte (2016)

Na questão 1, o professor cita outros recursos usados na aula de inglês que foram omitidos durante a entrevista (dicionário, livro didático, datashow, computador e caixa de som). No tocante ao texto oral, o professor age, muitas vezes, apenas por motivos externos – Caderno do Aluno e questões didáticas já existentes no âmbito escolar. Percebemos a preocupação de Poe em detalhar o que é o Caderno do Aluno e os benefícios de se usar esse material. Já no texto escrito, embora seja bem mais curto que o texto oral, o professor se sente mais a vontade para comentar e explicar questões relacionadas ao seu trabalho. Destacamos dois fatores que contribuem para essa mudança de comportamento do docente: 1) o receptor principal do texto escrito tem a mesma posição social do professor Poe; é um amigo de trabalho já conhecido. 2) A produção do texto escrito não foi feita na presença do pesquisador, nem no local oficial de trabalho.

No texto escrito, assim como no texto oral, o professor enfatiza que o Caderno do Aluno é um facilitador tanto para o aluno quanto para o professor. Na mesma questão, o professor justifica o motivo pelo qual prefere ter os seus próprios equipamentos:

Eu não disse antes, mas também uso outros recursos nas aulas: dicionário, livro didático, datashow, computador e caixa de som. Não dá pra contar com a estrutura da escola, então levo meu datashow, meu computador, meu cabo, minhas caixas de som para ter segurança de que tudo vai dar certo (Cf. T3).

Na questão 2, Poe faz uma generalização ao afirmar que todo professor de inglês, seja da rede pública ou privada, tem dificuldades em trabalhar com salas tão heterogêneas. Para o docente, “é impossível fazer um diagnóstico de todas as

habilidades em inglês num ambiente com 50 alunos” (Cf. T4). Como vimos no capítulo anterior, alguns documentos oficiais reconhecem que a superlotação nas salas e a heterogeneidade linguística dos alunos são fatores negativos no ensino de língua estrangeira. Enquanto a Educação não se tornar prioridade para o sistema público e privado, continuaremos na utopia de que é possível ensinar uma língua estrangeira com qualidade para 40 ou 50 alunos.

Além do número excessivo de alunos por sala, o professor levanta outras duas questões: a frustração do aluno e a falta de preparo do professor. Poe relaciona a desmotivação do aluno da escola pública estadual com o ensino tardio da língua inglesa. Nas palavras do professor, “Nas escolas particulares, o aluno tem inglês desde o fundamental I. Então, no Estado, o inglês entra na vida repentinamente, sem um gancho.” O professor afirma que muitos alunos parecem não querer estar ali. A problemática argumentada pelo professor, talvez seja apenas uma das razões que causam ou intensificam a desmotivação do aluno nas aulas de língua inglesa. Em relação à falta de preparo do professor, Poe discute:

[...] outro fator que dificulta o ensino de inglês na escola pública é a visão do Estado de que o professor de Inglês não precisa ser qualificado. Professores têm diploma, a licenciatura, mas nem sempre têm contato com a língua. É comum os próprios alunos apontarem que os professores anteriores não sabiam inglês. O inglês deveria ser levado a sério para que o ensino fosse mais produtivo. Deveria ter uma entrevista que comprovasse a condição do professor de dar aula usando outras habilidades. As coisas mudam muito rapidamente, por isso devemos estar preparados. Há muitos professores de português levando a disciplina de inglês como apêndice (Cf. T6).

Segundo o professor Poe, há um abismo entre os cursos de Licenciatura e as mudanças que ocorrem na sociedade. Há críticas, também, aos concursos públicos entre outras provas usadas para a contratação de professores de inglês. Além de uma prova escrita, o professor Poe aponta para a necessidade de uma entrevista que comprove a condição do professor em dar aula usando outras habilidades. É muito incoerente defender o ensino das habilidades orais nas aulas de língua inglesa se o próprio exame para admissão do docente não contempla essas habilidades. Podemos

comparar esse cenário à contratação, por exemplo, de um clínico geral para realizar uma cirurgia específica. O clínico geral até tem conhecimento que abrange muitas áreas médicas, porém, não se pode esperar do profissional uma técnica, um procedimento, uma habilidade que ele não tem.

As mudanças na Educação são tão bruscas e frequentes que encontramos duas situações no texto escrito do professor Poe, em relação a seu trabalho, que se divergem do texto oral. Vale ressaltar que o texto oral foi produzido pelo professor de inglês no dia 16 de dezembro de 2015, ou seja, no final do ano letivo de 2015. Em contrapartida, o texto escrito foi enviado para o pesquisador no dia 01 de março de 2016, no início de outro ano letivo. A primeira mudança se refere à disciplina que o professor leciona no Estado: “Eu tive que pegar aulas de português esse ano, mesmo sem querer, por não ser minha praia. Porém, eu leio muito e preparo as aulas para não fazer o mesmo com o que fazem com a língua estrangeira” (Cf. T7). Notamos que o professor teve de pegar aulas de português mesmo sem querer. A questão que emerge é: disfarçar o conhecimento que não se tem da língua portuguesa não é tão difícil; o professor fala português e entende a língua falada e escrita. Como um professor que não fala inglês, não entende a língua estrangeira, consegue disfarçar as habilidades que não tem?

A outra mudança, agora na questão 3, está associada à disponibilização de material na escola. No texto oral, em 2015, o professor dizia que não era impossível imprimir materiais na escola, porém, ele preferia resolver a situação de outra forma, para ter a certeza de que sua aula aconteceria sem problemas. Já no texto escrito, o cenário é outro:

Sobre a preparação das atividades e cópias delas, como eu havia dito, tenho que usar minha tinta, meu papel e minha impressora, mas não é impossível fazer isso na escola. Bem, as coisas mudaram bastante desde a última entrevista que tivemos na escola. Todas as impressoras foram recolhidas. Então, se você quiser imprimir provas ou fazer alguma atividade, você tem que levar o material para uma empresa de cópias fora da escola. Totalmente por tua conta (Cf. T8).

Percebemos, no trecho acima, outra mudança que altera totalmente o trabalho docente. O professor Poe expressa incerteza, confusão, não sabe como agir diante dessa nova situação: “Eu não sei como será a avaliação dos alunos,

principalmente as que demandam textos. Sem a impressora agora, nosso trabalho é alterado. Passaremos as questões no quadro? Não sei” (Cf. T8). Sendo assim, não apenas as questões sociais que envolvem o aluno e a família interferem no trabalho do professor, mas também questões políticas e econômicas. Para cortar gastos, assim deduzimos, todas as impressoras foram recolhidas da escola. A impressão de provas na unidade escolar é uma prática comum já conhecida pelo professor Poe. Dada a situação, o trabalho se torna estranho e complexo para o trabalhador. É um conflito não resolvido, mais um problema externo, de caráter governamental, cuja resolução é delegada à escola.

O professor, no texto oral, passa a imagem de um profissional dedicado, e, também, preocupado com o ensino e a aprendizagem de língua inglesa na escola pública estadual. No texto escrito, Poe diz: “[...] já recebi elogios por ser o melhor professor que eles já tiveram lá na escola. Eles dizem que só tinham aprendido o verbo *to be* desde a quinta série.” A interpretação do docente sobre si mesmo como profissional é de alguém que faz a diferença, pelo fato de seu ensino não ficar limitado a apenas um determinado conteúdo.

Na questão 5, há uma contradição se compararmos o texto oral com o escrito. No primeiro, o professor afirma, inclusive recomenda ao pesquisador-sócia, que faça o concurso público a fim de ter estabilidade (Cf. T106). No texto escrito, o professor desabafa:

O vale alimentação oscila até 160 reais. Esse ano, eu peguei carga completa para poder pagar minhas contas, um financiamento que fiz, e descobri que não tenho direito ao vale alimentação. Eu não acho isso certo. Eu me sinto como um político que uma vez disse na TV: trabalhando apenas por amor. Por isso que muitos professores não ficam marcando passo no Estado. Como vão pagar as contas de água, luz, aluguel e tantas outras com esse holerite? Eu me sinto numa dualidade: realizado, mas desmotivado pela parte financeira. Pensava que cresceria, faria uma carreira, mas não vejo isso. Passar no concurso não é estar com a vida ganha, não dá pra pensar assim.

Concluimos, depois das análises do texto oral e escrito, que o trabalho docente se configura como instável, complexo e até mesmo invisível. Ao final do texto escrito, o professor Poe deixou uma mensagem para o pesquisador-sócia:

Bem, tentei comentar algumas questões de forma bem completa. Esse ano está mais corrido, estou com carga completa e com um monte de responsabilidades. Se precisar de alguma coisa, pode contar comigo. Um abraço!

CONCLUSÃO

“A educação não pode ser delegada somente à escola. Aluno é transitório. Filho é para sempre.”

(Içami Tiba)

Graças aos estudos nucleares de Bronckart em consonância com as ciências do trabalho, a atividade docente tem sido analisada e discutida por outro viés – o professor como trabalhador. Para o nosso grupo de pesquisa da Unitau, assim como para grupos de pesquisa espalhados pelas universidades brasileiras que partilham da mesma fonte teórica, 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.

Com o objetivo principal de encontrar significações para o trabalho docente, obtivemos respostas para as nossas perguntas de pesquisa, por meio da análise dos textos, construídos por um professor de inglês do ensino médio de uma escola estadual paulista. Embasados nas categorias de análise, propostas pelo Grupo ALTER/CNPq, e, também por questões de análise elaboradas por Pinto (2009), podemos agora apresentar respostas:

1. Que elementos da atividade docente estão tematizados nos textos produzidos pelo professor?

Vários elementos da atividade docente estão tematizados nos textos: coleta de materiais antes de entrar em sala de aula, correção da tarefa, instruções para iniciar a aula, o material Caderno do Aluno, a indisciplina dos alunos, o uso de aparelhos eletrônicos proibidos na sala de aula, a dificuldade de ensinar o inglês frente aos diferentes níveis linguísticos, a importância de trabalhar textos para preparar os

alunos para o ENEM, ter um plano B caso os alunos não levem o Caderno do Aluno, mostrar ao aluno que ele é avaliado a cada aula, ajudar o aluno passo a passo para não desmotivá-lo, a necessidade de imprimir atividades na casa do professor, a obrigatoriedade de fazer a chamada duas vezes, estratégias para correção de exercícios e provas, a inviabilidade de se trabalhar em várias escolas.

À luz dos elementos da atividade docente, mais especificamente das tarefas prescritas ao professor entrevistado, identificamos: usar o Caderno do Aluno, dar um visto de participação a cada atividade realizada, focar no ENEM, ter sempre um plano B, anotar no diário de classe as atividades feitas em sala de aula, preparar aulas, fazer adaptações caso o Caderno do Aluno apresente alguma falha, fazer a chamada duas vezes, voltar para a sala – após o intervalo – rapidamente, participar da reunião de professores (ATPC), corrigir avaliações e lançar as notas no sistema online escolar, preparar aula em alguns finais de semana, não se atrasar de uma escola para outra e fechar o conselho, as médias e o diário de classe.

2. Quais as interpretações do professor sobre si mesmo como profissional?

A ação do professor Poe é representada no texto ora como agente – sem motivos/razões, intenções/finalidades, recursos/instrumentos – ora como ator. Embora o docente actante seja posto no texto mais como ator do que agente, percebemos que o agir do profissional é influenciado grandemente por motivos externos como o Caderno do Aluno e questões didáticas e burocráticas que fazem parte do trabalho, em geral, dos professores, em diferentes níveis de ensino. As razões internas do trabalhador aparecem no texto à medida que o pesquisador-sósia pede detalhes da atividade a fim de conhecer o trabalho real do professor. No texto oral, o professor Poe se mostra um profissional preocupado e dedicado ao ensino de língua inglesa. No texto escrito, Poe se considera um ótimo professor de inglês pelo fato de ouvir de seus alunos que, desde a quinta série, só aprenderam o verbo *to be*.

3. Quais as interpretações do professor sobre o outro com quem interage?

O professor tem muitas interpretações sobre os actantes e artefatos com os quais interage durante o desenvolvimento de sua atividade profissional. Os alunos de ensino médio da escola pública são vistos como sem bagagem linguística do idioma, mal acostumados pela tecnologia e obrigados a irem à escola. Em relação aos artefatos simbólicos (conceitos e metodologias), Poe considera que trabalhar com textos apenas para fins de tradução é “encher linguiça”. Sobre o Caderno do Aluno – artefato material – o professor acredita que seja um bom norteador, porém, apresenta desatualizações, inadequações à realidade do aluno. As interpretações do professor sobre a equipe gestora da escola X são: eles (coordenadores / diretores como actantes) podem culpar o professor, caso o docente falhe em reportar à equipe gestora, sobre os alunos que não voltam depois do intervalo; eles cobram que o professor retorne à sala de aula assim que bater o sinal. Para Poe, a família do aluno influencia na interação que ocorre em sala de aula (problemas sociais, econômicos e particulares de cada família). A sala dos professores, na hora do intervalo, é vista como um espaço para assuntos gerais; evita-se falar de questões pedagógicas. O uso da tecnologia fora da escola, para Poe, é um fator negativo, pois o docente vira professor 24 horas. A estrutura da escola onde Poe trabalha é considerada imprópria para o fechamento de notas e digitação no sistema escolar online. Em relação às interpretações sobre os professores, Poe não acha adequado o exercício da profissão docente por pessoas que ainda não terminaram o curso de Licenciatura. Poe interpreta a separação dos professores por categorias como um elemento que traz desunião à própria classe de trabalhadores. E, por último, o professor considera que trabalhar em duas ou três escolas é cansativo; trabalhar em quatro escolas é pagar para trabalhar. A locomoção de uma escola para outra só é possível por veículo do próprio professor.

4. Há conflitos enfrentados pelo professor no desempenho de sua atividade? Quais?

Sim. Os conflitos são: alguns alunos não levam o Caderno do Aluno para a aula, alguns alunos vão atrapalhar a aula, o ensino de alguns conteúdos depende do conhecimento prévio do aluno, alguns alunos usam o celular durante a aula, o

professor pode desgastar a sua imagem ao criar inimizades com os alunos, o Caderno do Aluno traz alguns textos desatualizados, a dificuldade em imprimir textos/atividades na escola, o controle diário dos alunos que voltam e não voltam para a sala depois do intervalo, o período muito curto de intervalo, a dificuldade em conversar com professores sobre questões pedagógicas, ser professor 24 horas, fazer a correção de todas as provas escritas de inglês, lançar notas no sistema escolar online e a locomoção de uma escola para outra em um período curto.

5. Há uma resolução para os conflitos? De que forma eles são transpostos?

No texto oral, conforme mostrado no quadro 7, todos os conflitos são resolvidos pelo trabalhador. O professor consegue mediar os vários conflitos que ocorrem dentro e fora da sala de aula: colocar o aluno para sentar com alguém que tenha trazido o Caderno do Aluno, conversar com o aluno para resolver a questão da indisciplina, começar a explicação de forma bem básica, estabelecer diálogo com o aluno, usar um plano B (colocar algumas coisas no na lousa), trazer textos mais atuais e atraentes, imprimir a atividade na casa do professor (usar a própria tinta, papel e computador), fazer uma segunda chamada após o intervalo, já deixar programado o que vai comer na hora do intervalo, conversar com os professores pelo aplicativo WhatsApp, não adicionar alunos às redes sociais, fazer a correção da avaliação escrita no final de semana ou corrigir a prova com os alunos em sala de aula, usar veículo próprio para locomover-se de uma escola para outra.

Já no texto escrito, há um conflito enfrentado por Poe cuja resolução não é definida: o recolhimento das impressoras na escola X impossibilita que o docente imprima atividades e provas na unidade escolar. Preocupado, sem saber como agir no período de avaliação escrita formal, o professor expressa incerteza em relação ao seu trabalho: “Passaremos as questões no quadro? Não sei!”

Na tentativa de encontrar significações para o trabalho docente, por meio da análise dos textos oral e escrito, produzidos por um professor de inglês de uma escola pública estadual paulista, concluímos que o trabalho do professor se revela complexo e conflituoso por causa dos vários elementos existentes nessa atividade profissional

(múltiplos actantes e artefatos simbólicos / materiais). Também observamos que o trabalhador se encontra invisível no desempenho de sua atividade para alguns actantes. O professor só é notado mediante a bagunça dos alunos, o caos instaurado quando o profissional está ausente.

Esse estudo contribui para um melhor entendimento da atividade docente pelo viés do trabalho. Buscar significações para essa atividade vai muito além de simplesmente assistir a uma ou duas aulas do professor, ou, até mesmo, confiar na execução convictamente de uma aula com base em um plano de ensino. O docente é um ser inacabado, em construção, cujas subjetividades e desejos são aniquilados quando sua atividade é concebida apenas por meio de observação da ação profissional. Acreditamos, portanto, que as contribuições de cunho teórico e metodológico de nosso estudo possam colaborar com pesquisas futuras a fim de trazer melhor entendimento do trabalho do professor e das interpretações do trabalhador em relação aos múltiplos elementos com os quais interage em sua atividade profissional.

A sala de aula é tão somente um dos diversos locais de trabalho em que o professor está inserido. Além dos ambientes de trabalho discutidos nessa investigação, descobrimos por meio do texto escrito de Poe, um local nunca pensado antes em nossa pesquisa – o banheiro. O docente revela no texto escrito, T10, que tem o hábito de pensar / preparar suas aulas quando está no banho. Após as aulas matutinas, enquanto se banha, Poe pensa e analisa o que deu certo e também seus desacertos, antes de ir para as aulas do período noturno.

Na oitava série, lembro-me que passei por um “transtorno”. Na época, nem meus pais, nem os médicos identificaram meu sofrimento. Uma senhora destituída de luxo, de cabelos grisalhos, pele enrugada, exausta por pegar dois ônibus para chegar até a escola - minha professora de Português do colégio público - foi quem me ajudou a sair e a enxergar a ilha. De uma forma bem cuidadosa e sábia, me ensinou a dar sentido à existência humana. Professora Carolina, onde quer que estejas, obrigado por me ajudar a chegar aqui. O teu agir poupou a minha vida e teu amor e complacência ultrapassarão o plano terrestre comigo.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Lúcia Florenzano Vidal Gonçalves. **O trabalho docente interpretado em um manual de instrução ao professor sobre a educação digital**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2015.

ABREU-TARDELLI, L.S. **Trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br. Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2006.

ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. 6. ed. 5. reimpr. São Paulo : Brasiliense, 2002

ALMEIDA, Ana Amélia Gonçalves de. A responsabilidade penal da pessoa jurídica em matéria ambiental. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XV, n. 97, fev 2012. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigoId=11146&revista_caderno=5>. Acesso em: 02 fev. 2016.

AMIGUES, René. Trabalho do professor de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p.36-52.

ANJOS-SANTOS, L. M. ; CRISTOVÃO, V. L. L. . Gêneros textuais e educação inicial de professores de línguas estrangeiras: representações, desejos e (im)possibilidades. In: Anna Rachel Machado; Eliane Gouvêa Lousada; Anise D'Orange Ferreira. (Org.). **O Professor e seu Trabalho: a linguagem relevando práticas docentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, v. , p. 257-282.

ARANHA, M. L. D. A. Trabalhar pra quê? In: KUPSTAS, M. (Ed). **Trabalho em debate**. São Paulo: Moderna, 1997. p. 21-37.

ARAÚJO, Ulisses F. **A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências**. São Paulo: Moderna, 2002.

ARCOVERDE, L. A cada mês, 172 professores pedem demissão ao Estado de SP. **UOL Notícias**, São Paulo, 08 set. 2015. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2015/09/08/em-sp-172-professores-pedem-demissao-a-cada-mes-ao-estado.htm>>. Acesso em: 10 setembro 2015.

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de; COX, Maria Inês Pagliarini. **Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal**. Caleidoscópio: V. 5, n.1, p. 5-14, jan/abr de 2007.

AUMENTA o número de professores que abandonam as salas de aula. **G1 – O Portal de Notícias da Globo**. Rio de Janeiro, 02 fev. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2015/02/aumenta-o-numero-de-professores-que-abandonam-salas-de-aula.html>>. Acesso em: 12 agosto 2015.

BAGHIN-SPINELLI, D. C. M. **Ser professor (brasileiro) de língua inglesa: um estudo dos processos identitários nas práticas de ensino**. 2002. 210 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos Linguísticos, Unicamp, Campinas, 2002.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BALTAR, M. **O conceito de tipos de discurso e sua relação com outros conceitos do ISD**. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo Mercado de Letras, 2008. p.77-99.

BARACHATI, Gisele Maria Souza. **O ensino da escrita representado em textos produzidos por professores após um processo de formação continuada**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2015.

BARCELOS, A. M. F A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, Pontes, 1999. p. 157-177.

BARROS, José D'Assunção. O conceito de alienação no jovem Marx. **Revista Tempo Social**. São Paulo, v. 23, n. 1, p. 223-245, jun. 2011.

BASILIO, Margarida. **Formação e classes de palavras no português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

BATISTA, M. & RABELO, L. **Imagine que eu sou seu sócia... Aspectos técnicos de um método em clínica da atividade**. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, 16 (1), 1-8, 2013.

BÍBLIA. Português. **Bíblia sagrada**. Versão dos Monges de Maredsous pelo Centro Bíblico Católico. São Paulo: Ave-Maria, 1996. Edição Claretiana.

BOFF, L. **Tempo de transcendência: o ser humano como um projeto infinito**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

BONZATTO, E. A. **Tripalium: O trabalho como maldição, como crime e como punição**. Revista Direito em Foco, Registro, v. 3, n. 1, p. 1-37, 2011.

BORGES, T. D.; LAGO, N. A. do; OLIVEIRA, V. G. Um aluno formando de Letras (Inglês): Quais são suas crenças acerca do processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa? **Revista Intercâmbio**, v. XIX, p. 125-150, 2009.

BORGHI, Carmen Ilma Belincanta. **A configuração do trabalho real do professor de língua inglesa em seu próprio dizer**. 2006. 136 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)– Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

BRAGA, Denise Bértoli. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2013.

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

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2000.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2008. Tradução de Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. (Série ideias sobre linguagem).

_____. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. Ed. São Paulo: EDUC, 2012. Tradução Anna Raquel Machado e Péricles Cunha.

_____. **Atividade de linguagem: discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006b. Tradução e (Org.) de Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. (Série ideias sobre linguagem).

BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de texto sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p.131-163.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. Englewood cliffs: Prentice-Hall Regents, 1994.

BROWN, J.A.C. **The Social Psychology of Industry: Human Relations in the Factory**. Harmondsworth, England: Penguin Books, 1967.

BRUNER, J. Meyerson aujourd'hui: quelques réflexions sur la psychologie culturelle. In: *Écrits en hommage à I. Meyerson*. Paris: PUF, 1996, p. 187-212.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. 2007. 220 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BUENO, B. O.; LAPO, F. R. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 118, p. 65-88, mar. 2003.

CANDAU, V.M.F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V.M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997, p.51-68.

CASTRO, S. T. R. Formação da competência do futuro professor de inglês. In: LEFFA, V. J. (org.) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2ª ed. Pelotas: EDUCAT, 2008.

CATANI, D. B.; BUENO, B.; e SOUSA, C. O amor dos começos: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**. Nº 111, p. 151 - 171, dez. 2000.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: CELANI, M. A. A. (org.). **Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens**. São Paulo: EDUC, 1997.

_____. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (Org.), **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2ª ed. Pelotas: EDUCAT, 2008

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. Vygotski: para além da Psicologia Cognitiva. **Pro-Posições** - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, v. 17, n. 2 (50), p. 19-30, maio/ago. 2006.

_____. Entrevista. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, vol. 9, n.2, p. 99-107, 2006.

_____. **A Função Psicológica do Trabalho**. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. tradução Adail Sobral.

_____. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte, Fabrefactum, 2010.

CLOT, Y. Prefácio. In: ROSEMBERG, D. S.; RONCHI FILHO, J.; BARROS, M. E. B. (Orgs.). **Trabalho docente e poder de agir: clínica da atividade, devires e análises**. Vitória: EDUFES, 2011, pp. 11-14.

CURY, Augusto J. **Pais Brilhantes, Professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Prefácio. In: PÉREZ, Mariana. **Com a palavra o professor**: vozes e representações docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

_____. Tributo à professora Anna Raquel Machado. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 623-642, set. 2012.

DAMIÃO, S. M. Desenho de curso e recursos tecnológicos: harmonia ou caos? In: RAMOS, Rosinda de Castro Guerra; DAMIÃO, Sílvia Matravolgyi; CASTRO, Solange T. Ricardo (Org.). **Experiências didáticas no ensino-aprendizagem de língua inglesa em contextos diversos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E. **Itinéraire Théorique en Psychopathologie Du Travail**. Paris: Revue Prevenir, 1990.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. 5.ed. São Paulo: Cortez/Oboré, 1992.

DEJOURS, C. & MOLINIER, P. Le travail comme énigme. In: **Sociologie du Travail**. XXXVI, Hors série. Paris, 35-44, 1994.

DINIZ, Deise Fernandes; MARCHESAN, Maria Tereza Nunes. **Crenças sobre o processo de aprendizagem de línguas em uma abordagem instrumental**. Revista Online Vivências, v. 6, nº 10. Erechim, maio/2010.

DONNINI, Lívia; PLATERO, Luciana & WEIGEL, Adriana. **Ensino de Língua Inglesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

DUARTE, M. S. A reforma do ensino de língua inglesa no Brasil no contexto da reestruturação produtiva. **Revista INTER-AÇÃO**, Goiás, v. 32, n. 1, p. 173-199, 2007. Disponível em: < <http://www.revistas.ufg.br>.> Acesso em: 05 jun. 2015.

ERLACHER, A. C. **Entre o herói e a vítima: sobre a responsabilidade do professor no/pelo ensino de língua inglesa na escola pública**. 2009. 115 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ÉRNICA, Maurício. O trabalho desterrado. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p.105-197.

FAÏTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 57-80.

FELDMANN, M. G. (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC, 2009.

FELIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) **O Professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, p. 93- 110, 1999.

FERREIRA, Geraldo Generoso. **O trabalho docente representado em textos prescritivos**: uma análise dos conteúdos básicos comuns de língua estrangeira do estado de Minas Gerais. 2011. 103f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2011.

FERREIRA, M. C. Atividade, categoria central na conceituação de trabalho em ergonomia. **Revista Aletheia**, Canoas, nº 11, p. 71-82, 2000.

FERREIRA, Nadja Souza. **Avaliação dos riscos ocupacionais no ambiente de trabalho os professores do Ensino Fundamental, Médio e Superior: estudo da penosidade, insalubridade e periculosidade**. 2008 Tese. Doutorado em Educação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação** – Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIMENEZ, Telma. in: LIMA, D. C. de (org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo. Parábola Editorial, 2009.

GIMENEZ, T.; Cristovão, V. L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada** v. 4, n. 2, 2004. p. 85-95.

GOMES, Luiz Fernando. A evolução da utilização da análise de necessidades no ensino do inglês como segunda língua. In: CELANI, Maria Antonieta Alba. **Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens**. São Paulo: Educ PUC, 1997.

GONÇALVES, P.S.L. **Liberationis Mysterium. O projeto sistemático da teologia da libertação. Um estudo teológico na perspectiva da regula fidei**. Roma: Pontificia Università Gregoriana, 1997.

GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In ENRICONE, Délcia (org.). **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

HABERMAS, Jürgen. **On the logic of the social sciences**. Cambridge: MIT Press, 1988.

_____. **The theory of communicative action**. V.I: Reason and the rationalization of society. Boston: Beacon Press, 1983.

_____. Teoria do Agir Comunicativo 1: **Racionalidade da ação e racionalização social**. Tradução: Paulo Astor Soethe. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

HERNANDEZ, F. **Transgressão e mudança em educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes: a learning-centered approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da conversação: princípios e métodos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LEÃO, L. H. C. Psicologia do Trabalho: aspectos históricos, abordagens e desafios atuais. **Revista ECOS**. N. 2, v. 2, pp. 291-305. 2012. Disponível em <<http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/ecos/article/view/1008>> . Acesso em 06 jan. 2015.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

_____. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

_____. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **INGLÊS em escolas públicas não funciona?: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LE MOS, José Carlos Galvão. **Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional**. 2009. 315 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LEONTIEV, A. N. The Problem of Activity in Psychology. In: WERTSCH, V. (ed.). **The Concept of Activity in Soviet Psychology**. Armonk, New York: M. e Sharpe, Inc., 1981. p.37-71.

LHUILIER, Dominique. Trabalho (F. S. Amador, Trad.). **Psicologia & Sociedade**, 25(3), 2013, p. 483-492.

LIBERALI, F.C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. Dissertação (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

LIMA, A. P. "Docentes de educação profissional": agentes ou atores? Análise linguístico-discursiva do histórico das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. **Revista L@el em (Dis-)curso**. V. 4, 2011.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p.272-295.

LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; MAZZILLO, Tânia. O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos [et al] (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p.237-256.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia.150 (Org.). **O Interacionismo Sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2007. p.77-97.

_____. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **Linguagem e Educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Londrina: Eduel, 2009, p.79-99.(Série ideias sobre linguagem).

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. (Re -) Configurações do trabalho do professor construídas *nos* e *pelos* textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **Linguagem e Educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Londrina: Eduel, 2009, p.31-77

MACHADO, Anna Rachel; FERREIRA, Anise D`Oronge; LOUSADA, Eliane Gouvêa. Breve definição dos fundamentos e procedimentos dos estudos do trabalho do professor. In: MACHADO, Anna Rachel; FERREIRA, Anise D`Oronge; LOUSADA, Eliane Gouvêa (Org.). **O professor e seu trabalho**: a linguagem revelando práticas docente. Campinas, SP: mercado de Letras, 2011, p.15-28.

MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Prefácio. In: BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem**: discurso e desenvolvimento humano. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: _____ (Org.) **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.

MALLAR, S. C.; CAPITÃO, C. G. **Burnout e hardiness**: um estudo de evidência de validade. *Psico USF*, v. 9, n. 1, p. 19-29, 2004.

MARCUSCHI, L. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 2003.

MARTINS, C. N. Aprendendo para ensinar, ensinando para aprender: repensando a formação de professores. In: SAUL, A. M. (Org.). **Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2000.

MARTINY, F. F. **O trabalho do professor iniciante de língua estrangeira e as ferramentas docentes: um caminho para compreender o desenvolvimento?** 2015. 540 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política**. Vol. I, Tomo I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MEDRADO, B. P. Compreensão da docência como trabalho: reflexões e pesquisas na/da Linguística Aplicada. In: MEDRADO, B. P.; PÉREZ, M. (Org.). **Leituras do agir docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva**. São Paulo: Pontes, 2011. p. 21-36.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-44.

MOOR, A. M.; CASTRO, R. V.; COSTA, G. P. O ensino colaborativo na formação do professor de inglês instrumental. In: LEFFA, V. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001. p. 157-173.

MORAIS, Regis (Org.). **Sala de aula. Que espaço é esse?** Campinas: Papirus, 1994.

MORATO, E. M. Vigotski e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, v. 21, n. 71, p. 149-165, 2000.

MUNIZ, H.P., BRITO, J., SOUZA, K. R., ATHAYDE, M., e LACOMBLEZ, M. Ivar Oddone e sua contribuição para o campo da Saúde do Trabalhador no Brasil. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, 38, 2013, 280-291

NASCIMENTO, K. C. M. Ensino de Língua Estrangeira no Brasil: entre a escolha obrigatória e a obrigatoriedade voluntária. **Revista Escrita** (PUCRJ. Online), v. 1, p. 1, 2012.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: **Educação&Sociedade**. Dossiê: Os saberes docentes e sua formação. Nº 74, ano XXII. Campinas: Cedes, 2001.

ODDONE, I., RE, A., BRIANTE, G. **Esperienza operaia, coscienza di classe e psicologia del lavoro**. Torino, Editore Otto, 2008.

OLIVEIRA, Adelaide P. de. In: LIMA, D. C. de. (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

OLIVEIRA, L. A. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, D. C. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p.21-31

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **A língua inglesa enquanto signo na cultura brasileira**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFRJ, 1991. (Tese de Doutorado)

_____. A identidade do professor de inglês. **APLIEMGE: Ensino e Pesquisa**. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n. 1, p. 9-17, 1997.

_____. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 33-46.

PARA FHC, professor é 'coitado' que não conseguiu ser pesquisador. **UOL Notícias**, São Paulo, 27 nov. 2001. **Disponível em:** <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u7188.shtml>>. Acesso em: 08 setembro 2015.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. Introdução. In: MEDRADO, B. P.; PÉREZ, M. (Org.). **Leituras do agir docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva**. São Paulo: Pontes, 2011.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Ed. Artimed. 2000. São Paulo.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua e linguística. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à linguística I: objetos teóricos**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

PROVOCAÇÕES. Apresentado por Antônio Abujamra. São Paulo: TV Cultura, 03 maio 2011. Duração 47 min 48 seg. Entrevista com Rubem Alves.

PINTO, Adriana Cintra de Carvalho. **O trabalho representado docente (re)velado no dizer do professor de ensino fundamental**. 2009. 154 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.

_____. Adriana Cintra de Carvalho. O contexto de produção e a relação interpessoal na análise de texto e no ensino de leitura. **Anais do 6º Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada (SePLA)**, Taubaté, 2010. ISSN: 1982-8071, CD-Rom.

QUAST, Karin. **Discurso interior e o processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira**. 2009. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação de Campinas - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

RAJAGOPALAN, K. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D.C. de. (Org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialista**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 39-51.

RAMAL, A. C. A Hipertextualidade como Ambiente de Construção de Novas Identidades Docentes. In: NOVA, C.; ALVES, L. (Org.). **Educação e Tecnologia: Trilhando Caminhos** – Salvador: Editora da UNEB, 2003. p. 247-263.

REBOLO, Flavinês. **Do mal-estar docente ao abandono da profissão professor: a história de Estela**. Série-Estudos. Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande, MS, n. 33. p.143-163, jan.-jul. 2012.

REESE-SCHÄFER, Walter. **Compreender Habermas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

RIBEIRO, Rosângela Aparecida. **O trabalho docente interpretado no dizer de uma professora do/no campo**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2015.

RICHARDS, J. C. & RODGERS. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RICIOLLI, A. M. B. V. **Artefatos ou instrumentos no métier do professor de língua inglesa da rede pública: recursos tecnológicos e o agir docente nos textos de instrução ao sócia**. 2015. 234 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2015.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como outro**. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2014.

_____. **La Sémantique de l'action**. Direction de Dorian Tffeneau. Paris, Centre national de la recherche scientifique, 1977.

RODRIGUES, N. **Da mistificação da escola à escola necessária**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

RUSSO, Renato. Eduardo e Mônica. Intérprete: Renato Russo. In: LEGIÃO URBANA. **Dois**. Direção Artística: Jorge Davidson. São Paulo: EMI, 1986. 1 CD (47 min), digital, estéreo. Lado A, faixa 4 (4 min 30 s).

SARMENTO, Simone; KIRSCH, William. Inglês Sem Fronteiras: uma mirada ao contexto de prática pelo prisma da formação de professores a partir do trabalho docente. **Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies**, Florianópolis, v. 68, n. 1, p. 047-059, jun. 2015.

SAUJAT, Frédéric. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p.4-34.

SCHILLING, Flávia. **A sociedade da insegurança e a violência na escola**. São Paulo: Summus, 2014.

SCHMITZ, J. R. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável? In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p.13-20.

SCHWARTZ, Yves. Conceituando o trabalho: o visível e o invisível. **Revista trabalho, educação e saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, v. 9, supl. 1, p. 19-45, 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/tes/v9s1/02.pdf>>. Acesso em: 10 fev 2016.

SILVA, R.F.G.; ROCHA, L.H.P. A transitividade à luz do funcionalismo linguístico: análise de verbos de objeto afetado. **Cadernos do CNLF (CiFEFil)**, Rio de Janeiro: 2015.

SIQUEIRA, Jamile Bomfim Arneiro. **A interpretação do professor alfabetizador revelada no Guia de Planejamento e Orientações Didáticas LER E ESCREVER**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2015.

SIQUEIRA, S. O ensino de inglês na escola pública: do professor postíço ao professor mudo, chegando ao professor crítico reflexivo. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola editorial, 2011. pp. 93- 110.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez de. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p.81-104.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14^a Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TEIGER, C. Le travail, cet obscur objet de l'ergonomie. In: **Actes du Colloque Interdisciplinaire "Travail: Recherche et Prospective" - Thème Transversal n° 1 – Concept de Travail** (p. 111-126). Lyon: CNRS, PIRTEM, ENS, 1992.

TERSSAC, G. Le travail organisé: Faut-il repenser le travail?. **Actes du XXX Congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française**, Biarritz, France, p. 5-9, 1995.

TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues. **A (re)construção do trabalho do professor de inglês pela linguagem**. 2009. 335 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

TUMOLO, Paulo Sergio. **O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível?** Educação e Sociedade. Campinas, vol.26, n 90, jan/abr. 2005.

VALLE, Rogério A. B. **La Theorie de l'Agir Communicatif face aux Apports d'une Sociologie Comparative des Organisations.** 1989. Tese (Doutorado em Sociologia) - Sciences Humaines - l'Université Paris V, Paris, 1989.

VARGAS, F.; CASANOVA, F.; MONTANARO, L. **El enfoque de competência laboral: manual de formación.** Montevideo: Cinterfor/OIT, 2001.

VOLPI, M.T. A formação de professores de línguas estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, J.V. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão.** Pelotas: Educat, 2001.

VYGOTSKY, L. S. (1934/1987). **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001[1934].

_____. Manuscrito de 1929 [Psicologia Concreta do Homem]. **Educação e Sociedade**, 2000, v. 21, n. 71, p. 21-44.

ZAGURY, Tânia. **O professor refém.** São Paulo: Record, 2006.

ZARAGOZA, José Manuel Esteve. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** Bauru: EDUSC, 1999.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O Sr. _____ está sendo convidado como voluntário a participar da pesquisa **“O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA REVELADO NO DIZER DO PROFESSOR DE ENSINO MÉDIO”**, realizado por um aluno do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté – UNITAU -, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Nesta pesquisa pretendemos **“interpretar os textos produzidos por dois professores de língua inglesa do Ensino Médio com o propósito de conhecer as representações dos docentes sobre o ensino de língua inglesa.”**. Os motivos que nos levam a estudar **“o trabalho do professor de inglês são vários. Acreditamos que seja crucial ouvir a voz do próprio professor para que se entenda apesar da complexidade do trabalho, os desejos, impossibilidades e conflitos vividos pelo trabalhador no desempenho da atividade. O professor de língua inglesa ensina a língua e cultura de outrem, ou seja, a prática deste profissional é influenciada também por fatores internos: a simpatia do professor por um certo país, cultura, sotaque, entre outros.**

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos; **“entrevistar um professor de língua inglesa para entender os elementos presentes na ação docente. Depois do texto oral produzido pelo professor, o pesquisador fará a transcrição da entrevista e entregará uma cópia ao participante para que comente suas impressões sobre os agires revelados no discurso, tendo como benefício dar voz ao professor para que fale de seu trabalho, atividades, sem medo de ter sua prática educacional avaliada de forma negativa. Conhecer o trabalho de cada professor, suas prescrições internas e subjetividades, trará maior entendimento do trabalho real deste profissional e contribuirá para outras pesquisas na área de ensino como trabalho.**

Para participar deste estudo, o Sr. _____ não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Esta pesquisa apresenta risco mínimo (ou risco maior que o mínimo, se for o caso), isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler e etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados do estudo estarão à sua disposição quando finalizado. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O Sr. não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa "**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA REVELADO NO DIZER DO PROFESSOR DE ENSINO MÉDIO**", de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dado à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

São José dos Campos, _____ de 2015.

Nome	Assinatura participante	Data
Nome	Assinatura pesquisador	Data
Nome	Assinatura testemunha	Data

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

UNITAU – UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ-SP
 PRPPG-Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação Comitê de ética em Pesquisa
 Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
 Tel.: (12) 3625.4143 – 3635.1233 Fax: (12) 3632.2947
 E-mail: cepunitau@unitau.br

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: EWERTON BATISTA DUARTE
 ENDEREÇO: R: PROFESSORA MARIA SIQUEIRA NATHAN, Nº 430, BAIRRO: VILA TESOURO
 CEP: 12.221-521 – SÃO JOSÉ DOS CAMPOS - SP
 FONE: (12) 98844 3756 (INCLUSIVE LIGAÇÕES A COBRAR)
 E-MAIL: ewertoncomex@yahoo.com.br

APÊNDICE B – Comprovante de recepção e aprovação do Conselho de Ética**COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO****Dados do projeto de pesquisa**

Título da Pesquisa: O ensino de língua inglesa revelado no dizer do professor de Ensino Médio

Pesquisador: Ewerton Batista Duarte

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Versão: 1

CAAE: 48892815.5.0000.5501

Submetido em: 04/09/2015

Situação da Versão do Projeto: Aprovado

Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 089137/2015

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

APÊNDICE C – Transcrição da sessão de Instrução ao Sósia de Poe

T1. Pesquisador (Sósia): Bem, professor. Vou te chamar de Poe, okay? Imagine que amanhã então eu vá substituí-lo no 1ºD. Assim, eu preciso que você me dê instruções precisas para que eu possa agir no seu lugar, de tal maneira que as pessoas não percebam que você está ausente. Você pode começar, então, a me dar essas instruções?

T2. Professor de inglês: Sim, claro. Então, você vai vir de carro pra dar aula, né? Vai chegar aqui mais ou menos dez minutos antes da aula começar. Você vai à secretaria para assinar seu livro ponto pra depois passar na sala dos professores. Vai abrir o seu armário, pegar sua caixa de giz, pegar o Caderno do Aluno, que é o que você vai usar, e depois você vem aqui pra sala do 1ºD. Você vai saudar a turma, né? Com “Good morning, class”, vai colocar os tópicos a serem abordados na parte esquerda do quadro junto com a data; então, você vai colocar o capítulo que vai ser trabalhado, as páginas que vão ser trabalhadas. E, depois, você vai, enquanto eles vão estar anotando, porque os alunos anotam isso no caderno, tá? Você vai vir pra cá, vai olhar no seu diário para ver se ficou alguma lição que ficou o homework pra ser corrigido. Se não tiver o homework, você já vai colocar lá no quadro algumas frases que sejam gancho no que você vai trabalhar naquele capítulo. Aí, você vai conversar com a turma usando o português; vai ser a sua linguagem base porque apesar de ser ensino médio, os alunos não têm um conhecimento pra você dar uma aula de inglês o tempo todo porque eles vão ficar perdidos. Então, você tem que colocar ganchos em inglês, mas todo cercado em português. Então, você vai colocar os tópicos do Caderno do Aluno que você vai trabalhar naquelas páginas e vai ter um bate papo com eles. Eles vão ter o Caderno do Aluno deles pra acompanhar com você; então, você vai de exercício por exercício. Não adiantaria você falar assim “Ah, vai da página tal a tal, faça isso, isso, isso, isso, isso” porque eles não vão conseguir pegar essa instrução toda. Então, você vai “ah, vamos trabalhar o exercício um, aqui o exercício um, o que está pedindo?” O título vai estar em inglês, você vai ler com eles em inglês, vai perguntar se eles entenderam, tá? E aí, você vai, normalmente, você coloca um comando em inglês, mas já faça a tradução porque você vai ver que se você só usar o inglês sem traduzir, mais da metade da turma não vai entender. Então, você tem que ir jogando aos poucos.

T3. Pesquisador (Sósia): Certo, o que é esse Caderno do Aluno? É um documento, é uma apostila ou um livro?

T4. Professor de inglês: Esse Caderno do Aluno é uma ferramenta que o Estado disponibiliza. Antigamente, eram quatro volumes por ano, agora eles juntaram: o primeiro e o segundo vêm no primeiro semestre e o dois e o três virou o caderno dois

que vem depois das férias do meio do ano. Então, você utiliza o Caderno do Aluno como uma ferramenta a mais pra você ter... Ali, você tem textos, já vai ter um pouco de gramática; então, pra você não ter que trazer textos de fora ou usar um livro didático, ele já disponibiliza. Todas as matérias têm. E o inglês também, ele tem o seu Caderno do Aluno. Então, é um bom norteador pra você poder trabalhar sem ter que colocar texto no quadro ou imprimir de fora. Então, esse Caderno do Aluno, você utiliza bastante, tá? É uma ferramenta que os alunos já sabem que eles vão ter que utilizar todas as aulas e eles já sabem que eles têm que trazer. É bem mais... No nosso universo, é bem mais razoável você trabalhar com o Caderno do Aluno do que com livro didático porque o livro didático tem mais ou menos umas duzentas páginas, e o Caderno do Aluno, ele pesa duzentos gramas. Então, se você fala pro aluno que ele tem que trazer o livro didático de todas as matérias, ele vai ter no dia três, quatro, ele praticamente não traz. Não traz mesmo! E o Caderno do Aluno como é levinho, então, é fácil de trabalhar, então, normalmente, o governo manda livro didático pra gente, mas eu prefiro muito mais trabalhar com o material do Caderno do Aluno do que com livro didático porque a gente percebe que não funciona, eles não trazem o livro.

T5. Pesquisador (Sósia): Amanhã se eu chegar aqui na sala, no 1ºD, eu vou entrar... E se os alunos não tiverem trazido o caderno do aluno, como eu devo agir?

T6. Professor de inglês: Então, isso acontece, tá? Não é incomum um, dois, três... Cinco alunos “Ah professor, eu não trouxe”. Então, o que você vai fazer é solicitar que “Ah quem não trouxe, senta com alguém que trouxe; você vai usar o Caderno do Aluno do seu colega como modelo; você vai anotar as suas respostas no seu caderno e depois você vai passar pro seu Caderno do Aluno. O que não tem como é você ficar olhando pra mim aqui na sala de aula porque você não trouxe o Caderno do Aluno”. Então, normalmente, eles sabem já como funciona, tá? Então, o Caderno do Aluno que é a ferramenta essencial que você vai trabalhar nas aulas de inglês com eles. Normalmente em todas, inclusive a de amanhã. Então, quem não trouxe o Caderno do Aluno vai sentar com alguém e vai fazer a atividade, e no final da aula, eles já sabem que eles têm um visto porque infelizmente o aluno ele vê... O resultado do trabalho dele tem que ter um resultado imediato. O resultado imediato é um visto de participação que vale um ponto na média, que ele... Porque se você deixar ele, se for simplesmente “Ah, fazer pelo aprender”, mas sem resultado, ele não vai fazer. Ele simplesmente vai ficar enrolando e tal e não vai fazer. Então, eles já sabem que no final da aula eles vão ser avaliados através de eles vão trazer e você vai olhar, vai corrigir e vai dar o visto.

T7. Pesquisador (Sósia): E se o aluno não quiser participar da minha aula com toda essa proposta, o que devo fazer?

T8. Professor de inglês: Então, se o aluno não quiser participar da sua aula vai acontecer uma das duas coisas: ou ele vai ficar na dele, tá? Não vai te atrapalhar. Ou ele vai querer conversar e atrapalhar sua aula. Então, se ele atrapalhar a sua aula, você tem duas ferramentas: conversa de boa e vê se deu resultado. Se não deu resultado, você vai chegar no corredor, vai chamar o inspetor, vai falar “Queira, por gentileza, levar fulano pra sala da coordenação porque aconteceu isso, isso e isso” e você vai fazer uma ocorrência. O aluno vai sair da sua sala e vai pra coordenação, caso ele esteja atrapalhando com o andamento. Se ele não estiver atrapalhando, aí vai do seu critério: ou você vai deixar ele ficar do jeito que ele está, ou você... O que eu faço, o que você vai fazer, é chegar e falar “Você não vai fazer?” Eles, às vezes, vão jogar limpo com você, vão falar: “Ah, professor, não estou com vontade, estou cansado”, e aí, você, não adianta também você pegar esse aluno e jogar lá pra fora porque você não vai [...]. Agora, se ele está te atrapalhando, aí não é justo uma pessoa atrapalhar o andamento da sala inteira. Aí, você retira o aluno de sala, caso contrário, ele não está rendendo hoje, mas se você, se você, respeitar um pouquinho, ele vai estar rendendo numa próxima aula. Porque a gente sabe que às vezes, principalmente aqui, com a situação dos alunos, às vezes tem problemas fora da sala de aula e isso reflete na sala de aula. Então, tem aluno com problema de, por exemplo, ah, não tomou café da manhã em casa, não conseguiu dormir, problemas familiares, coisas da casa deles; então, você sente que às vezes um aluno que rendia com você, um dia não está bem. E aí, você pode perguntar “Aconteceu alguma coisa? Você não vai fazer? Tem certeza? Olha, você vai perder esse ponto de participação”. E aí, se ele não estiver te atrapalhando, eu aconselho você respeitá-lo porque ensino médio não é tão criança assim que você tem que pegar na mão e falar “olha fulaninho”, e tal, então, é tudo questão de bom senso.

T9. Pesquisador (Sósia): Certo, uma vez você me disse que numa sala de aula os alunos têm diferentes níveis de inglês. Você acha que amanhã, no 1ºD, eu vou ter muitos problemas em identificar esses níveis para trabalhar com um tópico? Como eu devo fazer se eu perceber que cada um tem um nível diferente no 1ºD?

T10. Professor de inglês: O que eu acho interessante é você começar a explicação da forma mais simples possível e partir do pressuposto que ninguém sabe. Porque se alguém já tiver, aqui apesar de ser uma escola com uma realidade de classe baixa, temos alunos que fizeram cursinho fora, poucos, mas, acontece. Tem alunos que já gostam da matéria e conseguem pegar por si só e tem aluno que tem dificuldade mesmo. Então, se você for bem do básico, o aluno que já sabe um pouco tem o risco dele se desinteressar? Sim, mas daqui a pouco ele vai fazendo e chega ao resultado que você quer. Agora, se você não for bem lá de baixo como se ninguém soubesse nada, você não consegue pegar aqueles alunos que estão realmente perdidos; então, por isso que eu falei que, infelizmente, eles chegam no ensino médio sem a bagagem necessária que eles deveriam ter pra acompanhar a matéria dada no ensino médio. Só pra você ter uma noção, no primeiro ano do ensino médio, o Caderno do Aluno já

traz Voz Passiva. Os alunos, se você perguntar “Você sabe fazer uma frase em voz passiva em português?” Noventa e oito por cento da turma não vai saber. Então, você tem que trabalhar numa outra língua, questões que o aluno não sabe na própria língua. E aí, você vai ter que trabalhar participípio, tempos verbais diferentes do verbo to be, e eles vêm com uma bagagem, infelizmente, de verbo to be do 5º ano ao 9º ano. Verbo to be e tradução. Então, não adianta você [...] E, você não tem como voltar do básico; você tem uma carga de matéria pra cumprir, o ENEM está chegando e você tem que trabalhar com o que você tem a disposição. Então, pega o assunto que você vai trabalhar, Simple Past, por exemplo, comece da forma mais básica, pergunte o que a sala sabe, pergunta a noção que eles têm, dê exemplos, coloque no quadro algumas regrinhas, pegue o exercício, destrinche o exercício e o mais importante: depois você vai circular pela sala pra ver o rendimento de cada um. Os próprios alunos já vão te dar um feedback “Professor, eu não entendi. Professor, é assim? Professor, é assado?” Então, você vai ter esses diferentes retornos de cada um; então, isso aí já vai te dar uma noção, no final, de quem já tem... Quem conseguiu pegar, quem não conseguiu pegar e porquê não conseguiu pegar. “Ah, ele não conseguiu pegar Voz Passiva porque ele não tem a menor noção de participípio”. Então, eu sei que vou ter que trabalhar participípio com essa turma porque eu vi que oitenta por cento não sabe o que é verbo regular e verbo irregular; então, isso aí já vai te dando outros sinais pra você trabalhar, mas o conselho que eu te dou é: parta do princípio de que você está falando uma matéria totalmente nova e que eles não tem a menor noção do que você vai explicar porque, aí, você vai conseguir... É mais fácil você pegar de volta aquele aluno que já está sabendo do que resgatar depois que você explicou aquele que já está perdido desde o começo.

T11. Pesquisador (Sósia): Se eu trazer um texto pra trabalhar amanhã, por exemplo, de que forma eu devo trabalhar esse texto?

T12. Professor de inglês: Então, os alunos estão acostumados a trabalhar com o auxílio do dicionário porque eles não têm um vocabulário, apesar de ficar claro pra eles que eles têm que construir um vocabulário o mais rápido possível. Eles estão meio mal acostumados com a tecnologia, então, não é incomum você ver o aluno usando um celular pra traduzir pedaços do texto. Então, você fala “Não faça isso porque o Google está traduzindo o texto.” É como se eu tivesse trazido o texto em português. Você pega todo um texto traduzido, eles tiram foto e o próprio aplicativo traduz tudo, eu falo “Você está trapaceando, você não está entendendo.” Você tem que usar esse tipo de argumentação, fazer com que eles entendam que eles precisam aprender palavras. Fala pra eles “Olha, não sabe? Tenta ver o sentido geral da frase, né? Vê se você consegue pelo sentido tentar presumir o que a palavra quer dizer. Não conseguiu? Ah, então, você olha no dicionário. Olhou no dicionário? Se você achar melhor, escreve em cima pra você poder voltar. Você vai olhar uma vez, vai olhar a segunda vez, você vai ter assim, eu acho que é essa palavra, aí, você vai confirmar no dicionário. Na terceira vez, você não precisa mais do dicionário.” Então,

tenha esse tipo de argumento com eles pra fazer com que eles tenham a ideia de que não é o caminho mais fácil que vai resolver. Aí, eles usando o dicionário, eles vão aumentar o vocabulário. Foca sempre no ENEM com eles, tipo, “Olha, o ENEM vai cobrar textos de vocês o tempo inteiro, em todas as matérias, então, isso aqui que a gente tá fazendo é um treino pro ENEM porque no ENEM você vai precisar de interpretação de texto em: matemática, em geografia, física, química e o inglês vai ser o tempo inteiro. Todos os textos, ou vai ser uma música, ou vai ser um poema, ou vai ser uma charge, mas vai ser tudo em cima de textos, a gramática não vai vir solta”. Se eles entenderem isso, que eles estão fazendo, praticando, vai ser mais fácil porque eles já têm uma certa aversão a textos que foi o que eles viram do 5º ao 9º ano com professores que talvez não tinham bagagem o suficiente pra dar uma aula de inglês. Então, eles chegavam com vários feedbacks de alunos, chegavam com um texto, um dicionário, pra traduzir o texto. Simplesmente um processo de tradução: palavra por palavra, pra encher linguiça, né? Então, eles ficaram meio receosos com essa ideia de texto “Ah, texto é só pegar o dicionário e traduzir”. Então, tem que trabalhar uma outra vertente “Ah, o dicionário que você está usando é pra você ter uma compreensão do texto, mas a ideia não é você traduzir o texto. A ideia é você pegar, você entender o texto.”.

T13. Pesquisador (Sósia): Certo... Você falou um pouco do celular que é uma ferramenta. Se amanhã eu chegar no 1ºD e perceber que tem um aluno ou um grupo de alunos usando o celular. Aqui na escola é permitido o uso do celular?

T14. Professor de inglês: Não. É proibido.

T15. Pesquisador (Sósia): É proibido?

T16. Professor de inglês: A gente tenta reforçar. É porque agora já saíram os avisos, tem avisos, mas o que acontece? A gente sabe que é uma luta perdida você tentar proibir celular 100%, então, é aquela questão: trabalhe com o bom senso com eles. Você viu que o aluno está fazendo “Ah, mas pegou o celular, respondeu uma mensagem, voltou a fazer”, não acho que compense você se estressar com isso com o aluno. Agora, o aluno não está fazendo, está jogando, está com fone de ouvido, chega pra ele e fala: “Fulano, tira o fone de ouvido, vamos fazer a atividade” e tal. Se não adiantou, você vai ter o seu critério pra saber. “O aluno está me incomodando ou não está incomodando? O aluno está incomodando outras pessoas ou não está?” Entra naquela mesma ideia que a gente estava conversando do aluno não estar produzindo. Ele não está produzindo, mas é um caso de desrespeito porque você pediu pra ele desligar o celular e ele não desligou. Ou, o aluno não está produzindo hoje porque, ele sempre produz, mas hoje você viu que ele não está legal e ele está mexendo no celular. Então, você vai ter que ter esse bom senso, mas, se necessário, você vai chegar e vai pedir pra o inspetor levar o aluno e o celular pra coordenação. Nunca pegue o celular de aluno porque se você pegar o celular do aluno, corre um

sério risco de voltar e falar “Esse risco aqui não tinha”, “Esse botão aqui não está funcionando”...

T17. Pesquisador (Sósia): Ah, entendi!

T18. Professor de inglês: Então, não encoste em celular de aluno; chame o inspetor, explique o que aconteceu: “O aluno não quis, eu pedi pra desligar o celular e o aluno não quis.” Ele vai ser levado pra coordenação, e aí, a coordenação vai pegar o celular e o celular só vai ser retirado pelo pai. É assim que funciona, tá? Mas, é tudo uma questão de bom senso, eu aconselho você a chegar, falar... Não leve a ferro e fogo, “Ah, você está com fone de ouvido? Vá pra fora!” Porque aí você cria uma animosidade. As turmas elas tendem a ser bem unidas entre eles, assim, eles sempre tentam arranjar uma justificativa pra proteger um ao outro. Então, o melhor, pra você ter um bom relacionamento e conseguir passar o seu conteúdo, melhor coisa é você ser firme, porém, um aliado. Seja firme com as suas regras “Ah, eu não aceito que haja cola!” Se pegar cola tal... mas, você tenha uma variabilidade “Tá, na minha aula não pode usar celular” “Ah, então olha, você está usando o celular, pode desligar, por favor?”, “Olha, já pedi a segunda vez, eu vou ter que chamar o inspetor pra tirar você?” E aí, dê essa chance pro aluno mudar a situação. Eu não aconselho você a bater de frente com ele logo de cara, aí, você não vai ser produtivo porque vai gerar um desgaste que, às vezes, pode desgastar a sua imagem também.

T19. Pesquisador (Sósia): Na verdade, assim, eu preciso me preparar muito bem pra amanhã, pra essa aula do 1ºD, né? Então, eu estou aqui pensando, caso eu chegue amanhã pra essa aula e eles não tenham, ninguém trouxe o caderno do aluno, o que eu devo fazer?

T20. Professor de inglês: Então, isso aí acontece tá? Apesar de não ser nenhuma generalidade, ninguém trouxe ou todo mundo trouxe, o geral nunca vai acontecer, tá? Mas, às vezes, acontece também de você ter uma turma com 40 alunos e simplesmente 7 ou 8 trouxeram, fica inviável, né? Então, aí no caso, você vai ter que ter um plano B na manga. Caso aconteça isso, você vai olhar no Caderno do Aluno, o que é que ele está pedindo hoje? “Ah, ele vai trabalhar futuro, vai trabalhar futuro porque seria horóscopo.” Beleza, o texto do horóscopo não vou conseguir trabalhar hoje porque é inviável, não vou passar um texto de duas folhas num quadro negro a giz porque eu vou perder minha aula toda e não vou conseguir. Então, eu vou trabalhar futuro “Ah, então como é que a gente faz futuro? Como é que a gente faz futuro em português? Ah, tem essa mudança no final dos verbos, né? Então, e em inglês, a gente muda o verbo ou tem que ter algum outro verbo auxiliar?” Vai tentando chamar deles o que eles sabem, vai colocando no quadro, vai pegando exemplos “Ah, então vamos fazer uma frase no futuro. Como é que essa frase seria? Ah, e agora? A gente fez uma frase afirmativa, negativa, interrogativa? E agora se eu quisesse fazer uma frase... Essa frase aqui, se eu quisesse falar no sentido oposto?” Então, você vai

ter que trabalhar a mesma coisa que você iria trabalhar só que de uma outra forma; aí, você vai passar a usar o caderno.

T21. Pesquisador (Sósia): Entendi.

T22. Professor de inglês: Então, você vai trabalhar com o quadro negro e o caderno, e eles já sabendo que é uma constante. Eles sabem que todo final da aula o que eles produziram vai ser anotado no diário e isso vai gerar um ponto de participação pra eles que vai ser anexo à média. Então, eles sabem que de um jeito ou de outro, essa produção vai ser avaliada.

T23. Pesquisador (Sósia): Certo, se eu... Vamos dizer que todo mundo trouxe, a maioria trouxe o Caderno do Aluno e eu vou trabalhar o texto que está lá. Se eu perceber que há um desinteresse da sala, porque, na verdade, eu não conheço este material, mas, vamos dizer que o texto não é um texto muito atrativo, tem uma linguagem muito difícil, não sei... Eu percebo que não está dando certo, não está surtindo efeito, eu não estou conseguindo motivar a classe com aquele conteúdo. Eu poderia trazer, talvez numa outra oportunidade, outro texto com outro tema?

T24. Professor de inglês: Sim!

T25. Pesquisador (Sósia): Eu poderia, então, trabalhar com outro texto fora do Caderno do Aluno, né?

T26. Professor de inglês: Claro, o Caderno do Aluno seria um balizador pra você, seria um direcionador. Ah, então eu vou trabalhar com “you” e vou trabalhar com o futuro, com a ideia de signos com essa ideia de hipóteses, né? Futuro hipotético, então, se eu achei... Se você achar que o texto está assim muito chato, pode trabalhar com uma música falando de horóscopo, entendeu? Então, se você achar na sua preparação da aula que esse texto aqui não está atual, porque a apostila, o Caderno do Aluno, você vai ver lá “Ah, horóscopo de 2004,” então, você pode pegar um horóscopo da Internet, em inglês, e imprimir um horóscopo dessa semana. Vai fazer ficar muito mais atraente pra eles. Então, é questão só de adequar à realidade. O Caderno do Aluno tem esses problemas. É um Caderno do Aluno que ele vai assim, de 2012 a 2016, então, você sabe que aquela edição vai ficar valendo aqueles 4 anos, 5 anos. Você vai ver que, às vezes, o texto lá já está defasado com algumas coisas, então, é só você pegar e colocar um texto mais atual, mas ah, o que eu posso falar é o seguinte: os alunos numa maneira geral é muito difícil você conseguir pegar a sala inteira. Principalmente, numa sala problemática como o 1ºD porque tem alunos ali que, por mais que você traga a coisa mais interessante do mundo, que você monte uma aula com data show, que você faça um aparato de cursinho, da melhor faculdade que tem, ou do melhor cursinho, você não vai conseguir alcançar esse aluno porque ele é praticamente, digamos, assim, inalcançável por opção. Ele está ali obrigado; ele veio pra escola obrigado, ele está aqui por causa do bolsa família, ele está aqui

porque se ele fugir, a escola vai ligar, a mãe vai vir aqui. Então, ele não está aqui pra estudar. Ele veio pra cá pra conversar, por causa da hora do lanche porque não tem comida em casa. Então, esse aluno, ele não vai conseguir. Mas se você conseguir alcançar o grosso da turma, conseguir que tenha, que você sinta que a participação foi 80%, 85%, já posso falar que você conseguiu seu intento, porque 100% você não vai conseguir nunca.

T27. Pesquisador (Sósia): Você acha que amanhã, pelo menos 80% da turma, eu vou conseguir envolver na minha atividade?

T28. Professor de inglês: Sim, se você... Se eles trouxerem o material, se você colocar, se dispor e for com eles, não tem, os nossos alunos, não tem como, foi como eu falei logo no início, não tem como você chegar “Pessoal, da página 30 à página 40, façam o exercício aí e daqui a pouco a gente corrige.” Eles não têm... Eles têm que ser levados, eles têm que ser de passo a passo, terminou um exercício corrige, tem dúvida? Não? Então, vamos pro próximo. Porque, se você não for ajudando, aí sim, realmente eles não vão! Você vai sentir que eles “Ah, eu não sei fazer tal coisa.” Aí, vai desmotivar e vai entrar pra outras coisas, vai começar a cansar, vai usar o celular, porque a base deles é comprometida por causa da defasagem no ensino fundamental. Eles chegam no ensino médio, eu gosto de comparar como se eles tivessem visto $2+2=4$ durante todo o ensino fundamental, que é o verbo to be. Aí, eu chego dando equação do segundo grau, que seria uma voz passiva, seria uma oração condicional, eles não têm a bagagem, então, se você não for mastigando com eles, não vai sair.

T29. Pesquisador (Sósia): Certo, na verdade, eu vou preparar uma música pra amanhã com o 1ºD, como uma atividade, assim, diferenciada. Onde eu devo preparar essa música? A digitação, cópias... Onde eu vou fazer todo esse processo?

T30. Professor de inglês: Em casa. Porque tonner e papel é complicado, então, não é incomum você preparar as suas aulas em casa, imprimir o seu material porque você ficar contando com a infra-estrutura do Estado, pode ser um risco de você chegar com um pendrive e não ter tonner na impressora. Aí, você não vai ter o seu material pra poder distribuir pros alunos; então, se você quer ter 100% de certeza de que o que você preparou vai ser utilizado, faça em casa, imprima em casa e, é oneroso? É. Mas, é a maior garantia que você vai ter de que o seu trabalho vai ser finalizado porque não é incomum você chegar, se quiser imprimir alguma coisa na escola e não conseguir por falta de um material ou outro, então, faça em casa.

T31. Pesquisador (Sósia): Então, pra todas as atividades de música, uma cruzadinha, um texto diferenciado, eu vou precisar usar o meu computador, o meu laptop, e a minha impressora?

T32. Professor de inglês: E o seu papel e a sua tinta. (+)

T33. Pesquisador (Sósia): Entendi...

T34. Professor de inglês: Tá? Porque é impossível você imprimir no colégio? Não. É um risco grande você conseguir imprimir? É. Porque pode ser que você chegue aqui e não tenha o material necessário, e aí, você vai ficar numa situação de que o que você preparou, você não vai conseguir aplicar.

T35. Pesquisador (Sósia): Entendi... E na hora do intervalo, eu devo ir pra onde, na verdade? Eu devo ir pra sala dos professores, eu devo ficar na sala, às vezes, acertando alguma pendência? O que eu devo fazer amanhã depois que terminar o primeiro período com o 1ºD?

T36. Professor de inglês: Então, o 1ºD ele é uma turma que fica entre... Uma aula antes do intervalo e uma aula depois.

T37. Pesquisador (Sósia): Ah, perfeito.

T38. Professor de inglês: Então, isso é uma situação até interessante que: o que você deve fazer? Chegando perto do intervalo, você vai fazer a chamada no primeiro tempo, tá? E você vai ver os alunos que estão na chamada, beleza, eles vão descer. Eles sabem que não podem ficar aqui em cima, então, eles vão descer, a pasta da chamada vai ficar, a porta vai ser fechada, trancada, tá? E você vai ficar na sala dos professores. O intervalo é de 20 minutos. Após os 20 minutos, você vai voltar pra sala, vai começar a retomar, você vai ver que eles vão demorar a chegar, que é uma coisa que não adianta você achar que, volta 10h40, volta 10h50, você achar que 10h50, perdão, 9h50, você achar 9h50 os alunos vão estar aqui. É um processo que vai das 9h50 até às 10h. Então, você aproveita esse processo pra colocar alguma coisa no quadro que você queira trabalhar nesse segundo tempo, tá? Ou, com quem já estiver na sala que, vai chegando de pinga pinga, já ir tirando algumas dúvidas se por ventura elas aparecerem, mas, se prepare que esse processo de ter que voltar leva uns 10 minutos, então, nem adianta fechar a porta porque vai ter bateção de porta o tempo todo.

T39. Pesquisador (Sósia): Então, eu posso deixá-los amanhã entrar se eles demorarem um pouco?

T40. Professor de inglês: Tem uma tolerância, né? Não é assim também “Ah, já se passaram 25 minutos e aluno chegando... Não!” Tem uma tolerância de 10 minutos porque tem aluno que estava lá na quadra e vai chegando num passo bem demorado porque ele também não quer voltar, ele vai enrolar, mas, na prática leva uns 10, estourando 15 minutos. Então, você sabe que das 9h50 às 10h é um momento um pouco perdido pros alunos, então, você pode aproveitar pra já colocar alguma coisa no quadro que você vai trabalhar, dar uma olhada no que você vai trabalhar nessa próxima aula. Assim que eles chegarem, retome, provavelmente vai ser alguma

atividade que está em andamento, se você não conseguiu fechar, retome essa atividade e, não esqueça de, no segundo tempo, fazer uma chamada. Assim que você sentir que a sala já sentou, faça uma chamada, não no final, mas logo no início pra ver se tem algum perdido. Porque pode acontecer de algum aluno que se perdeu, né? E aí, você passa pra coordenação porque você exime a sua responsabilidade: “Olha, eu fiz a chamada, o aluno que estava aqui na primeira aula não está aqui na segunda aula”. Aí, eles vão entrar em contato, vão pegar o telefone e ligar pra família.

T41. Pesquisador (Sósia): E se por algum motivo, eu não perceber que algum aluno não está em sala, matou aula, alguma coisa assim... E se caso eu não perceber?

T42. Professor de inglês: Então, os próprios alunos vão te falar. Se você falar assim: “Thiago, o Thiago estava aqui na primeira aula, cadê ele?” “Ah, professor, está lá embaixo”, “Ah, professor, ele foi embora”, “Ah, professor, ele está passando mal”... Então, os próprios alunos vão te dar esse feedback e aí você guarda aquilo ah, não voltou? Deu mais 10 minutos, não voltou? O inspetor está ali pra te ajudar “Olha só, estou com essa situação, o aluno tal estava aqui no primeiro tempo e não está aqui agora, falaram que ele estava passando mal, você tem alguma notícia pra me dar?” “Ah, não, não estou sabendo” “Então, vou passar pra coordenação que o aluno estava aqui no primeiro tempo e depois do intervalo não voltou.” Aí, você exime da sua responsabilidade de “Professor, o aluno está aí? O pai está aqui e tal...” e você “Ah, não sei” Então, é melhor você já tomar a dianteira.

T43. Pesquisador (Sósia): Então, eu tenho que me preocupar com isso também? Não somente com as atividades que eu vou desenvolver, mas eu também preciso ter esse controle, de quem some e não volta?

T44. Professor de inglês: Sim, isso aí é importante. Porque o muro está até sendo levantado aqui na frente da escola, porque não é uma coisa incomum os alunos pularem o muro depois, na hora do intervalo, pra... Já almoçou, e aí, resolve pular o muro pra ir embora, então, isso aí é uma coisa que tem que ficar de olho, principalmente nessas aulas que são entre o intervalo. É nessa aula que pode acontecer, e aí, se acontecer alguma coisa com o aluno lá fora enquanto ele deveria estar aqui dentro e você não passou pra coordenação é um problema pra você. Então, é melhor você já ficar de olho nisso.

T45. Pesquisador (Sósia): Entendi. Na verdade, quando eu acordo, não consigo comer, não consigo tomar o café da manhã de verdade, né? Meu organismo leva um tempo pra eu conseguir fazer uma refeição bacana. Eu acho que na hora do intervalo é um tempo legal, né? O certo é comer de 3 em 3 horas, a gente que tem toda essa preocupação com a saúde sabe disso. Você acha que eu vou conseguir fazer uma refeição bacana ou eu vou tomar apenas um café, uma água?

T46. Professor de inglês: Tudo depende do que você considera uma refeição bacana e do tempo que você leva pra comer essa refeição. Se você for uma pessoa que come rápido, você consegue comer um sanduíche ou até mesmo, se você trazer alguma coisa e quiser esquentar no micro-ondas e comer uma refeição como os alunos comem lá no refeitório, é uma possibilidade, mas, os 20 minutos eles são curtos, então, a gente é cobrado, bateu o sinal estar de volta logo. Então, não recomendo que você não esteja a postos logo assim que tocar o sinal. Então, se programe pra comer o que você precisa comer, ir ao banheiro, algo rápido.

T47. Pesquisador (Sósia): Algo rápido, né? Que seja mais simples?

T48. Professor de inglês: É. Se você for uma pessoa que come rápido, tudo bem. Agora se é uma pessoa que demora, que gosta de mastigar 30 vezes e tal, coma uma coisa leve, uma fruta e tal, e esteja aqui em cima a hora que voltar porque a hora que bater, os alunos, o inspetor volta abrindo as portas, e você entra e aí já fica esperando os alunos voltarem.

T49. Pesquisador (Sósia): Entendi. Se amanhã, eu tiver alguma questão que aconteceu em sala de aula, querer resolver alguma coisa de prova, de avaliação, eu precisaria conversar com a coordenadora ou com algum professor também, às vezes, até com outro professor de inglês, se eu quiser trocar alguma ideia, alguma coisa da minha disciplina, eu faria na hora do intervalo?

T50. Professor de inglês: Olha... Você não vai conseguir trocar ideia com professor da sua disciplina porque você é o único da cadeira no horário, né?

T51. Pesquisador (Sósia): Ah, tá!

T52. Professor de inglês: Então, no caso, você não vai ter outro professor de inglês aqui pra trocar uma ideia. O que você pode trocar é uma ideia com os outros professores em relação a um aluno ou outro “Ah, o aluno tal está dando muito problema na minha aula hoje” “Ah, na sua também?” tal... Alguma coisa desse tipo. A sala dos professores é muito utilizada na hora do intervalo pra assuntos gerais. A gente evita falar coisas de trabalho, mas, é comum perguntar assim: “Ah, eu vou pro 3ºB daqui a pouco, como é que está a turma? Quem estava lá?” “Ah, hoje está tranquilo!” Então, esse feedback de como a sala se encontra no dia é comum acontecer, como você pode perguntar: “Ah, quem está lá no 1ºD? Eu estou indo pra lá agora. Como é que eles estão? Estão calmos? Teve algum problema?” Pra você já ir preparando o seu espírito pra chegar lá, mas, normalmente é isso que acontece, tá?

T53. Pesquisador (Sósia): Como tem que comer rápido, você disse, não dá muito tempo. Então, eu não vou conseguir também me estender muito nas conversas com os colegas, né? Porque...

T54. Professor de inglês: Não... É uma coisa que realmente você vai... É tipo “small talk”, você vai falar só coisinhas assim, bem objetivas, de respostas objetivas; não é o momento de tirar alguma coisa séria. Normalmente, se você quiser falar alguma coisa específica com algum professor, aí, seria o caso de depois da aula, meio dia e vinte, se ele ainda estiver aqui, você tira uns minutos, conversa com um professor ou outro... E aí, é um horário mais tranquilo. Esse horário do intervalo é um horário realmente que é pro pessoal usar pra ir ao banheiro, pra comer alguma coisa leve e pra dar uma descansada e voltar pra cá. Não é um horário pra trocar muitas ideias nesse ponto didático.

T55. Pesquisador (Sósia): Entendi, se eu precisar, então, de algo, terei que esperar bater o sinal ao final da aula, né? Porque também durante a aula, você disse sobre o horário de trabalho, geralmente, não acontece muito essa troca de procurar um professor, um coordenador, então, eu faria isso ao término das aulas?

T56. Professor de inglês: Isso.

T57. Pesquisador (Sósia): Eu procuro...

T58. Professor de inglês: Exatamente! Ou, combina com o professor que você gostaria de falar “Ah, qual horário?” Ou, já avisa ele com antecedência “Ah, no horário de intervalo tem como a gente conversar 5 minutinhos?” e tal [...] porque aí, no caso, ele também se prepara pra perder 5 minutos do tempo que ele tem do intervalo pra trocar ideia com você, sem problema. Você vai ver que aqui o corpo docente é bem unido, bem tranquilo de se lidar; não tem aqueles problemas. Todo mundo tenta se entrosar bem no grupo, então, você vai ser bem acolhido tranquilamente.

T59. Pesquisador (Sósia): Certo... E se eu tiver aula em alguma outra escola, né? Porque, ao sair daqui, eu tenho que ir pra outra escola pra completar a minha carga, tudo mais, então, não vou ter muito tempo pra resolver essas questões que eu não consigo resolver na hora do intervalo. Então, fica complicado, também, né? Eu acho, pensando no amanhã, caso eu precise desse tempo.

T60. Professor de inglês: É... Você pode utilizar também uma ferramenta que os professores utilizam muito hoje em dia: a tecnologia pra conversar através do Whatsapp, pode ser através de algum grupo. Então, os professores têm um grupo no Whatsapp, como todos os funcionários de todas as outras empresas que criam os seus grupos, né? A gente também tem o nosso grupo do Whatsapp, então a maioria dos professores está. Quem não está é porque não tem um celular compatível ainda, mas a maioria está. E aí, você pode falar no grupo. Se for uma coisa geral, ou você pode falar especificamente pro professor e trocar essa ideia e quando ele puder, ele te retorna e tal. Hoje em dia, esse contato que você está falando de trocar ideias de aluno ou de situações, ele se dá muito mais de forma virtual do que presencial porque com o Whatsapp a gente consegue ter esse contato bem maior.

T61. Pesquisador (Sósia): Interessante! Então, até fora da escola eu consigo ter esse contato.

T62. Professor de inglês: Sim...

T63. Pesquisador (Sósia): Na verdade, até fora, então, eu vou conseguir...?

T64. Professor de inglês: Exatamente. Tanto com os professores quanto com os alunos, mas, aí, eu já acho que é de professor pra professor. Tem professor que adora adicionar aluno no Facebook, Whatsapp; e tem professor que não adiciona aluno em Whatsapp e Facebook, e aí vai depender da [...] Eu não acho que tem um certo nem um errado, vai de cada professor, do que ele acha que vai acontecer. Se ele acha que vai ser produtivo, se não vai ser, eu acho que é mais maléfico que benéfico. Então, eu não adiciono aluno nem no Whatsapp nem Facebook, a não ser ex-aluno, o aluno que já saiu, não é mais meu aluno, pode. Eu não adiciono porque senão o aluno começa a te perguntar de prova, se vai ter aula, o que vai cair na prova: coisas que aí já exorbita a sua função de professor. Você vira professor 24 horas; então, eu não misturo as estações, mas é um meio de contato. O governo até tem as TIC, né? Que é a tecnologia a serviço do conhecimento que eles falam “Ah, criem grupos com os alunos no Facebook pra você passar atividades.” Não. Eu não faço. Não é uma coisa que seja obrigatória, então, eu acho que você pode ter a sua vida professor e você pode ter a sua vida profissional, hum, pessoal. Então, você pode separar, mas se você quiser, nada te impede também. Então, aí varia de professor pra professor.

T65. Pesquisador (Sósia): Amanhã, como eu devo finalizar a minha aula no 1ºD? Aí, já voltei do intervalo, né? Esperei eles se acalmarem, o que, às vezes, demora um tempo, como você disse; eles demoram pra voltar, tudo mais, estão agitados... Aí, eu consegui retomar a aula, como eu faço? Como eu finalizo? Passo uma tarefa? Levo alguma coisa pra casa? O que eu faço?

T66. Professor de inglês: Isso vai depender da situação. Se você... Você vai finalizar no sentido de fazer um fechamento. Você vai retomar com eles o que eles viram, tá? Vai perguntar pra eles o que eles conseguiram reter. Cada um vai falar uma coisa e nisso você vai conseguir fazer aquele fechamento do que foi feito, né? Em relação à tarefa, você vai ver: esse assunto cabe mais alguma coisa? Tem alguma coisa que seja fácil pra eles, por exemplo, “Ah, eu fui até a página 19 e a página 20. É exercício disso que a gente acabou de fazer.” Então cabe, dá pra eles fazerem isso aqui, eles conseguem fazer sozinhos, então, eu vou passar essa página aqui de exercícios pra eles e vai ser a primeira coisa que eu vou corrigir quando a gente voltar na próxima aula. Então... Ou não, esse aqui já é um outro... Agora já começa um outro capítulo, então eles... Senti que eles pegaram bem. Não adianta também você ficar passando muita tarefa porque eles não vão fazer e você vai voltar e vai perguntar “Alguém fez?” E você vai acabar tendo que deixar essa página de novo pra ser feito em horário de

aula porque eles não fizeram. Não adianta também você corrigir se você tiver uma sala de 40 e 38 não fizeram; então você vai ter que dar um tempo pra eles fazerem. Passe coisas que você sinta que eles têm condição de fazer como lição de casa e que seja uma coisa que não vá onerar muito o tempo deles, porque não adianta a gente ter essa ideia utópica de que eles vão chegar em casa e vão pegar e vão fazer muita coisa e vão produzir muita coisa. Então, o ideal é consiga passar o máximo com eles, tá? Em casa, o mínimo possível. Você vai perceber que além do 1ºD ser uma turma um pouco complicada, o aluno no geral de escola pública, ele já tem aquela concepção de, às vezes, ele não estuda em casa nem pra prova. Você fala “Você estudou?” “Ah, não estudei em casa não.” Então, eles se guiam muito no que eles conseguem pegar na escola; então, lição de casa tem que ser muito dosada pra surtir algum efeito.

T67. Pesquisador (Sósia): Entendi... Entendi... Aí, eu saio da sala normalmente. Ao bater o sinal, eles saem primeiro ou eu devo sair primeiro? Eu devo falar alguma coisa?

T68. Professor de inglês: Os alunos não saem da sala teoricamente porque a sala aqui não é sala ambiente. Então, eles saem porque eles saem, por querer sair pra ir lá fora pra confraternizar com as outras turmas. Então, você vai perceber que toda troca de sinal os alunos vão ali pra fora, mas não porque eles deveriam estar ali fora, porque eles saíram mesmo. Então, os professores trocam de sala e você vai pra outra sala, se for o caso; ou vai pra sala dos professores deixar suas coisas, deixar suas coisas no seu armário e ir embora, tá?

T69. Pesquisador (Sósia): Ah, está certo...

T70. Professor de inglês: Então, no caso, se for só a aula do 1ºD, você vai sair, eles vão continuar, vai vir um outro professor. Você pode se despedir da turma, né? Falar “Até semana que vem”, “See you next week”, alguma coisa assim. Desce, coloca o seu material que você deixou no armário, seu ponto já está assinado, não tem que falar com mais ninguém. Aí, simplesmente o seu horário, quem já viu se você estava presente ou não é o pessoal da inspetoria que já anotou se você veio ou não, então, você não tem mais nada burocrático pra fazer.

T71. Pesquisador (Sósia): Você falou dessa questão de livro ponto. Eu assino algum caderno? Como que funciona?

T72. Professor de inglês: O livro de ponto quando você chegou na escola, o livro de ponto. E você vai chegar lá no dia e você vai assinar. Isso é uma coisa. O livro de ponto, ele diz que você estava na escola naquele dia. Os seus horários de aula quem verifica é esse pessoal da inspeção. Por exemplo: “Ah, quem é o professor dessa sala aqui que os alunos estão em sala... Estão... Não têm professor?” “Ah, é fulano de tal, fulano de tal faltou.” Eles vão marcar. “Ah fulano de tal, fulano de tal estava aqui

antes, mas teve que ir embora, passou mal.” Então, as aulas se você completou é essa inspeção que vai marcar, o pessoal da inspetoria, mas o livro ponto você assina dizendo que você estava no colégio.

T73. Pesquisador (Sósia): Ah, entendi... Então, além do livro ponto sempre vai ter alguém...

T74. Professor de inglês: Sim, até porque não tem que ficar alguém em cima, se você não estiver na sua aula, vai ter uma sala inteira de aluno pra fora de... Eles mesmos perguntam “Cadê o professor? O professor faltou?” Então, você não vai perceber professor vindo aqui, olhando pra você e marcando se você estava ou não presente. Isso é uma coisa que você só percebe quando o professor não está. Quando está tudo tranquilo, eles já presumem que o professor estava ali porque a sala de aula, os alunos estão tendo aula.

T75. Pesquisador (Sósia): Entendi. Uma última instrução, professor.

T76. Professor de inglês: Pois não.

T77. Pesquisador (Sósia): Em relação à avaliação ou um trabalho pra nota, um exercício que você aplique em sala de aula... Fazendo de conta que amanhã seria um dia de avaliação...

T78. Professor de inglês: Sim...

T79. Pesquisador (Sósia): Eu aplico a avaliação, como é feita a correção? Eu consigo fazer a correção aqui na escola, na hora do intervalo? Você me disse algo sobre ATPC, o que seria esse ATPC?

T80. Professor de inglês: Esse ATPC ele é semanal, tá? A quantidade de aulas depende da sua quantidade. A quantidade de aulas que você vai estar em ATPC depende da quantidade de aulas que você tem, de turmas que você tem. Então, se você tiver, por exemplo, 30 aulas, você vai ter 3 aulas de ATPC, menos de 24 aulas são 2 aulas de ATPC.

T81. Pesquisador (Sósia): É uma reunião obrigatória?

T82. Professor de inglês: Seria uma reunião obrigatória onde tem uma coordenadora e vai passar os assuntos pertinentes; vai passar o que precisa ser feito, o que já foi feito, o que precisa melhorar. Então, é como se fosse uma reunião semanal onde os professores também vão dar o feedback do que aconteceu, o que está precisando. E, às vezes, dependendo da situação, “Ah, é período de prova, todo mundo acabou de dar prova” - Nesse caso, a ATPC, a gente até tem esse tempo livre pra poder corrigir, passar uma nota no sistema, mas não é garantia. Então, o que eu recomendo: “Foi uma avaliação? Leva pra casa e faça em casa. Porque você tem que disponibilizar um tempo seu fora do trabalho pra esse tipo de coisa.

T83. Pesquisador (Sósia): Mas, e se eu não tiver esse tempo, né? Porque como você disse, o ATPC é usado para avisos e pode ser que eu não consiga dar conta da correção. Eu tenho aula em outra escola, saindo daqui eu tenho outra escola, que horário eu vou encontrar pra fazer a correção?

T84. Professor de inglês: Olha, se você não conseguir durante uma semana porque você só vai ter... Como o inglês são duas aulas por turma, então, normalmente, elas são aulas casadas no mesmo dia, né? Então, você não vai ter aula picada, então, aquela turma que você fez a correção, ah... Igual pra essa turma, você só vai encontrar com ela uma semana depois, então, se nesse período de uma semana você não conseguiu num sábado, no domingo, algum momento que você possa parar pra corrigir, aí você vai ter que fazer a correção com eles.

T85. Pesquisador (Sósia): Ah, entendi...

T86. Professor de inglês: Uma ferramenta interessante que você pode fazer é entregar a prova de um pra outro, cada um tem uma prova que não é a sua e ir corrigindo. Eles corrigem com você e já te devolvem corrigida, depois você só tem o trabalho de lançar a nota. Você vai passando as respostas, se a prova for múltipla escolha, Ah! Claro que você já pediu antes que a prova fosse à caneta, né? Pra garantir uma certa idoneidade que eles não vão alterar a resposta, então, distribui a prova aleatoriamente, cada um pegou uma prova que não fosse a sua, então, você vai corrigindo com eles. Na primeira questão, explica: “Então, qual que é a resposta certa?” “Ah, é a letra E”, “Isso! Por quê?” Tal, tal, tal... “Então, marquem aí quem conseguiu letra E dê um ticado, quem não conseguiu marca, dá um X.” E aí, você vai ter, depois, que recolher essas provas de novo, você vai ter a parte toda corrigida, e aí, você dá a nota. Você pode dar a nota até na hora ali, mas o ideal é que você faça isso em casa em algum período, né? Tente conseguir conciliar esse período em casa, porque é um horário que você vai ter mais calma pra fazer. Então, o professor já tem que ter esse horário, tipo, esse limbo que você vai ter que disponibilizar que, teoricamente, era pra você, mas você vai ter que dedicar um pouquinho a coisas do trabalho pra ser melhor pra você, pro andamento, sabe? Então, no caso, você pode e deve corrigir em casa pra você poder pegar e só dar o feedback pro aluno. Você vai pegar essas provas, vai devolver pro aluno, ele vai olhar o que ele errou, você vai corrigir com ele e aí ele já vai ter o corrigido. Aí, você vai ter menos tempo com a prova, né? Com esse corrigir a prova, você vai conseguir ter mais tempo pra andar com o seu conteúdo.

T87. Pesquisador (Sósia): Certo. Você disse sábado e domingo, né? Então, é possível que eu tenha que usar aí o sábado e o domingo? Se eu tiver aula na segunda feira, como que ficará a preparação de aula, né? Porque aí eu teria que corrigir a prova, exercícios e ainda preparar aula?

T88. Professor de inglês: Exatamente. É... Não vou falar que isso aí é uma coisa que acontece todo final de semana, mas, como toda profissão, você tem períodos mais atribulados e períodos mais tranquilos. Então, vai ter final de semana do mês que você vai estar mais complicado porque você tem que corrigir alguma coisa e tem que preparar aula; mas, outros finais de semana, você vai estar com tudo engatilhado já, porque você já... O que você já começou, o que você já tinha preparado, uma aula que você sabia que ia levar duas aulas pra ser feito, então, você começou um assunto e aí a continuação desse assunto na outra aula já está preparado. Nesse caso, você já está tranquilo pra próxima aula. Então, não existe uma regra, mas você tem que saber que vai ter final de semana que você vai ter que disponibilizar algumas horas pra correção, algumas horas pra montar e outros finais de semana que você vai ter mais tranquilo. Isso aí é a regra do jogo pra professor, então... Quando a gente entra nesse barco, a gente já sabe que o ATPC, ele não é pra gente ter tempo livre pra fazer as nossas coisas; ele é um momento pra gente ter uma reunião, pra escola passar algo pra gente e a gente passar algo pra escola, mas não é um tempo livre pra gente fazer as nossas atividades.

T89. Pesquisador (Sósia): Pelo que eu entendi, no domingo, eu sempre vou ter que reservar um período porque tem aula na segunda feira. Então, às vezes, eu vou ter que preparar a aula da segunda no domingo?

T90. Professor de inglês: Nem sempre, você pode se preparar... Você tem um momento disponível na quinta feira, você pode preparar a aula de segunda feira, deixar engatilhado. Você tem um momento na sexta feira à noite que você não vai sair, no sábado de manhã, no sábado à tarde, no domingo à noite, domingo... Então, você tem que ter o seu jogo de cintura pra conseguir conciliar um horário. Dizer que você nunca vai fazer nada em casa é utópico, tá?

T91. Pesquisador (Sósia): Sempre vai ter alguma coisinha então pra...

T92. Professor de inglês: Sempre vai ter alguma coisa! E não só coisas didáticas, mas coisas burocráticas. Falar que você vai... Ah, vai fechar o conselho. Você vai fechar todas as suas notas, médias e tal na escola? Muito difícil. Então, a gente já é implícito que você às vezes vai ter que fazer coisas em casa. Entrega de notas, fechar diário, lançar nota no sistema, muito difícil você lançar nota no sistema aqui, sendo que até a internet aqui é complicada. Então, você não tem esse acesso necessário, às vezes, você não tem um computador aqui. Tem um computador só na sala dos professores e está sendo usado. Então, se você não tiver uma infraestrutura sua, como eu falei, impressora, papel, tinta... Uma coisa que você dependa somente de você, você fica muito vendido no Estado porque você pode fazer um plano e acontecer uma outra coisa.

T93. Pesquisador (Sósia): Entendi. Eu tenho que pensar em várias coisas, né? Não somente no ensino ali e no que vai acontecer durante a aula, mas vou ter que me preocupar muito mais então do que... Né?

T94. Professor de inglês: Minimizar a possibilidade de erro. Se você começar a pensar assim “O que eu posso fazer pra o risco de dar errado ser o menor possível?” Ah, se eu imprimir em casa, eu tenho certeza de que eu vou ter esse papel pra entregar pra turma”.

T95. Pesquisador (Sósia): Entendi...

T96. Professor de inglês: “Ah, se eu fizer aqui, se eu lançar as notas pelo sistema na minha internet, no meu computador, eu sei que amanhã é indiferente o computador estar lá funcionando na escola, ou se está com internet ou sem internet, a minha parte eu já fiz”. Então, se você tiver essa filosofia de diminuir a possibilidade de erros é melhor pra você. Então, é isso que eu faço, que eu aconselho você a fazer também. Mas, isso demanda um tempo em casa que você vai perder? Sim, mas no geral, compensa? Pelo stress que você ia ter caso você chegasse aqui e não tivesse computador, a internet estivesse fora do ar, ou tivesse alguém usando e você tivesse prazo pra entregar as notas e estivesse pra passar o prazo... Compensa? Eu acho que compensa.

T97. Pesquisador (Sósia): Sim, mas essas horas não são consideradas como trabalho, né? Assim, só pra eu entender melhor o trabalho do professor, o que foi feito em casa e [...]

T98. Professor de inglês: Então, a gente tem... A gente, teoricamente, o governo dá é... uma sigla que eu não sei te dizer, mas teoricamente, você tem um adicional no salário que é algo como se você estivesse trabalhando em casa: horas fora da sala de aula, entendeu? Você tem esse adicional porque todo mundo sabe que o professor trabalha fora da escola, não tem como não trabalhar! Então, já foi conseguido esse adicional que teoricamente você está trabalhando em casa, então, você está sendo remunerado. Os pormenores burocráticos, eu não saberia te dizer, primeiro, porque não é uma coisa que eu estudei, e, segundo, que eu estou no Estado há pouco tempo pra poder te falar com certeza, mas eu sei que existe essa remuneração que é fora da sala de aula.

T99. Pesquisador (Sósia): E você acha que compensa pelo horário que eu vou ter que corrigir?

T100. Professor de inglês: Olha, se eu for entrar na questão do salário geral, independente de estar na sala de aula ou não, eu acho que o salário está muito aquém do que a gente merece pela nossa formação e pela nossa rotina de trabalho. Então, pra mim, é irrelevante se eu estou recebendo esse valor por estar em casa ou

estar dando aula; o valor é baixo por si só, entendeu? Mas, o fato é, eu estou recebendo por estar em casa e, também, na minha concepção, fazer em casa, pra mim, resguarda de muitos problemas que eu teria caso eu optasse por fazer na escola, na dependência de vários fatores que não estão no meu controle pra dar certo ou não. Então, é “win-win situation”.

T101. Pesquisador (Sósia): Entendi. Você recomendaria que eu continuasse na profissão? Se eu começar amanhã no 1ºD, acabei de me formar, você recomendaria, assim só pra gente finalizar?

T102. Professor de inglês: Sim, é uma questão... Depende do seu foco. “Ah, seu foco é realização profissional, realização pessoal ou o seu foco é financeiro?” Se você tem um foco financeiro, é complicado você... Eu te falar hoje, na situação atual, que você vai se satisfazer financeiramente dando aula no Estado acabando de entrar. Então, isso aí vai te levar a certas frustrações. Você vai ver gente que tem uma formação inferior a sua, que também fez um concurso público do Estado e está ganhando o dobro, o triplo do que você ganha. Então, esse ponto é um ponto negativo, mas, se você, como eu, está nisso porque você gosta do que você faz e você gosta de se sentir realizado pelo que você faz, de se sentir bem com a sua profissão, aí eu recomendo. Agora, se você não gosta de dar aula e está fazendo isso por uma situação temporária e quer uma mudança, não é a sua praia, aí eu já recomendo que você nem comece porque você vai se estressar mais do que se beneficiar, mas, pra quem gosta, eu recomendo.

T103. Pesquisador (Sósia): Entendi. Você acha que é uma missão? Assim, que é algo que a gente já nasce pra ser professor ou a pessoa conseguiria entrar numa faculdade e despertar o gosto pelo ensino? Algumas pessoas acreditam que é um dom? Qual é a sua visão?

T104. Professor de inglês: Olha, eu acho que pra você dar aula, você tem que ter, não diria um dom, mas tem que ter certas características: você tem que ser uma pessoa paciente, você tem que ser uma pessoa que goste de ensinar alguma coisa pra outra, seja o que for, entendeu? Tem gente que não tem paciência pra ensinar nada. Então, são características que um bom professor deve que ter: gostar de ler, vontade de estudar, ter um certo controle, né? Um controle próprio, um controle da turma, conseguir impor certas regras, tá? Mas, no geral, ninguém nasce com aquela ideia de, Ah... Ainda mais, quando a gente vê o panorama todo da educação; hoje em dia, ninguém tem esse sonho inicial de “Ah, o que você vai ser quando crescer?” “Vou ser professor”. Infelizmente, não era o meu sonho quando eu era criança porque a gente já vem com aquela ideia que vai ser médico, vai ser engenheiro, vai ser advogado, que são profissões que dão destaque, dão um retorno financeiro. Hoje em dia, o professor está muito mal valorizado, só que, no decorrer da nossa vida, a gente vai se achando, vai vendo que a gente tem essas qualidades, que a gente vai se

realizar com aquilo, e aí, isso acaba fazendo parte da nossa vontade. Apesar de todas as situações negativas, a gente acaba indo por esse caminho. Aí a gente vê que a gente tem essas qualidades e que isso vai trazer satisfação pra gente, entendeu? Então, não diria que é um dom nato, mas é uma coisa que você vai vendo, que você vai casando e que isso vai te trazendo uma certa sensação boa que você não tinha em outras coisas, entendeu? Você pode estar num emprego melhor, mas que você não se sinta bem. E você, trabalhando com educação, você se sente realizado, mas com todos os problemas que a gente já sabe que existem. Então, não existe uma fórmula certa...

T105. Pesquisador (Sócia): Sim. De fazer um financiamento, por exemplo, né? Comprar alguma coisa...

T106. Professor de inglês: É! Se você é professor, se você quer ser professor, aí eu recomendo o Estado, numa maneira geral. Por quê? Pela estabilidade. Você sabe que você vai ter uma quantidade de aulas fixa, você sabe que você [...] Porque quem é professor oscilante, como você falou aí, o negócio de fazer prestações, de comprar alguma coisa em longo prazo, você não sabe. Esse ano você está com 30 turmas, 30 aulas, ano que vem você pode estar com 15. Teve uma situação aí, os alunos mudaram de colégio e diminuiu praticamente o número de salas, e aí você tem que arcar com aquelas despesas que você já tinha feito antes; então, realmente essa instabilidade ela afeta muito. Então, nesse ponto “Ah, eu quero ser professor. Então, eu vou ser professor do Estado, do município, porque tem essa estabilidade do número de aulas?” Sim. Vale a pena.

T107. Pesquisador (Sócia): Mas nem todos, então, conseguem, né? Porque alguns, você disse de categorias no nosso bate papo antes, né? Que tem várias categorias?

T108. Professor de inglês: Exatamente.

T109. Pesquisador (Sócia): Então, nem todos conseguem ter essa estabilidade, certo?

T110. Professor de inglês: É. Existem várias categorias no Estado, né? Isso aí é uma coisa que uns acham que é bom, outros acham que é ruim. A meu ver, é ruim porque separa muito a classe. Deveria ser... Não existe médico categorial tal, categorial tal... Então, não sei o porquê de ter professor categoria... Então, tem os efetivos e tem o categoria O, que são os professores que pegam aula também, mas não são efetivos. Tem os eventuais que pegam aula pra cobrir a pessoa que faltou...

T111. Pesquisador (Sócia): É uma outra categoria então?

T112. Professor de inglês: É uma outra categoria. Então, tem os emergenciais que eles são professores que estão estudando ainda, então, eu acho que isso mina muito a classe, porque, a meu ver, não existe médico emergencial. “Olha, está faltando um

médico, então vamos pegar médico da universidade, do 3º ano, 4º ano e jogar no hospital"... O cara não tem a formação pra isso. Então, não é justo você pegar aluno que acabou de sair do 3º ano, entrou numa faculdade de Letras, por exemplo, está no primeiro ano lá, virou professor emergencial e já vai comandar uma sala de aula. Então, eu acho que isso aí joga a educação lá pra baixo, sabe? Então, realmente tem os tipos de professor e tem o concurso pra você virar efetivo. Você faz o concurso, vai chamando, você vai efetivando. Então, tem professor que é categoria O que ainda não foi chamado, mas que tem essa estabilidade do ano. Ele não vai perder aquelas turmas, a não ser que aconteça alguma coisa muito fora do comum; aquelas turmas que ele pegou vão continuar, a não ser que entre algum efetivo que precise daquelas aulas. Fora isso, ele não vai perder aquela aula pra outro categoria O, entendeu? Mas, então, ano que vem já é um outro ano, outra situação. Então, ele pode estar nessa escola, ano que vem, ele pode estar na outra. Pode pegar uma turma aqui, um pouco em outro lugar, então vira aquela coisa muito nômade.

T113. Pesquisador (Sósia): E no caso de quem é efetivo, também tem muita mudança de um ano pro outro? Podem acontecer mudanças?

T114. Professor de inglês: Depende. Tudo depende em relação à sua qualificação hierárquica, né? Pelo tempo que você tem. Você vai ter, na atribuição de aula, você vai escolhendo à medida que vai chegando, vai passando as pessoas...

T115. Pesquisador (Sósia): Porque eu já ouvi que teve alguns fechamentos de escola, né? A gente percebe que, às vezes, a escola estadual acaba se tornando municipal, então...

T116. Professor de inglês: Sim! É! Essa municipalização da escola.

T117. Pesquisador (Sósia): Integral, né?

T118. Professor de inglês: É... Gera que o professor que estava ali, ele vai ter que ir pra outro lugar. E aí, no caso, como é que funciona? Pela pontuação dele é que é feita a lista pela ordem que vai ser a escolha da execução de aulas. Então, se um professor de uma escola que fechou for mudado pra uma outra escola, e a pontuação dele for maior que a pessoa que estava lá, no próximo ano ele vai escolher primeiro. E aí, a pessoa que estava naquela escola pode ser que não sobre aula, então, ela vai pegar um pouco lá, um pouco na outra escola, ou dependendo, se não sobrar nada, vai ter que pegar em outra escola. E aí até muda a sede.

T119. Pesquisador (Sósia): Então, três escolas, duas escolas é possível, né? Você ficar com várias aulas?

T120. Professor de inglês: Sim, eu estou com três escolas esse ano.

T121. Pesquisador (Sósia): Ah, você está com três escolas?

T122. Professor de inglês: Então, é possível e é provável. Duas escolas é muito possível, entendeu?

T123. Pesquisador (Sósia): E como você consegue lidar com a parte burocrática que você disse das três escolas? Como que você consegue lidar?

T124. Professor de inglês: É... Porque eles não... O horário tem que bater. É a primeira coisa. O horário batendo e você conseguindo fazer o deslocamento da escola, de uma escola pra outra. O processo, em si, não muda porque é a mesma regra do jogo. Então, as mesmas coisas que você teria que fazer numa escola, você vai ter que fazer na outra, a parte burocrática. O ATPC você faz na escola que você tem a maior quantidade de aulas, então normalmente é a sua sede; então, você não vai ter que participar do ATPC daqui e do ATPC da outra e do ATPC da outra. Se você tem que fazer três aulas de ATPC, você vai fazer na sua sede.

T125. Pesquisador (Sósia): Então, é mais essa correria de uma escola pra outra, né?

T126. Professor de inglês: Exatamente, fora isso, você vai encarar as mesmas coisas. Se você dá aula no 1º ano A aqui, você pode dar aula no 1º ano A de outra escola. Mas, o seu órgão pagador é o mesmo, é o Estado. Então, você... Lá, a escola vai passar um documento pra escola sede dizendo que você deu as aulas lá e quem vai fazer o pagamento pra você é a sua escola sede. Então, a única coisa diferente mesmo é a logística pra você chegar a tempo em todas as escolas, mas o resto é igual.

T127. Pesquisador (Sósia): E dá tempo?

T128. Professor de inglês: Tem que dar! Tem que dar tempo, entendeu? Normalmente, se você sai de uma escola, você tem que perder pelo menos um tempo de aula que é a transição pra estar na outra. Eu, no meu caso, eu dou aula, às vezes, na escola X, termina às 9h40 e vou começar a dar aula aqui às 10h50. Então, eu faço esse trâmite... Se fosse sem carro, daria? Não. Porque você dependeria de ônibus, e aí você teria uma janela muito pequena. E aí se você tiver uma janela muito pequena, o risco de você não conseguir chegar, de faltar e de deixar a turma sem aula é muito grande. Então, dependendo da sua realidade, você vai pegar a escolha de horários, vai conciliar ou não as escolas. Mas, o ideal é ficar numa escola só. Quem puder ficar numa escola só é a melhor opção. Não conseguiu? Duas escolas, três escolas... É normal? É. Mas é cansativo. Quatro? Já é inviável porque você não consegue...

T129. Pesquisador (Sósia): Mas, é possível, né? Alguns professores trabalham em quatro escolas?

T130. Professor de inglês: É possível, mas eu consideraria inviável porque eu acho que o custo de deslocamento pra quatro escolas vai superar o que você vai ganhar

dando aula, entendeu? Porque você não vai conseguir ter várias aulas numa escola sendo que você já está em outras três. Então, às vezes, você vai pegar, vai ter que se deslocar pra dar duas aulas, dois tempos de aula. Compensou você pegar o carro, gastar gasolina, parar lá no caixa prego, dar duas aulas e depois voltar? Você praticamente trocou figurinha, quase pagou pra trabalhar. Porque a gasolina no preço que está... Então, tudo isso tem que ser ponderado.

T131. Pesquisador (Sósia): Tem, né? Está certo, professor. Muito obrigado.

T132. Professor de inglês: De nada.

T133. Pesquisador (Sósia): Espero, então, que em breve você consiga ficar em apenas uma escola, como você disse, né? Que acaba sendo muito cansativo e corrido ficar em três escolas.

T134. Professor de inglês: É, ou pelo menos duas...

T135. Pesquisador (Sósia): Está ótimo! Muito obrigado!

T136. Professor de inglês: De nada.

ANEXO A – Comentários escritos produzidos por Poe

Questão 1

Quando perguntado sobre o Caderno do Aluno, devo também dizer que os alunos muitas vezes não trazem o material. Infelizmente, acabo tendo que passar o conteúdo na lousa. É sempre assim, você precisa ter um plano B para trabalhar o conteúdo. Temos que estar preparados porque tudo pode acontecer.

O Caderno do Aluno dá um norte ao professor. O material te ajuda a não se perder. É bem mais fácil trabalhar com o Caderno do Aluno para sair da lousa e giz toda hora. Os professores usam o Caderno porque facilita a vida do aluno e do professor. Os alunos também gostam desse material pelo fato de não precisarem copiar os textos no quadro. Várias vezes os alunos já me disseram que gostam do material. Pra mim, é uma vantagem usar o Caderno do Aluno.

Eu não disse antes, mas também uso outros recursos nas aulas: dicionário, livro didático, datashow, computador e caixa de som. Não dá pra contar com a estrutura da escola, então levo meu datashow, meu computador, meu cabo, minhas caixas de som para ter segurança de que tudo vai dar certo.

Questão 2

Na pergunta sobre os diferentes níveis linguísticos, em sala de aula, eu tenho dificuldade em alcançar a turma. O número excessivo nas salas dificulta muito. É impossível fazer um diagnóstico de todas as habilidades em inglês num ambiente com 50 alunos. Todo professor de inglês, do Estado ou particular, tem dificuldades em trabalhar com salas tão heterogêneas. Uma das grandes diferenças que percebo é que o aluno de escola pública geralmente não levanta a mão para tirar dúvidas. Não sei, talvez seja cultural. A gente só consegue checar se aprenderam na prova ou em outros exercícios escritos. É importante mencionar que muitos alunos são copistas. Até pra fazer uma prova eles têm a necessidade de copiar. Falta paciência para ler um texto, por exemplo.

É difícil trabalhar com a indisciplina em sala. No 1D, por exemplo, os alunos vão pra escola no ritmo de que não dá em nada, vão passar do mesmo jeito, tudo por causa da progressão automática. Poucos querem aprender de verdade. Muitos vão para fazer bagunça, cumprir tabela, não querem que a aula aconteça.

Já aconteceu de eu ficar estressado com o 1D por falta de respeito. Um aluno X bateu boca, me tratou com desrespeito. Então, fiz a ocorrência e tive que tirá-lo da sala causando um clima desconfortável a todos.

Muitos alunos se sentem frustrados. Eu percebo porque eles não tiveram uma boa base no ensino fundamental. Nas escolas particulares, o aluno tem inglês desde o fundamental I. Então, no Estado, o inglês entra na vida repentinamente, sem um gancho. Percebo que alguns alunos parecem não quererem estar ali.

Além do grande número de alunos em cada sala, outro fator que dificulta o ensino de inglês na escola pública é a visão do Estado de que o professor de Inglês não precisa ser qualificado. Professores têm diploma, a licenciatura, mas nem sempre têm contato com a língua. É comum os próprios alunos apontarem que os professores anteriores não sabiam inglês. O inglês deveria ser levado a sério para que o ensino fosse mais produtivo. Deveria ter uma entrevista que comprovasse a condição do professor de dar aula usando outras habilidades. As coisas mudam muito rapidamente, por isso devemos estar preparados. Há muitos professores de português levando a disciplina de inglês como apêndice.

Eu tive que pegar aulas de português esse ano, mesmo sem querer por não ser minha praia. Porém, eu leio muito e preparo as aulas para não fazer o mesmo com o que fazem com a língua estrangeira.

Questão 3

Sobre a preparação das atividades e cópias delas, como eu havia dito, tenho que usar minha tinta, meu papel e minha impressora, mas não é impossível fazer isso na escola. Bem, as coisas mudaram bastante desde a última entrevista que tivemos na escola. Todas as impressoras foram recolhidas. Então, se você quiser imprimir provas ou fazer alguma atividade, você tem que levar o material para uma empresa de cópias fora da escola. Totalmente por tua conta.

Eu não sei como será a avaliação dos alunos, principalmente as que demandam textos. Sem a impressora agora, nosso trabalho é alterado. Passaremos as questões no quadro? Não sei!

Já gastei meu próprio dinheiro com impressão de atividades para ter certeza de que a atividade acontecesse. Também já aconteceu de vários professores terem preparado a aula, mas não puderam realizar por conta da estrutura.

Eu nunca confiei na impressão da escola. Desde que entrei no Estado, vi como funcionava. Fiquei com um pé atrás em relação aos materiais disponíveis. Mesmo sendo oneroso, eu não dependo da estrutura da escola. A aula sai boa, fico feliz, mas por outro lado frustrado.

Um hábito que tenho: eu preparo aulas quando estou no banho. Eu faço uma revisão do que vou passar para a próxima turma. Penso, analiso tudo o que deu certo o que não deu certo antes de ir para as aulas da noite.

Questão 4

Em relação às questões de sala de aula, o professor deve ser o primeiro e o último a entrar porque ele organiza a sala e é o último a sair para verificar se não há nada fora do padrão. Ele fiscaliza tudo, mesmo não sendo nosso papel. Não podemos mesmo nos esquecer de fazer a chamada antes e depois do intervalo porque os alunos podem ir para outra sala, matar aula, namorar com alunos de outras salas, se perderem. O controle é para segurar o aluno em sala.

O aluno considera a língua inglesa, de uma forma geral, importante. Eu converso com eles na primeira aula sobre isso. Porém, nem todos conseguem levar a disciplina a sério. Levam a disciplina como Artes e Educação Física, basta estar ali voando que passará do mesmo jeito. Sobre a aula de inglês, já recebi elogios por ser o melhor professor que eles já tiveram lá na escola. Eles dizem que só tinham aprendido o verbo to be desde a quinta série.

Questão 5

Quando falei do intervalo, é realmente um tempo curto para se fazer uma boa refeição, mastigar várias vezes. Muitas vezes, eu acabo comendo bolachas pedagógicas, que são as bolachinhas que ficam lá. E bebo café também.

A parte complicada é no período noturno. Eu não mencionei na entrevista aquele dia, mas o intervalo da noite é apenas 10 minutos. Aí sim tomo apenas café e uma bolachinha porque não dá tempo mesmo. É mais um descanso para usar o banheiro e não para se alimentar.

O nosso trabalho como professor de inglês é desafiador e complexo porque a gente lida com uma realidade de alunos que não têm base familiar, nem educacional. Outra coisa, nem todos os professores têm condição de dar uma boa aula com datashow, aparelhos funcionando. Eu levo sempre os aparelhos. Não confio mesmo! Em relação aos colégios particulares de grande padrão, num cursinho elitista, dá para notar a diferença.

Acho que nosso trabalho, no geral, está desvalorizado porque não ganhamos bem. Deveríamos receber como ensino superior. Há uma defasagem em relação ao salário de um advogado ou médico público. Estudamos muito, alguns têm pós-graduação, mestrado, cursos de atualização e recebemos um holerite tão baixo que desmotiva.

O vale alimentação oscila até 160 reais. Esse ano, peguei carga completa para poder pagar minhas contas, um financiamento que fiz, e descobri que não tenho direito ao vale alimentação. Eu não acho isso certo. Eu me sinto, como um político uma vez disse na TV, trabalhando apenas por amor. Por isso que muitos professores não ficam marcando passo no Estado. Como vão pagar as contas de água, luz, aluguel e tantas outras com esse holerite? Eu me sinto numa dualidade: realizado, mas desmotivado pela parte financeira. Pensava que cresceria, faria uma carreira, mas não vejo isso. Passar no concurso não é estar com a vida ganha, não dá pra pensar assim.

Pensava que ensinar Inglês seria parecido como ensinar em escola particular. Depois da experiência no Estado, percebi que é infinitamente diferente por tudo. “Professor, tem prova hoje?” O aluno nem sabe a data exata da prova, o que estudar. A família também não cobra essa organização. Os desafios pra nós hoje em dia são conseguir adequar o ensinar à realidade da turma mesmo com a falta de materiais. Até Caderno do Aluno falta.

ANEXO B – Níveis, unidades e questões de análise elaboradas por Pinto (2009)

Níveis de Análise dos Textos	Unidades de Análise	Questões de Análise
S E M Â N T I C O	<ul style="list-style-type: none"> - elementos do agir: razões/motivos, finalidades/intenções e instrumentos/recursos. - formas de agir: individual e coletivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Quais os actantes principais postos em cena? - Qual o papel dos actantes principais postos em cena? - Que elementos do agir são expressos? - Que formas de agir docente estão reconfiguradas? - Qual é o curso do agir do professor? - Que tarefas prescritas estão tematizadas? - Que tarefas autoprescritas estão tematiadas? - Que elementos constitutivos da atividade docente estão tematizados nos textos produzidos pelo professor? - Há expressão de conflitos na relação do professor com os outros elementos constitutivos da atividade docente? Quais conflitos? - Há expressão de resolução desses conflitos? De que modo?

Fonte: Pinto (2009, p. 92).