



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CARMEN ILMA BELINCANTA BORGHI

**A CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO REAL DO PROFESSOR
DE LÍNGUA INGLESA EM SEU PRÓPRIO DIZER**

Londrina
2006

CARMEN ILMA BELINCANTA BORGHI

**A CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO REAL DO PROFESSOR
DE LÍNGUA INGLESA EM SEU PRÓPRIO DIZER**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial ao título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão

Londrina
2006

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

B732c

Borghi, Carmen Ilma Belincanta.

A configuração do trabalho real do professor de língua inglesa em seu dizer / Carmen Ilma Belincanta Borghi. - Londrina, 2006.
138f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão.
Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2006.

1. Professores de inglês - Formação. I. Cristovão, Carmen Ilma Belincanta. II. Universidade Estadual de Londrina. III. Título.

CDU 802.0:370.13

CARMEN ILMA BELINCANTA BORGHI

**A CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO REAL DO PROFESSOR
DE LÍNGUA INGLESA EM SEU PRÓPRIO DIZER**

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão

Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez

Profa. Dra. Anna Rachel Machado

Londrina, 17 de fevereiro de 2006.

Aos meus tesouros
Altair, Fernanda,
Clara e Aline

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas incontáveis bênçãos.

À Vera, de um modo especial, não só pelo imenso valor de sua orientação, mas também pelo acolhimento, compreensão e amizade.

À Maria Adelaide de Freitas pelo incentivo, apoio, compartilhamento de idéias e amizade.

Às participantes da pesquisa Karla e Cristina pela colaboração, a qual foi fundamental para a execução deste estudo.

À Telma Nunes Gimenez, pela cooperação, apoio e oportunidades de reflexões que colaboraram para a realização deste trabalho.

Aos colegas de Departamento, especialmente aos da área de língua inglesa, e a Universidade pelo afastamento temporário para que eu pudesse me dedicar com mais afinco a esta pesquisa.

Aos meus pais, pelo incentivo e refúgio seguro que sempre me ofereceram.

"Sei que o meu trabalho é uma gota no oceano,
mas sem ele, o oceano seria menor".

Madre Teresa de Calcutá

BORGHI, Carmen Ilma Belincanta. **A configuração do trabalho real do professor de língua inglesa em seu próprio dizer**. 2006. 138f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

RESUMO

O objetivo deste estudo é investigar como se configura o trabalho real do professor através do acompanhamento de professores iniciantes na carreira docente no Ensino Básico e, indiretamente, observar o curso de formação de professores onde foram graduadas as participantes da pesquisa. Este trabalho estuda o caso de duas professoras de inglês que atuavam pela primeira vez no Ensino Básico. Os referenciais teóricos que embasaram a análise dos dados foram: estudos na área de socialização do professor (LORTIE, 1975; TABACHNICK, ZEICHNER E DENSMORE, 1987; JORDELL, 1987; ZEICHNER & GORE, 1990) e estudos acerca do trabalho do professor (CLOT, 1999; SAUJAT, 2004; AMIGUES, 2004; FAÏTA, 2004). Sendo o trabalho do professor o objeto de análise, na tentativa de buscarmos compreender a complexidade das situações de trabalho, recorreremos a um instrumental metodológico advindo de diferentes domínios como as Ciências do Trabalho, Ergonomia etc. (BRAIT, 2004). Dessa forma, os métodos e instrumentos de coleta de dados foram: a autoconfrontação simples, a autoconfrontação cruzada e a extensão ao coletivo de trabalho. Os discursos das participantes da pesquisa foram analisados conforme os procedimentos metodológicos do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (1999) e Bronckart e Machado (2004). O resultado das análises mostra que, além dos fatores conteudísticos e didáticos, uma gama de outros elementos desempenha papel importante na ação docente. As diferentes dimensões identificadas neste estudo evidenciam que o trabalho do professor é complexo, repleto de entraves e impedimentos, não sendo reconhecido pelos governantes, sociedade e pelos próprios pares, e demandando, cada dia, um tempo maior para a realização de suas atividades. As inúmeras tarefas e funções atribuídas ao professor fazem com que o mesmo se sinta explorado e insatisfeito com as condições que lhes são oferecidas para o desenvolvimento de seu ofício. O estudo aponta para a complexidade do trabalho do professor e a necessidade de se contemplar as diversas dimensões que permeiam a ação docente no processo de formação de professores.

Palavras-chave: Trabalho do professor. Autoconfrontação. Coletivo de trabalho. Prescrições. Dimensões.

BORGHI, Carmen Ilma Belincanta. **The configuration of teacher's real work in his own discourse**. 2006. 138f. Dissertation (Master's degree in Language Studies) – State University of Londrina, Londrina, 2006.

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate how teacher's real work is configured through the attendance of teachers beginning their career at Elementary School level and, indirectly to observe the course of teacher's education where the participants of the research accomplished their studies. This is a case study of two teachers of English, teaching for the first time at Elementary School. The data analysis was based on the following theoretical support: studies on the teacher socialization (LORTIE, 1975; TABACHNICK, ZEICHNER E DENSMORE, 1987; JORDELL, 1987; ZEICHNER & GORE, 1990;) and studies regarding teacher's work (CLOT, 1999; SAUJAT, 2004; AMIGUES, 2004; FAÏTA, 2004). The data were collected by simple autoconfrontation, crossed autoconfrontation and collective of work. The discourses of the subjects were analyzed according to the theoretical principals of the sociodiscursive interactionism of Bronckart (1999) and Bronckart & Machado (2004). The analysis of data shows that besides the knowledge and didactic content, a number of other elements take an important role at the teaching action. The different dimensions identified in this study reveal that teacher's work is complex; crammed with hindrances and obstacles; it is not recognized by the government and society and requires more and more time to be done. The amount of tasks and functions attributed to the teacher makes him/her dissatisfied with the conditions of work he/she faces. This study points out to teacher's work complexity and the need of including the diverse dimensions that constitute teaching actions in the teacher education programs.

Keywords: Teacher's work. Autoconfrontation. Collective of work. Prescriptions. Dimensions.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Ação de linguagem	42
Quadro 1 –	Instrumentos de coleta de dados e respectivos objetivos	56
Quadro 2 –	Procedimentos de Análise	58
Quadro 3 –	Temas e fatores interferentes no agir docente verbalizados pelas participantes da pesquisa	62
Quadro 4 –	Dimensões do trabalho do professor levantadas nos dados a partir dos temas mobilizados pelas participantes	74
Quadro 5 –	Temas mobilizados e dimensões do trabalho docente categorizadas na autoconfrontação simples	79
Quadro 6 –	Temas mobilizados e dimensões do trabalho docente categorizadas nas autoconfrontações simples e cruzada	82

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
2.1 SOCIALIZAÇÃO	23
2.1.1 A socialização do professor em fase inicial de trabalho.....	24
2.2 O TRABALHO DO PROFESSOR	30
2.2.1 Investigando o trabalho do professor	30
2.2.2 Autoconfrontação	34
2.3 CONSTRUTO TEÓRICO-METODOLÓGICO VOLTADO PRA ESTUDOS DA LINGUAGEM.....	37
2.3.1 O interacionismo sociodiscursivo.....	47
2.3.2 Atividade social e linguagem	39
2.3.3 Ações de linguagem	40
2.3.4 Os mundos representados na linguagem	43
2.3.5 A materialização dos textos.....	44
2.3.6 A análise dos textos referentes ao trabalho educacional	48
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	52
3.1 A NATUREZA DA PESQUISA.....	52
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	52
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	54
3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	56
3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	57
4 ANÁLISE DOS DADOS	59
4.1 AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES	59
4.1.1 O contexto de produção.....	59
4.1.2 Análise de ordem semântica.....	61
4.1.3 As diferentes dimensões do trabalho do professor	73
4.2 AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA	80

4.2.1 O contexto de produção.....	80
4.2.2 Análise de ordem semântica.....	81
4.3 AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES E CRUZADA.....	92
4.3.1 Infra-estrutura textual.....	92
4.3.1.1 Plano geral do texto.....	93
4.3.1.2 Tipos de discurso.....	93
4.3.1.3 Tipos de seqüências.....	94
4.4 POSTERES.....	97
4.4.1 O pôster de Cristina.....	98
4.4.1.1 Elementos paratextuais.....	98
4.4.1.2 Tipos de discurso.....	100
4.4.1.3 Unidades e estruturas lingüísticas.....	101
4.4.2 O pôster de Karla.....	102
4.4.2.1 Elementos paratextuais.....	102
4.4.2.2 Tipos de discurso.....	103
4.4.2.3 Unidades e estruturas lingüísticas.....	104
4.5 COLETIVO DE TRABALHO.....	104
4.5.1 Plano geral do texto.....	105
4.5.2 Distribuição de vozes.....	105
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS.....	121
ANEXOS.....	129
Anexo A – Pôster de Cristina.....	130
Anexo B – Pôster de Karla.....	134

1 INTRODUÇÃO

O início de uma atividade representa novos desafios e ao mesmo tempo a construção de novos conhecimentos. O começar uma profissão não deixa de ser diferente: embora tenhamos sido preparados para tal, o desenvolvimento tecnológico e humano corre de tal maneira que fica difícil a previsibilidade de todos os problemas que serão enfrentados. Quando dispomos de um determinado suporte, os problemas tornam-se mais brandos e a cooperação, na tentativa de encontrar soluções, torna o professor autoconfiante, o que lhe possibilita dar conta das dificuldades que surgem. Neste sentido, os problemas e as dificuldades servem para a construção de conhecimentos que nos acompanharão em nossa vida profissional ao mesmo tempo em que inquietações e transformações começam a aparecer. Estas, por sua vez, exercem o papel de mola propulsora para novas investigações, e essas ponderações, de certa forma, fazem parte de nossa trajetória como professora de línguas.

Após vinte anos de trabalho em um Instituto de Línguas, cujo objetivo centrava, principalmente, em torno da questão técnica e prática do ensino de língua inglesa, prestei um concurso e deparei-me com o ensino de língua inglesa e Prática de Ensino no curso de graduação em Letras.

No ensino de língua inglesa e, mais enfaticamente, na disciplina de Prática de Ensino, passei por conflitos antes imperceptíveis, em ter preocupações outras que, como uma professora de usuários da língua inglesa, eu não tinha. Na Prática de Ensino, de forma mais abrangente, uma responsabilidade imensa caía em meus ombros, quanto à questão de estar formando professores, fator esse não relevante na escola de línguas. Passei, então, a buscar informações mais específicas sobre a questão da formação de professores e a participar de eventos, congressos e encontros que tratavam dessa temática. A colaboração e contribuição das colegas da Área de Língua Inglesa, em especial da colega Maria Alice, foram fundamentais para meu período de socialização nesse campo. Embora tenha recorrido à literatura e mais especificamente às várias pesquisas relativas à eficácia do ensino de língua inglesa no ensino básico, percebi que, graças às investigações realizadas, alguns avanços já haviam sido feitos, porém muitos problemas ainda continuavam a percorrer os caminhos do ensino de línguas. Percebi, pelos relatos de nossos alunos, que a teoria ainda estava muito distante da prática

existente nas escolas e que os problemas enfrentados pelos alunos não se encontravam somente dentro das paredes da sala de aula. Esses fatores quase não eram vistos na universidade, principalmente, devido ao engessamento do currículo existente (FREITAS; BELINCANTA; CORREA, 2002). Muitas das pesquisas até então realizadas enfatizavam a metodologia, a didática do professor, a aprendizagem do aluno, depois percorreram o caminho de saber se o ensino estava sendo crítico e etc. Porém, apesar dos avanços decorrentes dessas pesquisas, elas ainda pareciam insuficientes para abarcar todo o universo do trabalho do professor.

Participando dos eventos do Encontro dos formadores de professores de língua inglesa (ENFOPLI), concretizou-se então, minha necessidade de buscar essa questão da relação universidade e ensino básico de uma forma mais colaborativa, como o próprio encontro preconizava. Ademais, surgiu uma outra preocupação, a questão de que profissão é essa, que trabalho é esse que os professores fazem e que nós, os formadores, procuramos compreender para tentarmos uma relação de maior colaboração com os professores pré-serviço, os de formação continuada e especialmente os que estão iniciando suas carreiras e que acabam de sair de nossas mãos. A busca da compreensão dos meandros que envolvem o trabalho do professor para poder fazer uma ponte, a mais curta possível, entre a teoria e a prática me fez procurar na literatura estudos acerca do trabalho docente e metodologias que dessem conta de investigar o trabalho do professor.

Assim nas leituras que fiz sobre o trabalho em geral, há indicações de que as inúmeras transformações tecnológicas e sociais têm afetado todos os segmentos da sociedade, particularmente o mundo dos trabalhadores. Essas transformações têm sido motivo de pesquisas para melhor compreensão das características do trabalho e das atividades específicas que compõem as mais diversas profissões.

Com vistas a buscar soluções para promover melhorias na prática docente e na interação do professor no contexto escolar, notamos que um aspecto que permeia as mais recentes pesquisas refere-se às várias dimensões que compreendem o trabalho do professor e como esse trabalho é visto de diferentes perspectivas e de diferentes lugares sociais (MACHADO, 2004).

Basso (1998), por exemplo, assevera que o trabalho docente deve ser considerado em sua totalidade, a qual não se reduz à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, considerando seus elementos articulados, sua produção e seu desenvolvimento. Para a autora, a análise do trabalho docente pressupõe o exame das relações entre as condições

subjetivas (formação do professor) e as condições objetivas (condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática até a remuneração do professor).

Dentro do trabalho docente, conforme a categorização da autora, a eficácia do ensino-aprendizagem tem sido apontada como um resultado quase que somente das condições subjetivas, ou seja, da formação do professor, sendo que a falta de um preparo profissional adequado tem sido discutida nacionalmente, conforme ressalta Freitas (1996), com base na literatura sobre o assunto.

Entretanto, as discussões acerca dos cursos de formação de professores não têm sido uma prerrogativa do contexto nacional. Como assevera Radivilova (apud Freitas, 1996), esse problema também se apresenta em outros países, onde a competência profissional dos futuros professores de inglês como língua estrangeira não é satisfatória. Os mesmos mostram-se incapazes de gerenciar os problemas típicos de sua profissão.

Diante da situação apontada, para contextualizar este estudo, dirigimos nosso olhar para o ensino básico, principalmente na disciplina de língua inglesa, objetivando investigar como se configura o trabalho real¹ do professor através do acompanhamento de professores iniciantes na carreira docente no ensino básico e, indiretamente, observar o curso de formação de professores em que atuou e de onde foram graduadas as participantes da pesquisa. Com o foco no trabalho do professor, acreditamos que em fase inicial da profissão, conseguiremos, primeiramente, levantar aspectos, além da sala de aula, que são constitutivos da profissão docente tendo em vista uma melhor compreensão da relação teoria *versus* prática, nos cursos de formação que permitirá auxiliar na quebra de tal dicotomia e em segundo lugar, procuraremos acompanhar os professores iniciantes, uma vez que pesquisas apontam para a necessidade de um alongamento dos braços da universidade rumo aos desafios dos que iniciam suas novas profissões.

Quanto à relação entre teoria e prática profissional, a dissociação entre ambas contemplada por vários autores (ALMEIDA FILHO, 1993; SCHÖN, 2000; VIEIRA ABRAHÃO, 2002; ABREU-E-LIMA; MARGONARI, 2002; BERTOLDO, 2003) também é discutida por Freitas, Belincanta e Corrêa (2002), as quais apresentam, em seu estudo, evidências de que não há, no curso de formação, experiência de prática de ensino na medida adequada. As

¹ O trabalho real compreende, além da própria atividade realizada, todas as atividades não realizadas, suspensas, contrariadas ou impedidas (CLOT, 1999).

autoras consideram os estudos teóricos, da forma como estão sendo desenvolvidos, como relativamente inócuos.

Uma das razões para essa desarticulação entre teoria e prática possivelmente será encontrada nos currículos dos cursos de formação de professores, nos quais normalmente a teoria é estudada somente nas disciplinas de Lingüística Aplicada e a prática é exercida na disciplina Prática de Ensino, sendo que esta ocorre somente no último ano do curso, quando os futuros professores se conscientizam de que realmente serão professores e estão próximos de atuar em sala de aula.

Apontando para a mesma questão, Bertoldo (2003) propõe uma revisão nos cursos de licenciatura, uma vez que os mesmos são compostos basicamente por dois grupos de disciplinas: as de formação específica e as de formação profissional. No grupo da formação profissional, encontra-se a disciplina de Prática de Ensino, a qual, devido às limitações impostas pelos currículos de licenciaturas, assume um papel muito mais pedagógico do que aplicado, acarretando uma sobrecarga à disciplina, que assume também o preparo teórico dos alunos professores, tarefa que seria da responsabilidade das disciplinas que lidam com o conhecimento pedagógico. De acordo com Bertoldo (2003. p. 124):

Isso porque, há uma tal fragmentação da formação do professor que não lhe proporciona uma visão interdisciplinar que permitiria a articulação entre os conhecimentos próprios de cada uma das disciplinas de formação profissional.

Concordando com as palavras do autor, salientamos a necessidade de um currículo para a formação do futuro profissional da educação com abrangência ampla, permeado de teoria e prática desde o início do curso. A proposta desse mesmo autor é a inserção da Lingüística Aplicada nos cursos de licenciatura em uma perspectiva teórico-aplicada, cuja tarefa seria a de mediar os conhecimentos teóricos e a prática pedagógica.

Continuando a abordar a questão da eficácia dos cursos de formação, Jonhson & Freeman (2001) destacam a necessidade de uma reconceituação da base de conhecimento para os cursos de formação de professores de línguas estrangeiras. Os autores asseveram que existem deficiências em se definir o que os professores de língua estrangeira necessitam saber e ser capazes de fazer para que a aprendizagem aconteça. Consolo (2003, p. 61) também compartilha dessa visão quando questiona: “Como atuar na formação pré-serviço para que o trabalho

realizado atenda às necessidades mínimas de formação do futuro professor de línguas?” Como uma possível solução para essa questão, o autor responde que, além das discussões e procedimentos de (re)elaborações curriculares, dever-se-ia dar ênfase à postura do corpo docente universitário em relação aos alunos de Licenciatura em Letras.

Concordamos também com Johnson & Freeman (2001) quando sugerem que o professor seja visto como um aprendiz do ensino, as escolas e o ambiente escolar como contextos sócio-históricos, e o ensino-aprendizagem de línguas como atividades que são implantadas nesse contexto. Assim, os olhares deveriam ser voltados para os aspectos dos contextos sócio-históricos e para os diferentes aspectos característicos das dimensões do trabalho do professor.

Johnson & Freeman (2001, p.55) ressaltam a importância desse tema ao assinalarem:

De forma mais importante, a base de conhecimento em ensino requer conhecimento sobre si mesmo como professor, sobre o contexto a ser ensinado, sobre os alunos, sobre a sala de aula, e ainda sobre os contextos nos quais os professores desenvolvem seu trabalho².

Os autores defendem a idéia de uma perspectiva socialmente situada, focalizando como os futuros professores aprendem a ensinar e como eles desenvolvem seu trabalho nos contextos dos alunos, das salas de aula, dos currículos e das comunidades. Gimenez e Cristovão (2004) também salientam a importância da constituição de comunidades de prática, nas quais se poderia possibilitar um melhor enfoque na definição do perfil profissional, na seleção e organização curricular, na articulação entre os participantes do sistema educacional e na prática de ensino e pesquisa.

Há ainda, vários outros estudos que apontam para a necessidade de o aluno professor estar vivenciando outros contextos além da sala de aula e de estar também envolvido nas diferentes dimensões que constituem o trabalho do professor. Diante de tal perspectiva, para que fatores externos à sala de aula sejam levados em conta na análise do ensino-aprendizagem, há que se voltar os olhos com maior atenção para múltiplos fenômenos que interferem no agir

² More importantly, usable knowledge in teaching requires knowledge about oneself as a teacher, about the context to be taught, about students, about classroom life, and about the contexts within which teachers carry out their work.

docente e que não são vistos ou não são considerados relevantes para a maioria dos professores formadores e pelos pesquisadores.

Como já pontuamos, muitas pesquisas na linha de formação de professores giram em torno da sala de aula, dos alunos e das competências do professor. Algumas pesquisas têm investigado as razões que levam o professor a desempenhar o trabalho da maneira como o faz dentro das limitações institucionais (BARCELOS, 1995; ALMEIDA FILHO, 2001) e poucas têm se voltado especificamente ao trabalho do professor (LOUSADA, 2004; MAZZILLO, 2004). Talvez haja insuficiência de estudos sobre os fatores externos à sala de aula nos cursos de formação de professores, como observa Celani (1989, p. 27):

Tem havido na universidade uma preocupação muito grande com os aspectos acadêmicos, com as teorias e métodos, em vez de fazer os futuros professores entenderem e analisarem a realidade em que irão atuar.

Para que os alunos-professores entendam e analisem melhor essa realidade é necessário que eles e nós, pesquisadores e formadores, compreendamos o trabalho do professor em suas diversas partes constituintes, dentro e fora da escola, com tudo o que exerce influência sobre ele. É necessário, como afirma Machado (2004, p. 131):

Detectar não apenas o que é realizado pelo professor, o que é diretamente observável, mas também outros aspectos que não são diretamente observáveis e que dizem respeito ao que impede que o professor realize o que quer realizar.

Para que isso aconteça, há que se promover um maior envolvimento dos professores, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, nas decisões políticas e nas prescrições que geralmente vêm de cima para baixo.

Se analisarmos as diretrizes para os cursos de formação, por exemplo, perceberemos quantas responsabilidades, deveres e competências terão que ser desenvolvidas pelos professores, desenvolvimento difícil de ser cumprido devido às condições oferecidas pelas escolas. Em tempos de reformulação curricular nos cursos de formação de professores, diante dessa exigência vinda das esferas governamentais, faz-se necessário contemplar aspectos para a valorização da profissão docente, assim como também gerar discussões acerca da complexidade

que envolve o trabalho do professor e que ainda aparece timidamente nos cursos de formação e nos documentos governamentais que norteiam as reformas educacionais (MACHADO; CRISTOVÃO, 2005).

Como pontuamos, a grande responsabilidade pela eficácia do ensino está sendo colocada nos cursos de graduação. Entre outros objetivos, e na tentativa de minimizar o problema do distanciamento entre a teoria e a prática existente nesses cursos e também para tentar encontrar o cerne das questões que emperram uma aprendizagem mais efetiva, os órgãos governamentais propõem reformulações nas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores. Assim, o Parecer CNE/CES nº 09/2001, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, aborda esses quesitos ao mencionar que:

Outro problema refere-se à organização do tempo dos estágios geralmente curtos e pontuais: é muito diferente observar um dia de aula numa classe uma vez por semana, por exemplo, e poder acompanhar a rotina do trabalho pedagógico durante um período contínuo em que se pode ver o desenvolvimento das propostas, a dinâmica do grupo e da própria escola e outros aspectos não observáveis em estágios pontuais. Além disso, é completamente inadequado que a ida dos professores às escolas aconteça somente na etapa final de sua formação, pois isso não possibilita que haja tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões do trabalho do professor, nem permite um processo progressivo de aprendizado (CNE/CES nº 09/2001).

Nas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior também está contemplado esse aspecto, quando o artigo 12 aborda que a parte prática não deve se restringir ao estágio desarticulado do restante do curso, pois a mesma deve estar presente desde o início e permear toda a formação do professor.

Essa lacuna na formação dos professores deve ser repensada, dado que os professores acreditam que as teorias que lhes são apresentadas, e nem sempre digeridas, para nada servem, uma vez que eles é que são os conhecedores da realidade da sala de aula (BERTOLDO, 2003). É nessa perspectiva que a reformulação educacional busca situar o aluno-professor vivenciando o dia a dia escolar muito antes da época do estágio, pois “os alunos/professores não aprendem a criar conhecimento e a colocar problemas por percepção passiva de falas; tais habilidades são obtidas através de experiência e prática” (KINCHELOE, 1997, p. 206).

Johnson & Freeman (2001) se alinham a esse posicionamento quando afirmam que ao se partir de uma perspectiva socialmente situada, tornar-se um professor é um processo de desenvolvimento complexo, no qual o curso de formação do professor toma apenas uma parte. Para melhor compreensão desse processo, os programas dos cursos de formação dos professores precisam reconhecer as escolas onde os professores trabalham e o ambiente escolar como contextos sócio-históricos nos quais a formação do professor e o próprio ensino acontecem e conceber o currículo como sendo mais do que simplesmente um conjunto de conteúdos. Para que isso aconteça, não é suficiente que os formadores dos professores insiram seus alunos professores dentro da escola desde o início do curso. É necessário que se observem elementos do trabalho do professor que não estão somente na sala de aula, mas também outros fatores que envolvem o agir docente, como, por exemplo, currículos, condições de trabalho, socialização do professor dentro da escola, comunidade escolar, sistema de avaliação, responsabilidades do professor, prescrições etc.

Conforme assevera Hargreaves (apud Diker, 1997, p. 224):

O trabalho dos professores parece cada vez mais intensificado ao acumular-se as pressões que são exercidas sobre eles e ao multiplicar-se as inovações sob certas condições de trabalho que não coincidem com o ritmo das mudanças, ficando até mesmo, defasados em relação a elas. Desse ponto de vista a retórica do profissionalismo limita-se a seduzir os docentes para que aceitem sua própria exploração.

Após essas considerações, podemos perceber a necessidade de os alunos-professores estarem no lugar onde vão atuar, para que haja oportunidades de se trabalhar mais com o real, com o que verdadeiramente acontece nas escolas, tentando voltar os olhares para além da sala de aula, para as outras dimensões do trabalho do professor que interferem em seu agir docente. A oportunidade de parcerias entre as universidades, as escolas de ensino fundamental e médio e as comunidades de prática seriam bons caminhos para acompanharem os professores iniciantes e também para os formadores estarem mais presentes nessa realidade escolar. Talvez essa seja a direção para minimizar o distanciamento entre a teoria e a prática e melhor compreender os itens que envolvem o trabalho do professor e, assim, melhorar a eficácia do ensino.

Diante do que foi exposto, o objetivo principal desta pesquisa é investigar como se configura o trabalho real do professor em seu próprio dizer. Para tanto, buscaremos respostas para cinco perguntas, que aparecem como os objetivos específicos: 1) Que temas sobre o trabalho do professor são manifestados no dizer das participantes? 2) Como os temas manifestados implicam diferentes dimensões do trabalho docente? 3) Como se materializam as figuras interpretativas³ do professor em seu discurso? 4) Quais os papéis dos protagonistas no dizer das participantes da pesquisa? 5) Que vozes são expressas na voz do professor?

A busca de respostas para as perguntas desta pesquisa é importante para este estudo, à medida que entendemos que, para compreender melhor o trabalho real do professor, primeiramente é necessário reconhecer como o próprio professor o configura. Entende-se, portanto que o discurso do sujeito que realiza o trabalho é um dos caminhos pelos quais se consegue mapear e definir a profissão professor e todas as nuances que a envolvem.

O interesse em realizar este estudo foi motivado pelo meu envolvimento na disciplina de Prática de Ensino e pela observação, durante as minhas idas às escolas de ensino básico, das diferentes facetas que compreendem o trabalho dos professores.

Um fato muito intrigante que sempre me chama a atenção é os alunos-professores, durante a fase do estágio de observação, visionarem os professores das escolas onde os estágios se realizam sob uma ótica de críticas e comentários negativos acerca do desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Apesar das orientações para que sejam consideradas todas as dimensões que permeiam a ação docente, muito pouco se tem percebido sobre os aspectos externos ou que não são contemplados na sala de aula. Ressalvamos, contudo, que o tempo de estágio é demasiadamente curto para que o aluno-professor conheça a realidade das escolas onde possivelmente irá atuar, mas ainda assim permanece um questionamento sobre como compreender melhor essa realidade que parece tão distante do que é visto na universidade.

Optei por focalizar aspectos menos investigados na ação pedagógica, os quais compreenderiam os bastidores do trabalho docente, como, por exemplo, os impedimentos, os recursos materiais, as prescrições, os sentimentos gerados pela profissão, acompanhando duas professoras em um dos períodos considerados mais difíceis da trajetória da profissão docente, ou seja, os anos iniciais, e dessa forma, colaborar para diminuir, no curso de formação, o

³ O termo figuras interpretativas está sendo usado como representações, como sugerido por Machado e Cristóvão (no prelo).

distanciamento entre a teoria e a prática, questão já amplamente discutida por inúmeras pesquisas (FREITAS, BELINCANTA E CORRÊA, 2002; ABREU-E-LIMA; MARGONARI, 2002; ABRAHÃO, 2002).

Ao optar pela investigação do trabalho do professor, recorri às metodologias usadas nesse tipo de pesquisa: a autoconfrontação simples, a autoconfrontação cruzada e o coletivo de trabalho⁴ com a análise de textos proposta por Bronckart (1999) e por Bronckart e Machado (2004).

Segundo Gimenez (2005), todos nós somos constituídos no discurso. As aulas se configuram como espaços nos quais identidades são construídas pelas interações, pelas representações⁵ e pelas visões de mundo que vão sendo reveladas no dia-a-dia.

Filliettaz (2004) assevera que os dispositivos metodológicos produzidos para desvendar os enigmas do trabalho exploram a capacidade de os agentes produzirem verbalizações sobre suas práticas, recorrendo à linguagem para tornar visível o que escapa à observação direta (autoconfrontação simples e cruzada).

Machado (2004), assumindo a concepção de situações de trabalho, argumenta que “este se configura a partir de toda uma rede de discursos proferidos” (ROCHA et al. 2002, p. 79-80). Por meio da análise dessa rede de discursos podemos ter uma compreensão maior das relações entre o trabalho do professor e os cursos de formação que incorporam elementos institucionais da ação docente.

Entendemos que ninguém é melhor para falar sobre o trabalho do que aquele que o desenvolve. Em conformidade com Faíta (2005, p. 19) “*falar do trabalho implica trabalhar a fala*”. Para o autor, é necessário fazer uso de meios de investigações profundos para que o discurso do trabalhador se torne em “língua autorizada”.⁶

⁴ O termo coletivo de trabalho, neste estudo, refere-se às pessoas que desenvolvem as mesmas tarefas no trabalho ou as que estão relacionadas a esse grupo. Em uma escola, por exemplo, o coletivo de trabalho se estende aos professores, coordenadores e diretores, enfim, aos profissionais do ensino.

⁵ Utilizamos aqui o termo *representações* em consonância com a definição de Celani e Magalhães (2003) como sendo uma “cadeia de significações construídas nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes a: a) teorias do mundo físico; b) normas valores e símbolos do mundo social; c) expectativas do agente sobre si mesmo como ator em um contexto particular” (CELANI e MAGALHÃES, 2003, p.321).

⁶ “Em outros termos, ele tende a se tornar, sob o impulso daqueles que o copiam, com o objetivo de recuperar por sua conta seu sucesso, a língua de importância pela qual as palavras receberão o sentido aos quais todos deverão se conformar, sob a `garantia da sociedade`” (FAÍTA, 2005, p. 19).

Para mim, este estudo se justifica pelo fato de estar investigando o curso de formação do qual faço parte, por intermédio dos alunos egressos da instituição, de suas dificuldades, ansiedades e realizações no campo de trabalho onde iniciam sua profissão, podendo com os resultados contribuir para transformações necessárias do mesmo.

Para a área de formação de professores de línguas, este estudo se justifica por realizar uma investigação com os alunos egressos de uma instituição formadora, oferecendo pistas sobre questões que podem e devem ser discutidas e revisitadas nos currículos dos cursos em questão e também para investigar como se caracteriza a necessidade de acompanhamento e suporte para os professores em anos iniciais na carreira docente.

Acreditamos que este estudo pode contribuir para a área de formação de professores no sentido de estar trilhando caminhos teórico-metodológicos que conduzem à melhor compreensão do trabalho do professor, a qual poderá evidenciar algumas das causas do fosso existente entre a teoria e a prática nos cursos de Letras para uma possível tentativa de diminuí-lo ou até mesmo transformá-lo em uma via plana de mão dupla.

Este estudo está organizado em cinco partes: na primeira parte ou introdução, apontamos para algumas características dos cursos de formação e para algumas necessidades de reformulação dos mesmos, a socialização e o trabalho do professor.

Na segunda parte deste estudo realizamos a fundamentação teórica que norteou a análise dos dados. Inicialmente, discutimos as dificuldades do período de socialização, nos anos iniciais na profissão. A seguir abordamos temas sobre o trabalho do professor e fazemos um histórico acerca da metodologia de autoconfrontação usada na nossa pesquisa. No passo seguinte, no referencial teórico discorremos sobre conceitos do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (1999) e da semântica do agir de Bronckart e Machado (2004), os quais servem de base para a análise dos textos proferidos pelas participantes de nossa pesquisa.

Na terceira parte, metodologia da pesquisa, discutimos sua natureza e descrevemos o campo de estudo, as participantes da pesquisa Karla e Cristina, os instrumentos de coleta e os procedimentos de análise dos dados.

Na quarta parte analisamos os dados. A partir da autoconfrontação simples, analisamos inicialmente o contexto de produção e a ordem semântica categorizando as diferentes dimensões que integram o trabalho do professor no dizer das duas participantes da pesquisa. Seguimos os mesmos procedimentos na autoconfrontação cruzada. Em seguida, efetuamos, nas

autoconfrontações simples e cruzada (de forma conjunta), a análise da infra-estrutura textual (plano geral do texto, tipos de discurso e tipos de seqüências). Nos pôsteres, analisamos os elementos paratextuais, os tipos de discurso e as unidades e estruturas lingüísticas. Finalmente, no texto produzido no coletivo do trabalho, analisamos o plano geral do texto e nos mecanismos enunciativos realizamos a análise da distribuição das vozes.

Na quinta parte tratamos das considerações finais, quando as perguntas da pesquisa são retomadas, mostrando algumas implicações e limitações deste estudo. Sugestões para futuras possibilidades de investigação são também apresentadas nessa fase.

Para o desenvolvimento da análise dos dados e das considerações finais, recorreremos à literatura sobre o assunto, em busca de um referencial teórico que nos desse suporte para nossa investigação, assunto que trataremos a seguir.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O construto teórico deste estudo apresenta-se organizado em três seções. Na primeira trataremos da socialização do professor e fatores que interferem na ação do professor iniciante.

O trabalho do professor e metodologias de pesquisas voltadas para a compreensão das características do trabalho é o tema da segunda seção.

Na terceira parte voltamos nosso olhar para os princípios teórico-metodológicos para estudos da linguagem. Abordaremos aspectos sobre o interacionismo sociodiscursivo, para lidar com questões sobre linguagem e textos e análise de textos referentes ao trabalho educacional.

2.1 SOCIALIZAÇÃO

A socialização é um aspecto importante para o desenvolvimento profissional do docente por estar intimamente relacionada com a maneira com que os professores dão início ao seu ensino. Sendo assim, “a pesquisa sobre socialização do professor é uma área de estudos que procura entender o processo pelo qual o indivíduo torna-se membro participante da prática dos professores”⁷(ZEICHNER; GORE, 1985, p. 1).

Discussões a respeito da socialização de professores fazem parte do referencial teórico deste estudo já que focalizamos o processo de socialização de nossas participantes em fase inicial do exercício da profissão ao buscarmos configurar o trabalho docente de que participam no dizer das mesmas.

⁷ Teacher socialization research is that field of scholarship which seeks to understand the process whereby the individual becomes a participating member of the society of teachers.

2.1.1 A socialização do professor em fase inicial de trabalho

Pesquisas apontam que os primeiros anos de ensino representam um desafio para o professor iniciante (LORTIE, 1975; TABACHNICK, ZEICHNER; DENSMORE, 1987; JORDELL, 1987; ZEICHNER; GORE, 1990; NÓVOA, 2001) e afetam significativamente o desenvolvimento profissional.

Embora os professores passem por cursos específicos de formação inicial, o encontro com um novo contexto e o impacto de novas experiências aliadas à organização escolar apresentam diferentes questões e situações desafiadoras com as quais o professor iniciante deve lidar. Esse período de adaptação e de concretização dos conhecimentos e das crenças desses professores é também chamado, por alguns autores, de socialização.

A socialização dos professores, afirmam eles, está diretamente relacionada à maneira como os professores iniciantes dão início ao seu ensino e como lidam com os próprios valores, crenças, conhecimentos e práticas assim como estabelecem a convivência tanto com professores mais experientes como com outras pessoas que compõem o âmbito escolar.

Há aqueles que expõem uma visão mais abrangente do processo de socialização de professores. Lortie (1975), por exemplo, assevera que o processo de socialização de professores tem início desde que a pessoa ingressa na escola, indo para além da formação inicial, para então direcionar-se, principalmente, aos primeiros anos da carreira docente. O autor enfatiza que “período de indução⁸ pode ser considerado como um estágio de sobrevivência em que a atuação se torna tudo ou nada” (LORTIE, 1975, p. 60).

Kelchtermans e Ballet (2001), por sua vez, concebem o período de indução como uma etapa importante, determinada pelo contexto organizacional e condições de trabalho nas quais os professores iniciantes se encontram. Também consideram-no um período complexo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional intenso.

Já Zeichner e Gore (1990) definem a socialização do professor como um processo interativo e dialético, em que os professores influenciam e moldam as estruturas nas quais estão sendo socializados ao mesmo tempo em que eles são moldados por uma variedade de

⁸ Reis (1998), aponta que o termo indução é utilizado para fazer referência ao primeiro ano de trabalho do professor e que pode ser encontrado na área de socialização do professor. Já Kelchtermans e Ballet (2001) consideram o período de indução os cinco primeiros anos na carreira do professor.

forças que se encontram em vários níveis dessa mesma estrutura. Kelchtermans e Ballet (2001) referendam esse posicionamento quando pontuam que os professores iniciantes influenciam o contexto ao mesmo tempo em que são influenciados pelo mesmo.

Com base no exposto, no presente estudo a socialização é concebida como um processo de aprendizagem que leva em consideração as escolas como sendo instituições sociais, culturais e políticas, assim como também considera as histórias de seus participantes, sua trajetória escolar, a qual por sua vez, leva em conta como o lugar e o tempo constituem ou desconstituem o professor (JOHNSON e FREEMAN, 2001).

Dessa forma, buscamos, na literatura, estudos sobre os anos iniciais do trabalho do professor que evidenciam diversos aspectos que podem afetar a ação docente. Para nossa pesquisa, esse é um ponto relevante, por procurar também investigar quais fatores intervenientes na socialização do professor aparecem ou são revelados nos diferentes momentos de coletas de dados, nos momentos em que este estudo proporcionou reflexão para as participantes da pesquisa e quais os fatores identificados por elas. Na seqüência, revemos quesitos importantes dos referidos estudos para nossa investigação.

Lortie (1975), em um amplo estudo, mostra como o impacto inicial da socialização pode ser significativo na vida de um profissional. O autor menciona três tipos de formação profissional: a) *a instrução formal*, que envolve dois tipos de formação: a geral e a específica; b) *a entrada mediada* na profissão, que se refere à prática de ensino ou aos estágios realizados nos cursos de formação; c) *a aprendizagem por observação*, relacionada às horas que o futuro professor passa em sala de aula, como aluno, internalizando as atitudes e ações dos professores que fizeram parte de sua formação escolar. Entretanto, pondera o autor que o desenvolvimento profissional requer mais do que se pode encontrar na educação formal, na entrada mediada ou na aprendizagem por observação.

Dentre os estudos que focalizam as influências dos cursos de formação inicial na prática do professor, Tabachnick, Zeichner e Densmore (1987) sustentam que os resultados de suas pesquisas revelaram um impacto pequeno dos cursos de formação inicial sobre os professores iniciantes, o que nos mostra que existem outros aspectos a serem considerados nas investigações a respeito da socialização do professor.

Por outro lado, Jordell (1987) argumenta que a influência das experiências que o professor tem durante a formação inicial diminui com o tempo e com as experiências individuais.

Já, Nias (1986), em uma posição contrária, assinala que os professores continuam a influenciar e a serem influenciados em suas experiências como alunos, mesmo depois de anos de prática no ensino.

Tais considerações poderiam ser uma indicação de que embora possa haver uma diminuição das influências da educação formal, a prática sofre interferências socializadoras, sejam provenientes da educação formal, sejam de experiências de vida, prévias e atuais.

Jordell (1987) aponta outros fatores que interferem na ação do professor iniciante bem como dos professores em geral: as influências pessoais (alunos, colegas, administradores, pais, pessoas com as quais o professor interage) e as influências estruturais, que se subdividem em: nível de sala de aula, nível institucional e nível social. Nas influências estruturais se encontram os conflitos entre os sistemas de regras da escola e as crenças e o conhecimento do professor.

Os conflitos, na verdade, envolvem uma das questões relativas à socialização dos professores iniciantes, que se refere à tomada de decisões. Lacey (1977, apud ZEICHNER; TABACHNICK, 1985) define três modelos estratégicos em que o professor iniciante se encontra quando necessita tomar decisões junto à instituição na qual trabalha: a *aquiescência estratégica*; o *ajuste internalizado*; e a *redefinição estratégica*. Vamos detalhá-los:

a) *Aquiescência estratégica*: utilizada pelo professor iniciante para sua sobrevivência no primeiro ano de ensino, submetendo-se às regras da instituição, mas com algumas reservas;

b) *Ajuste internalizado*: estratégia de que o professor iniciante faz uso para mostrar evidências de mudanças em seu pensamento no tocante a uma situação ou dificuldade específica ao lidar com problemas externos. O mesmo, discordando de alguma orientação recebida durante sua formação inicial, pode mudar sua prática para resolver uma dificuldade no trabalho, submetendo-se, assim, à instituição onde atua;

c) *Redefinição estratégica*: o professor iniciante usa sua própria criatividade, modificando as expectativas institucionais e acreditando que é capaz de solucionar os problemas mediante seu conhecimento e suas crenças.

Os modelos estratégicos sugeridos por Lacey pressupõem que os professores iniciantes são agentes ativos em sua própria socialização em relação à instituição.

Esses modelos são categorizados por Woods (1977 apud KNOWLES, 1988, p.28) como *estratégias de sobrevivência* que “representam as concessões ou acomodações que os professores desenvolvem no sentido de neutralizar situações de desconforto que surgem na sala de aula”.

Nessa mesma linha, Doyle (1977) apresenta cinco estratégias de adaptação do professor iniciante à complexidade da sala de aula e Hargreaves (1984) usa o termo “estratégias de conciliação” ao se referir à forma como os professores iniciantes lidam com os conflitos e as dificuldades enfrentadas.

Pollard (1982 apud TABACHNICK; ZEICHNER; DENSMORE , 1987) também postula que os professores desenvolvem estratégias para lidar com as restrições, oportunidades e dilemas impostos pelos contextos da escola, da sala de aula e da sociedade. O modelo defendido pelo autor apresenta três níveis de contextualização social: nível interativo, nível institucional e nível cultural. **No nível interativo**, o autor destaca dois tipos de influências no desenvolvimento do professor: o papel socializador dos alunos e a ecologia da sala de aula⁹. **O nível institucional**, segundo Fenstermacher (1980), representa o determinante mais forte das perspectivas¹⁰ dos professores referente ao ensino. Nesse nível, Tabachnick, Zeichner e Densmore (1987) enfatizam dois aspectos: a influência dos colegas e a influência dos avaliadores. **O nível cultural** se caracteriza pela relação entre os professores e o contexto de escola e sala de aula e as ideologias, práticas e condições materiais do macro nível da sociedade. De acordo com os autores acima citados, é o nível que tem recebido menor atenção no que tange à socialização do professor.

Kelchtermans & Ballet (2001) definem como micropolítica as ações que se referem às estratégias e táticas usadas por indivíduos ou grupos em uma organização para obter seus interesses¹¹. Dessa forma, os professores iniciantes confrontam-se com uma realidade micropolítica nas situações de trabalho. Os autores, por meio dos dados de seus estudos, sugerem

⁹“Doyle and Ponder (1975, p.183) define the ecological system of the classroom as ‘that’ network of interconnected processes and events which impinge upon behaviour in the teaching environment” (TABACHNICK; ZEICHNER; DENSMORE , 1987, p. 29).

¹⁰ “A coordinated set of ideas and actions a person uses in dealing with some problematic situation” (BECKER AT ALL, 1961 apud TABACHNICK; ZEICHNER; DENSMORE , 1987, p. 31).

¹¹ Interesses, segundo Kelchtermans e Ballet, referem-se às condições de trabalho.

cinco categorias de interesses profissionais: interesses pessoais, materiais, organizacionais, culturais e ideológicos e sociais. Quanto aos **interesses pessoais** do professor iniciante, os mesmos implicam muito mais do que um conjunto de tarefas técnicas que podem estar reduzidas ao conhecimento do currículo e habilidades didáticas. Os interesses pessoais estão diretamente relacionados à: *procura pela auto afirmação* – que se refere ao desenvolvimento da autoconfiança, ao reconhecimento por parte de pessoas representativas e ao desenvolvimento de uma auto-estima positiva. Conforme Kelchtermans (1996), desenvolver uma identidade socialmente reconhecida constitui uma valiosa condição de trabalho para qualquer professor iniciante; *lidar com a vulnerabilidade* - os professores sentem-se vulneráveis primeiramente em relação aos seus limites e competências e em segundo lugar devido ao fato de estarem expostos a críticas externas; *lidar com a visibilidade* – a vulnerabilidade do professor se torna maior por causa da visibilidade de suas atividades profissionais. Além de serem observados pelos colegas, diretores, pais e outros, os professores são vistos por intermédio de artefatos como: correção de tarefas, relatórios, trabalhos que os alunos levam para casa etc. Os **interesses materiais**, por sua vez, referem-se à disponibilidade e acesso aos materiais de ensino, fundos e infraestrutura. Apesar de imaterial, a questão do tempo (para preparação de aulas, correção de tarefas, preparação de testes, reuniões etc.), também está inserida nesse item. No rol dos **interesses organizacionais** encontram-se os procedimentos, papéis, cargos e tarefas formais na escola. Já os **interesses culturais e ideológicos** se relacionam a normas, valores e ideais (explícitos ou não) que são legitimados pela escola e elementos obrigatórios da cultura escolar. Tais interesses culturais e ideológicos, para a maioria dos professores iniciantes, fazem sentido somente quando eles observam as discrepâncias entre sua percepção do trabalho que realizam e a cultura dominante (valores e normas da escola). Os **interesses sociais**, por fim, dizem respeito à qualidade de relacionamentos interpessoais na escola como uma organização e na comunidade local.

Em suma, os aportes teóricos acerca dos anos iniciais apontam que existem fatores outros, além de crenças e da formação inicial/formal, que exercem importância decisiva na ação docente. Esses fatores, que são constitutivos do trabalho do professor e que estão ligados a diferentes funções, são denominados neste estudo dimensões do trabalho docente.

Embora o tema da socialização esteja presente na pauta de discussões de autores internacionais por estar diretamente relacionado ao desenvolvimento profissional, no Brasil ainda são escassos os estudos nessa área, como mostraremos a seguir.

Gimenez (1994, p. 3-4), por exemplo, apresenta um estudo no qual discute o processo de socialização e educação no contexto de um curso de Letras. Alinhando-se com a concepção de socialização como “o processo pelo qual todas as experiências de vida ajudam a moldar o sistema de crenças e valores dos professores”, a autora desenvolve sua pesquisa com estudantes do primeiro ano do referido curso, professores em pré-serviço e professores em serviço. O foco estava nas convicções dos estudantes de Letras sobre o ensino em relação aos papéis do professor. Na perspectiva desse estudo, as aulas de língua inglesa vivenciadas pelos futuros professores no curso de graduação teriam impacto nas concepções de ensino/aprendizagem de língua estrangeira dos mesmos. A autora propõe que a aprendizagem de um idioma pode tornar-se mais socializadora em termos de preparação para a profissão e sugere um trabalho de integração referente à socialização e à educação formal.

Reis (1998) desenvolve uma pesquisa utilizando-se da construção de imagens de uma professora de prática de ensino, em seu primeiro ano de trabalho como tal. Para a autora, a questão da socialização no primeiro ano de trabalho não se estende somente aos professores que acabam de concluir sua formação inicial, mas também àqueles que se encontram em um processo de formação continuada, ao ingressarem em uma área diferenciada de ensino. Os resultados desse estudo evidenciaram não só como a professora iniciante na nova área de ensino reage frente ao contexto de trabalho, mas também como sua proficiência lingüística, assim como a teoria e sua educação formal, são vistas pela mesma. Para a pesquisadora, esse estudo contribuiu para que a professora de prática de ensino refletisse acerca de suas próprias imagens reais e ideais em relação à formação de professores.

Sonsin (2003), por sua vez, se alinha nesse campo de pesquisa quando realiza um estudo com duas professoras de inglês recém-formadas, que atuavam pela primeira vez em escolas públicas. Os objetivos da referida pesquisa eram: analisar como o professor de língua inglesa avalia sua prática pedagógica, quais as dificuldades que enfrenta em seu primeiro ano de trabalho na escola pública e observar quais as possíveis influências sofridas para as soluções adotadas frente aos problemas encontrados. Os resultados apontam que as professoras reconhecem certos problemas identificados em sua prática em seu contexto de ensino a partir de

determinadas visões de ensino aprendizagem; que encontram dificuldades não somente no contexto específico da prática pedagógica, mas também em um contexto mais amplo, que envolve questões como sala numerosa e carga horária insuficiente; que há vários tipos de influências socializadoras intervenientes no processo de desenvolvimento do professor, principalmente em seu primeiro ano de ensino. A autora sugere que o primeiro ano de trabalho seja foco de outras pesquisas e que os professores de língua inglesa, em seu primeiro ano de ensino, possam se engajar em projetos colaborativos com pesquisadores nas universidades.

Percebemos que a socialização do professor nos anos iniciais é uma etapa complexa e determinante no desenvolvimento profissional. A forma como o professor desenvolve seu trabalho dentro de uma instituição depende de fatores ligados a influências socializadoras, aos interesses profissionais, às organizações, à cultura escolar etc. O trabalho do professor é complexo e intenso, uma vez que o mesmo assume diferentes papéis e funções.

É sobre o trabalho do professor que nos ateremos no capítulo a seguir.

2.2 O TRABALHO DO PROFESSOR

Visando atingir o objetivo do presente estudo, que é investigar como se configura o trabalho real do professor iniciante, apresentaremos um aporte teórico voltado para as pesquisas relacionadas às ciências do trabalho¹² e para uma metodologia de pesquisa voltada para a compreensão das características do trabalho na sociedade contemporânea e das atividades específicas de diversas profissões.

2.2.1 Investigando o trabalho do professor

Segundo Saujat (2004), as escolhas teóricas, epistemológicas e metodológicas levaram pesquisadores a considerar o professor sob múltiplas figuras: como professor eficaz nos

¹² Psicologia do Trabalho, Ergonomia da Atividade, Ergologia dentre outros.

estudos processo-produto, como ator racional, como sujeito cognitivo repleto de representações, como sujeito singular e, recentemente, como um prático reflexivo. Para o autor, embora muitas tenham trazido alguns aportes positivos, são insuficientes. Estudos atuais apontam a necessidade de investigar e melhor apreender a complexidade e as multifaces das práticas educacionais. Em face disso, esses estudos tornam necessária a confrontação com outros trabalhos desenvolvidos em uma abordagem ergonômica que possam esclarecer o campo de análise do ensino e as distintas dimensões do trabalho do professor.

Dentre os vários conceitos sobre ergonomia, consideraremos, neste estudo, o de que é “um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que relaciona intimamente a compreensão do trabalho e sua transformação” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p.84). A ergonomia surgiu na Grã-Bretanha, em 1947, com o objetivo de amenizar os esforços humanos em situações extremas. Também foi criada a primeira Sociedade de Pesquisa Ergonômica, que tinha a finalidade de realizar pesquisas acerca da adaptação da máquina ao homem, ou seja, que considerava o homem quando da construção de equipamentos, máquinas e instrumentos para amenizar os danos ao organismo humano durante o trabalho. Nessa fase, aparecem na França pesquisas voltadas para a observação do trabalho humano no intuito de apreender a complexidade das atividades no trabalho. A ergonomia aborda a atividade de trabalho, distanciando-se da abordagem mecanicista, segundo a qual o homem, como a máquina, se reduz à atividade que executa. Surgem então o trabalho prescrito e o trabalho realizado. O trabalho prescrito é entendido como a tarefa, ou a prescrição de objetivos e de procedimentos, e o trabalho realizado como a atividade que é efetivamente realizada. A dicotomia trabalho prescrito e trabalho realizado tem sido focalizada por estudiosos interessados em compreender a ação do professor (FAÏTA, AMIGUES, SAUJAT, MACHADO), mas não como duas discussões completamente separadas, pois as prescrições são constitutivas do trabalho. Clot (1999) distingue o trabalho real, “que compreende, além da própria atividade realizada, todas as atividades não realizadas, suspensas, contrariadas ou impedidas” (LOUSADA, 2004, p.276), desenvolvendo a chamada Clínica da Atividade com procedimentos que poderiam levar à caracterização desse trabalho real.

No campo da educação, algumas pesquisas têm sido desenvolvidas, usando a utilização de conceitos, instrumentos e metodologias originárias das Ciências do Trabalho (principalmente da Psicologia do Trabalho, e da Ergonomia da Atividade), aliadas a uma

abordagem propriamente discursiva (SAUJAT, 2004; SOUZA-E-SILVA e FAÏTA, 2002; FAÏTA, 2004; NOUROUDINE, 2002; MACHADO; MAGALHÃES, 2002; BRONCKART; MACHADO, 2004, 2005; MACHADO E CRISTOVÃO, 2005) para realizar estudos acerca do trabalho do professor de línguas.

Desta forma, este estudo procura localizar, na literatura, pesquisas que tratam do tema do trabalho do professor com aportes teóricos das Ciências do Trabalho, como resenhamos a seguir.

Nessa linha, Lousada (2004) apresenta um estudo sobre o trabalho do professor, utilizando a metodologia de autoconfrontação e a semântica do agir (BRONCKART e MACHADO, 2004) aliadas a uma abordagem discursiva. A pesquisa foi realizada em uma escola de francês como língua estrangeira. Os sujeitos da pesquisa foram confrontados com suas aulas filmadas com o objetivo de investigar o trabalho prescrito e o trabalho realizado. Os resultados apontaram que os determinantes externos criaram impedimentos para a ação do professor, invalidando qualquer proposta didaticamente construída.

O estudo de Mazzillo (2004), por sua vez, mostra uma investigação relativa ao trabalho do professor, usando os diários escritos por professores na situação de alunos de uma língua estrangeira. O objetivo inicial da pesquisa era vivenciar o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira a fim de descobrir como o aluno adulto se sente em sala de aula, suas dificuldades, seu progresso lingüístico etc. Posteriormente, é o de verificar como, que aspectos do trabalho do professor são interpretados, discutidos e avaliados pelo aluno-professor. A metodologia utilizada foi um procedimento analítico lingüístico discursivo e outro interpretativo (semântica do agir). Os resultados mostraram que a situação de confrontação direta com o trabalho do outro, com um outro estilo, propicia questionamentos, levando o sujeito envolvido a evocar vozes ou discursos, que validem ou não suas ações.

Plazaola Giger (2004) realizou um estudo referente ao discurso do professor sobre o seu agir. O objetivo era investigar como o discurso do agente incide sobre o que ele se propõe a fazer. A pesquisa foi desenvolvida com professores de alemão na Suíça francófona e foram realizados dois tipos de entrevistas: a primeira, entrevista-ante (antes da aula gravada) e a segunda, a entrevista post (depois da aula gravada). A autora esclarece que a entrevista deixa o lugar de simples instrumento de coleta de dados para tornar-se uma das fases centrais do dispositivo de pesquisa. Segundo a autora, os resultados indicam que a análise do ensino como

trabalho implica analisar as ações que o constituem, sendo as falas dos agentes parte integrante do conhecimento sobre essas ações.

No estudo de Tardelli (2004), há uma análise do agir educacional em um texto prefigurativo (Decreto nº2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a primeira lei sobre a Educação a Distância no Brasil), com o objetivo de evidenciar de que forma o trabalho do professor de Educação a Distância (EaD) é apresentado na legislação brasileira. A metodologia usada foi o interacionismo sóciodiscursivo (BRONCKART, 1999) e a semântica do agir (BRONCKART e MACHADO, 2004). A autora conclui a análise, argumentando que o professor, no referido documento, não é posto como participante ativo, consciente e responsável. Além disso, o papel do professor pôde ser detectado como sendo a polêmica central de dois discursos prescritivos, o do Decreto e o do Parecer. Para finalizar, a autora aponta a necessidade de se analisar diferentes textos prescritivos a fim de se visualizar a função atribuída ao professor no agir educacional.

Machado e Cristovão (2005,) desenvolveram um estudo de análise dos documentos: “Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior” e da “Resolução de 18 de fevereiro de 2002”, do Conselho Nacional de Educação, com o objetivo de identificar, a partir das competências estabelecidas para o futuro professor, de que forma se manifestam “figuras interpretativas” do professor e de seu agir. Os resultados a que chegaram as autoras apontam que as competências atribuídas ao professor, nos referidos documentos, levam o leitor a considerar o futuro docente como um “super-homem”, enquanto o professor em exercício é considerado sem preparo para a profissão.

As pesquisas envolvendo o trabalho do professor são de suma importância para o desenvolvimento de nosso estudo, uma vez que evidenciam diferentes aspectos teórico metodológicos e apontam formas inovadoras de visualizar o ensino como trabalho. No panorama da formação do professor de línguas, investigar o trabalho do professor remete também a aspectos externos à ação pedagógica, foco pouco contemplado nas pesquisas e nos currículos dos cursos de formação, conforme já apontamos anteriormente.

Os aspectos teórico-metodológicos usados nas pesquisas sobre o trabalho é o assunto que trataremos a seguir.

2.2.2 Autoconfrontação

Dentre as pesquisas desenvolvidas para melhor compreender o trabalho do professor e as várias dimensões que constituem a profissão professor, encontram-se os trabalhos do GROUPE LAF (*Language-Action Formation*), de Genebra, sob a coordenação de Jean-Paul Bronckart, e os estudos do GRUPO ALTER, da linha de pesquisa Linguagem e Trabalho no Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC/SP e do Grupo ERGAPE (*Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Education*) de Marselha. Esses grupos de pesquisa (GRUPO ALTER e ERGAPE) fazem uso dos aportes da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, mais especificamente com a utilização dos procedimentos metodológicos como as autoconfrontações e a instrução ao sócia. Para melhor compreensão desse processo, faremos uma síntese histórica das autoconfrontações.

De acordo com Vieira (2003), por volta dos anos 60 do século XX, surgiram estudos que relacionavam a linguagem com a possibilidade de estimular o comportamento humano. Na escola de ergonomia anglo-saxônica, estudos faziam referência à situação de confrontar um trabalhador ao seu discurso como um dos meios de mobilizar transformações na situação de trabalho.

Nos anos 70 do mesmo século, de forma mais sociológica, considerando a confrontação como uma das formas de se gerarem não só mudanças no ambiente de trabalho, mas também no contexto social envolvido com a atividade, apareceram as instruções ao sócia. Esse processo tinha como objetivo aumentar o conhecimento do trabalhador sobre sua atividade. Para isso, o trabalhador teria que passar as instruções de seu trabalho para um substituto, de forma que ninguém pudesse perceber a substituição. Para tanto, as instruções deveriam ser ricas em detalhes do quê e como fazer, e do que não deveria ser feito e a razão disso. Tratava-se de exercícios de grupo desenvolvidos em meio a trabalhadores da empresa Fiat, na Itália, durante os seminários de formação operária na Universidade de Turim.

Na década seguinte surgem na França alguns protocolos de confrontação. As confrontações eram realizadas com um material coletado em observações da situação de trabalho e em entrevistas que propunham questões sobre ações e comunicações, dando enfoque a sentimentos e intenções. Tiger & Laville (1991, apud VIEIRA, 2003, p.259),

partem do pressuposto de que o trabalho veicula sentidos na situação e propõem uma técnica que deve ser realizada pelos próprios trabalhadores num ‘quotidiano pedagógico das técnicas de observação’, que seguem uma seqüência: confrontação, síntese e explicação.

Com o desenvolvimento dos métodos de autoconfrontação, surgem noções diferentes para os conceitos de tarefa, ação e atividade. Leplat & Hoc (1983, apud VIEIRA, 2003) concebem a tarefa como a ação que deve ser feita a partir da prescrição e a atividade como o trabalho que se realiza, compreendendo então a tarefa prescrita e a atividade realizada.

Nos anos 90 do século XX, ainda no movimento de análise do trabalho, Faïta (1997) desenvolve o método da autoconfrontação cruzada. Concomitantemente, Clot (1997) propõe o método do sócia. Esses dois autores desenvolvem um procedimento de pesquisa e de análise promovendo a compreensão do correlacionamento entre a atividade e o discurso. Nesse campo, Faïta, citando Bakhtin, retoma o dialogismo constitutivo da linguagem e Clot, deslocando Vigotsky, apresenta a importância da reflexão como mediadora do desenvolvimento global da situação de trabalho. Vieira (2003, p.2), assinala que:

Para Faïta (1998, p.128), é necessário associar nas análises os desenvolvimentos da lingüística (metalingüística enunciativa) que reconhecem a atividade linguageira como objeto incontornável. Para compreender a atividade, que é mais global do que a ação, não seria suficiente focalizar apenas a ação de realizar uma tarefa e então, a partir da observação restrita, articular o sentido – é necessário levar em conta que a atividade também é composta do seu entorno não evidente. Para Clot (1999a), a atividade é uma prova subjetiva na qual medimos a nós mesmos e aos outros, contrapondo-nos ao real para ter chance de realizar o que deve ser feito: as atividades suspensas, contrariadas ou impedidas e suas contra-atividades devem ser admitidas na análise. Tal posicionamento implica uma reflexão conjunta do analista-pesquisador e dos protagonistas que ajuda na reconstrução dos sentidos para a atividade.

Em conformidade com Souza-e-Silva (2004), analisar o trabalho implica encontrar o real sob o realizado, todas as escolhas e decisões que precedem a tarefa, o que foi feito e o que não pode ser feito, os acordos realizados entre as instituições, os estabelecimentos, os alunos e o coletivo de trabalho. A análise do trabalho pressupõe que o pesquisador se interesse pelos diálogos estabelecidos. O método de autoconfrontação propicia tempo e espaço para que o

movimento dialógico se desenvolva, de maneira que “os implícitos possam ser explicitados, o não dito possa ser dito, as coerções sociais, técnicas, hierárquicas *tenham sua incidência atenuada (porque nunca cessa)* e cada ator, locutor possa ultrapassar os limites das normas e das regras que lhe são impostas ou que ele próprio se impõe” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p.100). Esse método pode ser descrito em três fases: a autoconfrontação simples, a autoconfrontação cruzada e a extensão ao coletivo de trabalho.

Na autoconfrontação simples, é realizada uma filmagem ou gravação do trabalhador durante a realização de sua tarefa. Após essa etapa, pesquisador e trabalhador assistem juntos ao vídeo. O pesquisador suscita um diálogo sobre as ações e tarefas realizadas, permitindo uma relação dialógica com o objeto (a atividade filmada) e com o outro.

Na autoconfrontação cruzada, há o encontro de dois trabalhadores e do pesquisador. Ambos os trabalhadores (cujas atividades semelhantes foram filmadas) assistem ao vídeo de um e do outro e fazem comentários sobre a atividade filmada do colega. O pesquisador faz perguntas, quando julgar necessário, e conduz a discussão. Tanto as sessões de autoconfrontação simples quanto as de autoconfrontação cruzada são filmadas ou gravadas.

A última etapa é a extensão ao coletivo de trabalho, na qual a montagem dos filmes ou outra forma de apresentação é levada ao coletivo de trabalho que discute e explicita as controvérsias profissionais sobre os estilos e as ações de cada um. O pesquisador procura observar, nesses diálogos, as minúcias do trabalho do professor que geralmente não são explicitadas no dia a dia de sua profissão. Um ponto importante na autoconfrontação é que esse método permite a análise de uma dimensão do trabalho que permanece invisível, que é o trabalho real. A análise dos diálogos desencadeada por esses métodos possibilita constatações dos trabalhadores acerca das realizações que não puderam ser feitas, os impedimentos dessas realizações e os sentimentos gerados por conta desses impedimentos. A metodologia da autoconfrontação permite compreender melhor a ação dos sujeitos, compreender o gênero profissional. No caso dos professores, permite entender o trabalho do professor, para que possa haver transformação e para que essas transformações possam ser mais duráveis, uma vez que surgem dos coletivos de trabalho.

Borghi e Cristovão (2005) alegam que nas autoconfrontações, o alvo do estudo do pesquisador é o “*métier*” profissional, o que exige a desestabilização, a identificação dos conflitos que causam controvérsias e dificuldades. A atividade é explicada pelo próprio sujeito,

que percebe e decide pelas possíveis mudanças. Os olhares se voltam para direções outras que não somente a ação do professor em sala de aula. Os conflitos são explicitados e o trabalho real emerge no discurso do professor. É por meio da análise desse discurso, e não da aula propriamente dita ou da ação do professor, que se pretende compreender melhor o trabalho real do professor. A autoconfrontação propicia um corpus observável do trabalho real do professor, que transcende os aspectos puramente didáticos.

A análise desse corpus observável pode ser realizada mediante uma sustentação teórica pautada nos estudos da linguagem, assunto que trataremos a seguir.

2.3 CONSTRUTO TEÓRICO-METODOLÓGICO VOLTADO PARA ESTUDOS DA LINGUAGEM

Para melhor compreensão e análise dos textos discursivos das participantes desta pesquisa, utilizamos basicamente a concepção de linguagem do interacionismo sóciodiscursivo de Bronckart (1999), que considera a interação pela linguagem como fator fundamental na construção do conhecimento e da subjetividade humana, e a proposta de análise de textos sugerida por Bronckart & Machado (2004). Nessa parte, faremos uma breve introdução sobre o interacionismo sociodiscursivo, abordaremos questões relativas à atividade social e linguagem e ações de linguagem, os mundos representados na linguagem, a infraestrutura textual, e análise de textos referentes ao trabalho educacional.

2.3.1 O interacionismo sociodiscursivo

Bronckart (1997) assevera que a expressão interacionismo social está relacionada a diversas correntes da filosofia e das ciências humanas. Mesmo possuindo características distintas, essas correntes têm em comum o pressuposto de que as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização,

processo esse possibilitado principalmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos.

Considerando a socialização como fator determinante das condutas dos seres humanos, a investigação interacionista se interessa pelas condições sob as quais, na espécie humana, se desenvolveram formas particulares de organização social e, ao mesmo tempo, formas de interação de caráter semiótico. Desenvolve também uma análise das características estruturais e funcionais dessas organizações sociais, assim como das formas de interação semiótica.

Bronckart (1999) articula seu pensamento diretamente a Vygotsky, cuja obra constitui o fundamento mais radical do interacionismo em psicologia. Segundo Bronckart, a crítica que Vygotsky atribuía a seus contemporâneos era a de “simplificarem a tarefa”, “limitando suas abordagens apenas aos aspectos fisiológicos, ou apenas aos comportamentais, ou apenas aos mentais, ou ainda apenas aos verbais” (BRONCKART, 1999, p.29). Para Vygotsky, o objetivo era unificar esses aspectos, de maneira a integrá-los.

Para o autor, foi Leontiev (discípulo de Vygotsky) quem conseguiu propor a ação e/ou a atividade¹³ como unidades integradoras. Porém, ainda permaneceram dificuldades na teoria, primeiramente com relação à articulação da ordem do social e da ordem do psicológico. Outra dificuldade refere-se ao estatuto a atribuir à linguagem em suas relações com a atividade social e com as ações. A unidade verbal considerada por Vygotsky era a palavra. Surge, então, o estudo de unidades verbais maiores, que Bakhtin, paralelamente, conceituava como gêneros do discurso. Essas unidades verbais, estando no nível de análise da atividade e das ações, encontram-se no quadro englobante dos textos ou discursos. Para Bronckart (1999), uma psicologia interacionista deve integrar a dimensão discursiva da linguagem e, conseqüentemente, fazer empréstimos dos trabalhos de lingüística e sociolingüística. Existe ainda a necessidade da sincronia entre os estudos discursivos e as ações humanas em geral e as ações semiotizadas (ações de linguagem). Nas palavras de Bronckart (1999, p.30):

¹³ A atividade humana, segundo Leontiev (1978), constitui-se de um conjunto de ações, e a necessidade objetiva ou o motivo pelo qual o indivíduo age não coincide com o fim ou o resultado imediato de cada uma das ações constitutivas da atividade. É somente através de suas relações com o todo da atividade, isto é, com as demais ações que a compõem, que o resultado imediato de uma ação se relaciona com o motivo da atividade.

Deve também, em uma perspectiva mais histórica, tentar identificar os modos como a atividade de linguagem em funcionamento nos grupos humanos (o agir comunicativo, segundo Habermas), ao mesmo tempo em que é constitutiva do social, contribui para delimitar as ações imputáveis a agentes particulares e, portanto, para moldar a pessoa humana, no conjunto de suas capacidades propriamente psicológicas.

Com os objetivos específicos definidos por Vygotsky, Bronckart (1999) propõe que as ações sejam consideradas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas, o que configura o princípio básico do interacionismo sociodiscursivo.

2.3.2 Atividade social e linguagem

Conforme Bronckart (1999, p.31), citando Leontiev (1979), a noção de atividade designa:

as organizações funcionais de comportamentos dos organismos vivos, através dos quais eles têm acesso ao meio ambiente e podem construir elementos de representação interna (ou de conhecimento) sobre esse mesmo ambiente.

Dessa forma, as espécies animais apresentam certos tipos de atividades que se articulam com as funções de sobrevivência, reprodução etc. Na maioria das espécies há um processo de cooperação e de organização entre os animais da mesma espécie para a realização das atividades, orientados pelas funções da sobrevivência. Assim, temos sociedades, ou seja, atividades coletivamente organizadas, coletivas ou sociais. Na espécie humana, a diversidade e complexidade de suas formas de organizações demandam um modo de comunicação particular, a linguagem. A cooperação dos indivíduos na atividade é regulada e mediada, principalmente, por interações verbais, negociações e conversações.

Bronckart (1999) defende que a linguagem emergiu de uma negociação prática (ou inconsciente) das pretensões à validade designativa das produções sonoras dos membros de

um grupo. Dessa forma, a linguagem, ou seja, o sistema comunicativo que semiotiza a relação do homem com o meio é organizada e surge a atividade verbal. As interações verbais, designadas por Habermas (1987) agir comunicativo, regulam a atividade cooperativa humana e são organizadas em textos os quais, por sua vez, se organizam em gêneros textuais.

Na aquisição da linguagem, haveria sempre intervenções avaliativas do social. A criança, desde seu nascimento, está exposta à atividade de linguagem do meio humano e em suas tentativas de se apropriar d'os enunciados é encorajada pelo meio social, que avalia suas produções vocais iniciais, isto é, corrige e ajusta suas pretensões à validade designativa.

Corroborando os trabalhos de Vygotsky, Bronckart (1999) afirma que:

No início, simples manifestações de uma participação prática na atividade de linguagem do meio humano, as produções vocais iniciais são objeto de avaliações permanentes do meio social; e é a apropriação pela criança, dos critérios dessa avaliação que transforma as produções iniciais em ações de linguagem, ao mesmo tempo em que ela se transforma em agente verbal, capaz de gerenciar as intenções e os motivos de seu dizer (1999, p.46).

Para Bronckart (1999), as condições de constituição das ações de linguagem são semelhantes às das ações em geral. Devido a seu funcionamento sincrônico e a seu estatuto semiótico, elas são realmente complexas. O tópico referente às ações de linguagem será discutido a seguir.

2.3.3 Ações de linguagem

As ações coletivas são mediadas por ações de linguagem que se materializam em textos e estes se organizam em gêneros. De acordo com Bronckart (1999), a língua é constituída por um aspecto interno (regras fonológicas, lexicais e morfo-sintáticas) e um aspecto externo (as condições de produção desse texto e seus efeitos no meio humano). Tanto para a análise quanto para o ensino das produções lingüísticas, as condições de produção do texto devem preceder o estudo de seus aspectos internos.

Segundo Bronckart (1999), toda a ação de linguagem apresenta uma dimensão referencial e uma dimensão contextual. A dimensão referencial, ou seja, o conteúdo temático, e a dimensão contextual, as condições de produção estão interligadas, uma vez que a ação de linguagem é produzida em um determinado contexto e semiotiza um determinado conteúdo temático.

A dimensão referencial ou conteúdo temático é constituído pelos temas que a pessoa mobiliza e expressa no texto. Nos temas está inserida a versão pessoal que o indivíduo atribui aos conhecimentos e significações dos três mundos representados, os quais serão descritos na próxima seção.

Bronckart (1999, p.119) expõe que “as informações constitutivas do conteúdo temático são representações construídas pelo agente-produtor”. Esses conhecimentos variam em função das experiências que estão armazenadas e organizadas em sua memória, previamente, antes do desencadear da ação de linguagem.

A dimensão contextual ou condições de produção é constituída pelos fatores que influenciam a forma como um texto é produzido. O contexto de produção apresenta três aspectos: o físico, o sócio-subjetivo e o verbal. Esses aspectos orientam as escolhas lingüísticas que semiotizam o conteúdo temático.

O **aspecto físico** diz respeito às representações objetivas elaboradas pelo agente e apresenta quatro parâmetros: a) representações sobre si mesmo como emissor; b) sobre o receptor do texto; c) sobre o lugar de produção ou lugar físico (onde o texto é produzido); e d) sobre o momento de produção em que o texto é produzido.

O **aspecto sócio-subjetivo** faz referência às representações pessoais do agente e implica o mundo social (normas, valores, regras etc.) e o mundo subjetivo (imagem que o agente faz de si ao agir). O aspecto sócio-subjetivo também apresenta quatro parâmetros: a) enunciador: papel social assumido pelo emissor na interação; b) destinatário: papel social do receptor; c) lugar social ou modo de interação em que o texto é produzido (escola, família, mídia interação informal, comercial etc.); d) objetivo da interação ou efeitos que o enunciador quer produzir no destinatário.

Conforme Foucault (1980, apud ROSSI, 2004), essas representações são imagens que os sujeitos fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro, quando existe uma relação de força entre lugares sociais representados no discurso. Nesse sentido, Freitas e Borghi

(2004), assinalam que a situacionalidade da ação humana determina a constituição de seu discurso. Dependendo do lugar social que se ocupa, pode haver um outro significado possível para aquilo que se diz.

O **aspecto verbal** diz respeito ao conhecimento da língua, dos gêneros textuais em uso e da intertextualidade.

Na ação de linguagem, a dimensão referencial e a dimensão contextual estão em relação de interdependência, uma vez que na escolha do gênero ou do signo estão implícitos o conhecimento de suas condições de uso e de sua relação com as características do contexto social.

Segue a figura (CRISTOVÃO E NASCIMENTO, 2005), que resume as representações mobilizadas na produção de uma ação de linguagem.

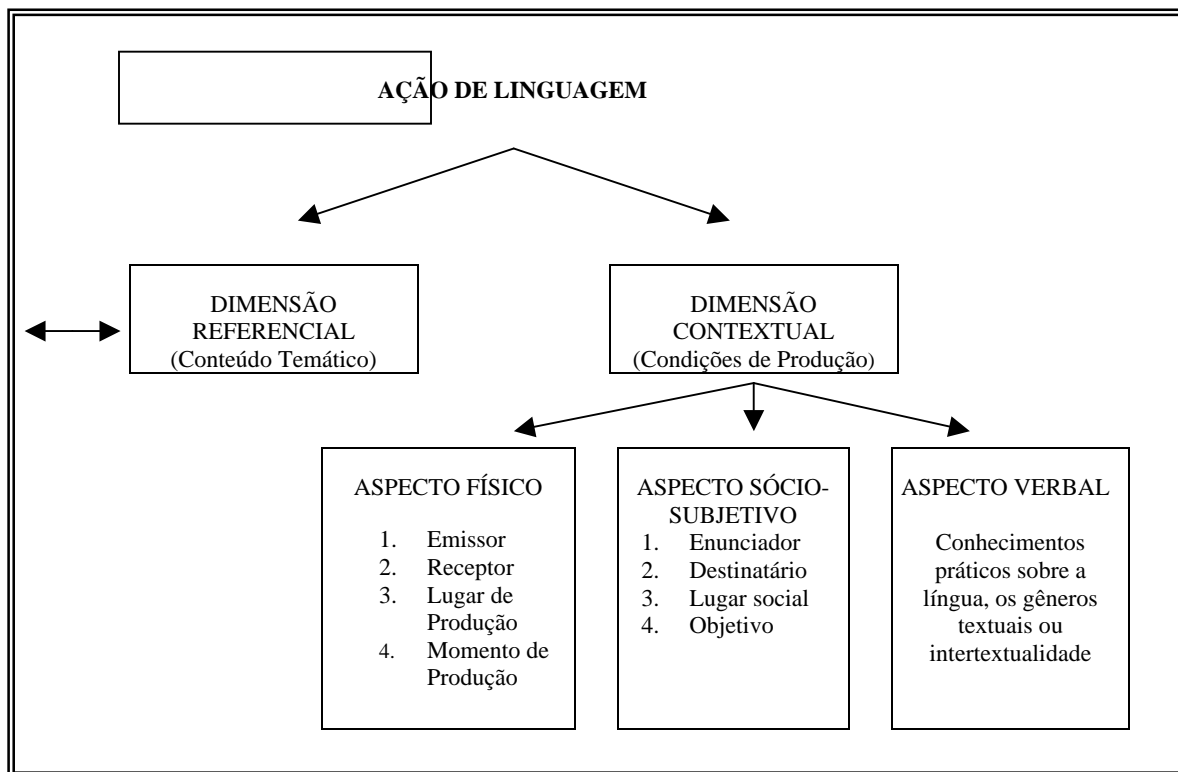


Figura 1– Ação de Linguagem.

Como vimos, os textos são provenientes de ações de linguagem. Assim, quando a pessoa se engaja em uma ação de linguagem, ela dispõe inicialmente, como para qualquer outra ação, de um conhecimento dos mundos representados: objetivo, social e subjetivo, assunto que trataremos a seguir.

2.3.4 Os mundos representados na linguagem

Bronckart (1999) assevera que à medida que os signos cristalizam as pretensões à validade designativa, eles veiculam representações coletivas do meio que se estruturam em configurações chamadas de mundos representados. Habermas (1987) sugere a existência de três mundos: a) **o mundo objetivo**, diretamente relacionado a aspectos do meio físico e constituído por conhecimentos coletivos acerca do mundo físico ou meio ambiente. As representações sobre esse mundo são as que fazemos primeiramente quando do desenvolvimento da atividade envolvida; b) **o mundo social**, constituído de conhecimentos coletivos acumulados e relacionado com as maneiras de organização da tarefa, isto é, sobre as normas, valores e símbolos convencionais de cooperação entre membros do grupo; c) **o mundo subjetivo**, constituído pelos conhecimentos coletivos acumulados, sobre as características próprias de cada um dos indivíduos engajados na tarefa como, por exemplo, coragem, eficiência, habilidade etc.

Segundo Bronckart (1999), a construção de todos os conhecimentos humanos apresentam um caráter de construto coletivo.

O subconjunto dessas construções coletivas que se refere a processos de cooperação interindividual estrutura-se em um mundo representado específico: o mundo social. Como esse mundo social regula as modalidades de acesso dos indivíduos aos objetos do meio, ele condiciona as formas de estruturação do mundo objetivo e do mundo subjetivo. (BRONCKART, 1999, p.34).

Partindo-se dessa abordagem, a linguagem humana se apresenta como uma produção interativa associada às atividades sociais, cuja função maior é de ordem comunicativa. É na produção dos interactantes que os signos se estabilizam progressivamente. Os signos, sendo

produtos da interação social, veiculam conhecimentos referentes aos mundos representados e se organizam em textos ou discursos, os quais por sua vez, diversificam-se em gêneros, como já abordamos anteriormente.

Para Bronckart (1999), toda língua é formada de textos acumulados nos quais já se encontram cristalizadas as representações sobre os mundos e as negociações de significados feitas pelos seres humanos nas gerações anteriores. Dessa forma, as produções de linguagem estão sempre no campo da intertextualidade, levando o indivíduo à, consciente ou inconscientemente, fazer empréstimos de gêneros e de representações realizadas por textos já elaborados (intertextualidade em sua dimensão social crônica). E fará também, e principalmente, empréstimos das construções conceituais e discursivas de grupos sociais existentes (intertextualidade em sua dimensão histórica).

Os mundos representados, construídos histórica e coletivamente, se transformam permanentemente e constituem quadros de avaliação das atividades humanas.

As ações de linguagem estão intimamente relacionadas aos textos e é sobre este item que trataremos a seguir.

2.3.5 A materialização dos textos

Como já expusemos neste trabalho, toda ação de linguagem vai produzir um texto. Os textos, organizados em conjuntos que apresentam as mesmas características, na atividade de linguagem que estão materializando constituem os gêneros. Os gêneros são historicamente construídos e são emprestados, modificados e adaptados conforme a necessidade na ação de linguagem. Os gêneros estão em constante transformação. Assim como são inúmeras as atividades de linguagem, novos gêneros vão surgindo, de acordo com as alterações sociais.

Bronckart (1999) explica que, diante da diversidade das espécies de textos, manifestou-se uma preocupação com sua delimitação e nomeação, preocupação essa que vem desde a Antigüidade. O autor menciona que, a partir de Bakhtin, a noção de gênero se aplica ao conjunto de todas as produções verbais organizadas: às formas escritas usuais (artigo científico, resumo, notícia, publicidade etc.) e ao conjunto das formas textuais orais, ou normatizadas ou

pertencentes à “linguagem ordinária” (exposição, conversação etc.). Bakhtin (1984 apud BRONCKART, 1999) distingue os discursos primários dos secundários. Os primários seriam comunicações dialogadas, relacionadas com as situações em que são produzidas e os secundários seriam os romances, as obras científicas etc., próprios das comunicações culturais mais complexas ou evoluídas, que se constituíam em verdadeiras ações de linguagem. Para Bronckart (1999), todo texto empírico apresenta uma arquitetura interna como um “folhado” formado de três camadas superpostas e parcialmente interativas: a infra-estrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

A infra-estrutura geral do texto é a camada mais profunda e é constituída pelo plano mais geral do texto, pelos tipos de discurso e tipos de seqüências.

O plano geral do texto diz respeito à organização do conteúdo temático.

Os discursos são segmentos textuais com as mesmas características e podem ser agrupados em quatro tipos: a) autônomo, podendo ser teórico e narrativo; b) implicado (presença dos dêiticos de pessoa), podendo ser interativo e de relato interativo. Os tipos de discurso são constituídos de operações lingüísticas que organizam o conteúdo temático em um mundo que pode estar conjunto/próximo (verbos no presente, fatos expostos) ou disjunto/distante ao da interação (verbos no passado, atos relatados no passado, dêiticos temporais e espaciais, tempo passado ou mundo atemporal). Vários tipos de discurso poderão estar articulados em um mesmo texto por meio de encaixe ou fusão.

As seqüências são modos de planificação da linguagem. Bronckart (1999, p. 233) conceitua as seqüências da seguinte forma:

As seqüências e as outras formas de planificação constituem o produto de uma reestruturação de um conteúdo temático já organizado na memória do agente-produtor na forma de macroestruturas¹⁴.

As seqüências podem ser de cinco tipos: narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa e dialogal.

¹⁴ “O agente-produtor do texto dispõe de representações ou de conhecimentos relativos a um dado tema, que estão estocados na memória em formas lógicas e/ou hierárquicas, às quais chamamos de macroestruturas” (BRONCKART, 1999, p. 217).

A seqüência narrativa é normalmente sustentada por um processo de intriga. Esse processo é formado pela seleção e organização dos acontecimentos de modo a formar um todo, uma história completa, com início, meio e fim. Na seqüência narrativa, o modelo é constituído de cinco fases principais: a da situação inicial; a da complicação; a das ações; a de resoluções; e a da situação final.

A seqüência descritiva, como o próprio nome insinua, possui a característica de descrever, fazer visualizar um objeto ou ação. A seqüência descritiva é composta por fases que não se organizam em uma ordem linear obrigatória e apresenta três fases principais: a fase de ancoragem (introdução de um tema); a fase de aspectualização (decomposição do tema em partes às quais são atribuídas propriedades); e a fase de relacionamento (elementos comparados a outros).

A seqüência argumentativa tem o objetivo de convencer, de apresentar argumentos e é constituída por três fases: a fase da premissa; a fase da argumentação e da contra-argumentação; e a fase da conclusão. Bronckart (1999) considera que o raciocínio argumentativo é apresentado contra uma tese anterior, supostamente admitida. Como exemplo, o autor cita: “Os seres humanos são inteligentes”. Sob pano de fundo dessa tese anterior, há a proposição de dados novos: “Os seres humanos fazem guerra”, que são objeto de uma inferência “As guerras são idiotices”, a qual orienta para uma conclusão ou nova tese: “Os seres humanos não são tão inteligentes”. Os movimentos argumentativos podem surgir com justificativas ou suportes (as guerras trazem morte e desolação) ou restrições (algumas guerras contribuem para o desenvolvimento das liberdades individuais). O valor do suporte e das restrições é que determinarão a conclusão.

A seqüência explicativa tem como finalidade explicar as causas e razões da afirmação inicial. Trata-se de uma seqüência bastante simples e apresenta quatro fases: a fase de constatação inicial introduz um fato ou acontecimento não contestável; a fase de problematização é formada por uma contradição aparente; a fase de resolução é constituída pela explicação das questões colocadas; a fase de conclusão-avaliação reformula e completa a constatação inicial.

A seqüência dialogal apresenta a característica de discursos interativos dialogados, nos quais os interactantes estão engajados em uma conversação. A seqüência dialogal é organizada em três níveis: a fase de abertura, no qual os interactantes entram em contato (Oi, tudo bem?); a fase transacional, em que o conteúdo temático é co-construído (-Você viu a Elza

hoje? – Não. Quem sou eu!); a fase de encerramento, que põe fim à interação (Então, até logo! – Até...).

Quanto aos **mecanismos de textualização**, que estão no nível intermediário, os mesmos estão divididos em três categorias: de conexão, coesão nominal, e verbal. Os mecanismos de conexão são organizadores textuais: conjunções, advérbios ou locuções adverbiais, grupos proposicionais, nominais e segmentos de frases. Esses elementos marcam as articulações da progressão temática nas transições entre discursos ou fases de uma seqüência. Os mecanismos de coesão nominal apresentam temas e personagens novos ou retomam e substituem a posição desses temas no texto. A coesão nominal é marcada por pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos. Os mecanismos de coesão verbal determinam a organização temporal das ações do texto. A coesão verbal é formada por tempos verbais, advérbios ou expressões que têm significado temporal.

Os mecanismos enunciativos, por sua vez, funcionam no último nível por serem quase independentes do plano geral do texto e estão mais ligados ao tipo de interação da ação de linguagem. Fazem parte dos mecanismos enunciativos a distribuição das vozes no texto e as modalizações apreciativas que compreendem alguns auxiliares modais, tempos verbais e advérbios etc., que evidenciam os julgamentos, a avaliação das vozes sobre os temas semiotizados no texto.

No que tange a esse tipo de mecanismo, o autor, quando produz um texto, cria um ou vários mundos discursivos e estes são expressos por meio de diferentes vozes. Bronckart (1999) pontua que, na maioria das vezes, a voz neutra, ou do narrador, assume a posição central. Outras vezes, vozes secundárias, devido a instâncias da enunciação, emergem nos textos. Essas vozes podem ser agrupadas em três categorias: a) a voz do autor empírico do texto - vem diretamente de quem produz o texto e que, como tal, intervém nele; b) as vozes sociais – vozes de outras pessoas ou de instituições humanas exteriores ao conteúdo temático do texto; c) as vozes de personagens – vozes das pessoas, entidades humanizadas (animais em fábulas) ou das instituições que estão implicadas no conteúdo temático.

Essas vozes podem estar realçadas no discurso por marcas lingüísticas específicas ou podem estar implícitas, e nesse caso, devem ser inferidas na leitura do texto. Conforme Bronckart (1999), em alguns casos as vozes são explicitadas por formas pronominais, por sintagmas nominais, ou ainda por frases ou segmentos de frases.

A seguir, discorreremos acerca da proposta de análise de textos sugerida por Bronckart e Machado (2004).

2.3.6 A Análise dos Textos Referentes ao Trabalho Educacional

Metodologias advindas das Ciências do Trabalho fazem uso das situações de trabalho para a melhor compreensão dos aspectos inerentes à tarefa do trabalhador e de todos os meandros que permeiam sua atividade. As situações de trabalho, por sua vez, são constituídas de ações e de uma rede de discursos imbuída de significações constitutivas da própria atividade do trabalhador. Por intermédio da análise dessa linguagem ou desses discursos é que podemos compreender melhor a relação entre linguagem e trabalho. Pesquisas voltadas para o trabalho têm tomado como orientação teórico-metodológica a distinção entre três categorias de linguagem relativas ao trabalho, quais sejam, linguagem sobre o trabalho, linguagem no trabalho e linguagem como trabalho¹⁵.

De acordo com Bronckart e Machado (2004), a análise de diferentes textos produzidos no e sobre o trabalho, na área educacional, trazem nova compreensão acerca do trabalho do professor tanto em relação aos aspectos relacionados ao seu agir concreto quanto em relação aos aspectos das representações construídas sobre ele nos textos.

Essas representações podem ser detectadas nas produções textuais e a análise dessa rede discursiva possibilita a compreensão das ações desenvolvidas pelos professores, das razões das ações-verbais e não verbais e do papel da linguagem nesse processo.

Bronckart e Machado (2004) apresentam procedimentos de análise dessa rede discursiva que implicam a análise e a confrontação de dois tipos de dados: a) das ações e dos textos produzidos no interior de uma situação de trabalho (linguagem no / como trabalho); b) dos textos produzidos em situações externas, sobretudo os que prescrevem, planejam, avaliam e interpretam as ações desenvolvidas na situação de trabalho (linguagem sobre o trabalho).

¹⁵ Nouroudine (2002) aponta a existência de três tipos de relações entre linguagem e trabalho: a linguagem *como* trabalho designa a linguagem usada para a realização da atividade de trabalho; a linguagem *no* trabalho caracteriza a linguagem relacionada à situação geral de trabalho (com exclusão da linguagem para a realização da atividade), e a linguagem *sobre* o trabalho relacionada à produção de saber sobre o trabalho.

Para o procedimento de análise dos textos produzidos no e sobre o trabalho, os autores acima citados elaboram dois grandes grupos de questões e sugerem que o professor ou pesquisador devem restringi-las de acordo com seu interesse ou necessidade específica.

O primeiro grupo de questões refere-se ao agir prescritivo e avaliativo, que se realiza pelo e no próprio texto.

O segundo grupo de questões incide sobre as diferentes dimensões do trabalho que é prescrito ou avaliado.

Para encontrar respostas a essas perguntas, os procedimentos de análise e interpretação mencionados por Bronckart e Machado (2004) são divididos em dois grupos: um analítico, lingüístico-discursivo e outro mais interpretativo, construído com base em categorias de uma semântica do agir, como veremos a seguir.

As categorias de análise de uma semântica do agir proposta por Bonckart e Machado (2004, p. 154) demandam uma terminologia específica.

O termo *agir* designa o *dado* sob análise, isto é, as diferentes ocorrências de intervenções de seres humanos no mundo, enquanto os termos *atividade* e *ação* designam interpretações desse agir, coletivas e individuais respectivamente, e que mobilizam ou explicitam as dimensões motivacionais (razões de agir, retrospectivas) e intencionais (finalidades do agir, prospectivas), assim como os recursos sincronicamente disponíveis para os agentes.

Para melhor entendimento do procedimento de análise da semântica do agir, as seguintes noções são apresentadas: a) a noção de *agir*¹⁶ se refere às intervenções humanas no mundo. Essas intervenções, dependendo dos contextos, podem se constituir em um *trabalho* cuja estrutura pode ser decomposta em *tarefas*. De maneira mais ampla, esse agir se desenvolve em um *curso do agir*, constituído de cadeias de processos envolvendo *atos* e *gestos*; b) no plano motivacional, encontram-se os *determinantes externos* do agir (de origem coletiva, de natureza material, ou de representações sociais, e os *motivos* (razões de agir individuais); c) no plano da intencionalidade, estão as *finalidades* (coletivas e socialmente validadas), e as *intenções* (finalidades do agir interiorizadas por uma pessoa particular); d) no plano dos recursos para o agir, encontram-se os *instrumentos*, que podem ser *ferramentas concretas* ou *modelos para o*

¹⁶ Mantivemos as palavras em itálico como no texto original.

agir (presentes no ambiente social) e as *capacidades* (recursos mentais ou comportamentais individuais); e) para os seres humanos que intervêm no agir, o termo *actante* é utilizado para qualquer pessoa implicada no agir. Na análise mais interpretativa, o termo *ator* designa o actante a quem são atribuídas capacidades, motivos e intenções e o termo *agente*, o actante a quem não são atribuídas essas características.

Segundo Bronckart & Machado (2004), a análise da semântica do agir pode ser baseada (i) nas relações predicativas e (ii) nos protagonistas e sua função sintático-semântica.

Quanto às relações predicativas, as mesmas podem ser diretas (em que a forma verbal não aparece precedida de um metaverbo com valor modal, aspectual ou psicológico) e indiretas (um verbo com um desses valores está inserido entre o sujeito e o verbo). Os metaverbos podem ser classificados em cinco categorias de valor: com valor deôntico (dever, ser preciso etc.), que explicitam os determinantes externos do agir; com valor pragmático (querer, tentar, buscar, procurar etc.), que explicitam as intenções do agente; com valor psicológico (pensar, acreditar, considerar etc.), que explicitam os recursos cognitivos do agente; com valor epistêmico (ser verdade, poder etc.), que explicitam o grau de verdade ou de certeza objetiva sobre o predicado; com valor apreciativo (gostar, apreciar etc.), que explicitam a posição subjetiva do agente em relação ao predicado.

No que tange aos protagonistas e sua função sintático-semântica, eles podem ser analisados mediante a identificação das unidades que indicam os protagonistas centrais colocados em cena no texto, assim como os papéis sintático-semânticos a eles atribuídos cuja classificação, inspirada em Fillmore (1975), distingue os seguintes papéis: *Agentivo*, o ser animado responsável por um processo dinâmico: “O professor escreveu na lousa”; *Instrumental*, o ser inanimado, que é a causa imediata de um evento ou que contribui para a realização de um processo dinâmico: “*com um projeto de ensino delineado*, o professor pode desenvolvê-lo de várias maneiras”; *Atributivo ou Experenciador*, a entidade a quem é atribuída uma determinada sensação ou um determinado estado: “*O professor* tem os conhecimentos necessários para o exercício de sua profissão”; *Objetivo*, a entidade que sofre um processo dinâmico: *Essa versão dos PCNs* deverá ser revista por professores de vários níveis de ensino”; *Beneficiário*, o destinatário animado de um processo dinâmico: “Os PCNs foram escritos *para os professores*”; *Factivo*, o estado ou o resultado final de uma ação: “Os especialistas escreveram os documentos”.

Bornckart e Machado (2004) preconizam que os procedimentos de análise lingüístico discursivo e interpretativo para obtenção das respostas às questões sobre as situações de trabalho, por um lado, permitem descrever as propriedades dos textos de prefiguração ou os textos interpretativos do trabalho educacional e, por outro lado, permitem analisar os procedimentos lingüísticos “pelos quais determinados aspectos do agir educacional são apresentados como atividades ou como ações que envolvem atores dotados de motivos, intenções e recursos” (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 157).

Acreditamos que esse construto teórico-metodológico pode contribuir para pesquisas na área de formação de professores, uma vez que a análise de textos produzidos no e sobre o trabalho do professor traz à tona fatores que agem na ação docente e que são revelados a partir do dizer do próprio professor. Podemos compreender melhor o trabalho docente e conseqüentemente contemplar nos currículos dos cursos de formação fatores ou dimensões que influenciam ou interferem no desenvolvimento profissional do professor.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, descreveremos a natureza de nossa pesquisa assim como o campo de coleta de dados, os participantes da pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e os procedimentos de análise utilizados para responder às perguntas de nosso estudo.

3.1 A NATUREZA DA PESQUISA

A presente pesquisa é um estudo de caso por se restringir ao estudo de uma unidade. Para André (1995), o estudo de caso investiga uma unidade com limites bem definidos: um grupo social, uma instituição ou uma pessoa. A autora enfatiza o conhecimento do particular, mas com atenção voltada para o contexto onde está inserida a unidade pesquisada. Dessa forma, esta pesquisa pode ser denominada um estudo de caso, devido ao nosso interesse em selecionar um grupo social, professores egressos de uma referida instituição e em fase inicial de profissão.

Neste estudo de caso, os dados foram coletados no campo onde atuam as participantes da pesquisa, nas autoconfrontações realizadas com as participantes e posteriormente analisados por meio de princípios teóricos da análise do texto proposta por Bronckart, (1999) e Bronckart e Machado (2004).

Também podemos afirmar que nossa pesquisa assume um caráter interventivo visando a inquietações ou mudanças nas próprias participantes deste estudo e pelo fato de que outros professores participam do coletivo de trabalho.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Nesta pesquisa, investigamos duas professoras de inglês, alunas egressas de uma instituição de Ensino Superior localizada no Noroeste do Paraná, mais especificamente do

Curso de Letras, licenciatura dupla e com habilitação em Inglês e Português e respectivas literaturas. A referida instituição foi escolhida por ser o local de trabalho onde atuamos e pelo interesse em tentar compreendermos o motivo pelo qual ex-alunos das instituições formadoras de professores ressaltam que a formação inicial não tem sido suficiente e tem se voltado basicamente a aspectos teóricos quando na realidade a prática é outra. Acreditamos que, ao acompanhar alunos que estejam em anos iniciais no ensino regular (Fundamental e Médio), estes possam nos mostrar caminhos para que possamos trabalhar para a melhoria dos cursos de formação de professores.

Para abordarmos a questão do contexto de nossa pesquisa, descreveremos os contextos físicos das escolas onde as participantes da pesquisa atuam. Uma das participantes, Karla, atua na rede municipal de ensino e ministra aulas de Língua Inglesa em duas escolas. Nosso foco será somente em uma das referidas escolas, onde, por escolha da própria participante da pesquisa, foi selecionada uma aula, gravada em áudio, e transcrita para a realização das confrontações. Trata-se de uma escola pública, localizada na periferia da cidade. É uma construção nova, as salas de aulas são grandes e muito bem arejadas e iluminadas. As carteiras e cadeiras estão muito bem conservadas e a escola conta com refeitório, sala de vídeo, quadra esportiva, biblioteca, sala de professores etc. O número de alunos é de aproximadamente 680 e a escola conta com 39 professores, uma direção e uma coordenação pedagógica.

O contexto de trabalho da outra participante da pesquisa, Cristina, focalizado neste estudo, trata-se de uma escola do setor privado, localizada no centro da cidade e, portanto, com alunos provindos de um ambiente sócio-cultural e econômico de nível médio-alto. A referida escola tem uma infra-estrutura constituída de: sala de música, biblioteca, cozinha experimental, sala de informática, sala de professores etc. A maioria de seus alunos é do Ensino Infantil. O Ensino Fundamental é relativamente novo, pois está em funcionamento há apenas três anos. Existem cerca de 150 alunos e a escola conta com 23 professores, direção e coordenação pedagógica.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A escolha das duas participantes deste estudo realizou-se de forma eliminatória, uma vez que nosso foco era trabalhar com professores nos anos iniciais de profissão no ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental e/ou Médio, tendo em vista que a prioridade dos cursos de formação é preparar os futuros professores para o ensino básico. Iniciamos com telefonemas aos alunos egressos do ano de 2003, 2002 e 2001. Surpreendeu-nos o fato de que poucos alunos estão inseridos no contexto desejado. A grande maioria dos ex-alunos da instituição ora mencionada encontra-se em escolas de idiomas. Alguns já ministravam aulas quando da realização do curso de formação e outros não optaram por seguir a carreira docente. Vale ressaltar que alguns não foram localizados. Na verdade, iniciamos o estudo com três participantes, mas uma delas estava apenas substituindo a professora efetiva e parou de atuar antes de realizarmos as gravações das aulas. Portanto, de um universo de aproximadamente 70 ex-alunos, apenas cinco estavam nos anos iniciais de trabalho com o Ensino Fundamental e Médio. Uma delas não se sentiu à vontade em participar da pesquisa por alegar que seu “inglês” não era muito bom e que provavelmente se sentiria muito inibida diante de nossa presença. Uma outra ex-aluna disse que a escola não permitiria que a aula fosse filmada ou gravada.

Consultamos as participantes quanto à escolha de nomes fictícios e solicitamos a sua permissão para a divulgação dos dados. Para uma melhor visualização de nosso contexto da pesquisa, descreveremos as características das participantes.

Karla, 27 anos, solteira, reside na cidade onde se localiza a instituição formadora. Atua, no momento, na rede municipal de ensino, onde ministra aulas de língua inglesa em duas escolas municipais. No período da tarde, trabalha como secretária. Graduou-se em 2000, e apenas em 2002 passou a ministrar aulas em um curso de idiomas. Sua trajetória escolar demonstra que sempre foi considerada uma boa aluna. Quanto à aprendizagem de Língua Inglesa, precisou recorrer a uma escola de línguas, pois no curso de graduação não conseguiu conhecimento lingüístico o suficiente para ensinar. Segundo ela, a experiência que obteve no estágio na disciplina de Prática de Ensino não foi suficiente para se deparar com as várias instâncias do trabalho docente nas escolas públicas.

Cristina, 25 anos, casada, sem filhos, reside em uma cidade vizinha, distante 30 km da cidade onde se localiza a instituição formadora e onde trabalha no período da tarde, na escola onde foram coletados os dados desta pesquisa. Cristina também atua em outra escola privada de ensino regular e em uma escola de idiomas localizada na cidade onde mora. A referida professora graduou-se em março de 2003, e ainda nesse ano iniciou seu trabalho no Ensino Infantil. Em 2004 iniciou atuando em aulas de Língua Inglesa no ensino regular. Cristina foi sempre considerada uma ótima aluna, conseguindo inclusive o primeiro lugar no ensino secundário. Quanto ao curso de graduação, no início sentiu-se frustrada por deparar-se com colegas que já tinham domínio da Língua Inglesa, havendo inclusive discriminação devido a esse fato. Para ela, as pessoas entram no curso pensando que vão aprender a língua, mas isso não acontece. Quando começou a carreira de professora, sentiu dificuldades quanto ao ensino de Língua Inglesa nos primeiros anos do Ensino Fundamental pelo fato de que, na universidade, o currículo não contemplava aspectos referentes ao ensino de línguas para essa faixa etária. Quanto ao ensino de Língua Inglesa no ensino regular, afirma na entrevista sobre sua trajetória escolar, que a realidade do trabalho do professor é bastante complexa e distante do que esperava.

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados:

INSTRUMENTO	OBJETIVO
- Contatos telefônicos	- convidar as professoras (alunas egressos do curso de Letras) para serem participantes da pesquisa
- Trajetória escolar - escrita	- Conhecer melhor as participantes – ancoragem para a entrevista
- Entrevista sobre a trajetória escolar	- conhecer melhor as participantes e elucidar os aspectos mencionados
- Observação e gravação em áudio de uma aula, de cada participante, de Língua Inglesa no Ensino Fundamental	- Registrar a ação do professor
-Autoconfrontação Simples Gravação em áudio	-Expor aspectos que envolvem o trabalho do professor através da observação de seu próprio trabalho.
- Autoconfrontação Cruzada - Gravação em áudio	- Identificar-se através do trabalho do outro e do diálogo sobre o trabalho realizado
- Confeção de pôsteres pelas participantes	- Materializar as figuras interpretativas sobre o trabalho do professor
- Coletivo de Trabalho - Gravação em áudio	Formalizar e compartilhar com outros colegas de trabalho suas figuras interpretativas acerca do trabalho do professor

Quadro 1 – Instrumentos de coleta de dados e respectivos objetivos.

As aulas não foram filmadas devido à não-permissão da direção de um dos estabelecimentos de ensino. Para que tivéssemos os mesmos parâmetros, optamos por realizar as gravações em áudio, as quais caracterizam uma variação dos procedimentos de autoconfrontação e extensão ao coletivo de trabalho.

O coletivo de trabalho foi realizado apenas na escola pública pelo fato da participante da pesquisa que atua na escola privada manifestar-se contrária à realização do mesmo em seu local de trabalho por temer represálias.

As transcrições foram efetuadas de acordo com os parâmetros para transcrição de conversação sugeridos por Tavares (2003). Os sinais mais freqüentes nos recortes discursivos incluídos neste estudo são: (xxx) incompreensão de palavras ou segmentos; (()) comentário da transcritora; MAIÚSCULA entonação enfática; “ “ citações literais ou leitura de textos; @@@ risos; <@ @> trecho falado com risos; (+) para cada segundo de pausa; pq para a pesquisadora; / para interrupção ou pausa.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Os dados foram analisados conforme os procedimentos metodológicos do interacionismo sóciodiscursivo (BRONCKART, 1999; BONCKART; MACHADO, 2004).

No depoimento das professoras participantes da pesquisa, quando de seus comentários avaliativos sobre a sua própria ação, são mencionados fatores que influenciam a ação docente e que são mais significativos para o desenvolvimento profissional nos anos iniciais de trabalho. Esses fatores, alguns existentes fora do contexto da sala de aula, perpassam e interferem no trabalho do professor, e geralmente não são percebidos pelas análises realizadas com enfoque na ação docente. Assim, para atingir o nosso objetivo proposto, elaboramos trajetórias para a busca de respostas às seguintes perguntas: 1) Que temas sobre o trabalho do professor são manifestados no dizer das participantes? 2) Como os temas manifestados implicam diferentes dimensões do trabalho docente? 3) Como se materializam as figuras interpretativas do professor em seu discurso? 4) Quais os papéis dos protagonistas no dizer das participantes da pesquisa? 5) Que vozes são expressas na voz do professor?

Nos textos produzidos nas autoconfrontações simples e cruzada, realizamos uma análise do contexto de produção, análise de ordem semântica e análise lingüístico-discursiva. No contexto de produção, analisamos dois dos aspectos das condições de produção que envolvem a ação de linguagem: o aspecto físico e o aspecto sócio-subjetivo. Na análise de ordem semântica, identificamos os temas mobilizados pelas participantes da pesquisa. Para a análise lingüístico-discursiva, abordamos, na infraestrutura textual, o plano textual global, os tipos de discurso e os tipos de seqüências.

Nos pôsteres, procedemos a uma análise dos elementos paratextuais , tipos de discurso e das unidades e estruturas lingüísticas que podem revelar algumas das características da textualização do agir. Dentre os tipos de unidades e estruturas, analisamos os papéis semânticos dos sujeitos.

Nos textos produzidos no coletivo de trabalho efetuamos, dentro dos mecanismos enunciativos, a análise da distribuição das vozes.

O quadro abaixo sintetiza as análises realizadas:

Textos	Tipos de Análise	Objetivo	Respostas às seguintes perguntas
Autoconfrontações simples e cruzadas	-Análise do Contexto de produção -Análise de ordem semântica	Identificar os temas e as dimensões que envolvem o trabalho do professor	1) Que temas sobre o trabalho do professor são manifestados no dizer das participantes? 2) Como os temas manifestados implicam diferentes dimensões do trabalho docente?
Autoconfrontações simples e cruzadas	-Análise lingüístico discursiva : Infraestrutura textual (plano geral do texto, tipos de discurso e tipos de seqüências)	Possibilitar a comparação entre as figuras interpretativas individuais e coletivas de uma mesma ação.	3) Como se materializam as figuras interpretativas do professor em seu discurso?
Pôsteres	Análise dos elementos paratextuais, tipos de discurso e dos papéis semânticos dos sujeitos	Investigar como os professores vêm-se a si próprios ou como são vistos pelos que compõem a esfera escolar.	4) Quais os papéis dos protagonistas no dizer das participantes da pesquisa?
Coletivo de trabalho	Análise dos mecanismos enunciativos – distribuição das vozes	Identificar as posições que os professores ocupam através das diferentes vozes que expressam.	5) Que vozes são expressas na voz do professor?

Quadro 2 – Procedimentos de análise.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Seguimos as orientações teóricas e metodológicas do interacionismo sócio-discursivo para a análise de nossa ação de linguagem materializada nos gêneros textuais: autoconfrontação, pôster e coletivo de trabalho. Iniciamos pela análise da autoconfrontação simples.

4.1 AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES

Como já mencionado, nas autoconfrontações simples realizamos a análise do contexto de produção e a análise de ordem semântica. A partir da identificação dos temas categorizamos as dimensões que compõem o trabalho do professor no dizer de Karla e Cristina.

4.1.1 O Contexto de Produção

Quanto ao contexto físico, na autoconfrontação simples da professora participante Karla temos como emissores tanto a pesquisadora quanto a participante da pesquisa. Como receptores temos também tanto a pesquisadora quanto a participante da pesquisa, uma vez que os turnos de fala são flutuantes. Como lugar de produção, a cidade onde Karla reside no Noroeste do Paraná, na residência da pesquisadora, local preferido, entre outras opções, pela própria participante da pesquisa devido à proximidade de seu local de trabalho. Como tempo de produção, aproximadamente uma hora; mês - novembro de 2004.

Na autoconfrontação simples da professora Cristina, os emissores e receptores se assemelham à autoconfrontação anterior por termos turnos flutuantes nas quais ora é a pesquisadora, ora é a participante da pesquisa que toma os turnos. Como lugar de produção, a cidade onde reside (próxima à escola onde atua), na residência da própria participante da

pesquisa, por questões de disponibilidade de tempo. Como tempo de produção, aproximadamente uma hora e quinze minutos, mês - novembro de 2004.

Nos aspectos sociais de produção, levamos em consideração os fatores políticos, econômicos e ideológicos que estabelecem os aspectos sociais de produção dos discursos das participantes, em um dado momento histórico. Momento esse, do ano de 2004, quando na esfera mundial discutem-se questões inerentes à globalização, ao desemprego e à importância da educação e cidadania. Em nível nacional, no aspecto político, as discussões giram em torno do desemprego, da corrupção nas esferas governamentais, da educação, da falta de investimentos na educação, cidadania, e das desigualdades sociais. Nas esferas educacionais, que não deixam de ser políticas, há um profundo interesse, por parte dos governantes, nas reformulações curriculares dos cursos de formação de professores em face dos resultados dos testes realizados, os quais apontam o baixo nível de conhecimentos dos alunos dos ensinos Fundamental e Médio. O momento é de discussões sobre a necessidade de se melhorar a qualidade do ensino, investindo-se principalmente nos cursos de formação de professores.

Nossas participantes da pesquisas, como alunas egressas de uma instituição de ensino superior e estando atuando em fase inicial no Ensino Fundamental, encontram-se no final do ano letivo, época em que os professores realizam reuniões de conselho de classe, fechamento de notas etc. A razão da proximidade do final do ano letivo pode estar diretamente vinculada ao fato de uma das participantes, que atua em escola privada, manifestar-se contrária à realização do coletivo de trabalho na escola onde atua, por temer represálias e não ser contratada para o ano seguinte. O fato de estar próximo às férias poderia contribuir para a facilidade da escola em encontrar uma nova professora, caso a mesma fosse demitida.

Quanto ao aspecto sócio-subjetivo das condições de produção dos textos, Bronckart (1999) assevera que o mesmo envolve representações pessoais do sujeito sobre o aspecto social do contexto onde este se insere e representações acerca da imagem que faz de si dentro desse contexto.

Na autoconfrontação simples da professora Karla, os parâmetros sócio-subjetivos se apresentam da seguinte maneira: ambas as participantes assumem dois papéis distintos. O emissor ora é a pesquisadora, no papel de pesquisadora mesmo, ora é a pesquisadora, no papel de professora da instituição formadora, ora é a Karla, no papel de participante da pesquisa, e ora é a Karla, professora de escola pública. A receptora (Karla), ao

assumir o papel de professora de escola pública, passa à condição de destinatária, e também de interlocutora ou co-produtora do texto. O lugar social é a instituição pública de pesquisa. O objetivo da interação é que o pesquisador leve o destinatário a expor aspectos que envolvem o seu próprio trabalho e que considera relevantes para o seu agir profissional.

Da mesma forma que na situação descrita acima, nos parâmetros sócio-subjetivos da autoconfrontação simples da participante da pesquisa Cristina, o emissor passa à condição de enunciador, assumindo dois papéis sociais: quando o enunciador é a pesquisadora, ora ela assume os papéis de professora de uma instituição formadora ora ela assume o papel de pesquisadora; quando a Cristina passa à condição de enunciadora, ela assume os papéis de professora de uma escola privada e de participante da pesquisa. O lugar social é a instituição pública de pesquisa e o objetivo da interação é também o de levar a participante da pesquisa a expor fatores que envolvem o seu trabalho e que considera relevantes para seu agir profissional.

Os dados obtidos pelo contexto de produção evidenciam que as participantes da pesquisa assumem diferentes papéis durante a interação, o que nos leva a pressupor que ao exporem os aspectos que consideram relevantes em seu agir profissional, diferentes lugares sociais e diferentes vozes deverão emergir em seu dizer.

4.1.2 Análise de ordem semântica¹⁷

Os dados analisados nesta seção foram obtidos por intermédio dos textos das autoconfrontações simples.

No conjunto de observáveis de ordem semântica, identificamos os temas nos referidos textos, os quais apresentamos no quadro abaixo.

¹⁷ Conforme Bronckart (1999), a busca de informação inicial de um texto incide sobre três conjuntos de observáveis: observáveis de ordem semântica; observáveis de ordem léxico semântica e observáveis de ordem paralingüística. O conjunto de observáveis de ordem semântica se refere principalmente a identificação dos temas. “O texto (assim como seu contexto imediato: principalmente a capa e a contracapa) produz um efeito global de significação em seu leitor, que se traduz principalmente na identificação do tema ou dos temas tratado(s) e na apreensão de certos elementos do quadro e do projeto nos quais o texto se inscreve. Em outros termos, a leitura inicial fornece índices sobre o conteúdo referencial semiotizado no texto, assim como índices referentes ao contexto e ao modo como o autor se situa em relação a esse contexto” (BRONCKART, 1999, p. 80).

Temas	Fatores interferentes no agir docente
Impedimentos na realização da atividade prescrita	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de recursos nas escolas - Tarefa de casa - Representações dos alunos sobre as responsabilidades coletivas: cumprimento de horário e disciplina - Dificuldades do professor
Sentimentos gerados pelos impedimentos	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de motivação - Desânimo
Aspectos valorizados e/ou desvalorizados no trabalho do professor	<ul style="list-style-type: none"> - Fator tempo - Alterações sem aviso prévio - Falta de condições para a formação continuada - (Não) Importância da disciplina de Língua Inglesa
Como lidar com prescrições quando não são adequadas	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de congruência entre material e coordenação - Material inadequado e autonomia

Quadro3 – Temas e fatores interferentes no agir docente verbalizados pelas participantes da pesquisa.

No levantamento dos temas, conforme se ilustra no quadro 3, podemos perceber como o professor explicita questões que afetam o agir docente e que não se referem apenas aos aspectos metodológicos ou lingüísticos; aspectos esses muitas vezes mitigados pela instituição, pelos colegas e até pelos alunos. Diante deles, nota-se que o discurso do professor, na autoconfrontação, vai muito além da sala de aula e da didática.

Jordell (1987) chama atenção para os conflitos que os professores iniciantes enfrentam em relação às condições de trabalho e também para os conflitos entre os sistemas de regras da escola e as crenças e conhecimentos do professor.

Na análise do primeiro tema, ou seja, “Impedimentos na realização da atividade prescrita”, vários fatores são mencionados pelas participantes da pesquisa. Um deles é a falta de recursos materiais nas escolas, os quais são instrumentos de trabalho do professor, exemplificados através dos excertos:

É a dificuldade em ter um toca cd condizente ao tamanho da sala, porque é um aparelho pequeno, e não tem um som muito claro, para que todos da turma possam estar ouvindo. Por isso há a conversa, diante de alguma atividade que a gente faz com áudio (Karla).

Aí, no caso, as provas são digitadas no domingo ou feriado. Como no caso o feriado foi na segunda, eu aproveitei o feriado, eu digitei essas provas na segunda. Então, eu acredito que é complicado essa história das provas, mas eu acredito que também não tem muito o que fazer. **Porque eles não perguntam se o professor tem um computador, ou se ele tem como digitar** (Cristina).

Os excertos acima demonstram que a falta de recursos materiais é um dos elementos que, se não impedem a ação do professor, dificultam a realização da tarefa de tal modo que acabam gerando descontentamento e estresse tanto para o professor quanto para o aluno. Um recurso disponível para os professores, como menciona Karla, é o mimeógrafo, obsoleto e já em desuso por muitas instituições, mas que permanece como único meio de o professor da escola pública oferecer exercícios extras e textos atuais para os alunos. O material produzido no mimeógrafo gera desinteresse para alunos e professores.

Vemos o trabalho real do professor, o qual, segundo Clot (2004), não é só aquilo que fazemos, também é aquilo que deixamos de fazer, que somos impedidos de fazer. Podemos ser impedidos por nós mesmos, por outrem ou pelo artefato que é inadequado para a situação ou não apropriado pelo actante.

Na tentativa de buscar soluções, a participante da pesquisa Karla solicita um material impresso ou fotocopiado, e fica na dependência do “rapaz do xerox ter disponibilidade para tal,” e mesmo assim o material deve ser encaminhado à coordenação com um prazo de quinze a vinte dias de antecedência.

Kelchtermans e Ballet (2001) alegam que um dos aspectos que influenciam a socialização do professor iniciante se refere às condições de trabalho. Os autores enfatizam a disponibilidade e o acesso a materiais de ensino como fatores importantes para o desenvolvimento profissional, uma vez que está em jogo a performance para o desenvolvimento de seu trabalho.

Um outro fator de impedimento abordado pelas participantes é o agir do outro, do aluno, na questão da tarefa de casa. Tanto Karla quanto Cristina consideram o fato de os alunos não fazerem a tarefa um impedimento para que o trabalho seja realizado. As escolhas

lingüísticas, em negrito no excerto abaixo, evidenciam que esse fato é realmente um problema para o agir docente.

na maioria das vezes, eu já faço dessa forma, quando eu peço para alguma coisa ser feita em casa, porque eu já penso ali, que sessenta por cento das chances são de não terem feito. Não sei porque, se essas crianças estão tendo muitas atividades extras, ou se realmente não estão levando muito a sério, mas **tarefa é um problema que eu tenho visto em todas as turmas**, sem exceção, em todas as escolas também. Então eles não fazem. São raros os que fazem. Então eu tenho que pedir, mas planejar essa aula, com duas opções (Cristina).

Como constatamos no depoimento acima, além de impedir o trabalho autoprescrito, o fato de os alunos não fazerem a tarefa exige do professor um duplo planejamento e uma antecipação, pois revela que é o agir normal de grande parte dos alunos. No caso de 1 planejamento a possibilidade é de que a grande maioria tenha feito a tarefa de casa e no caso de outro a possibilidade é a de que o professor tenha que despender alguns minutos de sua aula para que os alunos façam na sala de aula a tarefa de casa. Porém, essa segunda alternativa gera um outro problema, o descontentamento daqueles que realizaram a tarefa em casa e agora devem permanecer por dez minutos sem terem o que fazer. Essa questão do “homework” também foi apontada por Karla, que menciona que isso compromete o cumprimento do planejamento, visto que não consegue cumprir o conteúdo estipulado pela escola.

Acaba atrapalhando o teu cronograma, por causa do cumprimento do planejamento, né. Porque, por exemplo, eu tenho até o final do ano agora, basicamente umas dez aulas, no máximo (Karla).

Vemos então que o problema da tarefa de casa é um fator que, além de gerar estresse para o professor, atrapalha seu trabalho no momento do planejamento de suas aulas.

Zeichner e Gore (1990) avaliam a questão do tempo limitado e como isso afeta o trabalho do professor. No caso de Cristina, o fato de os alunos não realizarem a tarefa faz com que ela tenha um trabalho duplicado, e, no caso de Karla, o tempo gasto com a tarefa faz com que haja o comprometimento do currículo estabelecido pela instituição.

Também aliado aos impedimentos na realização da atividade prescrita está o fator que vem do agir dos alunos com relação às responsabilidades coletivas ligadas ao ensino, como chegar no início da aula e a questão da indisciplina. O fato de os alunos chegarem atrasados acaba tumultuando a aula e influenciando negativamente o trabalho do professor. O fator indisciplina, que tem sido discutido nos meios educacionais (MUITO..., 2005; MACEDO, 2005; SILVA, 1998), também é apontado pelas participantes da pesquisa como causador de desgaste e perda de tempo, o que para elas é de vital importância, uma vez que a carga horária é insuficiente para o ensino de uma língua estrangeira.

A indisciplina é avaliada também por Sonsin (2003) como uma das dificuldades encontradas pelos professores no desenvolvimento de seu trabalho.

Como último item dos impedimentos, encontram-se as dificuldades relacionadas aos conhecimentos lingüísticos e pedagógicos do professor de língua inglesa.

É, eu acho que não seja uma falha minha, mas que eu peço em falar pouco em inglês (Karla).

No excerto acima, Karla sente que deveria falar mais em inglês em sala de aula, mas assume que tem essa deficiência quando faz a escolha lingüística “eu peço”.

Na análise do segundo tema, ou seja, “Sentimentos gerados pelos impedimentos”, ambas as participantes da pesquisa demonstraram estar desmotivadas, como podemos depreender nos depoimentos seguintes:

Estou decepcionada, tanto é que estou quase desistindo porque eu não estou vendo o resultado esperado (Karla). ((comentando sobre o fato dos alunos não fazerem a tarefa de casa).

Então, tudo bem né, deu uma liberdade pra que eu trabalhasse de uma certa forma. Aí você vai montar material azul, tá tudo azul ((mimeógrafo)). Eu não me conformo (Karla).

Aí eu tive que começar a leitura do texto, cada um fazer a sua parte, só que, o que eu não gosto disso, é que às vezes não entendem, aí ficam todos perguntando de uma vez, acaba atrapalhando e só, cada um perguntando, leva muito tempo da aula e atrapalha o planejamento, então é isso que às vezes eu não gosto,//////// porque mesmo que você pede, eles não levam a sério e acaba, daí atrapalhando. (Cristina). ((comentando sobre o fato dos alunos não terem feito a tarefa de casa).

O que também gera desânimo por parte das participantes da pesquisa é a falta de recursos e a falta de maior atenção por parte dos coordenadores quanto aos livros destinados à área de língua inglesa.

que também vale pra escola particular, que eles não dão assim, principalmente na minha, no caso da aula de inglês, eu assim recebi, acredito que dois livros até hoje. “Olha esse livro aqui é de inglês, você não quer passar pra eles?”. Então, tudo o que eu quero e que eu tenho, eu preciso ir lá na internet, pesquisar, às vezes imprimir alguns jogos prontos, alguma coisa se eu quiser algo diferente, porque também não tem, não tem um incentivo, uma ajuda. **Nós não temos nada assim nesse sentido.** (Cristina)

É fácil percebermos na fala das participantes da pesquisa que embora permaneçam tentando manter-se em sintonia com novas possibilidades de envolverem os alunos e tentando cumprir os textos prescritivos, até mesmo por imposição dos órgãos governamentais, a falta de condições materiais observadas na escola impede que as mesmas realizem as atividades prescritas. As prescrições advindas das esferas educacionais oficiais tornam-se inócuas diante da impossibilidade de serem realizadas pelos professores, ocasionando um sentimento de desânimo, o que leva as prescrições que venham de instâncias superiores ao descrédito.

É complicado porque, como assim, tudo bem que os PCNs é só uma, uma chance de você poder fazer uma melhora, alguma coisa, **mas como que um professor de inglês vai tentar melhorar se a própria escola não dá o recurso,** não tem condições. E aí que entra uma avaliação do sistema educacional, uma escola equipada, ali com os materiais, senão como que vai trabalhar (Cristina).

Relacionada aos recursos oferecidos ou não oferecidos pelas escolas está a questão do livro didático, mais especificamente o da língua inglesa; as escolas públicas recebem

livros didáticos para outras disciplinas, com exceção de Inglês. Com isso, os professores encontram sérias dificuldades quanto ao ensino da referida língua. Uma das participantes da pesquisa menciona que a escola adquiriu um jogo de livros que serve para todas as turmas do colégio. Esse episódio acarreta uma série de problemas como: solicitar à coordenação o uso dos referidos livros, encaminhar alguns alunos da turma para buscá-los, fazer a entrega para os alunos e depois recolhê-los no final da aula, e o aluno não pode levar o material para casa.

Isso tudo gera um descontentamento e um grande estresse por parte do professor que às vezes opta por não usar os livros.

Você traz os livros disponíveis para a sala e como quase nunca eles têm o livro em mãos, eles ficam lá folheando, pra olhar tudo, o colorido, é bonitinho, tem criança, tem //////////////// eles ficam mais entretidos lá, nas figuras mesmo do livro do que propriamente na aula. ///// a questão dos livros é problemática. **Não tem livros suficientes.** E trabalham em dupla/// muitas vezes em três, tumultua a sala. (Karla)

Uma questão amplamente discutida nas instâncias educacionais é o número de alunos em sala de aula (BARCELOS; BATISTA; ANDRADE; 2004). Esse problema se agrava ainda mais em se tratando de aula de língua estrangeira. O fato de o professor estar com muitos alunos na sala, em um espaço físico não condizente com a quantidade de alunos, ocasiona maior indisciplina e, conseqüentemente, descontentamento tanto do professor quanto dos alunos.

Eu tenho salas com quase quarenta alunos. Numa 5ª série que não tem quase um metro de espaço perto do quadro. E 5ª série, 5ª série né. Diga-se de passagem, estamos a florando aí hormônios a toda, e que não ficam sentados. Então, quer dizer, além do pouco espaço que você tem, você ainda tenta controlar os quase quarenta alunos. Eu acho que o número de alunos influencia muito. Principalmente os indisciplinados, revoltando a sala inteira. (Karla)

Quanto aos fatores valorizados e/ou desvalorizados no trabalho do professor, detectamos, através do discurso das participantes, que inúmeros são os aspectos abordados. Primeiramente citaremos o fator tempo fora da escola, tempo despendido para a preparação das aulas e correção das avaliações e/ou atividades.

É, porque qual é o problema do professor hoje em dia, um dos problemas é que ele chega em casa, não é um emprego, por exemplo, de uma pessoa que trabalha em um banco, trabalha em uma loja, ou um advogado, que ele chega em casa, ele esquece o trabalho. Não é assim. Ele chega em casa e tem que pensar na aula que tem que dar amanhã cedo, sentar e planejar e nas provas, que eu tenho que preparar. Como amanhã é domingo, eu vou ter que ficar o dia todo, lá em Marialva, digitando prova, porque eu preciso aplicar prova na sexta feira. (Cristina) ((Marialva é a cidade onde a mãe mora, porque o computador dela estava quebrado, então teria que digitar as provas na casa da mãe)).

E a correção, eu tenho praticamente 200 provas ali, que eu vou começar depois que ter ////////// né, mais a tarde, vou começar porque tenho que dar tudo certinho. E o pior ainda, nessa, nesse outro lugar que eu trabalho, um deles é que eu tenho que fazer um relatório de ALUNO POR ALUNO, ou seja, praticamente 220 alunos. Eu já terminei, eu acredito, que uns cento e oitenta. Um por um. Eu tenho que falar como ele foi, o que ele fez, isso eu posso até mostrar depois. É uma coisa ridícula, que não tem necessidade, todo bimestre, é repetitivo. **E cansa, aí eu tenho que fazer isso na minha hora. E ninguém fala nada, e ninguém nem pensa em dar um tempo pra você fazer isso. Você só tem que entregar em dia.** (Cristina)

Como constatamos nos depoimentos acima, além da carga horária despendida na escola, a participante da pesquisa necessita de um longo tempo para a preparação e correção de testes. Esse tempo geralmente é subtraído do horário em que o professor estaria em seu lazer e com a família, uma vez que a mesma menciona que tem que desempenhar essa tarefa nos feriados e domingos.

Amigues (2004) assevera que a atividade fora da aula é freqüentemente considerada resíduo do trabalho. Dessa forma, o ofício do professor sofre um aumento das tarefas de ensino, e, no caso de Cristina, essas tarefas são realizadas em seu horário de lazer.

A participante da pesquisa Karla comenta que na escola onde trabalha existe a hora-atividade. A cada 20 horas/aula que o professor tem em sala, ele tem direito a 4 horas/aula denominadas hora-atividade. Geralmente essas horas (que devem ser cumpridas na escola) são usadas para preparar aulas. No entanto, na fala de Karla notamos que muitas vezes essa hora-atividade é tomada pela coordenação para a realização de reuniões e para reposição de aulas.

Na hora atividade, às vezes somos convocados para reuniões. Pra falar de planejamento ou de currículo, enfim @@@ (Karla).

A hora-atividade, quando você não tem que repor outro professor, ou quando você não tem reunião com a coordenação, ou algum curso que você foi num dia de aula e você tem que repor aquelas aulas. (Karla).

Na minha escola essa palavra hora-atividade, eu acredito que ninguém deva conhecer (Cristina).

Uma evidência de que a escola desvaloriza ou não respeita o trabalho do professor refere-se ao fato de alterações de horários e/ou atividades no horário de aula do professor sem consultá-lo ou sequer avisá-lo.

A minha reação, geralmente, assim não é das piores quando a aula não sai conforme o planejado. Eu só não gosto quando alguma interferência de fora, sem me avisar, que isso muitas vezes ocorre, passeios ou ////////// alguns ensaios, como aconteceu ontem. **Tinha ensaio e não me avisaram.** Eu tinha um planejamento para aquele dia

Na hora em que eu chego na sala e tem um aluno lá sentado que não participa do teatro e aí ele mesmo avisa: `Olha, eles estão ensaiando`. E eu falei: `Mas porque não me avisaram?` `Ah, porque, ah, foi a coordenadora`. Então eu não poderia nem questionar, no caso, infelizmente não. Então eles chegaram, faltavam dez minutos pra aula acabar. Aí, eu assim, não estava nervosa, mas eu também não estava um doce. Eu estava chateada, porque não custava me avisar antes. (Cristina)

Pelos excertos acima fica evidente o não respeito ao professor, como se a aula fosse algo sem muita importância e que pode ser tomada para a realização de ensaios, que provavelmente farão parte de apresentações para os pais. Principalmente para as escolas privadas, existe uma preocupação maior, por parte de seus dirigentes, em mostrar aos pais que os filhos também estão realizando atividades culturais.

A falta de condições para uma formação continuada é outro item abordado pelas participantes da pesquisa. Embora as Diretrizes para os cursos de formação de professores apontem para a necessidade da formação continuada, no discurso das professoras verificamos que há interesse por parte delas nessa formação, porém quando se trata da contrapartida das escolas, não há incentivo, estas não oferecem condições para que isso se realize.

É uma utopia esse horário (para formação continuada), pelo menos pra mim porque ele não existe. (Cristina).

Na rede (municipal de ensino), eles estavam com um programa de que, a cada quinze dias ou a vinte dias, convocassem todos os professores de estar lá, pra fazer algum tipo de aperfeiçoamento, né, ou fazer discussão a respeito do currículo, como que estão indo as aulas, ajudar em planejamento. Só que não tem um resultado satisfatório, não são reuniões e nem palestras assim tão bem programadas que você considere em, em, ////formação contínua (Karla).

É comumente atribuído ao professor um descaso ao processo de formação continuada, mas devemos investigar a causa desse descaso ou simplesmente da não participação desse professor nos eventos, encontros e até mesmo cursos (CRISTOVÃO, 2005; ROSSI, 2004).

Um aspecto relacionado à não-valorização específica do professor de inglês refere-se à falta de importância em relação a essa disciplina pelos órgãos governamentais e pelas próprias escolas. Na esfera governamental ou secretarias de educação, cabe ao governo, federal e municipal, oferecer livros gratuitamente para todas as disciplinas, com exceção dos livros de Inglês. Algumas escolas realizam promoções, e com o dinheiro compram um jogo de livros para a escola toda. O aluno só usa o livro durante a aula e depois o devolve. Contudo, geralmente os livros não são suficientes para o número de alunos, o que os obriga a trabalhar em dupla ou mesmo em trio.

Mas, autonomia, na hora que chega no material, eu não tenho. Você traz os livros disponíveis pra sala e como quase nunca eles têm o livro em mãos, eles ficam lá folheando, pra olhar tudo, o colorido, é bonitinho, tem criancinha, tem ////////////// eles ficam mais entretidos lá, nas figuras mesmo do livro do que propriamente na aula.

É problemático. Não tem livro suficiente. E trabalha em dupla.....muitas vezes em três, tumultua na sala. (Karla)

Nesse contexto, podemos interpretar que a disciplina de Inglês, na visão de educadores das instâncias superiores, não é tão importante quanto as outras. Mesmo quanto ao aspecto curricular, a carga horária destinada a essa disciplina é irrisória se considerarmos o currículo exigido pelas escolas. Também podemos perceber, pelo discurso de Karla, que quando há necessidade de se fazer uma reunião ou passar avisos aos alunos, escolhe-se o horário da aula de inglês, sem levar em conta que essa disciplina possui um número de horas inferior em relação às outras disciplinas. Esses dados fazem-nos considerar que tanto para os alunos quanto para

pais e a sociedade em geral essa disciplina não é importante e conseqüentemente há a desvalorização do professor de inglês.

Zeichner, Tabachnick e Densmore (1987) acreditam que as condições ecológicas da sala de aula são produtos das decisões e ações políticas em níveis que estão além de aula, como no caso da não-distribuição de livros de inglês para os alunos das escolas públicas.

O último tema encontrado nos discursos das participantes da pesquisa refere-se ao modo como lidar com as prescrições, que de uma forma ou de outra são constitutivas e interferem no trabalho do professor. Segundo Lousada (2004), o trabalho do professor se encontra entre as prescrições impostas em diferentes níveis: escola, material didático, leis, decretos etc.

Cristovão (2005), citando Schneuwly (1994), preconiza que a prática de sala de aula é constituída de um sistema tripolar formado pelo professor, pelos alunos e pelos objetos do conhecimento. Um desses objetos se materializa no material didático. Conforme Souza (1999), o material didático tem uma função de extrema relevância, pois muitas vezes ele se constitui no único referencial da ação pedagógica do professor.

Referindo-se mais especificamente a professores de Inglês, na maioria das vezes os mesmos são orientados a seguir um determinado livro de inglês, que passa a ser o currículo propriamente dito. A escolha desse material, às vezes, é realizada pelos próprios professores e, às vezes, é selecionado pela coordenação da escola. No caso de Karla, ela não sabe ao certo qual a prescrição a seguir, uma vez que a própria coordenação está com dificuldades com o livro escolhido.

Na realidade, a rede (municipal de ensino), adotou, não sei se foi esse ano, porque eu entrei pela metade, o New Our Way. Só que todo o planejamento que eu vi do semestre passado **e que a própria coordenadora orientou**, ela pegava o Take Your Time, que era o livro utilizado anteriormente. Se a gente for analisar, é, o currículo em si, né, todos aqueles tópicos que a gente viu naquela reunião, o New Our Way não tem. Ele não enfatiza, por exemplo, o estudo de vocabulário de /// roupas, de estado de saúde, /// não existe nessa coleção. Tem pequenos textos, a maioria diálogos, como no Take Your Time, mas que tenta enfatizar a gramática. Então aí, horário atividade, vamos lá procurar material, bolar a aula pra levar. (Karla)

Em um outro lugar, eu tenho quatro livros pra trabalhar. Um por bimestre. Tem muito conteúdo, ou seja, o que eu passo pra eles, eu estou ciente de que eu não estou passando nada, porque eu tenho **uma aula na semana e tenho que trabalhar com uma apostila de praticamente quarenta páginas**, onde tem muito conteúdo difícil, algumas coisas que são maçantes pro aluno de determinada série. (Cristina).

Podemos perceber que tanto Karla quanto Cristina têm dificuldades com as prescrições estipuladas pela escola. No caso de Cristina, o excerto acima vem corroborar com o fator mencionado sobre a carga horária insuficiente para o cumprimento das prescrições. Na escola onde Karla trabalha, existe mais autonomia para que ela consiga trabalhar além do livro didático, porém a escola não oferece muitas condições para que a professora possa trazer novos materiais ou novas atividades, uma vez que não há verbas para xerox, não há disponibilidade de livros e a professora não tem disponibilidade para a preparação de novos materiais. No caso de Cristina, essa autonomia quase que inexistente, uma vez que ela tem que cumprir todo o programa, ou seja, terminar todo o livro didático.

Jordell (1987) destaca a existência de conflitos entre o sistema de regras e objetivos da escola e as condições oferecidas para o cumprimento dessas regras. No caso de Karla, o conflito existente é ainda maior pela prescrição não estar clara até para os coordenadores. No caso de Cristina o conflito é em relação à prescrição não ser compatível com a carga horária disponível para as aulas de língua inglesa.

Pela análise do conteúdo temático, surpreendeu-nos o fato de que os problemas tanto na escola pública quanto na escola do setor privado são quase que os mesmos. Os impedimentos na ação do professor são causados pelos mesmos fatores. Embora a escola privada não tenha que usar mimeógrafo, também não oferece maiores condições de materiais impressos e cópias de xerox para os professores. A tarefa de casa, também apontada como um problema, aparece em ambas as escolas. Todos os impedimentos apontados, que acabam gerando no professor sentimentos de desânimo, estresse e decepção, acabam interferindo na ação do professor. Também o fator do não-respeito ao professor encontra-se tanto em um setor quanto em outro. Poderíamos afirmar, pelo discurso, **(Só cobrança em cima do professor, só o professor, o professor... Agora exigir é muito fácil, e as condições?)** da participante da pesquisa da escola do setor privado, que o não respeito ou desvalorização do professor é ainda maior nessa referida escola. Por meio dessa análise podemos perceber que os impedimentos da ação do professor, que

ocasionam desânimo e apatia, somando-se à não-valorização do professor, ao desrespeito com o mesmo e com a dissonância entre a prescrição (vinda do livro didático ou da instituição), e as condições oferecidas para a realização das mesmas, acabam permeando o trabalho do professor, fatores que conseguimos observar no discurso do professor quando ele fala sobre o objeto (a aula gravada), distanciando-se dela, mas falando também daquilo que não foi realizado, ou seja, do trabalho real do professor.

A análise do conteúdo temático leva-nos a pressupor quais aspectos do trabalho real do professor são tematizados no dizer das participantes da pesquisa e que responde à primeira pergunta deste estudo.

Com o levantamento dos temas mobilizados pelas participantes da pesquisa, realizamos uma releitura dos textos, e mediante uma análise mais profunda dos temas, tentamos categorizar as diferentes dimensões do trabalho do professor no dizer das participantes da pesquisa, como veremos a seguir.

4.1.3 As diferentes dimensões do trabalho do professor

Perseguindo um de nossos objetivos, pudemos elencar, a partir dos temas, as diferentes dimensões do trabalho do professor evidenciadas pelas participantes da pesquisa, conforme demonstramos no quadro abaixo e discutimos na seqüência.

Dimensões
❖ Prescritiva
❖ Renormalizadora
❖ Material
❖ Temporal
❖ Profissional
❖ Cognitiva
❖ Didática
❖ Social
❖ Artística
❖ Identitária

Quadro 4 – Dimensões do trabalho do professor levantadas nos dados a partir dos temas mobilizados pelas participantes

Em conformidade com Clot (1999), o impedimento da ação do professor causa um sentimento de estresse e angústia por sua tarefa prefigurada ter sido impedida ou contrariada.

Eu havia pedido para eles terem feito a leitura do texto//// ter feito em casa, mas aí eles não terminaram. O que eu tive que fazer? Tive que mudar meu planejamento, porque eu já iria direto para a interpretação(Cristina).

No excerto acima, visualizamos duas dimensões do trabalho docente. Uma dimensão prescritiva, que dita a tarefa que deve ser cumprida, e outra dimensão de renormalização, que faz com que o professor transforme a atividade prescrita em virtude dos impedimentos ocorridos. No exemplo citado, pela reconstituição da aula podemos perceber o impedimento da ação do professor e o sentimento de desânimo e de decepção causado por ver a tarefa prefigurada contrariada (CLOT, 1999). Esses impedimentos, que fogem do controle do professor, vêm muitas vezes dos próprios alunos, como não fazerem o que havia sido pedido pela professora na aula anterior e que acaba interferindo na ação do professor.

Nesses dados, constatamos o esforço despendido por uma das professoras em executar a tarefa prescrita e a alternativa por ela encontrada em renormalizar a tarefa, alternativa essa que a acaba contrariando.

Com a professora Karla acontece algo semelhante. Ela demonstra sua insatisfação quando menciona que “acaba atrapalhando” a aula quando não consegue realizar a tarefa planejada.

No relato da aula, fica evidente que existe um sentimento muito forte quanto à vontade de realizar a tarefa prescrita, mas que isso é difícil devido aos impedimentos que surgem no decorrer da aula. Como podemos perceber, as prescrições ou a dimensão prescritiva e a renormalização ou a dimensão renormalizadora, são elementos relevantes na ação do professor.

Aí, no caso, as provas são digitadas no domingo ou feriado. Como no caso o feriado foi na segunda, eu aproveitei o feriado, eu digitei essas provas na segunda. Então, eu acredito que é complicada essa história das provas, mas eu acredito que também não tem muito o que fazer. Porque eles não perguntam se o professor tem um computador, ou se ele tem como digitar(Cristina).

No depoimento acima, a participante da pesquisa deixa explícita a dimensão material do trabalho do professor no que tange às condições de trabalho que a instituição oferece para que o mesmo consiga cumprir a tarefa prescrita.

Kelchtermans e Ballet (2001) apregoam que os interesses materiais se referem à disponibilidade e acesso que o professor tem aos materiais de ensino necessários para o desenvolvimento da aula. Para o autor, a falta de materiais faz com que os professores iniciantes se sintam vulneráveis e também significa uma sobrecarga de trabalho e de maior disponibilidade de tempo para a preparação ou busca de novos materiais. Para o professor iniciante, uma boa performance é de suma importância e está ligada à imagem que os mesmos querem passar para a comunidade escolar.

Na análise dos temas, podemos também verificar a dimensão temporal do trabalho do professor. Um desses aspectos é relacionado ao tempo despendido em sala de aula com questões não previstas no planejamento do professor, mas que acabam interferindo em seu agir. O trabalho do professor depende do agir de outros também o que, de certa forma, contribui para o sentimento de que “poderia ser mais, ser melhor”. Exemplo disso podemos depreender no excerto abaixo:

Bom o que eu sempre acho das minhas aulas é que elas sempre acabam faltando alguma coisa. Primeiro devido a, ao tempo, que é muito tempo gasto em chamar a atenção dos alunos, esperar o aluno chegar em sala de aula, esperar a coordenação ou a supervisão providenciar material pra gente estar trabalhando em sala (Karla).

Além do tempo em sala de aula, há também o tempo destinado à correção das atividades escritas, preparação de aulas, preparação de provas etc. e que está diretamente ligado ao trabalho real do professor.

Hoje eu consegui uma vitória. Eu tinha três atividades da 5ª série. Consegui corrigir as três atividades. Mas só da 5ª série. Então, se eu levasse a cada turma uma manhã inteira pra regularizar as atividades, quanto tempo eu precisaria pra /// cinco, seis, sete, oito turmas (Karla).

Sabe, então você, você prefere cumprir com sua responsabilidade, levar pra casa, fazer correção, fechar livro, diário de classe e entregar no prazo (Karla).

Nos depoimentos acima fica evidente que o professor precisa despende uma grande parte de seu tempo com as atividades dos alunos. Segundo Machado (2004), com a transformação do sistema educacional, novas responsabilidades foram atribuídas aos professores, porém não foram acompanhadas de medidas concretas para assegurar condições necessárias para o exercício da profissão professor.

Além de não assegurar as condições necessárias, a instituição entende que o professor deve ter determinados recursos em casa para a preparação de atividades, provas etc.

Aí, no caso, as provas são digitadas no domingo ou feriado. Como no caso o feriado foi na segunda, eu aproveitei o feriado, eu digitei essas provas na segunda. Então, eu acredito que é complicada essa história das provas, mas eu acredito que também não tem muito o que fazer. Porque eles não perguntam se o professor tem um computador, ou se ele tem como digitar (Cristina).

Embutida nessa dimensão material, percebemos uma dimensão profissional na fala acima, por inferirmos que a profissão professor demanda que o professor faça investimentos na profissão e tenha um computador em sua casa para providenciar as provas digitadas. Esse

pode ser considerado um fator que emperra ou dificulta o trabalho do professor. O conflito se dá entre a exigência da instituição e a falta de equipamento, que a professora julga ser obrigação da escola propiciar.

Relacionada ao fator das competências do professor, reconhecemos a dimensão cognitiva, ligada ao conhecimento específico da área em que atuam as participantes da pesquisa. No excerto abaixo, verificamos que, *a priori*, ela não designa a si a falha de não falar em inglês em sala de aula, pois provavelmente se sentia impedida de alguma forma pelo fato de o professor só escrever em português, mas julga estar pecando por isso.

É, eu acho que, não que seja uma falha minha, mas que eu peço, em falar pouco em inglês. Os alunos, eu não sei se estavam acostumados com o professor anterior, em que tudo era escrito em português (Karla).

Além do aspecto lingüístico, no caso das professoras de língua inglesa, há também uma dimensão didática ou pedagógica, que fazem parte do trabalho do professor, que o evidenciam como leitor e como pesquisador, como podemos observar nos depoimentos a seguir:

A questão de como abordar determinado assunto, eu leio, eu olho, eu pesquiso. Eu tento, assim, tirar um ponto interessante pra que os alunos se interessem por aquele assunto, porque muitas vezes o material não é atrativo ou original. (Karla)

.....mas no texto eu prefiro fazer dessa forma. Eu lendo, eles lerem e depois eu questionando pra não precisar fazer uma tradução, sim algumas palavras isoladas, mas tentar fazer pra eles buscarem uma resposta no texto (Cristina).

Então eu não sei se estou totalmente pecando por sugerir vocabulário, nessa etapa que eles estão tendo, mas é uma forma que eu encontrei de conduzir (Karla).

O conhecimento lingüístico e didático representa uma forma de impedimento no trabalho das participantes da pesquisa quando elas demonstram ter dificuldades nesses aspectos, como é o caso de Karla quando se refere ao fato de não falar em inglês durante a aula.

Na dimensão social, o professor assume a responsabilidade de estar não somente interagindo com os pais dos alunos por conta da aprendizagem e interação em sala de aula, mas também por questões de problemas familiares que são levados até ele.

Nós temos um aluno da sétima série que faz duas semanas que não vai à aula por medo do outro bater. Foge de casa. Porque. Vai pra casa da tia. Porque o menino sabe onde ele mora. E aí não avisa nem os pais, porque se ele aparecer lá o pai fala que ele ta na casa da tia. Aí não avisou, sumiu. (Karla)

De acordo com Jordell (1987), há uma tendência de que os bons alunos geralmente têm bons pais (os que estão sempre em contato com a escola) e que alunos problemáticos geralmente têm pais problemáticos. Dessa forma, os professores acabam se envolvendo em situações-problemas que vão além da sala de aula.

Também relacionados ao fator das competências do professor, alguns dados levam-nos a pressupor uma dimensão artística que o professor julga ser necessária para o desenvolvimentos das tarefas prescritas.

... eu não sou uma artista, por isso não tenho a capacidade de desenhar, de fazer a figura, de repente que estaria ilustrando o texto, eu não tenho essa habilidade, infelizmente. (Karla)

Quando Karla faz uso da palavra “infelizmente”, inferimos que, em seu entendimento, a dimensão artística, saber desenhar, fazer figuras, faz parte do trabalho do professor, como se todos os professores devessem ter essa habilidade.

Uma outra dimensão revelada pelos dados é a que envolve os conflitos internos do professor iniciante acerca de sua identidade como professor.

Kelchtermans e Ballet postulam que o desenvolvimento de uma identidade socialmente reconhecida como professor constitui uma condição de trabalho valiosa para o professor iniciante. Os autores salientam que o reconhecimento de seu trabalho por pessoas significativas na esfera escolar tem um papel central no desenvolvimento profissional.

Então a minha postura de estar mostrando, de fazer gestos, de tentar mostrar pra eles, sem precisar falar a palavra em português, isso eles começam a me ver como uma professora comédia, entre aspas. (Karla).

Na fala acima, avaliamos que a professora Karla não tem o reconhecimento por parte dos alunos, que a vêem como uma professora comédia. Esse aspecto faz com que sua autoestima profissional seja afetada e interfira em suas ações.

Na releitura dos temas mobilizados nas autoconfrontações simples conseguimos categorizar diversas dimensões que compreendem o trabalho do professor no dizer de Karla e Cristina, conforme sintetizamos no quadro abaixo.

Autoconfrontações simples	
Temas	Dimensões
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Não-cumprimento da tarefa prescrita devido aos impedimentos: <ul style="list-style-type: none"> - Falta de recursos - Tarefa de casa - Não cumprimento de horário e indisciplina - Dificuldades do professor ❖ Sentimentos gerados pelos impedimentos: <ul style="list-style-type: none"> - Falta de Motivação - Desânimo ❖ Desvalorização do trabalho do professor: <ul style="list-style-type: none"> - Fator tempo - Alterações sem aviso prévio - Falta de condições para a formação continuada - (Não) Importância da Língua Inglesa ❖ Prescrições sem aplicabilidade: <ul style="list-style-type: none"> - Falta de congruência entre material e coordenação - Material inadequado e autonomia 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Prescritiva ❖ Renormalizadora ❖ Material ❖ Temporal ❖ Profissional ❖ Cognitiva ❖ Didática ❖ Social ❖ Artística ❖ Identitária

Quadro 5 – Temas mobilizados e dimensões do trabalho docente categorizadas na autoconfrontação simples

As professoras Karla e Cristina, confrontadas com seu próprio trabalho, conseguiram expor os fatores que em seu dizer agem na ação docente. Passamos à análise da autoconfrontação cruzada, na qual as mesmas se confrontam com o seu próprio trabalho e com o trabalho do outro, para investigar quais fatores são recorrentes e se surgem fatos novos.

4.2 Autoconfrontação Cruzada

A autoconfrontação cruzada é realizada após as duas fases anteriores, ou seja, o registro em áudio da aula, a primeira fonte de significação concreta e o registro em áudio da autoconfrontação simples, segunda fonte de significações concretas.

Vieira (2003) salienta que na fase da autoconfrontação cruzada é relevante, entre outros quesitos, a interação entre os protagonistas, o protagonista-pesquisador, as referências de cada um a si mesmo fora do processo de interação, podendo ser reportadas as duas fontes anteriores.

4.2.1 O Contexto de Produção

No aspecto físico do contexto de produção da autoconfrontação cruzada, os papéis de emissor e de receptor se alternam ao longo da autoconfrontação. A maior parte dos turnos é tomada pela fala das participantes da pesquisa, Karla e Cristina. Sendo assim, quando a participante Karla é a emissora, tanto a pesquisadora quanto a participante Cristina são receptoras, sendo que os papéis se invertem sucessivamente. Como lugar de produção, a cidade onde reside Cristina: como tempo de produção; de aproximadamente uma hora e meia, em dezembro de 2004.

Na autoconfrontação cruzada, os parâmetros sócio-subjetivos se apresentam da seguinte forma: ambas as participantes assumem dois papéis distintos, de enunciador e de destinatário. No caso da pesquisadora como enunciativa, ela assume ora, o papel de pesquisadora mesmo, ora de professora da instituição formadora. Karla e Cristina ora estão nos papéis de professoras de escola pública e particular, respectivamente, ora estão nos papéis de participantes da pesquisa, ora estão nos papéis de colegas de profissão. Quando assumem os papéis de receptoras, todas passam à condição de destinatárias, e também de interlocutoras ou co-

produtoras do texto. O lugar social é a instituição pública da pesquisa. O objetivo da interação é levar as participantes da pesquisa a confrontarem-se com o trabalho do outro.

4.2.2 Análise de Ordem Semântica

Realizamos uma análise de ordem semântica retomando os temas recorrentes da autoconfrontação simples, os novos temas que emergiram no confronto do trabalho das duas participantes da pesquisa e as diferentes dimensões que foram categorizadas em função dos novos temas identificados (em negrito), conforme o quadro abaixo:

TEMAS	DIMENSÕES
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Não cumprimento da tarefa prescrita devido aos impedimentos: <ul style="list-style-type: none"> - Falta de recursos - Cumprimento de horário e indisciplina - Dificuldades do professor ❖ Sentimentos gerados pelos impedimentos e pelo sentimento de impotência <ul style="list-style-type: none"> - Falta de Motivação - Desânimo - Exploração - Angústia - Estresse ❖ Desvalorização do trabalho do professor: <ul style="list-style-type: none"> - Fator tempo - Falta de condições para a formação continuada - (Não) Importância da Língua Inglesa - Interesse político ❖ Prescrições sem aplicabilidade: <ul style="list-style-type: none"> - Falta de congruência entre material e coordenação - Material inadequado e autonomia - Número de horas-aula semanais e número de alunos em sala de aula ❖ Ser Professor: <ul style="list-style-type: none"> - Não ser uma professora como as que eu tive - Preparar atividades e jogos - Algum trabalho além da escola ❖ Como deveria ser: <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho conjunto – direção, coordenação e professores. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Prescritiva ❖ Renormalizadora ❖ Material ❖ Temporal ❖ Profissional ❖ Cognitiva ❖ Didática ❖ Social ❖ Artística ❖ Identitária ❖ Política ❖ Financeira

Quadro 6 – Temas mobilizados e dimensões do trabalho docente categorizadas nas autoconfrontações simples e cruzada

Na análise do conteúdo temático, verificamos que alguns temas são recorrentes, e podemos inferir que o professor sente a necessidade de estar colocando novamente o assunto à baila, uma vez que nos parece que seja algo que o incomoda. Em relação ao primeiro tema, o não-cumprimento da tarefa prescrita devido aos impedimentos, percebemos que o subitem que se refere à tarefa de casa não reapareceu no texto de nenhuma das participantes. Podemos inferir

que esse não seja um grande impedimento na ação do professor ou que o problema assumiu um caráter insolúvel, especialmente devido ao fato de que, na autoconfrontação cruzada, ambas as participantes da pesquisa percebem que isso não acontece somente com uma delas.

No segundo tema, “Sentimentos gerados pelos impedimentos”, os itens são recorrentes, o que nos leva a interpretar que são sentimentos que interferem mais intensamente na ação do professor. Além dos fatores que surgiram na autoconfrontação simples, há outros aspectos que serão discutidos mais adiante.

Em relação ao tema “Aspectos valorizados e/ou desvalorizados do professor”, há a recorrência dos itens apresentados na autoconfrontação simples [fator tempo, alterações sem aviso prévio, falta de condições para a formação continuada (não) importância da Língua Inglesa], e aparece de forma relevante o aspecto tempo em relação às horas destinadas às aulas de língua inglesa dentro do currículo, às horas destinadas à preparação de aulas, correção de tarefas e provas, preparação de provas e também quanto ao tempo que a escola exige que o professor esteja presente, como nas reuniões e nas atividades extras. Ligados a esse aspecto encontra-se o fato de o professor não ter disponibilidade para a formação continuada. O que se percebe nas falas das professoras é que as reuniões que são ditas de formação, na verdade são destinadas para outros fins.

Na rede eles estavam com um programa de que, a cada quinze dias ou a vinte dias, convocassem todos os professores de estar lá, pra fazer algum tipo de aperfeiçoamento, né, ou fazer discussão a respeito do currículo, como que estão indo as aulas, ajudar em planejamento. Só que, não tem um resultado satisfatório, não são reuniões e nem palestras assim tão bem programadas que você considere em//////// em formação contínua (Karla).

....é algo informativo, pra reclamar do professor que fez isso, que o professor não pode ir com sapato com um pouco de salto, que o professor não pode ir de sandália no verão. Só o professor, o professor, o professor. Só que pobre do professor se ele resolve questionar (Cristina).

É só administrativo não tem nada que possa parecer uma formação continuada, alguma coisa pra ajudar o professor. Então é difícil (Cristina).

Quanto ao tema da (não) importância da Língua Inglesa, percebemos que o mesmo foi recorrente, o que nos leva a inferir que se trata de uma questão que preocupa e

incomoda as professoras participantes da pesquisa. São conflitos provenientes de determinações externas.

.....e então não tem uma segurança, mas aí, na escola, a escola também tem que dar valor para o professor de inglês, de espanhol, de línguas em geral, línguas estrangeiras, que ele não tem. E esse valor aí que ele tem, é passado igualzinho pro aluno, da mesma forma (Cristina).

Os pais, assim apóiam (os professores) quando eles vêem que é necessário, muitos deles, acredito, que também não entendem nada porque falam pro filho que na escola ele não vai aprender inglês mesmo, que ele vai ter que aprender inglês numa escola particular, sendo que não é porque, eu em ////, assim quando eu me formei eu tinha assim em mente, não ser, até já disse isso antes, não ser uma professora como as que eu tive, que não sabia explicar o verbo regular...(Cristina).

Eu acho que realmente (Língua Inglesa) é vista como uma disciplina obrigatória no currículo, mas o professor que se vire (Karla).

Pelos excertos acima, podemos observar que é de senso comum que não se aprende Inglês na escola regular (BARCELOS; BATISTA; ANDRADE, 2004). Esse pensamento é atribuído também à “escola” que não dá a devida importância tanto para os professores quanto para as aulas. Percebemos uma dimensão política no trabalho do professor, uma vez que independe dele o número de aulas existente na grade curricular assim como o fato de os alunos das escolas públicas receberem os livros das outras disciplinas, mas não receberem o livro de inglês. Isso demonstra a não importância da disciplina por parte dos órgãos governamentais.

Nos depoimentos também depreendemos um conflito proveniente de determinações externas e sociais.

O último tema, “Como tratar com prescrições quando não são adequadas”, na autoconfrontação simples a professora Karla comentou que, embora a rede municipal de ensino adotasse um livro didático, as aulas eram preparadas com o livro antigo, com a anuência da própria coordenadora. Na autoconfrontação cruzada, também percebemos que as prescrições são subvertidas.

Como vimos, Lacey (1977, apud ZEICHNER & TABACHNIK, 1985) usa o termo *Redefinição Estratégica* ao se referir à estratégia usada pelo professor quando faz uso de

sua própria criatividade, modificando as expectativas institucionais e acreditando que é capaz de solucionar os problemas por meio de seu conhecimento e de suas crenças.

Karla precisa subverter o prescrito para poder trabalhar, o que evidencia seu estilo próprio de lidar com as prescrições.

Então, com tantas idéias né, de material disso e daquilo, e montagem, aí você chega, pede, por exemplo, um memory game, não dá, porque, porque, porque de repente tem a figura e no xerox eles não fazem, um caça palavras eles não fazem porque não é essa a linha seguida pela rede. Então, se você quer, você faz escondido, entre aspas, foi isso que eu ouvi da supervisora: `Olha, quando é assim, quando você quer trabalhar com esse tipo de material, faz no mimeógrafo, roda e pode aplicar pros alunos`.Então, tudo bem né, deu uma liberdade pra que eu trabalhasse de uma certa forma. (Karla).

O item autonomia também é recorrente na autoconfrontação cruzada. Ambas as professoras mencionam que a autonomia existe, só que as escolas não oferecem condições para que essa autonomia seja exercida.

Segundo Lugli e Borghi (2005), o trabalho pode estar em um sistema de objetivação, no sentido marxista¹⁸ (1968) citado por Basso (1998), que parece ser o caso das participantes de nossa pesquisa, uma vez que a autonomia está atrelada ao cumprimento do planejamento.

No caso da professora Karla, não existem materiais disponíveis e até mesmo o número de livros didáticos não são suficientes, o que a obriga a agrupar os alunos em duplas e até mesmo em trio, causando um tumulto grande na sala de aula. No caso da professora Cristina, existe uma autonomia parcial, pois há uma cobrança não apenas da escola, mas também dos pais dos alunos em estudar o livro completo. Podemos verificar que no trabalho em sala de aula há um outro destinatário que não está fisicamente presente, como nos evidencia o excerto abaixo:

Comigo também, eu tenho assim autonomia pra trabalhar. Eu só preciso terminar o livro. Não posso deixar assim uma folha pro final do ano, eu preciso, hã, não é uma cobrança só da escola, mas dos pais também. Então eu tenho que trabalhar o livro deles, só que aí eu posso levar material à parte, material extra, alguma coisa que eu imagino que seja interessante, quanto a isso eu não tenho problema. Não tenho cobrança em cima de minha aula. (Cristina).

¹⁸ A objetivação segundo Marx (1968 apud BASSO 1998) refere-se à ênfase ao processo, deixando uma menor margem de autonomia ao trabalhador, visando garantir a produção de valor em escala ascendente.

Pelos posicionamentos anteriores das professoras, podemos inferir que a autonomia mencionada pela professora Cristina é muito pequena, uma vez que a questão tempo é um elemento forte na execução das prescrições. A escola dá a liberdade de levar textos ou atividades extras, mas como é necessário que se trabalhe o livro todo, não é possível exercer essa autonomia de uma forma mais ampla. O excerto também deixa claro que no trabalho do professor em sala de aula há outros destinatários que não estão fisicamente presentes, mas que regulam a liberdade do professor.

Pela análise dos temas, observamos que apenas dois itens não foram recorrentes: as tarefas de casa e as alterações sem aviso prévio. Como já abordado neste estudo, o item “tarefa de casa” foi mencionado com muita ênfase na autoconfrontação simples, e podemos inferir que as professoras podem já ter assumido uma postura de que isso já se concretizou e não há mais o que fazer. No caso das “alterações sem aviso prévio”, esse item apareceu com maior ênfase na autoconfrontação simples no discurso da professora Cristina. Podemos inferir que este fato acontece com maior frequência na escola particular.

Os temas que emergiram devido à nova situação em que se encontram as participantes da pesquisa, serão discutidos a seguir.

Em “Sentimentos gerados pelos impedimentos”, além dos fatores que surgiram na autoconfrontação simples, há outros aspectos, como o sentimento de angústia, estresse e exploração.

Conforme Machado e Tardelli (2005), citando Clot (1999), a questão do estresse deveria ser concebida de um ponto de vista contrário ao discurso oficial e dominante: não seria o trabalhador que não está conseguindo atender às exigências das instituições, mas seriam essas instituições que não estariam atendendo às reais necessidades dos trabalhadores, não os ouvindo e não reconhecendo sua real contribuição. Para que o trabalhador possa realizar sua atividade, ele faz uso de artefatos que podem ser materiais ou de ordem simbólica. Para o autor, os artefatos só podem se constituir em verdadeiros instrumentos para o trabalhador quando ele os considera realmente úteis, deles se apropriando por si e para si.

Para a professora Cristina, a instituição deveria rever a necessidade da forma de avaliação, por não ser considerada útil e pelo estresse que esse procedimento representa para o professor, como observamos nas falas seguintes:

E a correção, eu tenho praticamente 200 provas ali, que eu vou começar depois que ter ///// né, mais tarde, vou começar porque eu tenho que dar tudo certinho. E o pior ainda, nessa, nesse outro lugar que eu trabalho, um deles, é que eu tenho que fazer um relatório de ALUNO POR ALUNO, ou seja, praticamente 220 alunos, eu já terminei, eu acredito que uns cento e oitenta. Um por um. Eu tenho que falar como ele foi, o que ele fez, o que ele não fez, isso eu posso até mostrar depois. É uma coisa ridícula, que não tem necessidade, todo bimestre, é repetitivo. E cansa, aí eu tenho que fazer isso na minha hora. E ninguém fala nada, e ninguém nem pensa em dar um tempo pra você fazer isso. Você só tem que entregar em dia. (Cristina).

Na outra eu devo ter uns 250 alunos porque a escola é maior. Fora os daqui né. Só que é assim, cada lugar é uma realidade. Não é uma exploração em todos. (Cristina).

Nas falas percebemos também o sentimento da professora de estar sendo explorada por uma das instituições onde trabalha. Esse sentimento é corroborado pela professora Karla, a qual menciona que, de modo geral, os professores da escola onde trabalha reclamam desse fato. A sensação de estar sendo explorada também se estende ao fato de a escola solicitar a presença do professor em atividades extras, as quais normalmente são realizadas nos finais de semana, como nos mostra o excerto abaixo.

...não sei se isso acontece com você, é pior porque eles vivem inventando apresentação, reunião aos sábados. Você é obrigada, você está sendo convocada.... (Cristina).

No tema desvalorização do professor, surge um aspecto novo, o interesse político das instâncias superiores que acaba desvalorizando o professor.

Tanto a questão da disciplina, porque mesmo que o aluno não faça nada em sala de aula, não tenha caderno, não tenha disciplina: `Professora, a senhora não pode deixar um aluno com menos de três`. Eu nunca tinha visto isso. Eu ouvi isso. Aí minha resposta foi: `Desculpe, eu não vou fazer milagre, e a nota que o aluno tira, vai no bimestre`. Tudo bem que eles conseguiram algo um pouquinho mais de três, mas que não atinge a média cinco. Então, quer dizer, o professor tem que aplicar atividade em sala, o professor tem que aplicar prova, tem que expor material, prepara um monte de coisa, pra tirar aquela média espremida de três e meio, quatro, num bimestre inteiro (Karla).

Infelizmente a escola acaba passando por cima do professor, né? (Cristina).

Nos depoimentos acima, fica evidente que, dentro do estatuto da escola, provavelmente vindo de instâncias superiores, existe um regulamento afirmando que os alunos não podem ficar com uma nota inferior a três. As prescrições são uma ferramenta para o trabalhador, mas podem atrapalhar, se ele não se apropriar delas, se acha que são inúteis. A professora Karla se mostra indignada, pois isso demonstra que, mesmo que o aluno não faça absolutamente nada, ainda assim ficará com média três. O professor, nesse caso, aparece como um mero executor das prescrições advindas. Observamos as influências estruturais descritas por Jordell (1987), nas quais se encontram os conflitos entre os sistemas de regras da escola e as crenças e o conhecimento do professor. Podemos inferir novamente uma dimensão política pertencente ao trabalho do professor, por permear ou prescrever as suas ações.

No tema “Prescrições sem aplicabilidade”, o número de alunos em sala é discutido pela participante da pesquisa Karla, porque, segundo ela, é impossível realizar um bom trabalho no ensino de língua inglesa em salas tão numerosas.

O número de alunos em sala. Eu tenho salas com quase quarenta alunos. Numa 5ª série que não tem quase um metro de espaço perto do quadro. E 5ª série, 5ª série né. Diga-se de passagem, estamos afluindo aí, homônios a toda e que não ficam sentados. Então quer dizer, além do pouco espaço que você tem, você ainda tenta controlar os quase quarenta alunos. Eu acho que o número de alunos influencia muito. Principalmente os indisciplinados, revoltando a sala inteira. (Karla).

O problema do número de alunos não é mencionado pela professora Cristina, visto que a mesma trabalha em instituições particulares, cujo número de alunos em sala é bem inferior ao número de alunos da escola onde Karla trabalha.

Sobre a questão do número de alunos, a autoconfrontação cruzada propicia que o professor olhe para a sua aula por meio da aula do outro, como podemos observar nos excertos abaixo.

E oralidade. Isso não existe.///////Amei tua aula Cristina, a transcrição da tua aula ////////////// eu falei assim: `Nossa, ela fala muito mais em inglês numa 3ª série do que eu`. Porque eu não consigo falar (Karla).

Até na universidade. Na universidade a gente, você tem lá, as turmas de 35 alunos, quando/////// aí no 3º e 4º ano, você já começa////////// o professor já sente uma dificuldade em querer controlar¹⁹ (Karla).

Nos excertos acima, podemos perceber que a professora Karla admira a aula da colega pelo fato de a mesma conseguir falar em inglês durante a aula, o que, para ela, é impossível, devido ao número de alunos em sala. Ainda sobre essa questão, ela comenta que até na universidade o professor sentia dificuldades em controlar a turma devido ao número de alunos.

Quanto ao fator número de horas-aula semanais na grade curricular, ambas as professoras se mostram insatisfeitas, pois há aula de inglês apenas uma vez por semana, o que segundo elas é insuficiente para o cumprimento do planejamento e para que ocorra a aprendizagem desejada, principalmente no caso de Karla, que possui quase quarenta alunos em sala da aula. Está presente nessa questão o conflito entre o que as regras determinam e a concepção da professora acerca das condições necessárias para que a aprendizagem aconteça.

Por exemplo, quase nunca eu consigo finalizar todas as atividades que eu planejo, mesmo sendo com aulas geminadas. Porque passa UMA semana pra eu retornar naquela turma, uma dificuldade ainda maior porque eu tenho que retomar tudo (Karla).

Além dos aspectos abordados, que emergiram na autoconfrontação cruzada, as professoras mencionaram o que está subentendido como trabalho do professor. Essas figuras interpretativas podem ter advindo das concepções trazidas ao longo de suas vidas escolares ou do curso de graduação.

¹⁹ Na universidade em questão as turmas são divididas para a aula de inglês apenas no primeiro e segundo anos, tendo dessa forma, no máximo vinte alunos por turma. Já a partir do terceiro ano o número de alunos por sala passa a ser de 35 ou mais.

....assim, quando eu me formei, eu tinha assim em mente, não ser, até já disse isso antes, não ser uma professora como as que eu tive, que não sabia explicar o verbo regular, a diferença dele para o verbo irregular...(Cristina).

No discurso da professora Cristina, depreendemos a conscientização de que o professor deve ter conhecimento do conteúdo a ser ensinado. A representação que havia sido trazida do professor de língua inglesa, provavelmente do Ensino Fundamental, mais os aspectos que estudara na universidade fizeram com que a professora Cristina soubesse o tipo de professor que queria ser. O agir dos professores que teve serve como antimodelo para seu próprio agir.

Já no discurso da professora Karla, percebemos que, quando saiu da universidade, estava preparada para a elaboração de atividades lúdicas e materiais diversos, o que proporcionaria aos seus alunos um ensino mais eficaz.

Quando eu saí da graduação, eu saí com tanta coisa legal, principalmente pelo projeto, no PELI.²⁰ Nossa é material, é joguinho, é isso, é aquilo. Poxa, o aluno vai ficar vislumbrado assim. Primeiro: uma 5ª série, alunos de quase quinze anos, você vai trabalhar Old MacDonald, você vai trabalhar, é, musiquinha com cores? Não tem clima, você vai fazer um joguinho? Você tem tempo pra fazer o joguinho? Fixação de vocabulário lá com memory game, figura, palavra. E outra, pode até lá nos seus domingos, né, mas a questão da estrutura, material, é complicado, não é assim tão disponível (Karla).

No discurso da professora Karla, podemos ainda perceber o conflito entre o desejável e o possível, e que ela não se importa em preparar os jogos e atividades, apenas não tem condições materiais para isso. No excerto acima, está evidente que no curso de formação de professores há um distanciamento da realidade da escola de ensino regular, uma vez que, nas palavras de Karla, podemos inferir que os alunos de 5ª série são bem jovens e que, no caso da turma da professora Karla, eles já têm 15 anos. A impressão que temos é que a professora Karla

²⁰ Projeto “O Ensino de Língua Inglesa”, desenvolvido por professores de inglês, cujos objetivos são: Otimizar o processo de formação do professor de língua estrangeira em-serviço e em formação no que tange à instrumentalização lingüística e metodológica e Implementar uma perspectiva interdisciplinar vinculada à língua inglesa que contribua para a formação do sujeito visto como agente multiplicador (ou demolidor) dos conhecimentos já construídos e como construtor de novos conhecimentos para que interfira na produção do conhecimento (inter)nacional e não apenas dele se utilize.

se surpreende e, ao mesmo tempo, fica indignada por não poder fazer uso do que aprendeu na graduação. Esses fatos nos evidenciam um distanciamento entre a teoria e a prática (ABRAHÃO, 2002), principalmente na escola pública.

Ambas as professoras mencionaram a necessidade de um trabalho conjunto entre diretores, coordenação e professores. As atitudes tomadas pelas professoras não são corroboradas pela direção e/ou coordenação, o que, de certa forma, acaba comprometendo o trabalho do professor e muitas vezes tirando a autoridade do professor, mesmo dentro de sua própria sala.

Eu acho que seria um trabalho conjunto. Porque eu sinto que coordenação, direção nessa escola não tem assim tanta///// afinidade, não pulso. Sabe, ela (a escola) não ta conseguindo atingir um objetivo de ser uma instituição de ensino. Não sei se é pela clientela, que é extremamente complicada, pela estrutura...(Karla).

Eu concordo assim, com ela (Karla), em todos os aspectos porque, eu acredito que, é um problema em todas as escolas, tanto particular, como na rede estadual de ensino, na rede municipal. (Cristina).

Eu imagino que não deveria existir essa, essa divisão. Pode ser uma divisão por título, diretor, é, coordenador. Mas, professor, coordenador, diretor, deveria ser assim imprescindível estarem sempre juntos, perguntando a respeito da aula, como foi, entendeu, trocando idéias. Comigo isso não existe, não existe e está longe de existir. (Cristina).

Nas falas acima, inferimos que o trabalho do professor é isolado e solitário, no sentido de que ele não pode contar com o apoio da coordenação ou direção.

Finalizando a análise dos temas e dimensões que surgiram na autoconfrontação cruzada, nos deparamos com uma dimensão presente na voz dos professores que é a questão salarial dos profissionais da educação. Categorizamos como dimensão por se tratar de uma questão que interfere no desenvolvimento do trabalho do professor, pela sua necessidade de atuar em duas ou mais instituições por razões econômicas, como assinala Karla em seu discurso.

Lembrei do texto, do artigo, que saiu no Diário de X, com a chefe do Núcleo de Educação falando que quarenta horas pra um professor é uma opção dele. Porque o Estado não obriga que pegue as quarenta horas. Pegue vinte. GENTE, quem é que sobrevive com um salário de vinte horas? Quem tem casa, filhos///// (Karla).

A análise de ordem semântica demonstra que os temas discutidos pelas participantes da pesquisa nas autoconfrontações simples foram em sua grande maioria recorrentes na autoconfrontação cruzada, o que nos leva a pressupor que os mesmos são relevantes para o trabalho das professoras, independentemente do contexto onde elas atuam. Com a identificação dos temas, que responde a primeira pergunta da pesquisa, conseguimos também definir as diferentes dimensões que constituem o trabalho do professor e que responde à segunda pergunta de nossa pesquisa.

Tendo realizado a análise de ordem semântica nas autoconfrontações simples e cruzada (itens 4.1.2 e 4.2.2) para identificação dos temas e das dimensões que constituem o trabalho do professor, passaremos à análise da infra-estrutura textual com o objetivo de, mediante a análise do plano geral do texto, dos tipos de discurso e dos tipos de seqüências, possibilitar a comparação entre as representações individuais e coletivas de uma mesma ação.

4.3 AUTOCONFRONTAÇÕES SIMPLES E CRUZADA

Nas autoconfrontações simples e cruzada realizamos a análise da infra-estrutura textual, o plano geral do texto e os tipos de discurso.

4.3.1 Infra-estrutura Textual

A infra-estrutura textual subdivide-se em três, quais sejam: o plano global do texto; tipos de discurso; e os tipos de seqüência.

4.3.1.1 Plano Geral do texto

Os textos analisados foram produzidos nas autoconfrontações simples, como resultado de uma conversa semi-estruturada entre a pesquisadora com cada participante da pesquisa separadamente e uma conversa também semi-estruturada entre a pesquisadora e as participantes da pesquisa na autoconfrontação cruzada. As autoconfrontações simples tiveram uma duração de aproximadamente uma hora cada e os textos transcritos formam um total de vinte e três páginas. A autoconfrontação cruzada teve uma duração de aproximadamente uma hora e meia e o texto transcrito obteve dezenove páginas. Os textos são compostos de turnos de fala. Os turnos da pesquisadora se resumem em trechos de no máximo seis linhas, enquanto que os trechos de fala das participantes da pesquisa são trechos longos e geralmente acima de dez linhas. Dessa forma, percebemos que as participantes da pesquisa tomam o maior tempo de fala durante as autoconfrontações e essas falas são categorizadas em tipos de discurso, assunto que trataremos a seguir.

4.3.1.2 Tipos de Discurso

Os tipos de discurso presentes nos textos das autoconfrontações simples e cruzada podem ser classificados como relato interativo e discurso interativo.

O relato interativo, disjunto do momento da ação de linguagem, permite que a atividade realizada seja reconstituída, para que possa ser avaliada no discurso interativo. A reconstituição dos acontecimentos pela própria participante da pesquisa mostra, pelas escolhas lingüísticas, como ela vê seu próprio trabalho. O relato proporciona que o pesquisador veja o trabalho do professor pelos olhos do próprio trabalhador, o qual relata os contornos da atividade, aspectos que antecederam à realização da atividade.

A predominância do discurso interativo demonstra que os textos estão articulados a uma situação de ação de linguagem que implica em agentes que alternam tomadas de turno em um espaço-tempo comum. O discurso interativo, implicado, caracteriza-se pela

presença de dêiticos, e o mundo ao qual se faz referência na interação é conjunto ao momento da interação, o que possibilita que as participantes da pesquisa explicitem como vêem seu papel na escola, as atribuições que elas entendem como constitutivas do trabalho do professor e os aspectos que acreditam poderiam ser desenvolvidos de forma diferente. O discurso interativo permite que o professor comente sobre as razões de tomadas de decisões e os sentimentos gerados pela realização das atividades planejadas ou pelos impedimentos dessas mesmas atividades.

Por intermédio de uma relação dialógica com o objeto, a aula gravada em áudio e transcrita, e com o outro, podemos compreender em um novo contexto, podemos perceber as coisas de outra maneira.

Em conformidade com Clot (2005), a função dos tipos de discurso é colocar em interface as representações individuais e coletivas. Essas representações envolvem diferentes papéis identificados nas diferentes vozes que emergem nos textos.

Identificados os tipos de discurso, passamos para a análise dos tipos de seqüências.

4.3.1.3 Tipos de Seqüências

Caminhando no sentido da análise do último aspecto da infra-estrutura do texto, há a articulação de três tipos de seqüências: descritiva, explicativa e argumentativa. As seqüências argumentativas aparecem na maioria dos segmentos.

De acordo com Bronckart (1999), as seqüências constituem o produto de uma reestruturação de um conteúdo temático e a forma assumida por essa reestruturação é motivada pelas representações que o agente-produtor tem dos destinatários de seu texto e do efeito que neles deseja produzir.

As seqüências descritivas têm a característica de introduzir um tema e decompô-lo em aspectos aos quais atribui propriedades ou relacionamento (BRONCKART, 1999). Em nosso estudo, as participantes da pesquisa, utilizam esse tipo de seqüência ao tecerem comentários sobre o seu trabalho nas instituições. Por exemplo: “O número de alunos em sala (introdução do tema). Eu tenho salas com quase quarenta alunos. Numa 5ª série que não tem

quase um metro de espaço perto do quadro (decomposição do tema). E 5ª série, 5ª série, né. Diga-se de passagem, estamos afluando aí, harmônios a toda e que não ficam sentados” (propriedades do tema).

As seqüências explicativas, como já mencionamos, têm o objetivo de explicar as causas e as razões e afirmações descritas, com o uso ou não de organizadores textuais (porque, pois, por causa de...), conforme o exemplo a seguir:

Por exemplo, quase nunca eu consigo finalizar todas as atividades que eu planejo, mesmo sendo com aulas geminadas. Porque passa uma semana pra retornar naquela turma, uma dificuldade ainda maior porque eu tenho que retomar tudo, e, só nas oitavas séries é que sou querida, nas outras eu sou bruxa, @@@@ (Karla).

No excerto acima, percebemos, pela explicação de Karla, que as atividades planejadas não conseguem ser realizadas devido ao número de aulas semanais de Inglês. O fato de ter apenas duas aulas por semana faz com que a professora tenha que retomar o assunto cada vez que retorna à sala, atrasando o programa.

Nas seqüências argumentativas, as que mais ocorrem no texto, segundo Bronckart (1999), o sujeito apresenta seu raciocínio argumentativo contra uma tese anterior pressuposta ou um dizer instituído. Por exemplo: “Então quer dizer, além do pouco espaço que você tem” e introduz dados novos, “você ainda tenta controlar os quase quarenta alunos”. Com esses dados, há a inferência “o espaço da sala de aula é pouco para controlar o número de alunos ali existente”, a qual orienta para a conclusão. “Eu acho que o número de alunos influencia muito. Principalmente os indisciplinados, revoltando a sala inteira”. (Karla).

Cristina também faz uso de uma seqüência argumentativa ao comentar as provas: “é complicado essa história das provas, mas eu acredito que não tem muito o que fazer. Porque eles não perguntam se o professor tem um computador”, a participante da pesquisa nega a tese anterior: “Eles perguntam se o professor tem um computador”. Por trás dessa argumentação, há uma afirmação que diz “eles deveriam perguntar se o professor tem um computador ou se ele tem como digitar”.

Nos excertos abaixo, percebemos a existência de dois tipos de seqüência no mesmo segmento.

Na rede eles estavam com um programa de que, a cada quinze dias ou a vinte dias, convocavam todos os professores de estar lá, pra fazer algum tipo de aperfeiçoamento, né, ou fazer discussão a respeito do currículo, como que estavam indo as aulas, ajudar em planejamento. Só que, não tem um resultado satisfatório, não são reuniões e nem palestras assim tão bem programadas que você considere em//////// em formação contínua. (Karla).

...é algo informativo, pra reclamar do professor que fez isso, que o professor não pode ir com sapato com um pouco de salto, que o professor não pode ir de sandália no verão. Só o professor, o professor, o professor. Só que pobre do professor se ele resolve questionar. (Cristina).

No primeiro excerto, há uma seqüência descritiva, na qual a professora descreve como seria o programa de formação continuada planejado pela instituição; no segmento seguinte, existe uma argumentação, usando um mecanismo de negação (só que..), colocando em cena dois enunciadores: um que nega o que o outro disse antes. As reuniões existem, mas não para o fim desejado. Nas reuniões destinadas a esse fim, na verdade são destinadas a informações ou reclamações. Também podemos observar que a concepção de formação continuada das professoras é a de que a instituição em que trabalham deveria oferecer cursos nesse sentido. Percebemos uma falta de autonomia para promover o seu próprio aperfeiçoamento, porém, no caso das duas participantes da pesquisa, com todas as tarefas exigidas pelas escolas onde trabalham, não sobra tempo para que as mesmas possam participar de um programa de formação continuada.

No segundo excerto, também há uma seqüência descritiva, seguida de uma argumentação, usando o mecanismo de negação “só que”. As reuniões existem, mas não para os fins esperados pelos professores, e essas reuniões são dessa forma porque os professores não podem questioná-las.

No depoimento abaixo, verificamos que o segmento inicia-se com uma seqüência explicativa e segue com uma seqüência argumentativa.

... eu não sou uma artista, por isso não tenho a capacidade de desenhar, de fazer a figura, de repente que estaria ilustrando o texto, eu não tenho essa habilidade, infelizmente. (Karla).

Quando Karla expressa a negativa “não”, ela já está se contrapondo ao discurso anterior, que é “eu sou uma artista”, quer dizer, ela está negando essa habilidade. Quando faz uso da escolha lingüística “infelizmente”, está implícita a idéia de que ela faz uma avaliação de si mesma, ela se sente diminuída por isso, o que pode contribuir para a construção de uma identidade fragmentada (VEREZA, 2003). Podemos perceber o agir possível limitado pela falta de recursos internos.

Na análise dos tipos de seqüências podemos inferir que o professor, quando volta seu olhar para o seu próprio trabalho, consegue descrever como é esse trabalho (na seqüência descritiva), explicar as causas e razões (seqüência explicativa) e em seguida faz uma argumentação (seqüência argumentativa) para expor a sua concepção de como deveria ser o trabalho. A análise das seqüências contribui para a identificação das representações que o agente tem sobre os destinatários de seu texto e do efeito que neles deseja produzir. Desse modo, a análise dos tipos de seqüências nas autoconfrontações evidenciou que as participantes da pesquisa desejam cristalizar as figuras interpretativas que têm sobre o trabalho do professor através do discurso interativo e das seqüências argumentativas, ou seja, argumentando a favor delas. Nos depoimentos analisados percebemos argumentações acerca das dimensões prescritiva, material, profissional e identitária que, segundo Karla e Cristina, fazem parte do trabalho real do professor e que responde a terceira pergunta de nosso estudo.

A análise dos tipos de seqüências mostra que, levando-se em conta as características presumidas do destinatário (conhecimentos, atitudes, sentimentos etc.), as participantes da pesquisa assumem diferentes papéis, os quais serão analisados nos pôsteres a seguir.

4.4 POSTERES

Seguindo a próxima etapa da pesquisa, as participantes confeccionaram pôsteres individuais, nos quais apresentaram uma síntese dos aspectos discutidos durante as autoconfrontações simples e a autoconfrontação cruzada. A análise foi realizada separadamente porque, apesar de se tratar do mesmo tema, as questões estão apresentadas de forma peculiar.

Para a análise dos pôsteres, realizamos o levantamento de informações acerca do paratexto, a análise das características globais do texto e a análise das unidades e estruturas lingüísticas, mais especificamente os papéis semânticos dos sujeitos.

4.4.1 O pôster de Cristina

4.4.1.1 Elementos paratextuais

Na análise dos elementos paratextuais dos pôsteres, atentamos para as características globais dos textos por entender que a maneira como os mesmos foram desenvolvidos também explicitam as representações e concepções que o professor tem de seu próprio trabalho.

O pôster de Cristina (Anexo A) é bastante colorido e apresenta muitas ilustrações, com recortes de figuras retiradas de revistas, poemas e frases retirados de jornais e de revistas, que representam as realizações e angústias dos professores.

A partir dos elementos verbais do título, temos a representação de que serão apresentados primeiramente os pontos bons, uma vez que esse item aparece em primeiro plano, e os pontos ruins em ser professor.

OS PONTOS BONS E RUINS EM SER PROFESSOR – indicam um agir avaliativo do ponto de vista do emissor.

Quanto ao conteúdo temático, podemos categorizá-los nos dois aspectos abordados, ou seja, pontos bons e pontos ruins:

Nos pontos bons em ser professor, temos:

- reconhecimento
- a satisfação no aprendizado do aluno
- a atenção por parte dos alunos

- a esperança de mudança

Nos pontos ruins ou negativos em ser professor, temos:

- insatisfação quanto ao salário
- falta de reconhecimento
- falta de tempo e condições para a formação continuada
- dores físicas em decorrência da longa jornada de trabalho
- falta de recursos (materiais, xerox, livros etc.)
- interferência dos pais quanto ao desenvolvimento das aulas
- falta de tempo para desenvolver a quantidade de conteúdos propostos
- falta de respeito (por parte da instituição, dos colegas, dos alunos).

Os elementos verificados no pôster da professora Cristina levam-nos a pressupor, pela lista com maior número de itens, que os pontos ruins ou negativos interferem muito no agir do professor e se sobrepõem aos aspectos bons.

Uma leitura em termos do agir amplia a compreensão desse plano global e nos mostra que há vários tipos de agir implícitos nas palavras da professora: 1- o agir dos determinantes externos (ação dos coordenadores, diretores, pais); 2- o agir prescritivo (o conteúdo cobrado pela instituição e também pelos pais); 3- um agir decorrente (da cobrança da formação continuada).

Segundo Cristovão e Machado (no prelo):

a identificação do plano global do texto, de suas partes constitutivas e suas articulações não deve ser vista como uma simples abordagem estrutural do texto, mas deve levar-nos a clarificar a função interacional ou dialógica dessa estrutura, que não pode ser vista como aleatória, mas sim como obedecendo a um objetivo específico, de acordo com as representações que o autor tem de seus destinatários.

Neste sentido, pressupomos que o efeito que Cristina quer produzir nas representações de seus destinatários é o de apontar as dificuldades e impedimentos na ação

docente e convencer os mesmos de que as questões apresentadas são verdadeiras e que mudanças são necessárias.

4.4.1.2 Tipos de discurso

Para a identificação dos tipos de discurso mobilizados no texto, procedemos a um levantamento das ocorrências das unidades dêiticas, como, por exemplo, de pronomes pessoais e possessivos de primeira e segunda pessoa do singular ou do plural, advérbios de lugar e de tempo, como aqui, agora, amanhã, neste momento etc., e das formas pessoais e temporais dos verbos.

Nossas análises mostraram que em referência a tempo e espaço de produção há um apagamento de dêiticos de tempo e lugar. Também não há inferência de onde e quando o texto foi produzido. O tempo verbal predominante é o presente atual, e na sua maioria em primeira pessoa do plural.

Em referência ao enunciador, não há dêiticos de 1ª pessoa, mas como os verbos estão, em sua maioria, na 1ª pessoa do plural do presente do indicativo ativo, podemos inferir que o enunciador assume uma posição como se estivesse falando em nome de toda a classe profissional que representa.

Com esse levantamento, podemos concluir que se trata de discurso interativo, sobretudo em suas formas mais típicas, com presente atual e a inferência de dêiticos, o qual produz o efeito de revelar, de forma explícita, a subjetividade do produtor, de seu posicionamento diante do que diz e da relatividade da verdade de suas asserções e o efeito de acentuar uma grande proximidade (relacional) entre o produtor e destinatário, como evidencia o depoimento seguinte:

E mesmo assim temos que ouvir e concordar que: para ensinar cada vez melhor é preciso estar sempre aprendendo. Qual o nosso tempo disponível para a

educação continuada? A escola oferece cursos nesse sentido? Com o que ganhamos conseguimos pagar cursos variados?(Cristina).

Outro fator que indica uma proximidade maior do enunciador com o destinatário é a questão de frases interrogativas no texto: “E os recursos das nossas escolas como estão? E como ficar livre das dores no corpo? Difícil, não é mesmo?”

Fatores como esses reafirmam a função interativa ou dialógica do enunciador.

4.4.1.3 Unidades e estruturas lingüísticas

A análise das unidades e das estruturas pode revelar características da textualização sobre o agir do professor. Dentre os três tipos de unidades ou estruturas: tipos de orações; tipos de relações predicativas e papéis semânticos dos sujeitos, optamos pela análise dos papéis semânticos dos sujeitos para investigarmos como os professores vêm-se a si próprios ou como são vistos pelos que compõem a esfera escolar.

No pôster de Cristina, encontramos evidências de diferentes papéis. Quando se refere aos pontos bons como, por exemplo: “satisfação no aprendizado do aluno e reconhecimento”, inferimos um papel agentivo, o professor é o ser animado e responsável pelo processo dinâmico do ensino e pelo aprendizado do aluno, e em consequência disso, desenvolve um sentimento de satisfação.

O papel agentivo também está presente quando, em um discurso interativo, Cristina faz questionamentos e em seguida apresenta uma resposta .

Como ficar livre das dores no corpo? Difícil, não é mesmo? Deveríamos ter uma pausa entre cada aula, mesmo que para um rápido alongamento.

Quem acredita que deve haver uma mudança levante a mão. (Figura com pessoas de mãos erguidas, logo abaixo da frase).

O papel atributivo, entidade a quem é atribuída uma determinada sensação ou estado, é demonstrado quando Cristina, colocando-se no papel coletivo dos professores, menciona a sensação que sentem diante de determinados fatos: “E muitas vezes somos invisíveis e nossos méritos são ignorados por direção e coordenação”.

Alguns segmentos são constituídos de papéis diferentes.

E mesmo assim temos que ouvir e concordar que: Para ensinar cada vez melhor, é preciso estar sempre aprendendo. Qual o nosso tempo disponível para a educação continuada? A escola oferece cursos nesse sentido? Com o que ganhamos conseguimos pagar cursos variados?

No excerto acima, inferimos que há um papel atributivo quando Cristina menciona que “para ensinar cada vez melhor, é preciso estar sempre aprendendo”, atribui-se ao professor a necessidade de estar sempre envolvido em cursos. Quando a participante da pesquisa faz as perguntas, ela passa a assumir um papel agentivo.

Em suma, pela análise dos diferentes papéis dos sujeitos no pôster de Cristina, evidenciamos que há predominância do papel agentivo. Dessa forma, entendemos que o professor é o agente da ação e os questionamentos após os segmentos afirmativos leva-nos a pressupor que o professor está à procura de soluções para os problemas que lhe geram impedimentos, como: a falta de tempo para cumprir o conteúdo, a falta de recursos, as dores no corpo, as oportunidades para a formação continuada etc.

4.4.2 O pôster de Karla

4.4.2.1 Elementos paratextuais

O pôster de Karla (Anexo B) não apresenta um título principal e é todo redigido em letras maiúsculas. O texto é dividido em tópicos, cujos títulos são apresentados à margem esquerda em negrito.

Quanto ao conteúdo temático, este aparece disposto em seis partes:

1. Professor
2. Benefícios
3. Tarefas
4. Dificuldades Encontradas
5. Principal Fator: Tempo Insuficiente para Todas as Atividades
6. Pontos Positivos

Os aspectos apresentados por Karla concentram-se na figura do professor que é percebido em todas as partes.

A planificação do texto nos mostra a existência de vários tipos de agir: um *agir prescritivo* (o programa estipulado pela escola, as normas burocráticas estipuladas pela escola); um *agir avaliativo* (“período insuficiente para a aprendizagem de uma língua estrangeira”); um *agir decorrente* (“ministrar aulas no período destinado à hora atividade”).

Assim, podemos concluir que o efeito que Karla quer produzir nas representações dos destinatários é o de expor o trabalho do professor com menção aos benefícios, tarefas, dificuldades encontradas e pontos positivos. Há uma ênfase em colocar um fator importante que se refere ao tempo insuficiente para todas as atividades.

4.4.2.2 Tipos de discurso

Os dados demonstraram que não há evidências de dêiticos de tempo e lugar e não há evidências de quando e onde o texto foi produzido. Os tempos verbais se apresentam no infinitivo e também não há inferência de dêiticos de pessoa. Diante desses elementos verificados, concluímos que se trata de um discurso autônomo e teórico, no qual o autor não se coloca no texto. Ao contrário do pôster de Cristina, os dados mostram um distanciamento entre o produtor e os destinatários.

4.4.2.3 Unidades e estruturas lingüísticas

A exemplo do procedimento analítico usado com os dados de Cristina, analisaremos aqui também os papéis semânticos de Karla dentro das unidades e estruturas lingüísticas que constituem seu pôster.

No caso, o professor aparece, na maior parte do tempo, com um *papel atributivo*, uma vez que o texto refere-se ao professor como uma entidade a quem é atribuída uma sensação ou um determinado estado. No tópico *Tarefas*, por exemplo, os verbos no infinitivo indicam o que o professor deve fazer: “preparar material, reativar o interesse do aluno, ministrar aulas, controlar a turma”. Com essas evidências, podemos inferir que Karla considera que o professor tem os conhecimentos necessários para desempenhar tais atividades.

Nos tópicos de benefícios e pontos positivos, o professor aparece com um *papel beneficiário*, ou seja, como o destinatário animado de um processo dinâmico: “hora atividade, material xerocopiado, cooperação dos colegas de trabalho, autonomia”. Esses dados explicitam como o professor é beneficiado neste contexto seja pela instituição, seja pelos próprios colegas.

A predominância do papel atributivo, no pôster de Karla, mostra que as atribuições conferidas aos professores fazem com que os mesmos tenham muitas dificuldades em relação ao tempo, tanto para o desenvolvimento do programa estabelecido quanto para os encargos que resultam das exigências da instituição, assim como apresentam dificuldades em relação ao contato com as normas da escola, à falta de recursos, ao número elevado de alunos em sala de aula etc.

A identificação dos papéis nos pôsteres nos remete às diferentes vozes que os professores assumem em seu trabalho, assunto que abordaremos na análise dos textos produzidos no coletivo de trabalho.

4.5 COLETIVO DE TRABALHO

Conforme já apontado anteriormente, no texto produzido no coletivo de trabalho, realizamos a análise do plano geral do texto e a análise da distribuição de vozes. Apesar de Bronckart (1999) propor uma análise sintética, as análises por nós efetuadas foram suficientes para nosso estudo em função das várias outras análises já realizadas. A articulação dos resultados da exaustiva análise até então apresentada com a análise das vozes nos conduziu em direção à questão primordial deste estudo, ou seja, a configuração do trabalho real do professor.

4.5.1 Plano geral do texto

O texto produzido no coletivo de trabalho foi o resultado de um encontro entre a pesquisadora, as participantes da pesquisa (Cristina e Karla) e quatro professores da escola municipal onde Karla atua. Como já pontuamos, o coletivo de trabalho da escola onde Cristina ministra aulas não pôde ser realizado pelo fato de a mesma temer represálias por parte da direção da escola.

No encontro do coletivo de trabalho, as participantes da pesquisa apresentaram seus pôsteres com o objetivo de mostrar os resultados das discussões ocorridas nas autoconfrontações simples e cruzada e promover debates acerca dos temas mencionados. O encontro teve uma duração aproximada de uma hora e meia, e o texto produzido como resultado desse encontro teve um total de dezenove páginas. Os turnos de fala são quase que igualmente divididos entre as participantes da pesquisa e os professores que participavam do encontro. A pesquisadora tomou apenas alguns turnos breves. Os temas giraram em torno dos tópicos apresentados nos pôsteres.

4.5.2 Distribuição de vozes

Conforme Bronckart (1999), as representações sobre os parâmetros do contexto físico baseiam-se em duas capacidades cognitivas: a identidade da pessoa e as coordenadas do

espaço-tempo. As representações referentes aos parâmetros do contexto sócio-subjetivo constróem-se lentamente, de acordo com nossa experiência da vida social, e podem ser modificadas continuamente. Dessa forma, a produção de um texto vai depender do ponto de vista físico e do ponto de vista sócio-subjetivo do autor, que poderá colocar em cena diferentes vozes, dependendo da posição social que assume (FREITAS, 2003/2004; FREITAS & BORGHI, no prelo).

No discurso de Karla, há um jogo de vozes quando ela apresenta o pôster.

Eu acho, no meu ponto de vista o que vai assim, o que vai abordar mais o professor, os benefícios, as tarefas todas que nós temos, as dificuldades que nós temos dentro e fora da sala de aula, vai estar pautado em cima disso aqui, que é o principal fator, que é o tempo insuficiente para a realização de todas as atividades, isso incluindo a busca de materiais, a digitação, ou a transcrição na folha de, de estêncil....(Karla).

Bronckart (1999) postula que a voz do autor do texto procede diretamente da pessoa que produz o texto e que, como tal, intervém nele. No início do segmento acima, Karla expressa a voz da professora Karla, quando diz: “Eu acho, no meu ponto de vista”. Logo em seguida, quando usa o pronome *nós*, expressa uma voz coletiva, ou uma voz social que fala por todos os professores de maneira geral.

Inúmeras vezes, essa voz coletiva é expressa pelos professores que participam do coletivo de trabalho. Ao confrontar-se com o Outro e com o trabalho do Outro, além de ver a si mesmo, o sujeito encoraja-se para falar em nome de um grupo maior.

A escola assume funções que não são dela, por exemplo, por exemplo, quantas vezes a gente conversa com mães e elas vêm pedir pra gente educar os filhos delas. A função da escola seria outra, então a função está sendo, como a Juliana colocou, a função de assistencialismo né, de estar dando o alimento pra criança. Algumas crianças vêm à escola, às vezes, com o objetivo de comer mesmo e a gente sabe, os pais estão jogando a responsabilidade em cima do professor de dar educação e assim vai. E como a gente tem que fazer tanta coisa, a gente acaba não fazendo o que é a nossa função, ou pelo menos não fazendo da melhor forma né, que seria o de passar o conteúdo, de dar o conhecimento formal pra essa criança (Lúcia).

Porque se você não o faz, você perde todo, você perde a disciplina da turma. Você perde o controle dos alunos. Se você não exerce quatro ou cinco funções de uma vez só, você perde todo o respeito do aluno perante o professor (Juliana).

Nos excertos acima, quando Lúcia usa o termo “a gente” e Juliana usa o pronome “você”, elas generalizam, usando uma voz que fala pelo coletivo dos professores em geral. Segundo Clot (1999), “c’est le métier qui parle”, é a profissão que fala. Essa voz expressa que os professores exercem funções que não são de responsabilidade do trabalho do professor, que seriam as funções de mãe, pai, psicóloga, coordenadora etc. Ao mesmo tempo, Juliana pondera que o fato de não realizar essas funções pode acarretar a perda do respeito e do poder sobre o aluno. Ao professor, então, não restaria a escolha de exercer outras funções ou não, ficando com uma sobrecarga de atividades, inclusive as que não lhe compete. Essa sobrecarga, entre outras atividades que são atribuídas ao professor, acaba gerando uma extensão do trabalho para a esfera familiar, como nos mostra o excerto abaixo:

Porque nas outras profissões, as pessoas trabalham dentro do horário, né do expediente, e a *gente* trabalha aqui, trabalha à noite, trabalha no final de semana, a gente não tem tempo pra ter lazer, como que a gente vai desestressar. Porque a gente, a gente tem que falar a verdade, que o nosso trabalho é estressante não tem tempo suficiente pra sua família (Lúcia).

Outras vezes, a voz expressa se refere a um determinado grupo de professores, como nos excertos abaixo.

O material disponibilizado, a falta de recursos para aplicação de estratégias de ensino, *nós* da língua inglesa, a *gente* sai da universidade assim, com um monte de idéias pra fixação de vocabulário como: joguinhos, ou então, caça palavras diferentes, só que todo esse material, ele tem que ter um tempo disponível pra estar sendo feito....(Karla).

A *gente* que trabalha com 1^a à 4^a séries, eu trabalho com 5^a à 8^a séries de manhã e 1^a à 4^a à tarde, só que isso né, de uma maneira pior ainda, porque a gente sim precisa de xxxxxx de texto e *nós* não temos isso (Lúcia).

Como ponto positivo: a cooperação dos colegas de trabalho (Karla).

Isso é o que conta muito, principalmente quando *nós* estamos ingressando, entrando. O primeiro momento do professor que chega, é, que vem cru, né... ele só tem a graduação ali, ele não tem a experiência, então ele precisa realmente desse colega pra estar ajudando, orientando. Como que atitude tomar perante determinado impasse que gerou com um determinado aluno (Juliana).

Na graduação de matemática a *gente* não tem essa parte, essa disciplina, ou alguma coisa que faça perceber o quanto é necessário colocar pro aluno a importância e o porquê ou talvez até a justificativa de se fazer o aluno entender onde ele vai usar isso, onde ele vai precisar. (Juliana).

Nos depoimentos acima, observamos vozes que falam pelos professores de inglês, pelos professores de 1^a a 4^a séries e pelos professores iniciantes. Ao se referir a professores iniciantes, Jordell (1987) enfatiza que os colegas representam um papel de grande importância na socialização dos professores. No último excerto, percebemos a preocupação da professora com a voz implícita do aluno, que diz não entender o porquê de estudar a referida matéria.

No discurso da professora Karla, várias vezes ela menciona a rede (municipal de ensino), evidenciando uma voz abstrata, a quem é atribuída a responsabilidade do que é expresso (BRONCKART, 1999). Essa voz dita as prescrições a serem seguidas, que serão ou não realizadas, dependendo da autonomia que o professor tem na instituição, como podemos perceber na fala abaixo.

O conteúdo programado, o tempo, inglês está com uma carga horária de 20 horas, todo o conteúdo programático que a *rede* programou, é humanamente impossível (Karla).

A voz abstrata da rede isenta uma pessoa específica ou um grupo da responsabilidade da programação do conteúdo a ser ministrado.

Pelo estudo das diferentes vozes do texto tornam-se mais claros e observáveis as minúcias e os conflitos gerados pela não satisfação do professor, seja pela não realização do que gostaria de realizar seja pelo descompasso entre coordenação, instituição e professores. Ao mesmo tempo, essa multiplicidade de vozes mostra que não somos unos, que somos plurais, que diferentes vozes e diferentes representações nos constituem (FREITAS, 2003/2004).

A análise das vozes expressas no texto do coletivo de trabalho revela que os conflitos e fatores abordados nas autoconfrontações simples e cruzada são corroborados por outros professores quando reunidos para discussão dos problemas encontrados no ensino. Pelas diferentes vozes os professores expressam as minúcias que compreendem o trabalho do professor

e, juntos, tentam encontrar saídas para a resolução dos problemas encontrados, como: a proposta de reuniões realmente eficientes que atendam às demandas dos professores; uma máquina de xerox para que os professores possam tirar cópias das atividades que desejam desenvolver com os alunos; uma carga horária maior para as aulas de língua inglesa; livros condizentes com o conteúdo programático; um trabalho mais coeso entre coordenação e professores; que na rede municipal a voz abstrata (rede) esteja mais presente, para que as prescrições possam ser tornar realmente realizadas e que os supervisores das escolas municipais tenham condições de se inteirar e discutir os conflitos existentes nas diferentes áreas. Algumas dessas ponderações podem ser vistas no excerto abaixo:

Dá para se contar nos dedos de uma mão quantas reuniões a gente aproveitou, e quando a gente, nós estávamos elogiando, nós começamos a achar que estava bom, que eu queria continuar daquele jeito , que ia engatar///// Estava havendo discussões do conteúdo do planejamento que cada professor estava colocando, e isso realmente estava fazendo efeito pra gente, principalmente pra quem está entrando, que é o que menos tem vivência, o que menos tem, é, material, experiência, né. E é aquele ali que precisa mesmo, qualquer coisa diferente que tenha, do que ele viu na graduação, né pra ter, se preparar pros alunos, né, pra quem (xxxx) feito. Quando eu achei que isso estava acontecendo, estava atingindo o que eu realmente disse: “ Não, essa reunião está atingindo o objetivo”. Quatro reuniões do ano inteirinho, foi o que eu senti que realmente atingiu o objetivo de reunião de professores de matemática. Daí elas realmente perceberam, práticas diferenciadas que poderiam estar, que poderiam estar auxiliando o professor lá na escola onde ele estava , porque ele não tinha condições de achar. ///// Porque a supervisão precisa estar a par das coisas e tentar, pelo menos dar uma dica, um caminho. Mas a supervisora não tem a graduação específica pra matemática, pra inglês, pra português, pra ciências, pra ///. Como ela não tem, ela fica só pra vistoriar só a parte do planejamento. Ela não tem condições de estar orientando, de estar//////// Mas com essas reuniões ela teria, só que aí acabou////////. Então o ideal é ter esse tipo de reunião, onde a gente tem a troca de idéias, onde a gente tem sugestões novas, que, não é que obrigatoriamente essa sugestão vai dar certo pra nossa clientela, mas se a gente tem a idéia nova, que a gente pode estar adaptando, né. (Judith)

A análise das distintas vozes expressas no texto corrobora com os resultados das análises anteriores no sentido de evidenciar as diversas dimensões que constituem o trabalho do professor, como, por exemplo, a dimensão temporal, prescritiva, material, profissional etc. Também conseguimos inferir que as diferentes posições assumidas pelo professor quando expressa a voz da coordenação, da rede (municipal de ensino), da psicóloga e até mesmo dos pais

dos alunos, acabam comprometendo a sua função de ser professor e que responde a quinta pergunta de nosso estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de propiciar uma visão mais sintética acerca dos resultados de nosso estudo, retornamos às perguntas de pesquisa já discutidas na análise dos dados. Essa discussão tem por objetivo mostrar um panorama da condução deste estudo assim como analisar algumas implicações e contribuições dos resultados para a complexidade envolvida no trabalho do professor e para o processo de formação de professores, em específico os professores de inglês.

Com um grande interesse em investigar as razões que levam os alunos egressos de um curso de Letras a manifestarem que o ensino nas universidades encontra-se distante da prática exercida nas escolas (FREITAS, BELINCANTA E CORRÊA, 2001; VIEIRA ABRHÃO, 2002; BERTOLDO, 2003), e após uma busca na literatura sobre vários estudos relacionados a esse tema, percebemos que durante muito tempo as pesquisas focalizaram questões relacionadas mais diretamente à sala de aula e ao ensino e aprendizagem de línguas. Posteriormente, levantou-se a preocupação se o ensino estava sendo crítico, fazendo com que então, as pesquisas se voltassem à reflexão. Mais recentemente acentua-se a preocupação que gira em torno da profissão e do trabalho que o professor desenvolve e o que se contempla desse trabalho nos cursos de formação. Assim, optamos por investigar como se configura o trabalho real do professor em seu próprio dizer, tendo como participantes da pesquisa professores de inglês iniciantes no Ensino Fundamental e egressos da instituição formadora a que pertencemos.

Para coletar os dados relativos ao trabalho do professor, recorremos a uma metodologia de pesquisa pertencente ao quadro das Ciências do Trabalho e que também está sendo aplicada no campo da Educação, a autoconfrontação simples, a autoconfrontação cruzada e o coletivo de trabalho. Para a análise dos dados recorremos aos procedimentos de análise de textos propostos por Bronckart (1999) e Bronckart e Machado (2004). Sendo assim, com o objetivo de identificar a configuração do trabalho real do professor no dizer das duas participantes de nossa pesquisa, Karla e Cristina, procuramos respostas para as cinco perguntas que guiaram nosso estudo: 1) Que temas sobre o trabalho do professor são manifestados no dizer das participantes? 2) Como os temas manifestados implicam diferentes dimensões do trabalho docente? 3) Como se materializam as figuras interpretativas do professor em seu discurso? 4)

Quais os papéis dos protagonistas no dizer das participantes da pesquisa? 5) Que vozes são expressas na voz do professor?

Em busca de resposta à primeira pergunta, realizamos uma análise de ordem semântica, nos textos produzidos nas autoconfrontações, com o objetivo de identificar os temas envolvidos no trabalho do professor. Como resultado dessa análise, depreendemos que esse trabalho é constituído de prescrições e fatores decorrentes das mesmas. Dentre os temas que resultam das prescrições, encontram-se, por exemplo, os impedimentos que interferem e muitas vezes impossibilitam a ação docente. Nos depoimentos das participantes da pesquisa, esses impedimentos giram em torno de fatores como a falta de recursos nas escolas; as dificuldades encontradas quanto à realização da tarefa de casa, uma vez que os alunos, na maioria das vezes, não a efetuam; as representações dos alunos sobre as responsabilidades coletivas, ou seja, cumprimento de horário e disciplina e dificuldades do próprio professor em relação aos aspectos lingüísticos, no caso de língua inglesa.

Considerando-se a fase de socialização em que se encontram, evidenciamos que, em relação aos impedimentos, Karla e Cristina usam o modelo estratégico denominado “Aquiência estratégica” (LACEY, 1997, apud ZEICHNER e TABACHNICK, 1985) em relação aos conflitos referentes à tomada de decisões. Para sua sobrevivência diante da responsabilidade de cumprir as prescrições, elas submetem-se às regras da instituição, mas com algumas reservas, acarretando com isso um sentimento de falta de motivação, desânimo, angústia e estresse. As participantes da pesquisa apontaram também um sentimento de exploração por parte das instituições.

Um outro tema depreendido no discurso das professoras participantes da pesquisa relaciona-se aos aspectos valorizados e/ou desvalorizados no trabalho do professor. O fator mais destacado diz respeito ao tempo, que, segundo elas, é demasiadamente curto para o cumprimento do programa prescrito e ao tempo que o professor precisa despender quanto ao preparo de aulas, correção de exercícios, preparação e correção das provas etc. A questão do tempo está relacionada, para Kelchtermans e Ballet (2001), a uma realidade micropolítica, a qual os professores confrontam-se nas situações de trabalho.

O fator das alterações do calendário de aulas também aparece como um desrespeito ao professor. As mudanças são realizadas sem o conhecimento do mesmo, o qual

chega na escola para ministrar suas aulas e só naquele momento é informado das mudanças ocorridas.

A falta de condições para a formação continuada é bastante evidenciada em nossos dados, por meio dos quais inferimos que as professoras sentem a necessidade de estarem em constante construção de conhecimentos, porém vêem-se impossibilitadas de participar de eventos ou de cursos de atualização. Pela fala das participantes da pesquisa, observamos que elas esperam que as instituições onde trabalham promovam a formação continuada. Esse fato leva-nos a depreender que a concepção que trazem é de que a formação continuada é necessária, mas não trazem consigo a possibilidade de que elas próprias poderiam procurar ou promover sua formação continuada.

A falta de importância da disciplina de língua inglesa no Ensino Fundamental, tanto por parte das instituições onde trabalham quanto por parte dos colegas e da sociedade, ocasiona um sentimento de desrespeito e de desvalorização dos professores da referida disciplina. O senso comum de que não se aprende inglês na escola (BARCELOS; BATISTA; ANDRADE, 2004), proporciona ao professor de inglês um sentimento de desânimo e apatia.

Como lidar com as prescrições quando julgadas inadequadas é um outro tema abordado por Karla e Cristina. A subversão dessas prescrições foi um recurso encontrado por Karla para conseguir alcançar os objetivos, que acredita estarem vinculados ao ensino e aprendizagem de línguas, aliados ao fato de que Karla possui autonomia para tanto. Caracterizando-se tal atitude como redefinição estratégica, nesse período de socialização, a professora mostra, assim, uma agência ativa de sua própria socialização em relação à instituição ao lançar mão de estratégias de sobrevivência para neutralizar tal situação adversa. Já Cristina, por trabalhar em instituição privada de ensino, sente-se mais presa às prescrições por haver uma cobrança da direção da escola e dos pais dos alunos, os quais, por terem adquirido os livros didáticos, exigem que os mesmos sejam seguidos à risca. O diferencial entre as duas participantes parece residir na maior ou menor autonomia que o contexto de cada uma possibilita. As prescrições são uma ferramenta para o trabalho do professor, mas podem atrapalhar se ele não se apropria delas, se as julga inúteis ou inadequadas.

A partir da identificação dos temas, tentamos categorizar as dimensões que constituem o trabalho do professor em questão, buscando responder a segunda pergunta de pesquisa. Percebemos inicialmente uma dimensão prescritiva, por assumir que o trabalho do

professor segue prescrições advindas de esferas governamentais, das próprias instituições e do próprio professor quando realiza seus planejamentos de aula. Essas prescrições, quando não podem ser cumpridas da maneira como foram prescritas, passam por renormalizações ou refacções, que é o que as participantes da pesquisa fazem regularmente, devido aos diversos impedimentos que encontram. Observamos nessa esfera o conflito existente entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado (CLOT,1999).

Para a renormalização das tarefas, denominamos uma dimensão renormalizadora, por acreditarmos que essa é uma tarefa constante no trabalho do professor.

Também identificamos uma dimensão material, por entendermos que as dificuldades de recursos materiais torna o trabalho do professor mais árduo, visto que o professor necessita fazer constante adaptação de atividades; depender de outros para conseguir cópias (no caso do xerox, conforme nos mostram os dados); e até mesmo procurar outras alternativas para a realização de seu trabalho. No que tange à socialização do professor no exercício da profissão, Pollard (1982 apud TABACHNICK, ZEICHNER E DENSMORE, 1987) afirma que os professores desenvolvem estratégias para lidar com as restrições e dilemas impostos pelos contextos da escola. Karla e Cristina desenvolveram a estratégia de adaptação de atividades no nível interativo, devido à escassez de recursos materiais, acumulando assim mais tarefas a serem desenvolvidas.

A dimensão temporal, mencionada pelas participantes da pesquisa como um dos problemas mais sérios, refere-se ao tempo para o cumprimento do programa estipulado pelas instituições, incompatível com o número de horas aula destinadas à disciplina de língua inglesa (no caso dos professores de inglês e de matemática, segundo a fala da professora de matemática no encontro do coletivo de trabalho). O tempo destinado à preparação de aulas, correção de atividades e preparação e correção de testes também foi apontado como um dos grandes entraves no trabalho do professor. Conforme os professores envolvidos em nosso estudo, o trabalho do professor não se resume ao período em que o mesmo está na escola; o trabalho do professor é constituído, além do horário de aula, de muitas horas dos sábados e domingos, o que compromete o lazer e o tempo disponível para a família.

A dimensão profissional também está implícita nos depoimentos das participantes da pesquisa quando as mesmas fazem referência aos recursos necessários para

exercer a profissão professor. No entendimento da escola onde Cristina trabalha o professor deve ter um computador em casa para digitar as provas.

No conhecimento específico da área em que atuam, verificamos, no trabalho do professor, a dimensão cognitiva. No caso de Karla e Cristina, seriam os conhecimentos na área de língua inglesa. E juntamente com o aspecto lingüístico as participantes da pesquisa abordam o aspecto didático ao se referirem a procedimentos metodológicos para o ensino da língua. Inferimos nesse quesito a dimensão didática que faz parte do trabalho do professor e que está geralmente está contemplada nos cursos de formação de professores.

Voltando-nos, nesse particular, para a socialização do professor, de acordo com Kelchtermans e Ballet (2001), os interesses pessoais estão relacionados também com à vulnerabilidade dos professores iniciantes no que tange aos seus limites e competências, fato esse presente nos dados analisados.

A interação com os pais dos alunos por questões de problemas familiares que involuntariamente os professores necessitam lidar, tanto na escola pública quanto no setor privado, faz-nos perceber uma dimensão social, vista como uma demanda a mais, que perpassa o trabalho do professor.

Na concepção de Karla, não saber fazer figuras para desenvolver as atividades no mimeógrafo é um motivo que a leva a se sentir inferiorizada por não ter habilidades artísticas, pressupondo que esse atributo seja necessário para que o professor consiga realizar seu trabalho. Quando menciona o fato de que o professor precisa ser um artista, ou um professor “comédia” para envolver os alunos, aponta para uma dimensão artística no trabalho do professor.

A procura pela auto-afirmação, que tanto Karla quanto Cristina parecem evidenciar nos conflitos internos acerca de sua identidade socialmente reconhecida como professoras, por sua vez, nos remete a uma dimensão identitária no trabalho do professor. Como já pontuamos, em seu processo de socialização, o desenvolvimento de uma identidade socialmente reconhecida constitui uma valiosa condição de trabalho para os professores iniciantes (KELCHTERMANS e BALLETT 2001).

Já na autoconfrontação cruzada, identificamos as dimensões política e financeira, as quais, a nosso ver, estão interligadas e se referem à política do número de alunos em sala, ao sistema de avaliação e às condições salariais dos professores.

Voltando-nos para a resposta da terceira pergunta de nossa pesquisa, qual seja, “Como se materializam as figuras interpretativas do professor em seu discurso?”, a análise dos tipos de discurso e tipos de seqüências nos levou a perceber que o uso, em sua predominância, do discurso interativo e das seqüências argumentativas evidencia que, para cristalizar as figuras interpretativas individuais e coletivas que as participantes da pesquisa têm sobre o trabalho do professor elas assumem diferentes papéis e diferentes vozes, argumentando em favor daquelas facetas que acreditam compor o trabalho docente - o uso das seqüências argumentativas é uma demonstração disso.

Em busca de resposta para a quarta pergunta, por sua vez, analisamos os elementos paratextuais e os papéis semânticos dos sujeitos nos pôsteres. Essa análise nos mostrou que no pôster de Cristina predomina o papel agente do sujeito, evidenciando que o professor é o agente da ação e que está à procura de soluções para os inúmeros problemas que lhe causam impedimentos, como a falta de tempo para cumprir o conteúdo e a falta de tempo para suas atividades particulares, uma vez que as atividades relativas à escola são muitas, talvez devido ao acúmulo de tarefas impostas; à falta de recursos, às dores no corpo, à falta de oportunidades para a formação continuada etc.

Já no pôster de Karla, a predominância do papel atributivo evidencia um professor executor das ações prescritas. Há uma certa passividade por parte da professora, mas ela não deixa de assinalar que os professores enfrentam muitas dificuldades em relação ao tempo, tanto para o desenvolvimento do programa estabelecido quanto para os encargos que resultam das exigências da instituição; ao contato com as normas da escola; à falta de recursos; ao número elevado de alunos em sala de aula.

A análise dos papéis semânticos dos sujeitos demonstra que as atribuições conferidas ao professor por agentes externos parecem não estar em sintonia com as condições oferecidas para que o professor as realize, e o professor, como agente de suas ações, passa por um processo de estresse e de angústias devido às dificuldades encontradas para o desenvolvimento de seu trabalho. Com a identificação dos papéis que permite perceber o descompasso entre tais atribuições e as condições para executá-las, respondemos à quarta pergunta de nossa pesquisa.

Ao nos ocupar da análise das diversas vozes, nos textos produzidos no coletivo de trabalho, que responde a quinta pergunta de pesquisa, pudemos identificar as posições que os professores ocupam no desenvolvimento de seu trabalho, posições essas que nos remetem aos

temas e dimensões encontrados nos textos das autoconfrontações, e que conseqüentemente retornam ao objetivo principal de nosso estudo, que é investigar como se configura o trabalho real do professor em seu próprio dizer.

A análise dessa questão revela, então, que os conflitos e fatores mencionados nas autoconfrontações simples e cruzadas são corroborados por outros professores quando reunidos para discussão dos problemas encontrados no ensino. Através das diferentes vozes os professores expressam as minúcias que compreendem o trabalho do professor e, tentam encontrar saídas para a resolução dos problemas detectados, tais como a proposta de reuniões realmente eficientes que atendam às demandas dos professores, uma máquina de xerox para que os professores possam tirar cópias das atividades que desejam desenvolver com os alunos, uma carga horária maior para as aulas de língua inglesa, livros condizentes com o conteúdo programático, um trabalho mais coeso entre coordenação e professores, prescrições que possam ser tornar de fato realizadas e condições para que os supervisores das escolas municipais possam se inteirar e discutir acerca dos conflitos existentes nas diferentes áreas.

Voltando-nos nesse momento, para a metodologia de pesquisa utilizada, teceremos algumas conclusões sobre a mesma a partir da análise dos dados. No caso das autoconfrontações, as mesmas possibilitaram a criação de um corpus observável do trabalho do professor mediante um movimento dialógico no qual os implícitos puderam ser explicitados e o não dito pôde ser dito. As protagonistas da atividade, além de tornarem-se observadoras críticas de seu próprio trabalho, conduziram seus discursos no sentido de apontarem fatores para além da atividade realizada bem como para fatores externos à sala de aula. No que tange ao coletivo de trabalho, o mesmo constitui um procedimento imprescindível da metodologia utilizada, uma vez que, segundo Clot (1999), o trabalho não é organizado somente pela coordenação e direção, mas é reorganizado por aqueles que o fazem, e essa organização coletiva remete ao trabalho real.

Em nosso estudo, o coletivo de trabalho veio corroborar os depoimentos das participantes da pesquisa no sentido de como os professores identificam as tarefas que constituem o trabalho do professor. O coletivo de trabalho possibilitou uma discussão maior a respeito da viabilidade das prescrições. Em conformidade com Souza-e-Silva (2004, p. 91):

Entre as prescrições e as realizações em sala de aula, os coletivos dos professores exercem, mais freqüentemente do que se pensa, um papel decisivo, que pode variar segundo seu caráter mais ou menos estruturado, oficial ou oficioso, permanente ou ocasional.

Para nosso estudo, a extensão ao coletivo de trabalho, além de expandir o raio de ação de inquietações das participantes da pesquisa, promoveu discussões referentes a possíveis soluções para “aquilo que as prescrições não dizem e para fazer o melhor em uma zona de incertezas” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p.91).

Ressaltamos, portanto, a relevância da metodologia utilizada na coleta dos dados e da análise dos dados pautada nos procedimentos metodológicos do interacionismo sóciodiscursivo propostos por Bronckart (1999) e Bonckart e Machado (2004) por revelar, por intermédio da linguagem, as multifaces e a complexidade do trabalho do professor, e por evidenciar que o trabalho docente vai muito além da preparação técnica e/ou prática de um profissional da educação.

Direcionando o olhar para os resultados da análise realizada, constatamos que o trabalho do professor, no dizer das participantes da pesquisa e dos professores que participaram do encontro do coletivo de trabalho, é constituído, em sua maior parte por fatores externos à ação pedagógica. Fatores esses que decorrem das decisões prescritas tanto pela esfera governamental; institucional, ou seja, da escola onde os professores trabalham (diretores, coordenadores, colegas etc.); quanto pela esfera social (pais de alunos, família e sociedade). Entre esses fatores vários representam impedimentos na ação docente, os quais por sua vez, acarretam sentimentos como estresse, angústia, desânimo e falta de motivação para que os professores continuem lutando por aquilo que acreditam.

Pelo discurso, pela fala de quem executa o trabalho no ensino básico, “dos principais atores da partida que se joga” (FAÍTA, 2005, p. 15), conseguimos evidenciar que o trabalho do professor em seu próprio dizer se configura por representações que envolvem dimensões políticas, didáticas, identitárias, salariais, dentre outras, e que interferem sensivelmente em sua ação, tanto de modo positivo quanto negativo, sendo este último mais evidenciado no estudo.

Quanto às minhas inquietações, que me levaram a realizar este estudo, volto com algumas questões, com algumas respostas e com mais inquietações, conforme ilustramos

adiante. Vejo tais preocupações como um ponto positivo devido ao incômodo que geram, induzindo-me à continuidade de estudos, discussões e busca de soluções.

Quanto às respostas que encontrei, as mesmas são parciais, pois acredito que alguns quesitos ainda permanecem invisíveis, por se referirem a aspectos que estão além da sala de aula, mas que são constitutivos da profissão professor. Percebi que, além dos fatores conteúdos e didáticos, uma gama de elementos desempenha papel importante na ação docente. Deprendemos que o trabalho do professor é complexo, repleto de entraves e impedimentos, não é reconhecido pelos governantes, pela sociedade e até mesmo pelos próprios pares, e demanda a cada dia um tempo maior para o desenvolvimento de suas tarefas. Diante de tantas responsabilidades, o professor se sente explorado e insatisfeito com as condições que lhes são oferecidas para o desenvolvimento de suas atividades. Nos depoimentos das participantes da pesquisa, observei que os fatores relacionados aos conhecimentos de conteúdo e os aspectos pedagógicos não representam, portanto, as maiores dificuldades encontradas por elas.

Segundo uma pesquisa realizada pela revista VEJA (2005) com 1780 professores paulistas acerca de seus principais problemas, 73% reclamam das superlotações das salas, 67% da falta de material didático e 64% do excesso de trabalho. Questionados sobre como isso afeta a sua saúde, os resultados apontaram que: 80% apresentam sintomas de nervosismo e cansaço e 22% sintomas de estresse entre outros problemas. Os resultados deste estudo consolidam os apontados na reportagem.

Embora itens como baixo salário, número de alunos em sala de aula, número de aulas insuficientes para o cumprimento do programa, falta de recursos materiais, desvalorização profissional, dificuldades encontradas pelos professores iniciantes e prescrições de difícil aplicabilidade sejam do conhecimento dos profissionais da educação, poucos desses tópicos integram o currículo dos cursos de formação, de pesquisas e da literatura na área do trabalho do professor. Alguns eventos voltados para a formação de professores, como o IV ENFOPLI (Encontro de Formadores de Professores de Língua Inglesa), contemplam alguns desses itens quando os formadores participantes elegem um rol de dez questões para serem estudadas e discutidas posteriormente. Entre essas questões, uma grande parte volta-se para os aspectos lingüísticos e apenas três se referem a outros quesitos: 1) Como poderia ser incluída na formação do professor a questão da educação para jovens, educação infantil, educação especial? 2) Como efetivar as relações colaborativas entre universidade e escola? Como se explica a relação

universidade e escola? 3) Como a Língua Inglesa é vista pela sociedade? Qual a importância dada ao idioma?

Como uma possibilidade de estarmos contemplando fatores outros nos cursos de formação inicial, poderemos criar oportunidades para que os nossos alunos professores vivenciem mais a realidade das escolas, observando não só a sala de aula, mas também as coordenações, o pátio, os programas curriculares, o material didático, dentre outros aspectos. Também poderemos promover discussões entre estagiários e professores em-serviço na tentativa de minimizar os problemas encontrados na realidade do Ensino Fundamental e Médio.

Quanto ao suporte aos professores iniciantes, estes poderão ser acompanhados pelos professores de Prática de Ensino, quando os mesmos levarão seus alunos para estagiarem em suas salas de aula.

Algumas limitações decorrentes deste estudo surgiram à medida que se levantaram alguns questionamentos, tais como: por que os professores adotam uma postura de resignação diante das imposições das instituições? Por que as prescrições são percebidas como muito fortes para os professores? Como os professores formadores podem compreender melhor o universo do trabalho do professor do Ensino Básico?

Esses questionamentos apontam para a necessidade de um maior número de pesquisas que focalizem o trabalho real do professor, compreendendo aspectos outros que não somente a sala de aula, bem como pesquisas voltadas para os professores formadores e para os currículos dos cursos de formação e pesquisas voltadas para a aplicabilidade das prescrições.

As inquietações que surgiram a partir deste estudo e me fizeram voltar os olhos para a minha prática de formadora poderiam ser resumidas em algumas perguntas: As dimensões encontradas neste estudo estariam sendo, de alguma forma, contempladas nos cursos de formação? Como posso querer compreender melhor o trabalho do professor do Ensino Básico se estou distante do mesmo? O distanciamento entre a teoria e a prática não estaria vinculado ao distanciamento do professor formador e a escola?

Entendendo que do questionamento deve-se passar à ação, anoto tais questões na pauta de minha agenda investigativa para delas me ocupar na seqüência deste estudo.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. V. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: EdUEL, 2002. p. 59-76.

ABREU-E-LIMA, D. M.; MARGONARI, D. M. O processo de formação de educadores em língua inglesa: relato de uma experiência. *Contexturas: ensino crítico de língua inglesa*, Indaiatuba, n. 6, p. 11-23, 2002.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1993.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 37-53.

ANDRÉ, M. E. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BARCELOS, A. M. F.; BATISTA, F. S.; ANDRADE, J. C. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de letras. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores: ArtLíngua, 2004. p. 11-29.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. *Caderno Cedes*, Campinas, SP, v. 19, n. 44, 1998. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003&Ing=...> Acesso: 17 maio 2004.

BERTOLDO, E. S. Lingüística aplicada e formação de professores de língua estrangeira. In: FREITAS, A. C.; CASTRO, M. F. G. *Língua e literatura: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 123-142.

BORGHI, C. I. B.; CRISTÓVÃO, V. L. L. *As práticas dos professores e o ensino como trabalho*. São Leopoldo: Unisinos, 2005. Anais do Congresso Internacional Linguagem e Interação. 1 CDROM.

BRAIT, B. As tramas discursivas implicadas na dialética do trabalho ensinar-aprender-ensinar. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Prefácio. Londrina: Eduel, 2004.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 492/2001 de 3 de abril de 2001. Institui diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 jul. 2001. Seção 1, p. 50.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1/2001. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 8.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, EdUEL, 2004.

CARVALHO, Angélica Bovo de. *A formação docente para o uso da internet no ensino da língua Inglesa: um processo de construção de significados*. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)–Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

CELLANI, M. A. O ensino de línguas é essencial. *Nova Escola*, São Paulo, v. 4, p. 27-29, dez. 1989.

CLOT, Y. *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF, 1999.

_____. *Uma psicologia histórico-cultural para a compreensão das práticas educativas*. São Paulo, 2004. Apostila de curso traduzido por Marina Gonçalves Buzzo.

CONSOLO, D. A. Formação de professores de línguas: reflexão sobre uma (re)definição de posturas pedagógicas no cenário brasileiro. In: FREITAS, A. C.; CASTRO, M. F. G. *Língua e Literatura: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 57-64.

CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKY, A.; GAYDECZKA, BRITO (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. União da VITÓRIA: Kayganguê Editora, 2005.

CRISTOVÃO, V. L. L. Aprendendo a planificar o próprio trabalho: gêneros textuais na formação de professores de línguas. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. *Gêneros Textuais: teoria e prática II*. Palmas e União da Vitória: Kayganguê, 2005. p.153-174.

CRISTOVÃO, V. L. L. Por relações colaborativas entre universidades e escolas. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; GIMENEZ, T. *ENFOPLI: Construindo uma comunidade de Formadores de Professores de Inglês*. Londrina: Editora ArtGraf, 2005

CRISTOVÃO, V. L. L.; GIMENEZ, T. (Org.). *ENFOPLI: Construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês*. Londrina: Editora ArtGraf, 2005.

DIKER, G. A formação e a prática do professorado: passado, presente e futuro da mudança. In: SILVA, L. H. et al (Org.). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997. p. 206-241.

DIRETRIZES curriculares para os cursos de graduação. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/SEU/diretriz.shtm>>. Acesso em: 12 abr. 2005.

DOYLE, W. Learning the classroom environment: an ecological analysis. *Journal of Teacher Education*, Washington, D. C., v. 28, p. 51-55, 1977.

FAÍTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EdUEL, 2004.

_____. *Análise dialógica da atividade profissional*. Rio de Janeiro: Imprinta Express, 2005.
FILLIETTAZ, L. As contribuições de uma abordagem prexeológica do discurso para a análise do trabalho do professor. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EdUEL, 2004.

FREITAS, M. A. *Uma análise das primeiras análises de abordagem de ensino do professor de língua estrangeira*. 1996. Dissertação (Mestrado)-Unicamp, Campinas, SP, 1996.

_____. *Ensino em time por professoras-fomadoras (inglês): um ritmo constante de fragmentações, fluidez, contradições*. 2003/2004. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Universidade Estadual Paulista, Assis 2003/2004.

FREITAS, M. A.; BELINCANTA, C. I.; CORRÊA, H. C. M. Professores de língua inglesa em formação. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 39 p. 47-67, jan./jun. 2002.

FREITAS, M. A. de; BORGHI, C. I. B. Proposta curricular da disciplina de inglês: uma atividade de formação profissional. In: MATIAZZO, D.; GONÇALVES, M. L. B. (Org.). *Reflexões: contribuições para a democratização da educação escolar*. Prefeitura do Município de Maringá. Secretaria da Educação. 2004

GIMENEZ, T. Language learning and language teaching: socialization and education in “Letras” course. *Boletim CCH*, Londrina, n. 4, p. 2, 1994.

_____. Ensino de línguas estrangeiras no ensino fundamental: questões para debate. In: DIRETRIZES Curriculares para o Ensino Fundamental. Curitiba: Secretaria de Educação do Paraná, 2005.

GIMENEZ, T. N.; CRISTÓVÃO, V. L. L. *Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade*. Londrina: EdUEL, 2003.

HARGREAVES, A. *Changing teachers, changing times*. London: Canel, 1994.

JOHNSON, K.; FREEMAN, D. Teacher learning in second language teacher education: a socially-situates perspective. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, São Paulo, v. 1, n.1, p. 53-69, 2001.

JORDELL, K. O. Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, Oxford, v. 3, no. 3, p.165-177, 1987.

KELCHTERMANS, G.; BALLEET, K. The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialization. *Teaching and Teacher Education*, Oxford, v. 18, p.105-120, 2002.

KNOWLES, J. G. *Models for understanding preservice and beginning teachers biographies: illustrations from case studies*. London: Routledge, 1988.

KINCHELOE, J. L. Reformulando o debate sobre a educação do professor. In: _____. *A Formação do professor como compromisso político - mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 199-216

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; ROMERO, T. R. S. Autobiografia, diário e sessão reflexiva na formação crítico-reflexiva de professores. In: RAMOS, B. L.; ROSINHA, G. C. (Org.). *Reflexão e ações no ensino e aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

LIBERALI, F. C. As linguagens da reflexão. In: MAGALHÃES, M. C. M. (Org.). *A formação do profissional reflexivo*. São Paulo: EDUC, 2004.

LORTIE, D. C. *School teacher: a sociological study*. Chicago: The University of Chicago, 1975.

LOUSADA, E. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EdUEL, 2004.

LUGLI, V. C. P.; BORGHI, C. I. B. A influência dos fatores contextuais na ação do professor. *Entretextos: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 5, p. 133-151, jan./dez. 2005.

MACEDO, L. de Disciplina é um conteúdo como outro qualquer. *Nova Escola*, São Paulo, v. 20, n. 183, p. 24-26, jun./jul. 2005.

MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EdUEL, 2004.

MACHADO, A. R.; CRISTÓVAO, V. L. L. O agir do professor em documentos institucionais brasileiros para a formação inicial. Congresso Internacional de Linguagem e Trabalho. Aveiro, Portugal, 2005.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos. In: MAGALHÃES, M. C. M. (Org.). *A formação do profissional reflexivo*. São Paulo: EDUC, 2004.

MAGALHÃES, M. C. C.; LIBERALI, F. C. O interacionismo sociodiscursivo em pesquisas com formação de professores. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 2, n. 2, jul./dez. 2004.

MAZZILLO, T. M. O diário do professor-aluno: um instrumento para a avaliação do agir. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EdUEL, 2004.

MUITO além do castigo. *Revista Época*, São Paulo, n. 365, maio 2005. Disponível: <http://www.revistaepoca.globo.com/EditoraGlobo/componentes/article/edg_article_print.> Acesso em: 18 maio 2005.

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. S. P.; FAÏTA, D. (Org.). *Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-30.

NÓVOA, A. Fala, mestre! *Nova Escola*, São Paulo, ano 16, n. 142, p. 13-15, maio 2001. Entrevista.

PAIVA, V. L. M. O. *O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras*. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/perfil.htm>>. Acesso em: 12 abr. 2005.

PLAZAOLA GIGER, I. O discurso do professor sobre sua própria ação: questões metodológicas da entrevista. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EdUEL, 2004.

PEREIRA, E. M.de A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente*. Campina, SP: Mercado das Letras, 2000.

REIS, S. *Imagens enquanto expressão de conhecimento de uma professora iniciante em prática de ensino de inglês*. 1998. Dissertação (Mestrado)-Unicamp, Campinas, SP, 1998.

ROCHA, D.; DAHER, M. Del C.; SANT´ANNA, V. Produtividade das investigações dos discursos sobre o trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA D. *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise do Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 77-91.

ROSSI, E. C. S. *A construção do conhecimento e da identidade do professor de inglês*. 2004. Dissertação (Mestrado em estudos da Linguagem)–Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EdUEL, 2004.

SHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, L. C. F. da. Possíveis incompletudes e equívocos dos discursos sobre a questão da disciplina. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 19, n. 62, Apr. 1998.

SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, Cambridge, v. 29, no. 2, p. 267-300, Summer 1992.

SONSIN, S. T. *Aspectos da socialização de duas professoras de inglês em seu primeiro ano de trabalho em escola pública*. 2003. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)-Universidades Estadual de Londrina, Londrina, 2003.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. de. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EdUEL, 2004.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (Org.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDELLI, L. S. A. O trabalho do professor em EaD na lente da legislação. In: MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EdUEL, 2004.

TAVARES, R. R. Estratégias de negociação de imagens em sala de aula de LE. In: LEFFA, V. (Org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: Educat, 2003.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. *Proposta de diretrizes para elaboração dos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura para formação de professores para os anos finais do ensino fundamental e médio*. Maringá, 2004.

VEJA essa, Revista Veja, Edição 1927, ano 38, n. 42, p. 40. 19 out. 2005.

VEREZA, S. C. Quem fala por mim? Identidade na produção discursiva em língua estrangeira. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Discurso de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campina, SP: Mercado das Letras, 2003. p. 352-361.

VIEIRA, M. A. M. Autoconfrontação em clínica da atividade: metodologias de análise dialógica de situações de trabalho. *Intercâmbio*, Rio de Janeiro, v. 12, p. 259-271, 2003.

ZEICHNER, K.; GORE, J. Teacher socialization. In: HOUSTON, R. (Ed). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, London: Macmillan, p. 329-348, 1990.

ZEICHNER, K.; TABACHNICK, B. R.; DENSMORE, K. Individual, institutional and cultural influence on the development of teacher's craft knowledge. In: CALDERHEAD, J. *Exploring teacher's thinking*. Eastbourne, England: Cassell, p. 22-59, 1987.

ZEICHNER, K.; TABACHNICK, B. R. The development of teacher's perspectives: social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching*, Champaign, v. 11, p. 1-25, 1985.

ANEXOS

ANEXO A
Pôster de Cristina

Anexo A - Pôster de Cristina

Os pontos bons e ruins em ser Professor:

- Satisfação no aprendizado do aluno
- Reconhecimento

...prender a atenção da turma

Basta a nossa medalha de ouro!

Uma homenagem

Será que isto sempre acontece?
 Com sinceridade?
 Não

Muitas vezes até **"Somos invisíveis"** e nossos méritos são ignorados por direção e coordenação.

Enquanto isso nosso salário...

- não temos aumento
- não recebemos por trabalho realizado para a escola mas, fora dela (em nossa casa)
- sem contar os atrasos

É mesmo assim temos que ouvir e concordar que:

PARA ENSINAR CADA VEZ MELHOR, É PRECISO ESTAR SEMPRE APRENDENDO.

- Qual o nosso tempo disponível para educação continuada?
- A escola oferece cursos nesse sentido?
- Com o que ganhamos conseguimos pagar cursos realizados?

Como ficar livre das **dores no corpo**?

Difícil, não é mesmo? Queríamos ter uma pausa entre cada aula, mesmo que para um rápido alongamento.



Os recursos das nossas escolas como estão?



Mais uma coisa que você precisa saber sobre educação:

Não estamos só ensinando regras, mas também, ajudando a formar o caráter de cada aluno

No entanto,



Muitos pais ignorantes acabam atrapalhando e até, impedindo o trabalho do professor

O MUNDO DO PROFESSOR...

(Small text below the header, partially illegible)

O tempo está curto?

O que fazer para "vencer" os conteúdos a serem dados quando não há colaboração?

É o respeito?



Quem acredita que deve haver uma mudança diante a nós



Mas, se nada acontecer pense que



PÔSTER – CRISTINA

Recorte dos textos

O MUNDO DO PROFESSOR...

Tristezas, alegrias e, às vezes, emoções tão grandes que nem podem ser contadas. Uma batalha por dia, um desafio constante, em que cada vitória faz renascer a esperança e a vontade de continuar. As condições de trabalho podem variar, mas professor que é professor – vive cada minuto do seu dia em classe e gosta do que faz. Aqui no Brasil e em qualquer lugar do mundo.

“O respeito mútuo, um
respeito sem fingimentos
e sem rotinas, um respeito
bem intencionado, que todos
os dias se ilumina de
argumentos novos e todos
os dias se sente pequeno
diante da sua aspiração,
poderá servir de base,
dentro da obra educacional,
a um movimento de
resultados eficientes,
no problema urgentíssimo
da salvação do mundo pela
garantia unânime da paz.”

Cecília Meireles (1901-1964), poetisa
Trecho extraído do livro: Cecília Meireles
Coleção Melhores Crônicas, Global Editora

“O rio atinge
seus objetivos
porque
aprendeu a
contornar
obstáculos.”

Lao-tsé (séc.5 a.C.), filósofo chinês

ANEXO B
Pôster de Karla

Anexo B – Pôster de Karla

PROFESSOR

AMBIENTE DE TRABALHO (CONTANDO A AUTONOMIA DE
 COMO TRABALHAR)
 MATERIAL DISPONIBILIZADO (FALTA DE RECURSOS PARA
 APLICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO)
 CONTEÚDO PROGRAMADO (TEMPO DISPONIBILIZADO PARA E
 NA APLICAÇÃO EM SALA DE AULA)
 MINISTRAR AULAS (PERÍODO INSUFICIENTE PARA
 APRENDIZAGEM DE UMA LE)
 DESINTERESSE DO ALUNO (POUCO CONTATO / USO DO QUE
 ESTUDOU, POUCAS OPÇÕES DE MATERIAL ORIGINAL E
 INTERESSANTE)
 INDISCIPLINA (CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL)

BENEFÍCIOS:

HORA ATIVIDADE
 MATERIAL XEROCOPIADO (SENDO ESTE REQUISITADO COM
 DIAS DE ANTECEDÊNCIA)

TAREFAS:

PLANEJAMENTOS PARA CUMPRIMENTO DAS NORMAS DA
 ESCOLA;
 PREPARAR MATERIAL (MIMIÓGRAFO) PARA TODOS OS
 ALUNOS, LEVANDO EM CONSIDERAÇÃO QUE O ALUNO
 POSSIVELMENTE NÃO ESTARÁ COM TAL MATERIAL EM AULA
 SUBSEQUENTE;
 REATIVAR O INTERESSE DO ALUNO PARA O ESTUDO E
 IMPORTÂNCIA DOS CONTEÚDOS, VISTO QUE NA LE, OS
 ALUNOS SENTEM QUE NÃO A UTILIZARÃO PARA NADA.
 CONTROLAR A TURMA DIANTE DE ATIVIDADES DE *WARM-UP* E
 OUTRAS QUE FAZEM COM QUE OS ALUNOS SE INTERESSEM,
 MAS HÁ UM DESVIO TREMENDO COM RELAÇÃO AO OBJETIVO
 QUE QUASE NUNCA É ALCANÇADO.
 ACOMPANHAMENTO DA TURMA PARA HORÁRIO DE LANCHE E
 /OU SERVIR O LANCHE EM SALA DE AULA.
 APLICAR ATIVIDADES DIVERSAS PARA AVALIAÇÃO
 CORREÇÃO DAS ATIVIDADES
 CUMPRIMENTO DAS NORMAS BUROCRÁTICAS DE CADA
 ESCOLA. (Secretaria)

DIFICULDADES ENCONTRADAS:

POUCO CONTATO COM NORMAS ESTABELECIDAS PELA
 ESCOLA
 INDISCIPLINA DOS ALUNOS
 NÚMERO ELEVADO DE ALUNOS POR SALA;

FALTA DE LIVROS E DICIONÁRIOS PARA A TURMA;
USO CONSTANTE DO MIMIÓGRAFO PARA PROVIDENCIAR MATERIAL
LIVRO NÃO CONDIZENTE AO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO ESTIPULADO PELA REDE.
ALUNOS NÃO CONSCIENTES DE SEU PAPEL
FALTA DE APARELHOS DE SOM
REUNIÕES COM OBJETIVOS POUCO DEFINIDOS OU INSUFICIENTES LEVANDO EM CONSIDERAÇÃO A CLIENTELA DE CADA ESCOLA DA REDE;
REPOSIÇÃO DE HORÁRIOS QUE ESTARIAM EM CURSO DE APERFEIÇOAMENTO CONTÍNUO;

PRINCIPAL FATOR: TEMPO INSUFICIENTE PARA TODAS AS ATIVIDADES:

- BUSCA DE MATERIAL;
- DIGITAÇÃO OU TRANSCRIÇÃO DO MATERIAL PARA O STENCIL (INCLUINDO RODAR AS FOLHAS);
- CORREÇÃO DO MATERIAL DESTINADO A AVALIAÇÃO;
- MINISTRAR AULAS NO PERÍODO DESTINADO À HORA ATIVIDADE, QUE JÁ NÃO É SUFICIENTE.

PONTOS POSITIVOS:

COOPERAÇÃO DOS COLEGAS DE TRABALHO
AUTONOMIA QUANTO AO USO DE DETERMINADOS TIPOS DE ATIVIDADES DENTRO E FORA DA SALA DE AULA
ALGUMAS ATIVIDADES REALIZADAS DENTRO DO TEMPO DETERMINADO E COM BOM APROVEITAMENTO
MESMO QUE NÃO SUFICIENTE, A HORA ATIVIDADE.

