

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Maria Izabel Rodrigues Tognato

**A (re)construção do trabalho do professor de inglês
pela linguagem**

**DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E
ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**SÃO PAULO
2009**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Maria Izabel Rodrigues Tognato

**A (re)construção do trabalho do professor de inglês
pela linguagem**

**DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E
ESTUDOS DA LINGUAGEM**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem sob a orientação da Prof^a. Doutora Anna Rachel Machado.

**SÃO PAULO
2009**

Ficha Catalográfica

TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues. *A (re)construção do trabalho do professor de inglês pela linguagem*. São Paulo, 2008. 335 p.

Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

Área de Concentração – Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem.

Orientador – Professora Doutora Anna Rachel Machado.

Palavras-chave: Interacionismo sociodiscursivo. ISD. Ensino como trabalho. Trabalho do professor de Inglês. (Re)configurações do agir. Linguagem sobre trabalho.

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

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Anna Rachel Machado

Prof^a. Dr^a. Anise Ferreira

Prof. Dr. Tony Berber Sardinha

Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Lopes Cristovão

Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Camargo Magalhães

Prof^a. Dr^a. Rosinda de Castro Guerra Ramos

Prof^a. Dr^a. Lilia Santos Abreu-Tardelli

À Sagrada Família: Jesus, Maria e José.

A meu filho,

Lucas Francisco Rodrigues Tognato

A meus pais,

Arlindo Rodrigues e Maria Iolanda de Almeida Rodrigues

E a meus irmãos,

Juliana Coutinho e Arnaldo Rodrigues

E a meu cunhado e irmão,

Oscar.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, por se fazer presente e me guiar em todos os momentos de minha vida, desde meu nascimento com duração de 24 horas, por meio de um parto normal na residência dos meus avós paternos, pelas forças e resistência de minha mãe Maria Iolanda, e pelas graças de Deus, em minhas viagens de ida e volta do Paraná para o Doutorado em São Paulo, e no meu processo de produção escrita desta tese.

À CAPES, cujo financiamento permitiu o desenvolvimento desta tese na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP.

À PUC-SP, pela compreensão, colaboração e atenção.

À Anna Rachel Machado, pela paciência, compreensão, carinho e dedicação que sempre teve comigo, acreditando em minhas capacidades, em minhas condições de produção e nas (re)configurações do meu próprio agir no processo de investigação e de produção desta pesquisa.

Aos professores do LAEL que fizeram parte dessa minha caminhada e que contribuíram de alguma forma para que eu atingisse meus objetivos.

À secretária do LAEL, que, com carinho, atenção e paciência sempre me acolheu.

A meu FILHO, LUCAS pelo seu amor, paciência, carinho e compreensão por todas as minhas ausências mesmo quando eu me fazia presente, pela bondade do seu coração em entender as razões dessa minha caminhada.

Aos meus PAIS, Arlindo e Maria Iolanda, que sempre me apoiaram em minhas buscas contínuas por formação e qualificação profissional sem poupar esforços para me ajudar, mesmo quando isso podia afetá-los diretamente.

Aos meus irmãos, Juliana e Arnaldo, e a meu cunhado Oscar, praticamente um irmão, que sempre se demonstraram companheiros e amigos quando eu mais precisava, sempre dispostos e prontos a me ajudar, mesmo colocando suas vidas em risco.

Aos meus amigos das horas difíceis que muito me apoiaram e contribuíram imensamente para a concretização desses objetivos profissionais.

Ao meu amigo de fé, o professor Chico, que tem acompanhado essa minha trajetória, que tem me compreendido e me ajudado a ter forças para não desistir no meio do caminho, pelo seu carinho e atenção, pela sua amizade sincera.

Aos meus amigos, companheiros nas disciplinas, caminhada de pesquisa e dificuldades, que sempre demonstraram carinho e atenção para compartilhar as necessidades e dificuldades desta busca por uma formação continuada e pelo desejo de aprender a ser pesquisadora.

À minha amiga Siderlene, que mesmo em momentos difíceis, têm me ajudado a atingir meus objetivos e a realizar meus sonhos.

Aos colegas do grupo ALTER, da PUC/SP, que sempre tiveram disposição, carinho e paciência para dividir os anseios, as angústias sobre as dúvidas que nos assombravam.

Ao meu colega e diretor da FECILCAM (Faculdade Estadual de Ciência e Letras de Campo Mourão - Pr), profº Me. Antonio Carlos Aleixo, pelo carinho, atenção, compreensão, colaboração e disposição em sempre me ajudar de todas as formas para a concretização de meus objetivos, acreditando em minhas potencialidades.

Aos meus colegas professores universitários da FECILCAM, Carlos Aleixo, Elizabeth Labes, Alessandra, Soraia, Valéria, Wilson, Leonor, Edcléia, Mônica, Ilda, Célia, Fábio, Débora, Adriana, entre outros que já não atuam no departamento, que com muito carinho, contribuíram enormemente para meu desenvolvimento e crescimento profissional.

À minha amiga, colega de trabalho na FECILCAM e companheira de viagens a Londrina para reuniões no grupo de pesquisa Linguagem e Educação da UEL, Alessandra Augusta Pereira da Silva, que muito tem contribuído, incansavelmente para a produção escrita da minha tese lendo e discutindo comigo os pressupostos teóricos e análises dos meus dados, pelo carinho, dedicação, atenção, compreensão e colaboração ao me auxiliar com as aulas da graduação para que eu pudesse finalizar essa tese.

Aos colegas do Grupo Linguagem e Educação, da UEL, Londrina, Paraná, que me receberam com muito carinho para compartilharmos experiências, conhecimentos, dúvidas, ansiedades e angústias, que têm contribuído muito com discussões sobre minha pesquisa nas reuniões do grupo e também com aquela energia positiva, pela amizade e a disposição de desenvolvermos estudos e trabalhos coletivamente sempre com muito bom humor.

À minha amiga Vera Lúcia Lopes Cristóvão, que sempre tem contribuído com muito carinho, para que eu pudesse atingir esse meu objetivo, pela amizade, pelo companheirismo, pelas oportunidades.

A o diretor atual do Colégio Estadual São Judas Tadeu – Ensino Fundamental e Médio, de Quinta do Sol, Paraná, Laércio Carneiro, e ao diretor anterior, Érico Figueiredo, pela paciência, compreensão e colaboração, contribuindo incansavelmente para que eu pudesse participar de momentos de curso no programa de Doutorado e eventos importantes ao desenvolvimento da minha pesquisa e, portanto, de minha formação profissional e pessoal como ser humano, reconhecendo a importância dos meus estudos para o desenvolvimento trabalho educacional em nossa escola.

À supervisão do Colégio, que teve muita compreensão em colaborar com minhas ausências, mesmo repostas posteriormente, reconhecendo a importância da minha formação para o desenvolvimento da nossa escola.

Ao meu amigo e colega de trabalho no Colégio, professor Érico Figueiredo, pela compreensão e colaboração para o desenvolvimento desta pesquisa, mesmo em momentos difíceis.

Ao professor instrutor participante da pesquisa, porque aprendi muito com esse ser humano, ao admirá-lo e conviver com ele colaborativamente, entendendo o que é “ser um professor amigo” (Professor Instrutor, 2005).

Aos meus colegas professores do Colégio, que também puderam me compreender nas minhas ausências para a participação neste programa de Doutorado e no desenvolvimento desta pesquisa, reconhecendo a importância da minha formação para o desenvolvimento do trabalho coletivo.

A todos os meus alunos pela compreensão e paciência nas minhas ausências e por acreditar em meu trabalho e em meus propósitos de vida.

E a todos que passam por essa experiência e os que ainda passarão, a todos que crêem que acreditar é possível, acreditar nas possibilidades de realizações, acreditar que os impedimentos também podem nos levar a grandes realizações, a grandes desenvolvimentos.

Muito Obrigada!

A pesquisa oferece o prazer de resolver um enigma,
a satisfação de descobrir algo novo,
algo que ninguém mais conhece, contribuindo,
no final, para o enriquecimento do conhecimento humano
(BOOTH; COLOMB; WILLIAMS, 2005, p. 3).

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo principal contribuir para a compreensão do trabalho do professor de Língua Inglesa de Ensino Médio e Fundamental de Escola Pública, no interior do Estado do Paraná. Para isso, desenvolvemos uma análise lingüístico-discursiva de um texto co-produzido por um professor da rede estadual de ensino em colaboração com o pesquisador e fizemos o levantamento das (re)configurações construídas sobre o agir educacional, *no* e *por* esse texto. Para chegarmos a nosso objetivo, adotamos pressupostos teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo (ISD) (principalmente em BRONCKART, 1999/2003/2007, 2004, 2006, 2008), vertente interdisciplinar da Psicologia, que atribui ao agir e à linguagem um papel fundamental no desenvolvimento humano. Além disso, assumimos aportes teóricos da Ergonomia da Atividade Francesa (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2002, 2004) e também da Clínica da Atividade que se fundamenta na Psicologia do Trabalho (cf. CLOT, 1999/2006; FAÏTA, 2002, 2004, 2005; ROGER, 2007; SCHELLER, 2003). A opção por esses pressupostos teórico-metodológicos de origens diversas justifica-se na medida em que todos esses autores tomam a teoria vigotskiana sobre o desenvolvimento e a concepção de linguagem de Voloshínov/Bakhtin como base de seus estudos. De um lado, o ISD nos permite tomar a linguagem como foco de nossos estudos e analisar os textos de forma bem instrumentada, pois é *nos* e *pelos* textos que se constroem as (re)configurações sobre o agir humano e, portanto, também sobre o trabalho. De outro lado, os aportes da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, pelo maior número de pesquisas que focalizam as situações de trabalho, nos permitem construir uma visão mais ampliada sobre o trabalho docente, em suas diferentes dimensões e elementos constituintes. Além disso, é nessas disciplinas que encontramos mais suporte para a idéia de que a descrição do próprio agir, de suas dificuldades e das soluções encontradas, pelos próprios trabalhadores e, no caso, pelo professor, pode nos apontar, de modo mais claro, as diferentes formas de se (re)configurarem os elementos constitutivos desse trabalho, suas relações e suas diferentes dimensões. A nosso ver, isso permite que essas (re)configurações sejam postas em debate, aumentando o grau de possibilidades do agir do trabalhador e, assim, colaborando para seu desenvolvimento e de seu *métier*, considerando-se o trabalho como uma forma de agir, que tanto pode levar ao desenvolvimento quanto à “amputação do poder de agir” do trabalhador. A coleta de dados foi realizada por meio do procedimento das *Instruções ao Sósia*, em que instruções sobre como agir no trabalho são fornecidas à pesquisadora pelo professor participante da pesquisa em uma situação hipotética de substituição, co-produzindo-se o texto que foi por nós analisado no nível organizacional, enunciativo e semântico, conforme proposta de Machado (no prelo). Nele pudemos identificar diferentes “figuras do agir”, distribuídas em três temporalidades distintas: em momentos anteriores às aulas ministradas, no momento das aulas e em momentos posteriores a elas. Assim, o trabalho docente focalizado se mostra como um agir criativo e auto-prescritivo de preparação de aulas, de atividades e avaliações, como um agir prescritivo para o comportamento e as atividades dos alunos, como um agir organizador do meio ambiente e social; como um agir instrumentalizado, com o uso de diferentes instrumentos, dentre os quais o uso da língua portuguesa como instrumento mediador do ensino de Inglês, e, finalmente, como um agir avaliador das atividades desenvolvidas pelos alunos, envolvendo a correção de trabalhos e testes com a finalidade de retornar aos alunos um *feedback* sobre suas dificuldades de aprendizagem. Os resultados das análises revelam ainda que a (re)configuração do agir docente mostra seu trabalho de modo genérico, sem especificação dos procedimentos particulares de ensino em sala de aula. Os protagonistas postos em cena na atividade languageira que se desenvolve durante o procedimento de *instrução ao sósia* são apenas o professor e a pesquisadora, mas muitos outros aparecem quando se trata da tematização da atividade docente: os alunos, seus pais, a supervisão, os professores da escola, outros professores em geral, o que mostra, assim, um trabalho em que a interação é um dos elementos mais fortes. Com isso, nossa pesquisa aponta para a necessidade de se desenvolver mais estudos, investigações e pesquisas sobre o trabalho do professor, pelo uso desse procedimento.

Palavras-chave: Interacionismo sociodiscursivo. ISD. Ensino como trabalho. Trabalho do professor de Inglês. (Re)configurações do agir. Linguagem sobre trabalho.

ABSTRACT

This thesis aimed to contribute to the understanding of English Language teacher's work from Elementary and High School, from Public School, in the interior of Paraná State, in Brazil, through the analysis and interpretation of (re)configurations constructed on educational acting in texts produced by teachers from the state school, about this situation of work. This way, we intend to show how the educational work is (re)configured by its protagonists in texts produced by themselves about their professional activity. To develop this study, we adopt theoretical-methodical presuppositions of the sociodiscursive interactionism (ISD) (BRONCKART, 1999/2003/2007, 2004, 2006, 2008), an interdisciplinary area from Psychology, which attributes a fundamental role in the human development to the acting and the language. Considering the work as a way of acting and a factor which leads to the development and, more specifically, considering the educational work, which is institutionally regulated and that has as an intention "to form" the citizen, we propose to understand the connections between the language, a constitutive aspect of the human being, and the work, a central point for the understanding of the current society. This research investigates, more specifically, the connections between language and the teacher's work considering the different levels through which this work is constituted. We also assume theoretical aspects from the Sciences of the Work as the Ergonomics of the Activity (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2002, 2004) e, more necessarily, the Clinic of the Activity, based on the Psychology of Work (CLOT, 1999/2006; FAÏTA, 2002, 2004, 2005). This inquiry was carried through the procedure of data collection of the *instruction to the double*, following the perspective of the Psychology of the Work, Clinic of the Activity and Ergonomics of the Activity, taking as a basis the studies developed by Oddone et al. (1981). This procedure could allow the teacher to search for elements that supply subsidies for a critical analysis of theoretical-methodical presuppositions present at his speech, helping him to perform with a greater scientific ability on educational acting seen as work. The speeches of the investigated teachers had been analyzed according to the methodological procedures of the sociodiscursive interactionism (BRONCKART, 1999/2003/2007, 2004, 2006, 2008), considering the vision of "education as a work", inspired by the Ergonomics of the Activity and the Clinic of the Activity for the interpretation of the results. We present, in this research, a synthesis of the pressupositions we assume and some questions such as: a) the work; b) educational work; c) work of English Language teacher; considering its connections in the society contemporary and with the language, beyond the c) questions about the procedure of data collection and analysis as well. Finally, we conclude the texts produced through the procedure of the *instructions to the double*, by the worker, can offer rich subsidies for the understanding of his situation of work. In the case of the educational work, we can not only understand what the professor carries through as what prevents his professional practice (CLOT, 1999/2006). Thus, understanding the constitutive and representative aspects of this work in a better way, it is possible to be more prepared to know how to deal with the conflicts and the choices in search for alternative solutions.

Keywords: Sociodiscursive interactionism. ISD. Teaching as work. English teacher's work. (Re)configurations of the acting. Language about work.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO	16
Histórico da pesquisa	17
A pesquisa no campo da Lingüística Aplicada	21
Objetivos e procedimentos de pesquisa	24
Organização da Tese	25
CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA PELA COMPREENSÃO DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL	27
1.1 O ensino de Língua Inglesa no Brasil	27
1.2 O ensino de Língua Inglesa no Estado do Paraná	37
CAPÍTULO 2 – O QUADRO DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	48
2.1 Processo histórico do desenvolvimento do interacionismo sociodiscursivo	48
2.1.1 Princípios gerais do interacionismo sociodiscursivo	52
2.1.2 O programa de trabalho do ISD	54
2.1.3 A linguagem e sua relação com o trabalho	63
2.1.4 Procedimentos de análise	65
2.2 A perspectiva do ensino como trabalho	80
2.2.1 O trabalho do professor como forma de agir	96
2.2.1.1 <i>Por que analisar o trabalho do professor na perspectiva do ISD?</i>	<i>103</i>
CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	106
3.1 O procedimento indireto das <i>Instruções ao Sósia</i>: investigando o trabalho do professor	107
3.1.1 Origem da <i>instrução ao sósia</i>	110
3.1.2 <i>A instrução ao sósia</i> nas pesquisas atuais sobre o trabalho	112
3.2 Contexto de produção da pesquisa	122
3.2.1 Os participantes	122

3.2.1.1	<i>O professor instrutor</i>	122
3.2.1.2	<i>A pesquisadora sócia</i>	124
3.2.2	Procedimento de coleta de dados	126
3.2.3	Procedimentos de seleção dos dados	128
3.2.4	Procedimentos de análise dos dados	129
3.2.5	Perguntas de pesquisa	131
3.2.6	A confiabilidade dos dados e das análises	132
 CAPÍTULO 4 – RESULTADOS DAS ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS DADOS		134
4.1	A situação de produção	134
4.2	Resultados das análises textuais	139
4.2.1	O agir anterior à aula	142
4.2.2	O agir durante a aula	151
4.2.3	O agir posterior à aula	157
4.2.4	Organização do agir docente no trabalho semanal	161
4.2.5	Os elementos enunciativos e os modos de agir	185
4.2.6	Problemas e soluções sobre o procedimento das <i>Instruções ao Sócia</i>	203
 CONSIDERAÇÕES FINAIS		207
 (RE)CONFIGURAÇÕES CONSTRUÍDAS POR ESSA TESE		220
 REFERÊNCIAS		225
 ANEXOS		249
Anexo 1	Transcrição – professor instrutor	250
Anexo 2	Instruções do professor instrutor à pesquisadora e os modos de agir	328
Anexo 3	Instruções do professor instrutor à pesquisadora e a descrição dos períodos de trabalho semanal docente	331

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Comparação entre os momentos de coleta de dados e o momento de finalização da pesquisa	41
Quadro 2	Tipos de discurso.....	70
Quadro 3	Características gerais para identificação de vozes explícitas e implícitas	73
Quadro 4	Elementos básicos do trabalho	90
Quadro 5	Plano global do texto das <i>Instruções ao Sósia</i>	139
Quadro 6	Semana de trabalho docente	141
Quadro 7	Modos de agir do professor de Inglês em situação de trabalho identificados no texto das Instruções ao Sósia.....	159
Quadro 8	O agir em sala de aula no período matutino do primeiro dia de trabalho	162
Quadro 9	O agir em sala de aula no período vespertino do primeiro dia de trabalho	171
Quadro 10	Descrição do período noturno do primeiro dia de trabalho, a segunda-feira	172
Quadro 11	O agir em sala de aula nos períodos matutino, vespertino e noturno do segundo dia de trabalho, a terça-feira	173
Quadro 12	O agir em sala de aula nos períodos matutino, vespertino e noturno do terceiro dia de trabalho, a quarta-feira	175
Quadro 13	O agir em sala de aula nos períodos matutino, vespertino e noturno do quarto dia de trabalho, a quinta-feira	177
Quadro 14	Descrição dos períodos matutino, vespertino e noturno do quinto dia de trabalho, a sexta-feira	178
Quadro 15	Horário semanal do professor instrutor	179
Quadro 16	Descrição de uma semana de trabalho do professor instrutor	184
Quadro 17	Elementos constitutivos do trabalho do professor de Inglês identificados no texto das <i>Instruções ao Sósia</i>	191
Quadro 18	Dificuldades e/ou impedimentos e formas de solução.....	201

APRESENTAÇÃO

Pensar na descrição do próprio agir em situação de trabalho me faz pensar na situação de trabalho do pesquisador. Como professora, formadora e pesquisadora, penso nas (re)configurações do meu próprio agir, considerando as realizações e impedimentos de meu *metièr*. Ao trilhar o caminho da formação continuada, busco uma maior compreensão sobre os elementos que constituem o trabalho educacional e sobre o trabalho do pesquisador. Caminho este que me ajuda a trilhar o caminho da atuação profissional, pois acredito no desenvolvimento pessoal e profissional e também acredito que (re)construir a própria situação de trabalho pela linguagem pode contribuir muito para esse desenvolvimento, tanto em relação ao professor como em relação ao coletivo de trabalho e o *métier*.

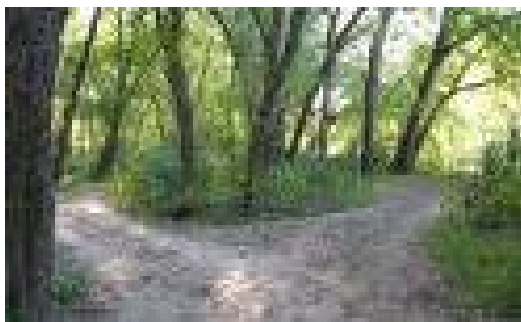
Ao longo dessa minha caminhada de pesquisa, tive muitas realizações, mas também tive grandes impedimentos na realização de meu trabalho como professora. Mas, como Clot (1999/2006) ressalta, o impedimento também pode contribuir para o desenvolvimento. Então, acreditei na minha capacidade não somente como educadora, mas também como pesquisadora e tomei como desafio todos os conflitos que foram surgindo ao longo desse árduo caminho.

Tomar um novo caminho, usar uma nova teoria para a pesquisa, esse foi um desafio lançado a mim, como pesquisadora. Utilizar um procedimento novo para a coleta de dados, desafio maior ainda. *Instrução ao sósia*, nome interessante para um dispositivo metodológico. Ao conhecê-lo, me senti entusiasmada e, ao aplicá-lo, mais ainda, por ver, simultaneamente, o papel do outro no professor investigado (o *instrutor*) assim como o papel do outro no *sósia*, no caso, o meu papel como pesquisadora e, também, como professora. Assim, aceitei esse desafio para mostrar novos caminhos ao mundo científico e trazer novas contribuições para esse mundo.

Ao desenvolver essa pesquisa, tive um momento de inspiração durante o processo de escrita da tese e gostaria de compartilhar esse momento com o leitor, com a leitura do texto a seguir, que produzi após ler o poema de Almeida Filho (2005) sobre *Aprenderes de Línguas*, em seu livro intitulado *Lingüística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação*. Este poema me fez retomar o papel e a importância da teoria que permeia meus estudos.

O TRABALHO DO PROFESSOR PESQUISADOR

No mundo dos seres humanos,
 Escrever é preciso
 Para isto, ler é preciso
 Palavras que me orientam
 Palavras que me conduzem
 Palavras que explicam, descrevem, precisam
 Palavras que me consomem
 Palavras que me inspiram e me tornam homem
 Palavras que me lembram de uma linguagem,
 Que me levam a uma linguagem,
 À linguagem dos homens, ao agir humano.
 O que me diferencia de um outro homem
 É o modo como compreendo e uso esta linguagem.
 Recurso este que me é oferecido em uma sociedade linguisticamente humana
 Será isso tudo mesmo?
 Ou é só mais uso de linguagem...?
 Ou isso não tem nada a ver com o agir humano?
 Enfim, o trabalho de um professor investigador ou pesquisador
 Sempre tentar descobrir ou revelar o incerto
 Incerto que pode trazer muitas respostas à muitas perguntas
 Tudo isso pelo uso da linguagem na compreensão do agir humano
 Agir humano do professor
 Agir humano do investigador, do pesquisador
 A linguagem que nos conduz pelo mundo dos seres humanos
 A construção da escrita, o processo da palavra
 Palavra que nos motiva, que nos impulsiona, que nos provoca
 Será que isso tem a ver com o incerto?
 Buscar, pesquisar, descobrir, revelar
 Processo de investigação



Two roads diverged in a yellow wood,
 And sorry I could not travel both [...]
 I took the one less traveled by,
 And that has made all the difference
 (Robert Frost – The Road not Taken)

INTRODUÇÃO

*Ao se receber uma visita, a primeira coisa é
abrir-lhe a porta. Da mesma forma, na
exposição é preciso abrir o assunto. [...]
Introduzir é convidar
(BOAVENTURA, 2004, p. 11).*

Esta pesquisa tem por objetivo identificar como o trabalho do professor é interpretado em textos produzidos pelo próprio professor de língua inglesa. Mais especificamente, procuramos compreender como se estabelecem as relações entre linguagem e trabalho do professor em textos produzidos por ele mesmo a partir de um instrumento de coleta induzido pelo pesquisador, verificando como o trabalho do professor é interpretado nesses textos na situação de trabalho educacional. Desse modo, esta pesquisa se filia ao Grupo ALTER¹ (Análise de Linguagem – Trabalho Educacional e suas Relações), coordenado pela Professora Doutora Anna Rachel Machado do Programa do LAEL da PUC/SP, do qual fazemos parte.

Seguindo a abordagem do grupo ALTER, assumimos o interacionismo sociodiscursivo² (doravante ISD) que procura investigar a problemática do agir humano, tendo como foco central a linguagem. Para sustentar o que esta pesquisa se propõe, também tomamos por base alguns teóricos da Ergonomia da Atividade Francesa (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2002, 2004), da Psicologia do Trabalho e da Clínica da Atividade (CLOT, 1999/2006; FAÏTA, 2004, 2005; FILLIETAZ, 2004; ROGER, 2007).

A seguir, esboçaremos um histórico da pesquisa envolvendo nosso processo de formação como professora e também como pesquisadora. A partir daí, apresentamos a relação desta pesquisa com o campo da Linguística Aplicada. Em seguida, apontamos os objetivos desta pesquisa para, enfim, mostrarmos a organização da tese.

¹ O contexto histórico deste grupo de pesquisa será explicitado posteriormente nesta introdução.

² Essa proposta teórico-metodológica será explicitada posteriormente no capítulo 2 desta pesquisa.

Histórico da pesquisa

Nesta seção, apresentaremos o processo que deu origem a esta pesquisa, apontando as mudanças ocorridas na minha³ formação profissional. Esse relato é essencial para a compreensão das transformações de minhas perspectivas teóricas, principalmente, no que se refere ao trabalho do professor, o que determinou os objetivos, as perguntas e os procedimentos metodológicos deste estudo.

A Escola Pública sempre foi uma instituição determinante na minha formação e na minha iniciação profissional. Em 1994, iniciei um trabalho como professora efetiva do Estado do Paraná, junto aos níveis fundamental, médio e superior. Em 1998, comecei a atuar na área de Formação de Professores com o Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP)⁴ da Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (FECILCAM), no Estado do Paraná. Em 2000, ingressei no Mestrado em Letras, na Universidade Estadual de Londrina (UEL), no Estado do Paraná, apresentando uma dissertação⁵ sobre um curso à distância para professores de Língua Inglesa da Rede Pública Estadual, ofertado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

Nesse período, as leituras efetuadas durante o mestrado já me motivavam a repensar a prática profissional do professor. As pesquisas crítico-reflexivas⁶ voltadas para o trabalho do professor, que têm por base o aspecto do pensamento crítico e o valor social das reflexões desenvolvidas nas atividades educacionais (ZEICHNER, 1987; GIMENEZ, 1994, 1995, 1999; LIBERALI, 1999, 2000; MAGALHÃES, 2002, 2004) contribuíram muito para a escolha de um caminho teórico que pudesse

³ Utilizaremos, nesta seção, a primeira pessoa do singular quando tratar da minha formação profissional, deixando a primeira pessoa do plural para a voz da pesquisadora.

⁴ Nesse mesmo ano, eu e a Prof^a. Ms. Soraia Teixeira Sonsin do Departamento de Letras, da Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (FECILCAM), no Estado do Paraná, iniciamos um projeto de assessoria pelo NAP e formação para os professores da Rede Pública da região. Oferecemos cursos, promovemos encontros em Campo Mourão e região. Essa iniciativa teve parceria do NAP/UEL e Associação dos Professores de Língua Inglesa do Paraná (APLIEPAR).

⁵ Essa dissertação teve como orientadora a Prof^a. Dr^a. Telma Nunes Gimenez, propagadora da atuação docente voltada para uma linha reflexiva de ensino.

⁶ Entre esses trabalhos, podemos citar os estudos de Zeichner (1987, 1994, 2001), Wallace (1991), Richards e Lockhart (1996), Richards e Nunan (1990), Richards (1998), Nunan (1992), Woods (1996), Prabhu (1990), Pennycook (1989), Pennington (1991), Pajares (1992), Freeman (1989, 1990, 1993, 1996), Freeman e Johnson (1998), Freeman e Richards (1996), Calderhead (1987, 1989), Smyth (1992), Calderhead e Gates (1993), Perrenoud (2002). No Brasil, Gimenez (1994, 1995, 1999), Freitas (1999), Liberali (1999, 2000) e, Magalhães (2002, 2004), entre outros.

apontar alternativas significantes ao processo do ensino e aprendizagem de língua estrangeira e para a formação do professor.

Após o mestrado, o próximo passo consistiu na busca de linhas de pesquisa que pudessem ajudar a dar continuidade aos meus trabalhos de pesquisa. Assim, delineei um projeto de pesquisa para o Programa de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), da PUC/SP, em 2003. Meus objetivos iniciais eram investigar a prática profissional do professor de Língua Inglesa e suas relações com os de outras áreas do conhecimento na escola pública, em uma abordagem reflexiva de formação. No entanto, faltava-me um instrumento teórico-metodológico que me permitisse uma compreensão para os textos dos professores, lacuna esta que seria preenchida com os pressupostos oferecidos pelo interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999/2003/2007, 2006, 2008). Além disso, comecei a compreender o ensino como trabalho, tal como concebido pela Ergonomia da Atividade Francesa e, em especial, pelo Grupo ERGAPE (Ergonomie de l'activité enseignante), do qual fazem parte René Amigues (2002, 2003, 2004), Frédéric Saujat (2002, 2004) e Daniel Faita (2002, 2004), e pela Clínica da Atividade (CLOT, 1999/2006, 2001). A partir desses autores, comecei a compreender o ensino como trabalho, interessando-me pelos momentos que antecedem e sucedem a prática pedagógica em sala de aula para melhor compreender as condições de produção desse agir docente.

Por essas razões, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Anna Rachel Machado, tomei por base a proposta teórico-metodológica dessas abordagens, anteriormente citadas, para desenvolver minha investigação. Assim, pensava em desenvolver uma investigação sobre o trabalho docente sob uma perspectiva ainda pouco explorada até essa época, que pudesse acrescentar conhecimentos sobre o trabalho educacional, possibilitando uma melhor compreensão sobre o trabalho docente.

Nesse sentido, o quadro teórico do ISD foi fundamental, pois, para essa teoria, o agir humano é (re)configurado *nos* e *pelos textos*, entre outras palavras, o texto possibilita a interpretação de formas de agir, e, portanto, da ação humana. Por sua vez, tanto a Ergonomia da Atividade Francesa e quanto a Clínica da Atividade também forneceram elementos essenciais para a compreensão de análises desenvolvidas *sobre* o trabalho.

Desse modo, desenvolvemos um projeto de pesquisa que tinha como tema maior “o trabalho do professor de Língua Inglesa”, utilizando como base teórica

pressupostos do ISD, articulados a pressupostos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade.

Pensamos nesse tema mais amplo de nossa pesquisa, ao partirmos da problemática da falta de conhecimento sobre a importância da descrição do próprio trabalho pelo professor e de textos que tratam dessa questão, bem como das contribuições que esses tipos de pesquisas podem trazer para o desenvolvimento do professor em sua prática docente.

Por que tomar esse tema como foco de nossa pesquisa? Sabemos que esse *métier* tem apresentado características cada vez mais complexas e específicas e, a nosso ver, refletir sobre a relação do trabalhador por meio da própria prática profissional é fundamental, no sentido de compreender como, em uma situação de pesquisa, os textos dos próprios professores constroem interpretações sobre esse trabalho e sobre os possíveis problemas, imprevistos, dificuldades ou impedimentos que o cercam. Por isso, o recorte deste trabalho será a interpretação do professor, não pela ótica dos pais, funcionários, alunos, comunidade em geral ou órgãos superiores, mas pela visão do próprio professor, a partir de seu texto, produzido pelo procedimento da *Instrução ao Sósia*⁷.

A grande preocupação deste estudo consiste em que nós, professores e educadores, ao mergulharmos na rotina de trabalho, deixamos de enxergar as necessidades da realidade educacional e os impedimentos da realização dessa atividade, apenas tentando cumprir o que nos é prescrito. Além disso, corremos o risco de realizar uma atividade de trabalho cada vez mais isolados sem considerar as contribuições de um trabalho coletivo. Não podemos realizar nada sozinhos, o trabalho educacional deve ser realizado por uma comunidade escolar.

Outro aspecto essencial a ser considerado nessa problemática são as condições de formação continuada do professor. A instituição escolar ou o sistema educacional, muitas vezes, não incentiva oportunidades de forma satisfatória para que o professor esteja em constante atualização e aperfeiçoamento, inclusive em ocasiões específicas para avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Tais situações poderiam revelar-se momentos privilegiados para repensar e discutir a complexidade do trabalho do professor por meio de descrição e caracterização de

⁷ Este procedimento será explicitado ao final desta introdução ao respondermos como agimos para atingir os objetivos desta pesquisa.

sua própria atividade profissional. Essa é uma das razões pelas quais decidi utilizar o procedimento das *instruções ao sócia*.

Além disso, ao professor tem sido atribuído um número muito grande de tarefas ou atividades, o que o tem levado a uma sobrecarga de trabalho que, conseqüentemente, acarreta uma realização inadequada de suas tarefas. Este número elevado de responsabilidades pode tanto ter origem nas prescrições institucionais destinadas a sua área, como nas orientações e exigências de alguns membros da comunidade escolar, tais como: pais, equipe pedagógica, supervisão, direção, funcionários e, até mesmo, os outros professores colegas de trabalho.

No que se refere ao ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, na Escola Pública, trata-se de uma situação de trabalho delicada e complexa, pois o ensino de língua estrangeira, nesse contexto, é uma realidade em que pode ocorrer uma série de impedimentos para a realização do trabalho do professor, tais como: o preconceito dos alunos em relação à língua estrangeira a ser estudada, aos falantes dessa língua, aos seus costumes, à sua cultura, ao seu poder de dominação no mundo, entre outros aspectos.

Como sabemos, essa situação, tem “desmotivado” o professor de Língua Inglesa para desenvolver-se em sua prática profissional como deveria ou, pelo menos, como gostaria. Assim, trazemos uma hipótese de que, por essas razões e pelo desconhecimento da importância da descrição do próprio agir e de textos que tratam dessa questão, o professor tenha dificuldades em falar sobre o próprio trabalho. Bronckart (2006), por exemplo, refere-se a essa questão, como sendo a causa de uma “relativa **opacidade**” do trabalho docente, isto é, da dificuldade em descrever e caracterizar o trabalho do professor. Por isso, acreditamos que nossa pesquisa pode contribuir para a reflexão sobre essa problemática, na medida em que sugere um meio de investigar o trabalho docente pelo procedimento das *Instruções ao Sócia*⁸, oferecendo, a partir das relações entre linguagem e trabalho, elementos para a compreensão da constituição do agir docente, o que também pode contribuir para o desenvolvimento do professor em sua situação de trabalho.

⁸ Trata-se de um procedimento em que o pesquisador pede instruções ao professor investigado sobre como deveria agir em seu lugar, em sua situação de trabalho, em uma possível substituição, de modo que ninguém percebesse tal substituição, para que o professor investigado possa descrever as minúcias do seu agir docente em detalhes. Tal procedimento será melhor explicitado no capítulo da metodologia desta pesquisa.

A seguir, trataremos da localização desta pesquisa no campo da Lingüística Aplicada e suas relações com outras pesquisas.

A pesquisa no campo da Lingüística Aplicada

Nesta seção, mostramos onde e como nossa pesquisa situa-se no campo da Lingüística Aplicada e como ela se relaciona com outros estudos realizados nesta área.

Considerando que o campo da Lingüística Aplicada tem como foco central tratar de questões de uso da linguagem, esta pesquisa não se inscreve no campo da Educação, da Psicologia, nem das Ciências do Trabalho, mas procura estabelecer um diálogo com esses campos científicos no sentido de compreender e melhor interpretar os resultados que as análises dos textos poderão nos revelar.

Assim, esta pesquisa estabelece relações com a Ergonomia da Atividade Francesa, Psicologia do Trabalho e Clínica da Atividade Francesa para investigar a situação de trabalho do professor de Língua Inglesa em textos produzidos pelo próprio professor.

Em relação aos trabalhos desenvolvidos no campo da Lingüística Aplicada, no que diz respeito às questões do mundo do trabalho, que tomam a relação entre linguagem e trabalho como foco, há vários estudos realizados no Brasil. Pesquisadores do grupo ATELIER⁹ (entre eles, SOUZA-E-SILVA; FAÏTA, 2002; VIEIRA, 2003, 2004), e do grupo ALTER (Análise de Linguagem – Trabalho Educacional e suas Relações) (entre eles, MACHADO, 2004; LOUSADA, 2006; ABREU-TARDELLI, 2006; MAZZILLO, 2006; CORREA, 2007; BARRICELLI, 2007; BUENO, 2007; BUZZO, 2008) do LAEL/PUC-SP estudam as relações entre a linguagem e o trabalho educacional.

⁹ Este grupo é coordenado pela Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Perez Souza-e-Silva, e iniciou os estudos lingüísticos, em 1997, no Programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, LAEL/PUC-SP, numa perspectiva enunciativo-discursiva no que diz respeito à relação linguagem e trabalho junto à ciência do trabalho, a Ergonomia da Atividade. O grupo de pesquisa ATELIER, cadastrado no CNPq, mantém relações acadêmicas com outras instituições de pesquisa no Brasil e no exterior, reunindo pesquisadores, doutorandos e mestrandos de diferentes universidades do Brasil, tais como: PUC/SP, USP, UERJ, UNIRIO, UFMG, UNISINOS, UCPel, além de manter convênio, na França, com a Universidade de Provence (Ver <<http://www.pucsp.br/pos/lael/atelier/>>).

Em relação à língua estrangeira, entre as pesquisas do Grupo ALTER, queremos destacar as seguintes: a de Lousada (2006), sobre o ensino de língua estrangeira, que investiga um texto sobre o trabalho educacional, mais precisamente, um texto produzido por um professor de Francês sobre seu próprio trabalho, procurando mostrar aspectos representativos desse trabalho, entre eles, as diferentes imagens construídas sobre o agir e seus protagonistas nesses textos; e a de Mazzillo (2006), sobre a análise de diários de leituras produzidos pela própria pesquisadora em um curso de língua estrangeira, que investiga as representações e a avaliação do agir de professores em sala de aula, concluindo que as representações construídas nos diários funcionam como critérios de avaliação dos “modos do agir” docente.

Na UEL (Universidade Estadual de Londrina) no Paraná, Cristovão (2001, 2007), com o grupo de pesquisa Linguagem e Educação, também desenvolve pesquisas sobre o tema linguagem e trabalho educacional.

O ALTER também mantém relações teóricas com os trabalhos desenvolvidos por alguns pesquisadores de Genebra, constituintes do grupo LAF (Langage-Action-Formation), em 2000, sob a coordenação do Prof. Dr. Jean-Paul Bronckart¹⁰. Como afirma Machado (2004, p. ix), “nesse projeto, centramo-nos no estudo das diferentes práticas de linguagem que se desenvolvem *no* e *sobre* o trabalho educacional, para identificar as relações entre essas práticas e sua influência sobre o agir dos profissionais da educação”. E é nesse Projeto de Pesquisa Integrado (MACHADO, 2003) mais amplo do grupo de pesquisa ALTER, dentro de um quadro geral mais amplo do interacionismo sociodiscursivo, que minha proposta de pesquisa se insere.

Considerando uma perspectiva interdisciplinar, principalmente, em relação à pesquisas sobre trabalho do professor, alguns grupos de pesquisa com os quais o grupo ALTER mantém contato, têm perspectivas epistemológicas e finalidades mais amplas em comum, embora algumas diferenças entre eles, que derivam da sua própria história, sua constituição e interesses. Por isso, é importante estabelecermos uma distinção entre o que nós, do grupo ALTER, fazemos e o que o grupo LAF (*Langage, Action e Formation*), da Suíça, o grupo ERGAPE (*Ergonomie de l'Activité*

¹⁰ Este pertence à *Section de Sciences de L'Education* da Universidade de Genebra, Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação, Unidade da Didática de Língua, com o projeto de pesquisa *L'analyse des actions et des discours em situation de travail et leur exploitation dans les démarches de formation*, e tem como consultora internacional a Prof^a. Dr^a. Anna Rachel Machado da PUC/SP.

des Professionnels de l'Education), da Ergonomia da Atividade da França, e o grupo do CNAM (*Conservatoire des Arts et Métiers*) de Paris, da Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2006) fazem. O grupo ALTER desenvolve um trabalho sobre as relações entre a linguagem e o trabalho educacional, o grupo LAF analisa as ações e os discursos em situação de trabalho, bem como na área de formação. O grupo LAF desenvolve temas de pesquisas relevantes sobre análise do discurso, análise do trabalho, das áreas da lingüística, filosofia, ética, didática da língua materna e das segundas línguas¹¹. A Ergonomia da Atividade Francesa, com o grupo ERGAPE, estuda a atividade dos profissionais da Educação, considerando a organização de trabalho dos professores através da análise dessa atividade. Já a Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2006), pela Psicologia do Trabalho privilegia a função psicológica do coletivo de trabalho, por meio de psicodinâmica de grupo¹². Essas diferentes áreas têm pressupostos teóricos de base comuns, sobretudo Vygotski, que se constitui como um autor central, pois é central tanto no ISD quanto para o grupo ERGAPE e para o grupo do CNAM, com sua equipe da Clínica da Atividade.

Assim como as pesquisas desses grupos, acreditamos que nossa pesquisa possa ser mais uma contribuição para os estudos sobre o trabalho do professor, na medida em que sugere um procedimento de coleta de dados diferenciado, que pode apontar as minúcias e os elementos constitutivos do trabalho docente pela descrição do próprio agir em situação de trabalho pelo professor, contribuindo, com isso, para seu desenvolvimento em sua prática profissional.

A seguir apresentamos o objetivo¹³ mais amplo, bem como os específicos dessa pesquisa que guiaram a investigação.

¹¹ “Thèmes de recherches relevant de l'analyse des discours, de l'analyse du travail, de la linguistique, de la philosophie, de l'éthique, de la didactique de la langue maternelle et de la didactique des langues secondes. Thèses dirigées par les membres de l'unité” (disponível em: <<http://fapsesrvnt2.unige.ch/Fapse/didlang.nsf/PubHomes/Recherches?OpenDocument>>. Acesso em: 13 jul. 2006).

¹² A Psicodinâmica de Grupo pode ser considerada uma prática investigadora psicológica que se beneficia de conceitos trazidos da psicanálise e da psicologia do trabalho. Além disso, de acordo com Dejours (HELDANI; LANCMAN, 2004), a Psicodinâmica do Trabalho, iniciada por Dejours (1980), é antes de tudo uma clínica, que, segundo Heldani e Lancman (2004), ao tratar da Psicodinâmica do trabalho como um método clínico de intervenção e investigação, busca compreender os aspectos psíquicos e subjetivos do trabalhador mobilizados a partir das relações e da organização do trabalho, ligando a intervenção à pesquisa, sendo, pelas suas características específicas, intitulada clínica do trabalho. Esta busca desenvolver o campo da saúde mental e trabalho, retornando a ele constantemente. Ver também Betiol e Tonelli (2002).

¹³ As perguntas de pesquisa, derivadas dos respectivos objetivos, serão apresentadas na metodologia de pesquisa.

Objetivos e procedimentos de pesquisa

O objetivo mais amplo dessa pesquisa é identificar as (re)configurações¹⁴ construídas sobre o trabalho docente no e pelo texto co-produzido pelo professor participante da pesquisa e pela pesquisadora. Acreditamos que identificar as configurações do agir referentes ao trabalho do professor pode ajudar-nos a compreender a complexidade e as especificidades desse agir docente. Além disso, identificar as (re)configurações sobre tal prática profissional significa compreender o trabalho do professor pela versão do outro, observando como o outro constrói o texto sobre o próprio agir.

A partir do objetivo mais amplo, formulamos alguns objetivos específicos que podem ajudar a compreender a problemática apontada anteriormente, como os que se seguem:

- 1) Identificar as características lingüístico-discursivas do texto oral produzido pelo professor nas *instruções ao sócia*¹⁵;
- 2) Identificar os diferentes elementos do agir tematizados nos textos (actantes, motivos, finalidades, determinantes externos, objetivos, capacidades, recursos utilizados);
- 3) Identificar possíveis conflitos, dificuldades e/ou impedimentos tematizados no texto em relação aos diferentes elementos constitutivos do trabalho educacional, tais como: a instituição, os instrumentos, alunos, entre outros;
- 4) Identificar as formas de resolução de conflitos encontradas pelos próprios professores em sua situação de trabalho descrita, em relação aos diferentes aspectos constitutivos do quadro educacional apontados anteriormente;
- 5) Verificar em que situação o professor é colocado como agente e como ator;

¹⁴ Entendemos aqui por (re)configuração a (re)construção que o trabalhador faz sobre suas ações, na situação de trabalho, ao descrevê-la em suas minúcias.

¹⁵ Nesse procedimento, o professor investigado fornece instruções de substituição em sua situação de trabalho ao sócia, que é o pesquisador. Maiores esclarecimentos sobre o procedimento serão feitos posteriormente nessa pesquisa no capítulo de Metodologia.

- 6) Identificar os modos de agir que são (re)configurados no texto do professor.

Para atingir os objetivos descritos acima, primeiramente, utilizamos o procedimento de coleta de dados das *Instruções ao Sósia*¹⁶, procedimento este formulado nos anos 70, com o objetivo de levar o trabalhador a conhecer melhor sua atividade e, conseqüentemente, a pensar sobre como gerar mudanças no seu ambiente de trabalho. Trata-se de um dispositivo metodológico em que o pesquisador diz ao professor participante da pesquisa que o interrogará como se fosse substituí-lo em seu trabalho. Em seguida, utilizamos alguns dos procedimentos de análise¹⁷ propostos pelo ISD, a saber, quanto à análise pré-textual: a situação de produção, quanto à análise textual: a) nível organizacional: o plano global do texto das *instruções ao sósia*; b) nível enunciativo: os índices de pessoa, de inserção das diferentes vozes e as modalizações; e, c) nível semântico: as categorias do agir, as dimensões e os modos do agir, os elementos constitutivos do agir e os elementos constitutivos do trabalho docente.

Após delinear o quadro geral da pesquisa, a seguir, apresentaremos o modo pelo qual a tese foi organizada.

Organização da Tese

Esta tese está dividida em cinco momentos. No primeiro, já apresentamos um histórico da mesma, de meu processo de formação como professora e pesquisadora, da motivação para analisar o trabalho do professor e as razões para a escolha do quadro teórico adotado; o objetivo mais amplo e os objetivos específicos. Por fim, apresentamos a organização da tese para melhor compreensão do leitor sobre o processo do trabalho.

No capítulo 1, discutiremos o ensino de Língua Inglesa no Brasil, apresentando algumas pesquisas já realizadas sobre esse ensino, apontando algumas características do ensino de Língua Inglesa no Estado do Paraná.

¹⁶ Esse procedimento será ser explicitado no capítulo 3 desta pesquisa.

¹⁷ Esses procedimentos de análise serão explicitados no capítulo 2 desta pesquisa.

O capítulo 2 indicará e explicitará os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam esta pesquisa, apresentando uma síntese do interacionismo sociodiscursivo, seu processo de desenvolvimento histórico, e alguns conceitos de base, para esta pesquisa, tais como: o agir humano, atividade e ação, linguagem, texto, avaliação, interpretação e (re)configuração, bem como o programa de trabalho e os procedimentos de análise que nos são propostos pelo ISD. A partir de tais pressupostos, discutiremos a perspectiva do ensino como trabalho e o trabalho do professor na perspectiva do ISD.

No capítulo 3, centraremos nos pressupostos metodológicos. Apresentaremos o procedimento de coleta utilizado em nossa pesquisa, abordando sua origem e seu uso nas pesquisas atuais sobre o trabalho. Neste capítulo, descreveremos e discutiremos o diferencial desse instrumento de coleta e defenderemos a posição de que ele pode contribuir para maior compreensão da especificidade do trabalho do professor. Ainda neste capítulo, mostraremos os procedimentos de seleção e de análise de dados utilizados nesta pesquisa, envolvendo os seguintes aspectos: situação de produção (o local da coleta de dados e o tempo de coleta de dados), seleção dos dados, as perguntas de pesquisa e os procedimentos de análise.

No capítulo 4, primeiramente, trataremos da análise pré-textual, que envolve a situação de produção da pesquisa. Então, discutiremos os resultados das análises textuais referentes ao nível organizacional e, concomitantemente, ao nível enunciativo e semântico, mostrando como resultado os elementos constitutivos desse trabalho docente postos em cena pelos protagonistas, as características do agir docente do trabalhador que descreve seu próprio agir no texto das *instruções ao sócia*. Além disso, discutiremos os problemas e soluções em relação ao procedimento das *instruções ao sócia*.

Por fim, apresentaremos as considerações finais, relacionando nossas perguntas à problemática mais ampla deste estudo, que é o desconhecimento da importância da descrição do próprio agir em situação de trabalho e de textos que tratam dessa questão como contribuição ao desenvolvimento do professor em sua prática profissional. Neste capítulo, serão abordadas as contribuições desta pesquisa, principalmente, no que se refere às (re)configurações do agir docente e ao instrumento de coleta de dados. Além disso, trataremos das dificuldades encontradas com o procedimento de coleta, a *instrução ao sócia*.

CAPÍTULO 1

CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA PELA COMPREENSÃO DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

The Future is not some place we are going
to, but one we are creating...
(Paraná Teachers of English, Pathmakers, 2001)

Neste capítulo, primeiramente, mostraremos como se tem desenvolvido o ensino de Inglês no Brasil, como foram sendo fortalecidas as pesquisas pela criação de associações, dando alguns exemplos sobre as principais tendências de pesquisa nesse campo, além de apontar as características do ensino de Língua Inglesa no Estado do Paraná.

1.1 O ensino de Língua Inglesa no Brasil

O objetivo desta seção é apresentar o processo pelo qual o ensino de Língua Inglesa no Brasil tem se constituído, dentro do recorte necessário para esta pesquisa.

Nos últimos 10 anos, muitas pesquisas¹⁸ sobre o ensino de Língua Estrangeira, mais especificamente, de Língua Inglesa no Brasil, têm sido desenvolvidas para oferecer contribuições para a compreensão do papel das línguas estrangeiras no quadro educacional. No entanto, muitos trabalhos apontam para o que deve ser um ensino de língua estrangeira ideal e não para a descrição do ensino real e, muito menos, com o uso de conceito de trabalho educacional, tal

¹⁸ Ver Leffa (1998/1999, 2006), Scaramucci (1998/1999), Assis-Peterson (1998/1999), Almeida Filho (1993, 1997, 1999, 2005), Abrahão (1996, 2004), Grigoletto e Carmagnani (2001), Celani (2001, 2006), Gimenez (2003), Gimenez e Cristovão (2006), Paiva (2003), Heberle (2003), Heberle, Motta-Roth e Vasconcellos (1993), Barcelos (2003), Ortenzi et al. (2003), Maláter (2003), Liberali (1999, 2000), Liberali e Zyngier (2001), Zyngier e Liberali (2001), Barbara e Ramos (2003), Moita Lopes (2003), Freire e Lessa (2003) Consolo (1998/1999), Jordão (2003), Magalhães (2002, 2004), Cristovão (2001, 2007, 2008), Sardinha (2007), Damionovic (2007), Macowski (1993), Basso (2001, 2005, 2008) e Rocha e Basso (2008).

como o compreendemos. Um exemplo disso é o estudo de Celani (2001), que nos leva a pensar sobre a complexidade do trabalho do professor de Língua Inglesa no Brasil e que discute o papel da transdisciplinaridade¹⁹ no ensino de línguas, afirmando que não se trata de uma nova disciplina, mas de uma concepção, que implica uma visão muito mais ampla de educação. A autora põe em relevo a importância de se tratar dos Temas Transversais, tal como foi proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), como um instrumento de apoio para se pensar mais amplamente sobre a sociedade, a natureza e o comportamento humano. Em outras palavras, Celani defende uma proposta de educação conectada com a realidade social, que deveria levar em conta a visão de linguagem do professor e como esta norteia a prática docente. O papel do professor como educador, nesta perspectiva, é diretamente relacionado à construção de cidadania, ou seja, pelo ensino de LI, poder-se-ia conhecer outras culturas e, por essa razão, desenvolver-se-ia uma atitude crítica em relação a tais culturas, bem como a si próprio. De acordo com esta perspectiva, o ensino de Língua Inglesa pode promover a compreensão do significado de certos modos de comportamento e uma atitude de tolerância, considerando-se as diferenças culturais. Segundo Celani (2001, p. 34), o ensino de Língua Inglesa “torna-se um modo singular de focar a relação entre linguagem e sociedade”, levando o aluno a compreender o uso da língua como prática social.

Em outro texto, ao esclarecer a concepção do ensino de línguas estrangeiras como ocupação ou profissão, Celani (2006) faz uma retrospectiva do desenvolvimento desse ensino, retomando o Movimento da Reforma, no fim do século 19. Então, de acordo com a autora, tem início uma colaboração internacional de 1900 a 1922 para, em seguida, ocorrer a fase de pesquisa e desenvolvimento até 1939 com Herold Palmer (método oral) e Michael West (léxico). O primeiro curso especial para professores de inglês como língua estrangeira na Inglaterra ocorreu em 1932, a criação do British Council em 1934, a criação do periódico profissional *ELT Journal* em 1946 e a consolidação da profissão até 1960. Após esta década, duas inovações ocorreram, o método audiolingual, com Bloomfield, em meados de

¹⁹ Segundo Venturella (2004), ao tratar da abordagem transdisciplinar para a educação, a transdisciplinaridade é uma postura integralizadora diante do saber e articuladora para a compreensão da realidade, sem abandonar o respeito e rigor pelas áreas do conhecimento, apoiando-se em três pilares: a existência de diferentes instâncias de realidade, a percepção da complexidade da realidade e o reconhecimento da lógica do terceiro incluído (NICOLESCU, 1997).

1950, com base no estruturalismo americano, na análise contrastiva e na psicologia behaviorista a abordagem situacional em 1961/1963. No início de 1970, a abordagem nocional-funcional ganhou destaque, surgindo o Conselho da Europa em 1971, uma abordagem instrumental para fins específicos, e já se ouvia falar em uma abordagem comunicativa. Abordagem esta que, segundo Paiva (2005), tem como dois pilares a lingüística aplicada, as obras *Notional Syllabuses de Wilkins* (1976) e *Teaching Language as Communication* de Widdowson (1978), sendo que esta última foi traduzida, no Brasil, por José Carlos Paes de Almeida Filho como *Ensino de Línguas para Comunicação*, em 1991. Além disso, tivemos Littlewood (1981/1988) propondo um ensino de línguas comunicativo por meio de uma abordagem sociointeracionista.

Houve, então, a criação de associações²⁰ de Lingüística Aplicada, tais como: AILA (1946), BAAL (1966) e AAAL (1977). Podemos considerar a relação entre tais associações e o ensino de línguas pelo fato de que a Lingüística Aplicada era concebida como uma aplicação ao ensino de línguas. A partir da criação de tais associações, das discussões sobre seus trabalhos e estudos, foram criadas outras associações, como a organização do TESOL²¹, em 1966, nos Estados Unidos, que “envolvesse professores e administradores dos mais variados níveis educacionais e que tivesse como interesse comum o ensino da língua inglesa a alunos falantes de outras línguas”²². Organização esta que tinha como um dos objetivos criar uma revista científica, “TESOL Quarterly”. Já, no Brasil, a Braz-Tesol foi fundada em 1986, por Robert Carrington e por um grupo composto de 25 professores da Cultura Inglesa, em Curitiba, no Estado do Paraná. A FIPLV²³, “fundada em Paris, em 1931, é a única associação internacional plurilíngüe de professores de línguas vivas. Como uma organização não-governamental (ONG), possui status de ‘relações operacionais’ junto à UNESCO e representação perante o Conselho da Europa”. Então, foi criada a IATEFL²⁴, no Reino Unido e o Southern Cone TESOL que inclui o Brasil, o Paraguai,

²⁰ AILA (Association Internationale de Linguistique Appliquée), BAAL (British Association of Applied Linguistics), AAAL (American Association of Applied Linguistics), ALAB (Associação de Lingüística Aplicada do Brasil).

²¹ *Teachers of English to Speakers of Other Languages* (Professores de Inglês a Falantes de Outras Línguas)

²² Disponível em: <http://www.unb.br/il/let/helb/linhadotempo/index.php?option=com_content&task=view&id=88&Itemid=9> e <http://www.tesol.org/s_tesol/sec_document.asp?CID=674&DID=2728>.

²³ Federação Internacional de Professores de Línguas Vivas (informações disponíveis em: <<http://www.fipltv.org/documents/fipltvprofilePT.pdf>>).

²⁴ *International Association of Teachers of English as a Foreign Language* (Associação Internacional de Professores de Inglês como uma Língua Estrangeira). Informações disponíveis em: <<http://www.linguanet-europa.org/plus/pt/resources/DocMng?event=VIEW&file=00001064>> e em <<http://www.iatefl.org/content/about/index.php>>.

o Uruguai e a Argentina. Por fim, no Brasil, tem-se a criação do primeiro Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa (ENPULI), em 1979, com a criação da ALAB (1990), que apoiou discussões sobre políticas do ensino de línguas, considerando o ensino de línguas estrangeiras no Brasil (HEBERLE, 2003), e de outras associações estaduais de professores de várias línguas estrangeiras. Algumas dessas associações são: APLIESP (Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo), APLISC (Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Santa Catarina), APLIEPAR (Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado do Paraná) e APLIEMIG (Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais) (HEBERLE, 2003). Enfim, é na área da Lingüística Aplicada que se desenvolve o maior volume de pesquisas em relação ao ensino de língua estrangeira (doravante LE).

Além de nos dar essa perspectiva histórica do ensino de LE, Celani (2006) aponta o perfil ideal que, a seu ver, deveria caracterizar o professor de LE. Considere-se, portanto, que se trata de uma reflexão teórica sobre o que deve ser esse ensino e não o que é. Celani ressalta, no entanto, que a estrutura de carreira docente ainda não está adequadamente solucionada, nem no contexto do ensino superior nem do ensino fundamental e médio. Conforme a autora ressalta, como há educação docente tanto na formação inicial como na formação em serviço, temos uma profissão e não ocupação, considerando-se que a atividade do professor é uma atividade especializada. Assim, Celani apresenta algumas reflexões, enfatizando o perfil do profissional de ensino de língua estrangeira no sentido de fazer-nos refletir sobre o papel desse profissional, que não deve ser visto simplesmente como um trabalhador treinado para sua prática profissional como um robô. Esta, segundo a autora, seria uma visão positivista, que faz referência ao conceito de treinamento²⁵, e também uma visão simplista, pois o trabalhador não pode ser reduzido a isso. Ao contrário, o professor deve ser visto como um profissional, comprometido com uma sólida base na disciplina de especialização, desenvolvendo um estilo característico de pensar, com temperamento adequado, envolvimento pessoal, disciplina, sinceridade, entusiasmo e tenacidade.

²⁵ Tognato (2002) trata a questão treinamento e desenvolvimento em relação ao trabalho do professor em sua dissertação de Mestrado em Letras - Estudos da Linguagem, pela UEL, no Paraná.

Celani enfatiza que “os profissionais ‘aprendem’”, pois sua visão é a de que o desenvolvimento resulta de um processo de reflexão construído na prática. A autora considera o profissional de língua estrangeira como um educador²⁶ antes de tudo, entendendo a educação e o ensino como uma troca entre quem ensina e quem aprende, em situação de interação, visão esta inerente ao conceito de educação contínua do professor. Concordamos com Celani, entretanto, o poder governamental, segundo a autora, ainda considera o ensino como simples ocupação e não profissão. Porém, a autora afirma que temos as condições necessárias e suficientes para tratar o ensino de língua estrangeira como profissão, pois

Se o profissional de ensino, especificamente o de língua estrangeira, que queremos, deve ser antes de mais nada um educador, isto significa que, a partir da capacitação na área de especialização, no nosso caso a língua estrangeira em questão, o professor deve se ver como alguém que tem um compromisso com seu aluno, com a sociedade e consigo mesmo. [...] Deve estar em um processo de educação permanente, de produção de conhecimento centrado na sala de aula, inserido na prática e não derivado apenas de um método ou de um modelo teórico, constante interação entre teoria e prática, um processo aberto de desenvolvimento que lhe proporcione uma postura transdisciplinar. Em suma, deve ser um profissional reflexivo e crítico (CELANI, 2006, p. 33-34).

Assim, concordamos com a autora ao considerar o ensino como profissão e afirmar que temos condições para desenvolvê-lo como tal. Além disso, Celani (2006, p. 35) ressalta que “só por meio da prática reflexiva o professor poderá alcançar o domínio da complexidade e da imprevisibilidade, que é o que encontrará no mundo, na escola, na sala de aula”. Para isto, a autora sugere que tal prática reflexiva não seja desenvolvida de forma isolada, mas por uma participação crítica que se comprometa com a questão da cidadania. Além disso, ao enfatizar, anteriormente, a importância da formação continuada, do conhecimento centrado na sala de aula, inserido na prática, sugerindo-nos uma postura transdisciplinar, Celani, assim como Leffa, aponta-nos uma preocupação com a situação de trabalho do professor, focando o objeto de ensino²⁷. Assim, podemos entender que devemos pensar a

²⁶ Ver artigo de Tognato (2002), intitulado *Professor ou Educador? Cidadania: uma responsabilidade social no ensino de literatura e da prática de ensino na formação inicial e continuada do professor de língua inglesa*.

²⁷ Alguns autores como Dolz e Schneuwly tratam do objeto de ensino, mas é necessário um estudo mais aprofundado sobre essa questão, é o que pretendemos ao continuar o desenvolvimento desta pesquisa em um momento posterior ao de finalização da participação no Programa de Doutorado.

situação de trabalho do professor de Língua Inglesa de Escola Pública considerando suas dimensões macro e micro, ou seja, além de pensarmos a prática pedagógica de sala de aula, devemos pensar também os momentos que antecedem e sucedem esta prática, levando em conta o papel das prescrições e do coletivo de trabalho.

Muitas pesquisas outras têm essa mesma tonalidade, como é o caso de Leffa (1998/1999), por exemplo, que descreve o lugar das línguas estrangeiras no contexto educacional brasileiro, resgatando parte da história e seu contexto metodológico e político, já constatando a complexidade do trabalho docente, nossa grande preocupação apontada no início desta pesquisa. Ao tratar da história geral do ensino de línguas, o autor retoma o momento antes e durante o Império, o momento da República, a Reforma de 1931 (mudanças quanto à metodologia de ensino, método direto), a Reforma Capanema de 1942, a LDB de 1961, a LDB de 1971, a LDB de 1996 (idéia de um único método é abandonada) e os PCNs (1998), como uma abordagem sociointeracional com ênfase na leitura crítica. Leffa (1998/1999) ressalta que a história geral do ensino de línguas teve ênfase no método, principalmente durante o império e república, e que, nessa época, a história apontava o professor como um grande problema. O autor apresenta ainda uma preocupação com a questão da informática e o modo como a “chegada das máquinas” foi considerada em relação ao papel do professor, defendendo que o professor é insubstituível. Leffa (1998/1999, p. 24) ainda afirma que “o professor não é o problema mas a solução e que há um retorno maior investindo no professor e no seu aperfeiçoamento do que na metodologia”. Assim, o autor conclui que “as novas tecnologias não substituem o professor, mas ampliam seu papel, tornando-o mais importante”.

Leffa (1998/1999, p. 24) ressalta o papel do professor, que deve ser “crítico, criativo e comprometido com a educação”, além de ter como desafio encontrar novas formas de utilizar recursos tecnológicos²⁸ para o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos (CELANI, 1997).

Outros trabalhos do mesmo autor enfocam os problemas de formação de professores e os efeitos do ensino de LE por meio do computador (LEFFA, 2006). Assim, o autor defende que o interesse da pesquisa não é o de substituir o sujeito pelo objeto, mas trata-se de uma tentativa de ampliar a ação do sujeito por meio do

²⁸ Ver trabalhos de Collins desenvolvidos no LAEL, PUC-SP.

objeto, considerado como parte do processo de mediação entre um ser humano e outro. Em outras palavras, no que se refere ao papel da informática no ensino, o autor acredita que o computador não substitui o professor, mas pode ampliar sua ação.

Leffa (2006) também trata dos aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras e ressalta que há um preço a se pagar por se lidar com a essência do ser humano nessa profissão, que é o investimento necessário para se formar um professor de línguas estrangeiras. Segundo o autor (2006, p. 334), tal formação “envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula”. Ou seja, para que o profissional seja competente é necessário que o professor tenha formação nas duas áreas, a saber: língua e metodologia. Segundo o autor, a partir do momento em que a sociedade deseja tal perfil, trata-se de uma questão mais política do que acadêmica. Além disso, Leffa enfatiza que,

A sala de aula não é uma redoma de vidro, isolada do mundo, e o que acontece dentro da sala de aula está condicionado pelo que acontece lá fora. Os fatores que determinam o perfil do profissional de línguas dependem de ações, menos ou mais explícitas, conduzidas fora do ambiente estritamente acadêmico e que afetam o trabalho do professor. Entre as mais explícitas temos as leis e diretrizes governamentais, o trabalho das associações de professores, os projetos das secretarias de educação dos estados, os convênios entre diferentes instituições, etc. Entre as menos explícitas temos aquelas que resultam das relações de poder que permeiam os diferentes setores da sociedade, hoje globalizada (LEFFA, 2006, p. 334).

De acordo com o autor, tais questões afetam tanto a formação do professor em situação de pré-serviço, como a formação do professor em situação de serviço, pois todos somos afetados por escolhas políticas. Leffa (2006, p. 352) enfatiza que “transmitimos valores políticos não só pelo que fazemos, mas também pelo que somos”. Isso mostra-nos que para compreender a complexidade e as especificidades do trabalho do professor de língua estrangeira, devemos levar em conta uma série de fatores que podem influenciar o desenvolvimento ou a realização do seu trabalho, como o contexto sócio-histórico mais amplo em que o trabalho docente está inserido.

Assim, pensando na relação desses textos com o trabalho do professor, tais textos mostram uma centralidade na questão da metodologia para que esta propicie a aprendizagem dos alunos.

Outras pesquisas enfocam a questão da aprendizagem, como é o caso de Almeida Filho (2005), que apresenta um foco evidente na questão da aprendizagem, ressaltando o papel dos “cenários de aprendizagem de línguas”, bem como enfatizando as variáveis múltiplas que podem configurar “tendências de aprendizagem de tipos muito diversos”, como variáveis internas e externas. A partir dessas variáveis, Almeida Filho (2005) aponta-nos alguns fatores relacionados ao trabalho do professor de línguas que podem tornar complexo o processo de aprender e ensinar línguas, tais como: ambiente de aprender, professora (preparo, afetividade, modo de conceber o aprender, o ensinar uma língua natural, entre outros aspectos), planejamento do curso, materiais adotados, provas e exames, método da professora, limitações de tempo, contato com a língua-alvo, poucos resultados de pesquisa (e pouco acesso a eles), tipos de pesquisa (e de resultados), recursos de ensino, alunos por classe, distância tipológica entre as línguas, organização das aulas, salário da professora, insumo da língua-alvo, exame padronizado de proficiência, desconhecimento por parte das autoridades da importância e complexidade da aprendizagem de línguas e a cultura de ensinar. Em relação à ansiedade do professor, o autor aponta-nos: motivações, capacidade de risco, pressão de grupos, identificação com a cultura-alvo, expectativas dos outros sobre os professores, memória, cultura de aprender línguas: estratégias usadas (outras línguas aprendidas), traços de personalidade, período silencioso e características da idade.

Além dessas contribuições, Almeida Filho (2005) faz referência ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil, apontando uma grande diferença entre o que se pratica nas escolas e salas de aula e o que acadêmicos, teóricos e pesquisadores desenvolvem. O autor aponta outra disparidade ainda: a urgência em se aprender uma nova língua para se obter uma distinção social ao aprender sobre a língua-alvo mais do que o próprio uso do idioma. De acordo com o autor, devemos repensar, a partir dessa problemática, as transformações esperadas, questionando sempre a natureza da caminhada, mesmo que haja comprometimento com o uso da língua.

Para Almeida Filho (1993), a cultura de aprender envolve os modos de se aprender e estudar uma língua. Por isso, o autor relaciona a cultura de ensinar do

professor à importância da convergência com essa cultura de aprender, pois, de acordo com o autor, essa convergência pode resultar em uma resistência pelos alunos em seu processo de aprendizagem. Com isso, o autor enfatiza que professores e alunos devem ter consciência de suas respectivas culturas de aprender e ensinar. Certamente, Almeida Filho chama-nos a atenção para a complexidade do trabalho do professor de Língua Inglesa, apontando alguns dos elementos que o constituem e, principalmente, o ensino como um aspecto cultural. Assim, como os outros autores, o autor parece apontar-nos uma preocupação com a situação de trabalho do professor, ao enfatizar a importância da convergência entre as culturas de ensinar e aprender. Isso pode sugerir-nos novamente que não devemos manter a atenção somente na prática pedagógica em sala de aula ou somente nos momentos que antecedem e sucedem tal prática, ou, ainda, na questão da formação continuada. Devemos pensar a atividade do trabalho docente a partir de seus elementos constitutivos, que serão explicitados posteriormente nesta pesquisa.

Além dos estudos apontados anteriormente, há outras pesquisas que tratam do ensino de Inglês no Brasil. Mais recentemente, tem-se desenvolvido inúmeras pesquisas de cunho vigotskiano explícito, como é o caso de Perez (2008), que, em sua dissertação sobre o professor de inglês, ou professor de inglês educador, na escola pública, teve por objetivo descrever e interpretar o fenômeno “ser professor de inglês educador na escola pública”, em uma visão vigotskiana, sob a perspectiva de duas professoras de Língua Inglesa de Escola Pública, além da própria pesquisadora. A autora apoiou-se em uma visão sobre o professor de Língua Inglesa como educador, cujo trabalho vai além das especificidades de sua disciplina (FREIRE, 1972/2007, 1996, 2006; CELANI, 2001, 2004; KUMARAVADIVELU, 2003), no ensino crítico da Língua Inglesa (PENNYCOOK, 1998, 2001) e no conceito de saber local (CANAGARAJAH, 2005), bem como no desenvolvimento de conceitos científicos e conceitos espontâneos (VYGOSKY, 1926/2001). Os resultados desta pesquisa revelaram que a idéia de “ser professor de inglês educador na escola pública” é formada em três concepções básicas: *transmissão* de conteúdos; *desafios*, quanto a problemas de contextualização de conteúdos ensinados, indisciplina e desenvolvimento profissional; e, *exigências*, que indicam sentimentos, emoções e desejos que estão implícitos nos afazeres do cotidiano escolar das professoras.

Também de cunho vigotskiano e já tomando conceitos das Ciências do Trabalho, já encontramos alguns trabalhos como o de Bezerra (2003), que, em sua dissertação sobre *A Distância entre o Trabalho Prescrito e o Realizado: Um Estudo de Adequações*, procurou mostrar como se caracteriza a adequação de uma unidade didática (trabalho prescrito) ao contexto em que ela foi realizada (trabalho realizado), buscando entender o processo pelo qual o material didático foi elaborado, bem como sua aplicação em uma sala de aula de Língua Inglesa. Para tanto, a autora investigou como se caracterizam os trabalhos prescrito e realizado, as capacidades de linguagem²⁹ privilegiadas nestes contextos e, finalmente, as relações entre essas capacidades de linguagem e o dia-a-dia do aluno. Esse estudo insere-se na linha de pesquisa “ensino-aprendizagem”, mas com características de pesquisa sobre “linguagem e trabalho” ao considerar o trabalho do professor como parte do trabalho em geral e visar compreender as relações entre a linguagem e o trabalho educacional. Para isto, a autora apóia-se em Faïta (2002), Schwartz (2002) e outros, além de lingüistas brasileiros como Souza-e-Silva (1998a, 1998b) e Machado. A autora toma por base o Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (1997/1999/2003), tendo como foco a visão vygotskiana de ensino-aprendizagem e linguagem como prática social. Segundo a autora, os resultados da análise revelaram a importância da adequação do material didático em um contexto diferente do que foi realizado, além de apontar as capacidades de linguagem que foram desenvolvidas no trabalho prescrito e no trabalho realizado, relacionando-as aos conhecimentos de mundo, textual e sistêmico.

Já no quadro do ISD, salientamos, sobretudo, as pesquisas de Cristóvão (2001, 2008) e de seu grupo de pesquisa, Linguagem e Educação, citados na introdução desta pesquisa, que tratam do ensino de LE, envolvendo os aspectos lingüísticos e discursivos em LE, ensino e aprendizagem e formação de professores de línguas estrangeiras. No LAEL, entre as pesquisas do grupo ALTER, temos, Mazzillo (2006), que trata da análise de diários de leituras no ensino de LE ao estudar a representação e a avaliação do agir de professores em sala de aula, no sentido de compreender como e porque o agir do professor é avaliado no seu

²⁹ De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 52), trata-se de “aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero em determinada situação de interação: a) adaptar-se às características do contexto (capacidade de ação); b) mobilizar modelos discursivos (capacidade discursiva); c) dominar as operações psicolingüísticas e as unidades lingüísticas (capacidade lingüístico-discursiva)”.

trabalho e quais são os critérios adotados para tais avaliações, bem como de que perspectivas enunciativas as professoras participantes da pesquisa são avaliadas. Como resultado, a autora concluiu que os diários de leitura são instrumentos válidos por fornecerem dados para análise e debates sobre a conduta dos professores em sala de aula e sobre o trabalho do professor.

Ainda nessa perspectiva, temos Lousada (2006), que trata do ensino de LE ao investigar o trabalho de um professor de francês, procurando mostrar aspectos representativos do seu trabalho e considerando o trabalho prescrito, o trabalho realizado e o trabalho real³⁰. Os resultados mostraram as características dos textos produzidos nessa situação de trabalho educacional, bem como as diferentes imagens construídas sobre o agir e seus protagonistas nos textos analisados, além de revelarem diferentes camadas de prescrições que caracterizam o trabalho do professor, ou seja, desde os prescritos mais amplos até as autoprescrições do professor.

A seguir, trataremos do contexto específico do ensino de Língua Inglesa no Estado do Paraná.

1.2 O ensino de Língua Inglesa no Estado do Paraná

O Ensino de Língua Estrangeira tem sofrido grandes modificações no Brasil, com a implementação de vários programas, tais como: de capacitação para professores da área, materiais didáticos, de reformulação das Diretrizes Nacionais de Educação, entre outros, principalmente, no que diz respeito ao ensino de Língua Inglesa nas Escolas Públicas, no Estado do Paraná. Tais modificações têm exigido uma reestruturação por parte das escolas, em especial, das escolas públicas, e seus educadores, profissionais, funcionários, no sentido de se adequarem às novas exigências, ou, às novas prescrições; caso contrário, podem receber sanções.

De um modo geral, o regime de trabalho das escolas da região é assim constituído: há um padrão constituído por 20 horas semanais, sendo 16 horas em

³⁰ Segundo Clot (1999/2006), o trabalho prescrito é a tarefa prescrita pela instituição, o trabalho realizado é a atividade efetivamente realizada e, o trabalho real, além da atividade realizada, são todas as atividades não realizadas, suspensas, contrariadas ou impedidas de serem realizadas por alguma razão.

sala de aula e 4 horas são denominadas de hora-atividade. Além dessa carga horária, pode surgir ocasiões para o professor conseguir aulas extraordinárias, ou seja, fora do número de aulas correspondentes à carga horária de seu padrão.

Como um padrão de 20 horas, geralmente, é insuficiente para o sustento de uma família, os professores assumem mais um padrão de 20 horas. Além disso, geralmente, a escola recebe atribuições que devem ser desenvolvidas pelos professores, tais como: elaboração de planejamentos anuais ou semestrais, relatórios de grupos de estudo durante as semanas pedagógicas, elaboração de projetos a serem desenvolvidos durante o ano, preenchimento do livro de chamada com os respectivos conteúdos, além da preparação de aulas, seleção de materiais didáticos e elaboração de testes, trabalhos, avaliações e correção destes, e de avaliações de recuperação paralela. No caso de Língua Inglesa, não há material didático. Por isso, os professores digitam as unidades de um material que consideram mais adequado para a realidade e necessidade de seus alunos e as imprimem na escola ou as reproduz em um estêncil no mimeógrafo, digitado ou manuscrito, pois nem todos os professores desenvolveram habilidades de uso dos computadores, ou, ainda, o professor faz fotocópias de unidades, atividades ou textos financiados com o próprio salário.

Em se tratando de desenvolvimento profissional, formação continuada ou capacitação, os professores podem participar de cursos que sejam oferecidos pelo núcleo regional de ensino somente quando eles ocorrem no dia de suas horas-atividades, que são concentradas no mesmo momento dos outros professores de Língua Inglesa, para que possam estudar ou compartilhar seus problemas, dificuldades ou conflitos no processo de ensino. Entretanto, os professores não podem ser dispensados para participar de cursos quando ocorrem em período de aula, a não ser que o professor negocie com a escola e faça uma reposição de suas aulas em um outro dia e horário.

Um outro aspecto a se considerar é que há uma série de documentos prescritivos para o trabalho do professor, que têm introduzido modificações no ensino de língua estrangeira, exigindo do professor uma dedicação dobrada em sua carga horária de trabalho.

É nesse contexto de adaptação da escola e do papel do professor de Língua Estrangeira diante de tal situação de trabalho que nossa pesquisa se desenvolve. Considerando que para estudar o trabalho do professor de Língua Inglesa de Escola

Pública devemos ter conhecimento das prescrições que o regem, sintetizar-nos-emos, a seguir, alguns desses documentos.

Um desses documentos centrais é o das *Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna*³¹ para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, elaboradas pela Secretaria de Estado da Educação (SEED), Superintendência da Educação (PARANÁ, 2006/2008), do Estado do Paraná.

A construção desse documento relaciona-se a movimentos político-educacionais ocorridos na última década e, mais precisamente, a partir de 1996, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394³², determinou “a oferta obrigatória de pelo menos uma língua estrangeira moderna no Ensino Fundamental, a partir da quinta série, cuja escolha do idioma foi atribuída à comunidade escolar”.

De acordo com as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008:24), em 1998, houve um desdobramento da LDB/96, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Língua Estrangeira (PCNs), que apresentaram uma concepção de língua como prática social, fundamentada na abordagem comunicativa e que recomendava um ensino de língua estrangeira com “ênfase na prática de leitura em detrimento das demais práticas – oralidade e escrita”.

Em 1999, segundo as Diretrizes do Estado do Paraná, o MEC publicou os PCNs de Língua Estrangeira para o Ensino Médio, com ênfase no ensino da comunicação oral e escrita, no sentido de desenvolver a formação pessoal, acadêmica e profissional do indivíduo, o que influenciaria os resultados do processo de aprendizagem. Por essa razão, novos referenciais teóricos têm sido estudados por lingüistas aplicados a fim de contribuir para uma consciência crítica da aprendizagem de língua estrangeira. Tais pesquisas têm norteado propostas mais

³¹ PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para o Educação Básica**. Curitiba, 2006/2008. Disponível no site: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/index.php?PHPSESSID=2008102715300333>>. Acesso em: 3 jan. 2008.

³² BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: língua estrangeira**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.
BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 04/98, de 29 de janeiro de 1998. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. Relatora Conselheira: Regina Alcântara de Assis. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 1998. p. 31.

recentes para esse ensino e aprendizagem no Brasil e, conseqüentemente, servido de subsídios na elaboração das Diretrizes estaduais.

De acordo com as Diretrizes do Paraná, uma nova situação instala-se neste contexto, que é o destaque do Brasil no Mercosul. Por isso, em 2005, foi criada a Lei nº 11.161, “que tornou obrigatória a oferta de língua espanhola nos estabelecimentos de Ensino Médio”. No entanto, tal medida ainda não foi implantada.

Em relação aos fundamentos teórico-metodológicos dessas Diretrizes, a abordagem comunicativa tem orientado o trabalho em sala de aula. Contudo, considera-se que tal abordagem tem apresentado limites, uma vez que é centrada em funções da linguagem do cotidiano, esvaziando as práticas sociais mais amplas de uso da língua. Por isso, as Diretrizes apontam para uma necessidade de reflexão crítica sobre essa fundamentação teórica, que, aliás, tem norteado grande parte dos materiais e livros didáticos no Brasil, desde a década de 1980. A partir destas considerações e de alguns princípios educacionais³³ apresentados nas Diretrizes, o documento da Secretaria de Educação do Paraná toma a pedagogia crítica como referencial teórico básico para sustentação de sua proposta, entendendo que se trata de uma abordagem que “valoriza a escola como espaço social democrático, responsável pela apropriação crítica e histórica do conhecimento, como instrumento de compreensão das relações sociais e para a transformação da realidade” (PARANÁ, 2008, p. 28).

Assim, com base na pedagogia crítica, o documento (PARANÁ, 2008, p. 28) defende o compromisso da escolarização, que é o de “prover aos alunos meios necessários para que não apenas assimilem o saber como resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação”. Ou seja, “a escola tem o papel de informar, mostrar, desnudar, ensinar regras, não apenas para que sejam seguidas, mas principalmente para que possam ser modificadas”. Além disso, as Diretrizes apontam para um papel importante do ensino de Língua Estrangeira, enfatizando o objetivo maior de educação e do profissional dessa área no que se refere ao reconhecimento

[...] da importância da relação entre língua e pedagogia crítica no atual contexto global educativo, pedagógico e discursivo, na medida que as questões de uso da língua, do diálogo, da comunicação, da cultura, do poder, e as questões da política e da pedagogia não se separam (PARANÁ, 2008, p. 29).

³³ Ver documento das Diretrizes Curriculares da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, no site: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/>>.

Desse modo, a proposta adotada nas Diretrizes (PARANÁ, 2008, p. 29) toma por base a corrente sociológica e as teorias do Círculo de Bakhtin, bem como os estudos de Orlandi (2005) e Foucault (1996), concebendo “a língua como discurso, como espaço de produção de sentidos, marcado por relações contextuais de poder e não como estrutura que intermedia o contato de um sujeito com o mundo para transmitir sentidos”. Por fim, considerando os aspectos envolvidos no processo discursivo, a saber, língua e cultura, ideologia e sujeito, discurso e identidade, as Diretrizes Curriculares do Paraná (PARANÁ, 2008, p. 29) buscam estabelecer os objetivos de ensino de uma Língua Estrangeira, com o intuito de resgatar a função social e educacional dessa disciplina na Educação Básica.

Esse documento tem sofrido alterações ao longo dos últimos quatro anos, alterações essas que são realizadas pelos resultados de discussões em reuniões de professores e equipes pedagógicas da escola pública, juntamente com a direção. Os relatórios das discussões são encaminhados ao Núcleo Regional de Ensino, que encaminha para a SEED. Em relação à fundamentação teórica do documento, não há aprofundamento dos tópicos necessários e adequados para que o professor possa realizar seu trabalho de modo efetivo e coerente. Podemos considerar, portanto, que o documento encontra-se em um momento de construção e reelaboração contínua.

Assim, em relação aos documentos que regem o trabalho do professor, podemos visualizar no quadro, a seguir, a época em que a nossa coleta de dados ocorreu em contraste com o momento atual.

Época da coleta de dados pelo procedimento das <i>Instruções ao Sósia</i> (Maio de 2005)	Momento de finalização da pesquisa (Março de 2009)
<ul style="list-style-type: none"> • Proposta Política Pedagógica (PPP) da escola • Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) • Diretrizes Curriculares • Regimento Interno • Planejamento da Disciplina Anual, Semestral e Bimestral 	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola • Proposta Pedagógica (PPP) da escola • Diretrizes Curriculares • Proposta Curricular da escola • Proposta Curricular para o ensino de Língua Estrangeira Moderna - Inglês • Plano de Ação da escola • Regimento Interno • Plano de Trabalho Docente (por área) anual e semestral ou bimestral

Quadro 1 – Comparação entre os momentos de coleta de dados e o momento de finalização da pesquisa.

Em 2005, as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná estavam sendo estudadas para serem implantadas. A partir do estudo desse documento, foram elaborados outros mais específicos para o trabalho educacional, implantados a partir de 2008, tais como: a Proposta Curricular da escola, fruto de estudos das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná e de uma revisão do Projeto Político Pedagógico da escola, e que tem como princípio a construção do conhecimento pelo estudante, tendo o professor como agente educador e mediador do processo pedagógico; a Proposta Curricular para o ensino de Língua Estrangeira Moderna – Inglês, constituída por uma apresentação geral que explicita o papel da língua estrangeira no processo educacional, os objetivos gerais e específicos a serem desenvolvidos no Ensino Fundamental e Médio, bem como os conteúdos específicos referentes a cada série de ambos os contextos, além do desenvolvimento metodológico, os critérios de avaliação e as referências bibliográficas; o Plano de Ação da escola, que organiza o conjunto de ações necessárias à realização efetiva do Projeto Político Pedagógico da escola, quanto à gestão democrática, à proposta pedagógica, à formação continuada de todos os segmentos da comunidade escolar e às condições físicas da escola; e o Plano de Trabalho Docente, que diz respeito às práticas de ensino-aprendizagem em cada área do conhecimento, constituído por conteúdos específicos, justificativas e objetivos, encaminhamento metodológico e recursos didáticos, critérios de avaliação e recuperação, além das referências bibliográficas.

Com isso, temos um trabalho prescrito ao professor, que pode lhe exigir mais tarefas além do que já realiza para dar conta da sua situação de trabalho. Por um lado, tais documentos podem apresentar uma perspectiva teórica de ensino com possibilidades de sucesso. Por outro lado, na prática, não são oferecidas as condições necessárias para que o professor possa realizar seu trabalho de modo mais efetivo. Na verdade, o trabalho real do professor, muitas vezes, tem mostrado alguns impedimentos à realização do trabalho docente, como já discutido anteriormente nesta pesquisa, tais como: muitos alunos por sala para o ensino de uma língua estrangeira, pouco número de aulas por semana, a falta de um material de apoio e outros recursos como dicionários, entre outros.

No que diz respeito às políticas de formação continuada de professores de língua estrangeira, é essencial compreendermos o processo de formação que ocorreu entre 1999 e 2003, período este em que a Secretaria Estadual da Educação do Paraná (SEED) investiu significativamente no aprimoramento de professores de

línguas estrangeiras, como parte do Programa de Capacitação Continuada para Profissionais da Rede Pública Estadual, se quisermos entender a situação de trabalho do professor de Inglês do interior do Paraná. Os primeiros beneficiados foram professores de inglês, pelo Subprograma de Capacitação em Língua Inglesa³⁴, administrado conjuntamente pela Universidade do Professor, em Faxinal do Céu e pelo Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), da SEED, com a assistência técnica do Conselho Britânico (GIMENEZ; JORDÃO; ANDREOTTI, 2005). Segundo as autoras, esse programa, conhecido como Paraná ELT, financiado com recursos do Banco Mundial, em parceria com as universidades públicas do Paraná, com os Núcleos de Assessoria Pedagógica (NAPs)³⁵ e os institutos privados de idiomas, proporcionou aos professores de Língua Inglesa seminários de aperfeiçoamento, cursos de imersão na Inglaterra, cursos de proficiência presenciais, e cursos de proficiência e de metodologia à distância³⁶, em parceria com a *Open University*, da Inglaterra. De acordo com Saliba³⁷ (2001, p. 28), a intenção do governo seria a de “ampliar cada vez mais as oportunidades de capacitação, abrangendo professores de outras línguas ensinadas nas escolas estaduais paranaenses”.

Desse modo, os professores de Língua Inglesa, da Rede Estadual do Paraná tiveram algumas oportunidades de capacitação³⁸, como a participação em um curso à distância, *Internet English Course I*, de dezembro de 1999 a fevereiro de 2001. Por conta da participação neste curso, houve uma oportunidade de participar de um curso de Imersão na Inglaterra, oferecido pela Secretaria de Educação em Convênio com o Conselho Britânico, realizado de 26 de janeiro a 08 de fevereiro de 2001. Conseqüentemente, surgiu um grupo especial de professores de Inglês, pelos

³⁴ Para melhor compreender a proposta de formação continuada do governo nessa época, sugerimos consultar Gimenez, Jordão e Andreotti (2005, p. 8-9), quando ressaltam as oportunidades oferecidas pelo subprograma, conforme folhetos divulgados aos professores em 2001 e 2002.

³⁵ Projetos de extensão ou núcleos localizados nas universidades do Estado do Paraná envolvidos com a formação de professores de inglês.

³⁶ Curso analisado em dissertação de Mestrado, defendida por Tognato (2002), sob orientação de Telma Gimenez, pela UEL/PR.

³⁷ Texto publicado nos Anais do IX EPLE (ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: CULTURA, DIVERSIDADE E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 2001) por Alcyone Saliba, Secretária da Educação do Estado do Paraná, nessa época.

³⁸ TOGNATO, M. I. R. Pathmakers: uma experiência de grupo como oportunidade de formação continuada. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Orgs.) **Perspectivas educacionais e o Ensino de Inglês na Escola Pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005.

trabalhos que estavam sendo desenvolvidos, denominado de *Pathmakers*³⁹, que teve início em 02 e 03 de novembro de 2001, quando participamos de um *ELT Paraná Workshop*, apoiado pelo Conselho Britânico e Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Este grupo, segundo Gimenez e Mateus (2005) era formado por professores da rede pública estadual, já tinham passado por várias etapas do programa e tinham interesse em prosseguir nas discussões e estudos, com a tarefa de elaborar uma proposta curricular para o ensino de Inglês no Estado. Tratava-se de uma proposta de discussão que, conforme as autoras, poderia ou não levar à elaboração de um currículo para todo o Estado. Assim, esta iniciativa possibilitava reflexões contextualizadas sobre a prática e sobre objetivos educacionais, visando à “continuidade do programa”, como um foco das ações do grupo.

Entusiasmados com o momento de formação continuada, após o primeiro curso à distância, citado acima, os professores solicitaram uma continuação deste primeiro curso, que seria o *Internet English Course II*, realizado de dezembro de 2001 a fevereiro de 2002. Estes cursos à distância auxiliariam os professores de Inglês em suas práticas pedagógicas. Assim, após a experiência com o grupo *Pathmakers*, de acordo com Tognato (2005), a maioria dos integrantes persistiu na participação de um curso semi-presencial para dar continuidade à sua formação, pois a preocupação com planejamento, ensino e aprendizagem continuava. Segundo a autora, “este curso fez parte da proposta de continuidade das discussões sobre o currículo para a escola pública” (TOGNATO, 2005, p. 94). Entretanto, como os sistemas governamentais mudam de acordo com os momentos políticos, novas políticas de formação continuada surgiriam. Então, com a mudança de governo, em janeiro de 2003, a SEED-PR, tomou a decisão de não dar continuidade ao programa nos moldes até então realizados. Por outro lado, os NAPs (Núcleos de Assessoria Pedagógica para o ensino de línguas) das instituições de ensino superior, independentes do programa da SEED e autonomamente, como Gimenez e Mateus (2005) ressaltam, continuaram a receber o apoio do Conselho Britânico, o que gerou um processo de discussão⁴⁰ sobre a formação inicial de professores de Inglês no Estado entre professores universitários, envolvendo todas as instituições formadoras, e que levou à criação do Encontro de

³⁹ Pathmakers 2002 – Esta comunidade profissional de aprendizagem surgiu a partir da necessidade de integração entre professores de Língua Inglesa das escolas públicas do Estado do Paraná, engajados nos projetos oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação, em parceria com o British Council. O programa tem por objetivo a sustentabilidade dos projetos de aprendizagem, aperfeiçoamento e instrumentalização para a prática em sala de aula, conforme consta do site criado por seus integrantes (www.geocities.com/pathmakers2002) (GIMENEZ; MATEUS, 2005, p. 172).

⁴⁰ Processo este do qual também participei como professora do Ensino Superior.

Formadores no Paraná. Conseqüentemente, em março de 2003, realizamos o 1º ENFOPLI – Encontro de Formadores de Professores de Inglês, do qual participaram 61 representantes de 28 instituições. De acordo com Gimenez e Mateus (2005, p. 174), “neste evento foram discutidas diretrizes curriculares para os cursos de licenciaturas e as práticas atualmente adotadas nas instituições”. Com isso, houve um fortalecimento da rede de formadores de professores de Inglês no Paraná, o que os colocou em uma posição diferenciada do que vinha acontecendo antes e durante o programa Paraná ELT. Ressaltamos que os encontros de formadores acontecem todo ano no Paraná e, além disso, temos os encontros regionais de formadores de professores de Inglês no Paraná.

Assim, uma pequena parcela de professores do Ensino Fundamental e Médio procurou cursos de especialização e mestrado no sentido de dar continuidade ao seu processo de formação. No entanto, muitos professores ficaram esperando oportunidades a serem oferecidas pela SEED. Essa estagnação no momento de formação e desenvolvimento dos professores influenciou, a nosso ver, de um modo ou de outro, a atividade profissional do professor de Inglês do Brasil.

Entretanto, houve um oferecimento de oportunidades de grupos de estudo nas escolas, a partir de 2004, quando os professores deveriam ler textos enviados pela SEED, referentes ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Tais grupos de estudo continuam e os professores que participam desses grupos recebem certificados, que são considerados no plano de carreira. Sem dúvida, esse tipo de trabalho com a formação docente pode contribuir para melhorar a prática do professor, mas não lhe são possibilitadas condições para que repense e avalie sua situação de trabalho não somente em relação à prática em sala de aula, mas também aos momentos que antecedem e sucedem essa prática.

A última e recente oportunidade do Estado do Paraná aos professores, de todas as áreas, desde 2006, é a entrada em um Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), que possibilita ao professor, por meio de seleção, participar de encontros, palestras, seminários, aulas em universidades comprometidas com esse trabalho, em Maringá, Londrina e Curitiba. Os professores têm dois anos para cursar disciplinas em programas de pós-graduação, e, por fim, desenvolver um projeto de intervenção, orientado por um professor de instituição de Ensino Superior. Em seu primeiro ano, o professor recebe dispensa total, ou seja, de 100% da sua carga horária para estudar e, no segundo ano, retorna para a sala de aula, mas ainda com

25% da carga horária em dispensa. Ao final, o professor poderá receber um aumento salarial em seu plano de carreira. O professor que é titulado, que já tem mestrado ou doutorado, e que passa pelo teste de seleção para entrar nesse programa, pode optar por cursá-lo em um ou dois anos. Esse professor deve produzir um material didático e um artigo científico para a finalização de sua participação.

Todo esse esforço governamental mostra preocupação com a formação continuada do professor, que nós também julgamos necessária. Como discutimos anteriormente, considerando que o trabalho do professor é uma profissão, devemos ressaltar essa formação como um dos elementos indispensáveis para o desenvolvimento do trabalho do professor e do seu *métier*.

No entanto, consideramos que outras pesquisas devam ser feitas sobre outros elementos do trabalho docente (além dos conteúdos, metodologias ou domínio da LE) para que o desenvolvimento desse trabalho possa ser continuamente feito pelos próprios professores.

Em suma, este capítulo procurou mostrar que, mesmo após muitas pesquisas desenvolvidas sobre o ensino de Língua Inglesa no Brasil (e os próprios autores mencionados neste texto reconhecem), consideramos que ainda há muito espaço para se repensar esse quadro educacional. Para isto, é preciso desenvolvermos mais estudos e pesquisas nesta área, no sentido de aprofundarmos os questionamentos necessários, uma vez que inúmeros problemas continuam sendo observados pelos professores. Também trazemos, neste capítulo, parte do processo de desenvolvimento do ensino de Língua Inglesa no Brasil, identificando que as mudanças que ocorreram nesse ensino se relacionam tanto às prescrições governamentais quanto às teorias predominantes em cada época e que influenciam diretamente essas prescrições.

A nosso ver, ainda há lacunas nos conhecimentos já construídos e problemas a resolver. Acreditamos que a perspectiva que assumimos nesta pesquisa poderá contribuir para novas compreensões sobre o trabalho docente, trazendo contribuições para a questão da formação inicial e da continuada.

Como já dissemos, o ISD é uma teoria de base que sustenta nossa pesquisa, tornando-se necessário, assim, que seus pressupostos teórico-metodológicos sejam explicitados e discutidos, o que faremos no próximo capítulo.

O interacionismo sociodiscursivo e a perspectiva do ensino como trabalho, tratados no capítulo a seguir, têm um papel fundamental para a compreensão das relações entre linguagem e o trabalho do professor. Trata-se de um olhar sobre o trabalho docente pelo viés da própria prática profissional, no sentido de compreender e redefinir a própria tarefa para transformar a situação de trabalho, levando-se em conta os elementos que constituem o trabalho docente, como o próprio professor, as prescrições, os coletivos, as regras do ofício e as ferramentas, entre outros.

A seguir, apresentaremos o quadro do ISD e seus pressupostos teórico-metodológicos, bem como seu programa de trabalho, com foco no trabalho do professor, mostrando o lugar no qual nos posicionamos com esta pesquisa, que considera o ensino como trabalho. Abordaremos, enfim, as razões pelas quais analisamos o texto produzido pelo professor sob tal perspectiva.

CAPÍTULO 2

O QUADRO DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

[...] as práticas languageiras seriam instrumentos de regulação do agir geral, e seria na relação com esse agir que as unidades e estruturas mobilizadas nessas práticas assumiriam sua significação (BRONCKART, 2008, p. 16).

Neste capítulo, apresentaremos o quadro teórico do interacionismo sociodiscursivo (doravante ISD), o processo histórico através do qual os pressupostos teórico-metodológicos do ISD foram sendo construídos, os princípios gerais que norteiam tais pressupostos, alguns de seus conceitos de base, o programa de trabalho do ISD, bem como os procedimentos de análise propostos.

Tomamos o ISD como opção teórica por apontar-nos a linguagem como elemento central e decisivo para o desenvolvimento humano, sendo explicitado neste momento da pesquisa por servir de base teórica para o estudo da (re)construção do trabalho do professor pela linguagem. Iniciemos, então, pela compreensão do processo histórico no qual o ISD inscreve-se, como vemos a seguir.

2.1 Processo histórico do desenvolvimento do interacionismo sociodiscursivo

O quadro teórico-metodológico do ISD, fundamentado em uma visão de desenvolvimento humano baseado nas obras de Spinoza, de Marx e de Vygotsky, tem sido desenvolvido, aproximadamente, desde 1980, inscrevendo-se no movimento do interacionismo social, sendo uma variante e um prolongamento deste, segundo Bronckart (2006), baseado, principalmente, nas obras de Marx (1845/1951), Vygotsky (1934/1997) e de Voloshinov e Bakhtin (1929/1977). Trata-

se de um posicionamento epistemológico sobre as condições do funcionamento e do desenvolvimento humano, em uma abordagem transdisciplinar, no intuito de se colocar como auxiliar para uma construção de uma “Ciência do Humano”.

De acordo com Bronckart (2006), trata-se de uma perspectiva que aceita todos os princípios fundadores do interacionismo social, contestando a divisão atual das ciências humanas ou sociais. Portanto, o ISD não é considerado pelo autor nem uma corrente especificamente lingüística, nem uma corrente psicológica ou sociológica, e sim como uma corrente da ciência do humano, que procura explicar/interpretar o funcionamento e o desenvolvimento humano, trabalhando de modo transdisciplinar.

Para compreender melhor o processo histórico desta proposta teórico-metodológica, tomamos por base Fourcade e Bronckart (2007), que dividem a história da trajetória do ISD em quatro momentos.

A primeira etapa tem início em 1966 e termina em 1976, com a publicação do primeiro livro de Bronckart, *Gênese e organização das formas verbais* (1976).

O segundo momento é marcado pela publicação de *Teorias da linguagem. Uma introdução crítica* (1977), que resume e sintetiza o momento anterior, assim como pela publicação de *O funcionamento dos discursos. Um modelo psicológico e um método de análise* (BRONCKART et al., 1985) em que se desenvolve uma síntese dos trabalhos realizados de investigação da época e de suas características metodológicas.

O terceiro momento se estende de 1985 a 1997, em que vai do primeiro modelo ao segundo, tema este referentes às tipologias, que nos permite obter uma idéia do contexto do momento, assim como também, a partir da comparação da tipologia de Adam e Bronckart, planejar alguns problemas metodológicos. Então, há uma continuação da explicitação dos pontos de vista sobre o processo de humanização com a publicação de 1997 “*Activité langagière, textes et discours. Pour un interaccionisme sócio-discursif*”, o que pode permitir esboçar as respostas do ISD às perguntas formuladas na primeira parte sobre o processo de humanização, o papel da linguagem e suas relações com o pensamento. Assim, o segundo modelo diz respeito ao estatuto das unidades, às relações entre texto e contexto.

Por fim, a quarta etapa que compreende o período de 1997 a 2004, é intitulada “*Lenguaje-Accion-Formación*”, com uma publicação de 1997, que termina com uma publicação coletiva de Bronckart, Bulea, Fillietaz, Fristalon, Plazaola Giger,

Revaz dos trabalhos do LAF (Langage-Action-Formation) “*Agir et discours em situation de travail*” em 2004, defendendo que “as condutas ou atividades verbais podem ajudar a compreender o modo de funcionamento da conduta da atividade humana em geral” (BRONCKART et al., 2004, p. 16).

É nessa perspectiva que se desenvolvem inúmeras pesquisas na Suíça (BRONCKART, 1999/2003, 2004, 2006, 2008), em Portugal (COUTINHO, 2003), na Argentina (MIRANDA, 2004, 2005), entre outros, e, com muita força, no Brasil, temos o grupo ALTER (CNPq), com vários estudos desenvolvidos que resultaram em publicações nacionais e estrangeiras, tais como: a) artigos na Revista de Lingüística Aplicada Calidoscópio (2004)⁴¹ (LOPES; ÉRNICA; FRAGA; SOUZA, MOULIN E COSTA; GUIMARÃES; AZEVEDO E CORDEIRO; BUENO; MACHADO, LOUSADA, BARALDI, ABREU-TARDELLI E TOGNATO; GERALDINI E FONTES; MAGALHÃES E LIBERALI); b) artigos reunidos em um livro⁴² (MACHADO, 2004), tendo autores como Érnica, Bronckart e Machado, Abreu-Tardelli, Filliettaz, Giger, Lousada e Mazzillo. Além disso, há os diversos trabalhos em desenvolvimento⁴³ e trabalhos de divulgação informal.

Assim, ao identificar as características sócio-histórico-culturais que propiciaram a entrada e a grande aceitação do interacionismo sociodiscursivo no Brasil, sobretudo no quadro da Lingüística Aplicada, Machado e Guimarães (No prelo/2009)⁴⁴ mostram os tipos de pesquisa e de produções desenvolvidas a partir de então, reconstituindo, pelo menos em parte, a história particular do grupo de pesquisa Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações (ALTER-CNPq), que agrega pesquisadores brasileiros, portugueses, argentinos e suíços. As autoras mostram como se criou um campo fértil para a entrada e a rápida aceitação das idéias do ISD no Brasil e como estas influenciaram a produção dos PCNs, assim como a Lingüística e a Lingüística Aplicada.

Segundo as autoras, o primeiro texto dos pesquisadores a circular no Brasil foi em 1993 (BRONCKART, 1993). No entanto, as autoras explicitam um contexto social e científico, ou seja, o contexto sócio-histórico social mais amplo, fazendo

⁴¹ REVISTA DE LINGÜÍSTICA APLICADA – CALIDOSCÓPIO. São Leopoldo, v. 2., n. 2, jul./dez, 2004.

⁴² MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

⁴³ Pesquisas desenvolvidas e em desenvolvimento do grupo ALTER, do LAEL, PUC/SP.

⁴⁴ Para maiores informações, ver artigo intitulado O Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil por Machado e Guimarães (no prelo).

uma retrospectiva dos fatos políticos mais importantes que se desenvolveram no Brasil, desde a década de 60 até o governo de Fernando H. Cardoso e das modificações que foram sendo introduzidas nas políticas educacionais e nos paradigmas científicos, sobretudo na Educação, na Lingüística e na Lingüística Aplicada, até 1997.

Foi nesse contexto que, em 1992, ocorreu o encontro de duas pesquisadoras do Programa de Estudos Pós-graduados em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas (LAEL) da PUC/SP, a Prof^a. Dr^a. Roxane H. Rojo e Maria Cecília C. Magalhães, com as teses do ISD, durante a I *Conference for Sócio-cultural Research*, em Madri, quando o Prof. Bronckart apresentou uma conferência intitulada *Action theory and the analysis of action in education*. Conforme Machado e Guimarães (No prelo/2009) explicitam, essa conferência mostrou uma construção de uma teoria coerente e, ao mesmo tempo, uma proposta de integração dialética entre a pesquisa científica e as intervenções didáticas a partir da integração das idéias vigotskianas e de aportes da lingüística de texto/discurso.

Com isso, teve início a difusão das idéias dos pesquisadores genebrinos no Brasil. Em 1994, pelos contatos entre os pesquisadores da Universidade de Genebra e os do LAEL – PUC/SP, um Acordo Interinstitucional foi firmado entre as duas universidades e, em 1995, foi defendida, no LAEL, a primeira tese de doutorado brasileira que adotava os pressupostos teóricos e metodológicos do ISD (MACHADO, 1998).

Com o chamado “discurso das reformas”, no quadro da política educacional, durante o governo de Cardoso, de 1995 a 2002, foram tomadas algumas medidas com o objetivo de se direcionar a atividade educacional para finalidades mais amplas do governo. Desse modo, os princípios do modelo neoliberal acabaram influenciando o campo científico brasileiro, norteando os objetivos, bem como definindo os objetos de inúmeras pesquisas em diferentes disciplinas. Um exemplo disso foi a proposta de ensino de gêneros de texto, feita pelos PCNs para o ensino de Língua Portuguesa para o terceiro e o quarto ciclos (BRASIL, 1998c), que, segundo Machado e Guimarães (No prelo/2009), foi decisiva ao desenvolvimento de um grande número de pesquisas e de publicações sobre a questão dos gêneros, tanto do ponto de vista teórico quanto didático.

Houve, então, uma expansão institucional e geográfica das idéias do ISD no Brasil por meio dos pesquisadores do Grupo ALTER (CNPq), já explicitado

anteriormente nesta pesquisa, que, assumindo o quadro teórico do ISD, são inscritos no campo da Lingüística Aplicada, em sua maioria, e tem tido como ponto comum a análise de textos no sentido de entender o funcionamento dos diferentes níveis da textualidade e de suas relações com o contexto, o agir e o desenvolvimento de diferentes dimensões das pessoas, como um compromisso de ordem científica e social. Assim, os trabalhos do grupo têm se voltado para questões de ordem prática, ao problema da transposição didática dos conhecimentos científicos referentes aos gêneros de texto, com a elaboração e avaliação de diferentes materiais didáticos, à análise e à avaliação de experiências educacionais e a implementação de programas de professores. Mais recentemente, vários pesquisadores do grupo têm focado seus estudos na questão da (re)configuração do agir humano *nos e pelos* textos e, mais especificamente, do agir docente, como é o caso desta pesquisa.

De acordo com Machado (2005), mesmo com diferenças entre os pesquisadores, há um traço comum que é uma perspectiva de intervenção na educação, seja de modo imediato ou prospectivo. Segundo a autora, essas pesquisas podem ser agrupadas conforme o foco de investigação, tais como: foco nas ferramentas de ensino, foco no aluno, no professor em formação, ou no formador de professor, na interação do professor-ferramenta-aluno e as pesquisas com foco na interação professor em formação-(ferramenta)-formador.

Vejamos a seguir os princípios gerais que norteiam a proposta teórico-metodológica do ISD.

2.1.1 Princípios gerais do interacionismo sociodiscursivo

No que se refere aos princípios gerais que norteiam a proposta do ISD, Bronckart (1999/2003, 2006, 2008), considera que, primeiro, em relação ao desenvolvimento humano, há duas vertentes indissociáveis desse desenvolvimento, a construção do pensamento consciente humano e a construção do mundo dos fatos sociais e das obras culturais, como processos de socialização e individuação⁴⁵ e que, portanto, devem ser tratados paralelamente. Em segundo lugar, as pesquisas

⁴⁵ Formação das pessoas individuais.

devem levar em conta problemas de intervenção prática, principalmente, no campo escolar e de trabalho. Em terceiro lugar, não se admite a divisão das Ciências Humanas em múltiplas disciplinas, uma vez que, para o autor, os problemas centrais que podem ser tratados por uma ciência do humano envolvem *relações de interdependência* entre vários aspectos do funcionamento humano, fisiológicos, cognitivos, sociais, culturais, lingüísticos, entre outros, além de *processos evolutivos e históricos* por meio dos quais essas dimensões foram geradas e co-construídas.

De acordo com o interacionismo vigotskiano, considera-se que o desenvolvimento humano não decorre de fatores isolados, mas de trocas recíprocas entre o indivíduo e seu meio social, mediadas pelo outro. Ou seja, todo conhecimento é construído socialmente, no âmbito das relações humanas. O ser humano é visto, dessa forma, como um ser que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura, portanto, um sujeito que se constitui sociohistoricamente.

Segundo Bronckart (2006, p. 10), o ISD tem a especificidade de postular que “*o problema da linguagem é absolutamente central ou decisivo* para essa ciência do humano”, que se quer construir, pois é central para o desenvolvimento individual e social. Com isso, o ISD distingue-se do interacionismo social ao assumir o papel da linguagem como fundamental para o desenvolvimento, com a seguinte afirmação de Bronckart:

[...] o ISD visa demonstrar que as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas (BRONCKART, 2006, p. 10).

Dessa forma, esse quadro teórico-metodológico parte do princípio de que a linguagem é um aspecto fundamental para o desenvolvimento humano, o que explica a importância da inserção do adjetivo “discursivo” à expressão *interacionismo social*.

Para compreendermos melhor essa visão interacionista, o autor sintetiza os princípios mais amplos dessa proposta, em três temas: o materialismo, o monismo e o evolucionismo. Assim, defende-se a idéia de que para entender o desenvolvimento humano é necessário compreender a evolução do universo material, pois o

desenvolvimento do homem é parte constitutiva dessa problemática. Ou seja, é necessário considerar que o universo é constituído por matéria em constante atividade, evoluindo e dando forma a objetos cada vez mais complexos, levando-se que todos os objetos, até mesmo o pensamento humano, são realidades materiais. Assim, se tudo é matéria, é possível adotar uma visão monista, pois não faz sentido fazer uma separação entre o físico e psíquico, uma vez que são indissociáveis. Além disso, devemos pensar a evolução humana em uma perspectiva histórica e dialética, considerando que o universo é constituído por objetos sempre complexos e organismos vivos, que produzem mecanismos próprios para sua organização, por isso, estão em constante evolução.

Seguindo essa perspectiva filosófica, apresentamos a seguir o programa de trabalho do ISD.

2.1.2 O programa de trabalho do ISD

A proposta de Bronckart para um programa de trabalho exaustivo para os pesquisadores ligados ao ISD envolve três níveis de análise descendente:

- a) a dos pré-construídos;
- b) a dos processos de formação formal e informal;
- c) a dos efeitos desses processos sobre os indivíduos.

Isso não significa que haja uma ordem determinista entre esses três níveis. O primeiro nível de análise diz respeito aos principais componentes dos pré-construídos. Para compreendermos esse primeiro nível, devemos entender o termo “pré-construído”. Podemos dizer que se trata de fatores ou aspectos que foram cristalizados ou solidificados socialmente como, por exemplo, o contexto de produção⁴⁶, daí sua importância na compreensão do agir humano e profissional. Fatores esses que agem na construção de cada instrumento, que, por sua vez, é influenciado por tais aspectos, por exemplo, a história social humana, a formação do indivíduo, o ambiente humano, formado por quatro elementos principais, segundo

⁴⁶ Conforme Bronckart (1999/2003, p.93), trata-se de “um conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”.

Bronckart (1999/2003, 2004, 2006, 2008): as atividades coletivas, as formações sociais, os textos e os mundos formais de conhecimento⁴⁷. De acordo com Bronckart (2008, p. 112), os pré-construídos humanos “orientam o desenvolvimento das pessoas” que, por sua vez, “alimentam os pré-construídos coletivos”, desenvolvendo, transformando e contestando-os. Em outras palavras, se os pré-construídos interferem no desenvolvimento das pessoas, estas também interferem nos construtos coletivos. Entretanto, em relação ao primeiro nível de análise, Bronckart salienta que, do ponto de vista metodológico, ainda é preciso construir os instrumentos que permitam identificar, codificar e tratar essas dimensões acionais primárias das condutas. Por isso, os trabalhos empíricos que o autor tem proposto a desenvolver sobre a análise do trabalho (BRONCKART et al., 2001) têm principalmente esse objetivo.

Quanto ao segundo nível de análise, temos o estudo dos processos de mediação sociossemióticos, em que se efetua a apropriação de determinados aspectos desses pré-construídos. Ou seja, como cada indivíduo participa das avaliações languageiras, é constantemente levado a “julgar” a pertinência do agir dos outros em relação aos critérios provenientes dos pré-construídos coletivos. Dessa forma, o indivíduo toma consciência e se *apropria* de elementos das avaliações externas de seu agir, *interiorizando-os* e construindo representações⁴⁸ de suas próprias intenções, motivos e capacidades, que são de sua responsabilidade no desenvolvimento das atividades coletivas.

O terceiro nível trata da análise dos efeitos dos processos de mediação e de apropriação na constituição da pessoa dotada de pensamento consciente, bem como em seu desenvolvimento ao longo da vida. Além disso, com base em Mead (1934), Bronckart (2008, p. 112) enfatiza que “as mediações (re)constróem os elementos do meio coletivo, no próprio movimento em que contribuem para a construção das propriedades psicológicas individuais”.

O autor distingue quatro ordens de pré-construídos:

- a) as atividades humanas coletivas (ou de trabalho), tal como foram elaboradas pelas formações sociais, organizadas e reguladas pelas

⁴⁷ De acordo com Bronckart (1999/2003, p. 91), “são conjuntos de representações sociais que podem exercer influência sobre a produção textual”.

⁴⁸ Entendemos por representação os parâmetros ou conhecimentos que se constrói sobre determinado assunto.

- instituições, isto é, os textos, considerando-se que as *atividades coletivas* podem ser classificadas em atividades não-verbais e languageiras;
- b) as formações sociais, que geram regras, normas e valores para regular interações entre membros de um grupo, o que leva a relações conflituosas na divisão de trabalho;
 - c) as atividades de linguagem, a qual é atribuída, com base em Habermas (1987), uma capacidade para planificar, regular e avaliar as atividades coletivas; e,
 - d) os mundos formais do conhecimento ou representados: o mundo objetivo, o social e o subjetivo, historicamente constituídos e que estão em constante modificação.

A partir da noção dos pré-construídos, devemos considerar que os textos são produções das atividades languageiras, que oferecem representações sobre conhecimentos referentes a contextos socioculturais e semióticos locais. Assim, Bronckart (2008, p. 112) define os textos como “unidades comunicativas globais, cujas características composicionais dependem das propriedades da situação de interação e das atividades gerais que elas comentam, assim como das condições histórico-sociais de sua elaboração”. Além disso, tomamos por base a definição de Machado (2005, p. 241), que caracteriza o texto como sendo “toda unidade de *produção verbal*, oral ou escrita, contextualizada, que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência no seu destinatário”.

Bronckart parte da idéia de que o agir humano se realiza levando em conta as representações coletivas organizadas em sistemas chamados de mundos formais ou representados: o mundo objetivo, o social e o subjetivo, que são historicamente constituídos e que se encontra em constante modificação. O mundo objetivo envolveria os conhecimentos sobre o meio físico tal como ele é constituído, por exemplo, não podemos convidar um grupo com mais de 100 pessoas para participar de uma comemoração em uma residência pequena, onde o único espaço seria uma sala, pois já temos um conhecimento sobre esse espaço e suas relações. Toda atividade é desenvolvida por regras, convenções e valores, que são elaborados por um determinado grupo para a organização e a realização de tarefas. O conjunto desses conhecimentos sobre normas sociais constitui o mundo social. Um exemplo

disso são as várias situações cujas regras devem ser cumpridas, tais como: jogo de futebol ou qualquer outro esporte, namoro, casamento, produção de trabalhos acadêmicos, entre outros. Por fim, o mundo subjetivo se constitui pelos conhecimentos das características que cada indivíduo tem de si mesmo.

Em outras palavras, considerando o que foi explicitado sobre os mundos formais, como sendo um conjunto de representações ou conhecimentos sobre aspectos da realidade, entendemos que as representações coletivas do meio estruturam configurações de conhecimentos, que, segundo Habermas, podem ser denominadas de *mundos representados*⁴⁹:

- a) os aspectos do meio físico com conhecimentos coletivos acumulados constituem o *mundo objetivo*, que dizem respeito aos diferentes aspectos do mundo ordinário, da realidade, como as regras sociais, entre outros;
- b) o modo de organizar a tarefa ou “as modalidades convencionais de cooperação entre membros do grupo” (BRONCKART, 1999/2003, p. 34) e os conhecimentos coletivos acumulados constituem o *mundo social*, representações sobre comportamentos sociais diferentes; e,
- c) “as características próprias de cada um dos indivíduos engajados na tarefa” e os conhecimentos coletivos acumulados constituem o *mundo subjetivo*.

A partir da compreensão de tais mundos, o agir comunicativo serve, portanto, como um instrumento mediador para que o homem transforme seu meio nesses mundos representados, construindo a partir dos mesmos o contexto específico de suas atividades. Em outros termos, os três mundos representados constituem quadros de avaliação da atividade, em que Bronckart (1999/2003, p. 43) enfatiza que “contribuindo para a atividade de linguagem, cada ser humano, portanto, participa das avaliações sociais e, nesse quadro, aplica os critérios coletivos de avaliação e ‘julga’ a pertinência do agir dos outros em relação aos mundos representados”.

Segundo o autor, as avaliações sociais sobre a ação humana na atividade de linguagem podem atribuir um estatuto de validade e significação às ações, levando-se em conta dois aspectos. O primeiro diz respeito à unidade psicológica que é a

⁴⁹ Segundo Bronckart (2004), o mundo social são as representações sobre a realização das atividades humanas, convencionais e históricas, e o mundo subjetivo são as representações sobre a auto-apresentação das pessoas, ou seja, a “imagem” que as pessoas constroem sobre si mesmas nas interações.

ação como um produto de avaliações sociais e o segundo refere-se ao agente, que, por participar e interagir em um grupo, também participa e contribui para as avaliações sociais. Portanto, como afirma Bronckart (2006, p. 50), a interpretação que o indivíduo pode dar de suas próprias ações “provém da apropriação e da interiorização desse mecanismo de avaliação social”.

De acordo com Bronckart (2004)⁵⁰ “o desenvolvimento humano se efetiva no agir, o que significa que todos os conhecimentos construídos são produtos de um agir”. Daí a importância de se analisar o agir e, principalmente, o agir educacional. Assim, ao tratar do agir humano, devemos pensar no potencial das capacidades de ação tanto em relação ao indivíduo tal como ele é constituído sócio-historicamente, como no âmbito coletivo, levando-se em conta as formações sociais.

Enfim, como Bronckart (1999/2003, p. 31) nos apresenta, o interacionismo sociodiscursivo propõe “considerar as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas”. Trata-se da apropriação das propriedades da atividade social mediada pela linguagem como sendo um resultado obtido pela constituição da ação, que se constitui na e pela linguagem. Nesse sentido, Bronckart (2004) se refere às ações, defendendo que estas somente podem ser apreendidas através de interpretações produzidas principalmente pela utilização da linguagem em textos dos próprios actantes⁵¹ ou observadores das ações. Esses textos se referem a uma determinada atividade social exercendo influência sobre a atividade e as ações que nela se desenvolvem, bem como refletindo representações, interpretações e avaliações sociais sobre a atividade e sobre as ações, o que, segundo Machado et al. (2004), pode contribuir para “a consolidação ou para a modificação destas mesmas representações e das próprias atividades e ações”.

Para discutir de forma consistente as suas propostas, em 2006, Bronckart faz um levantamento e discussão extensa de várias teorias de ação e de atividade oriundas de diferentes campos disciplinares.

Ao final, como Bronckart (2008, p. 34) salienta, Ricoeur afirma que, como os textos, toda ação humana é fundamentalmente social e, sendo uma obra aberta e sujeita a processos de interpretação, se considerarmos a interpretação como uma avaliação da ação, devemos observar que, como Ricoeur ressalta, três categorias de fatores intervêm nessa interpretação: 1) a ação é um sistema orientado por

⁵⁰ Conferência inaugural do XIV INPLA. São Paulo, 22 de abril de 2004.

⁵¹ Qualquer pessoa implicada no agir (MACHADO, 2004).

comportamentos que produzem efeitos no mundo, por isso, deve ser analisada sob esse primeiro ponto de vista; 2) a ação se desenvolve em um quadro social gerador de convenções, por isso, deve ser analisada como um produto de controle social; e, 3) o envolvimento do agente em redes de relações sociais o levam a desenvolver características singulares em sua ação, que deve ser também interpretado.

Assim, a partir dessa teoria, temos a questão da (re)configuração do agir *nos* e *pelos* textos, para a qual tomamos por base as teses de Ricoeur, em sua teoria da semântica da ação, para uma proposta da teoria da (re)configuração do agir nos discursos. Conforme Bronckart (2008, p. 34) ressalta, em sua primeira tese, Ricoeur defende que, “como os textos, toda ação humana é fundamentalmente social” não somente porque trata-se de uma obra de vários agentes, mas também porque “nossos atos nos escapam e têm efeitos a que não visamos”. Isto significa, segundo Bronckart (2008) que a ação, uma vez produzida, se desliga do agente, assim como um texto que, uma vez produzido, é colocado à disposição para interpretações, desligando-se das intenções de seu autor. Por isso, de acordo com o autor, a ação constitui-se como uma obra aberta, ou seja, com uma significação em suspenso, inscrita no tempo social. Segundo o autor, essa obra aberta dá lugar a processos de interpretação.

Essa primeira tese de Ricoeur diz respeito à justificação da hermenêutica da ação, em que o autor coloca uma analogia estreita entre textos e ações, reduzindo o campo da textualidade às produções escritas dos gêneros narrativos. Bronckart salienta que tal analogia não é admissível do ponto de vista da análise dos discursos. Assim, Bronckart (2008, p. 35) enfatiza que a teoria de Ricoeur pode ganhar maior interesse “se considerarmos que qualquer texto, qualquer que seja seu gênero ou seu tipo, seja oral ou escrito, pode contribuir, a seu modo, no processo de reconfiguração do agir humano”.

Ao discutir a segunda tese de Ricoeur, a do Círculo Hermenêutico, em que propõe uma combinação entre hermenêutica textual e hermenêutica da ação, Bronckart (2008, p. 35) esclarece tal proposta afirmando que “interpretar um texto seria, principalmente, interpretar figuras interpretativas da ação nele contidas e, assim, também seria interpretar a ação humana”. Ricoeur reconhece a importância do mundo vivido, sustentando a idéia de que a produção dos textos narrativos é um trabalho cujo objetivo fundamental é o de superar um estado de discordância presente no mundo vivido, pelo conjunto dos pré-conhecimentos, por meio de uma

refiguração ou de uma *esquematização* inteligível das ações humanas. Assim, de acordo com Bronckart (2008, p. 36), as narrações propoem um mundo ficcional em que os agentes, motivos, intenções, razões, circunstâncias, entre outros elementos são postos em cena, formando uma estrutura harmoniosa. Como uma terceira etapa da análise do Círculo Hermenêutico, Bronckart trata da interpretação propriamente dita, considerando que tanto as narrações quanto outros textos são obras abertas e disponíveis para qualquer ser humano e que seria no contato com elas que os homens poderiam reconstituir uma compreensão das ações, buscando compreender a si mesmos enquanto agentes ou atores que atuam permanentemente no mundo.

Em outras palavras, ao centrarmos nossos estudos na identificação de (re)configurações construídas no texto do professor sobre o próprio agir docente, possibilitamos uma (re)constituição de uma compreensão sobre a complexidade e especificidade do agir vivido.

Além disso, segundo Bronckart (2004b), é na linguagem, nos textos escritos ou orais, por meio das figuras interpretativas, que se constrói a interpretação do agir. Desse modo, o autor nos sugere que podemos compreender a linguagem como um lugar de construção da interpretação do agir e que, simultaneamente, caracteriza um modo de agir. Nessa perspectiva, ao investigar o agir, podemos ter dois níveis de análise:

- 1) o das condutas observáveis do ponto de vista externo; e,
- 2) o da avaliação/interpretação dessas condutas do ponto de vista interno, que é construída em textos orais ou escritos por observadores do agir ou pelos próprios actantes, pelos quais as figuras interpretativas do agir são construídas.

Para que possamos compreender tais figuras construídas nos textos, é necessário que tenhamos um conjunto de procedimentos de análise de textos que nos auxiliem a detectá-las.

A partir dessas considerações, Bronckart (2006, p. 212) aponta dois elementos centrais para reflexão. Primeiramente, “o que se chama de atividade ou de ação sempre é o resultado de um processo interpretativo”, ou seja, os comportamentos humanos são observáveis e chamar tais comportamentos de atividade e de ação implica atribuir aos indivíduos ou protagonistas coletivos determinadas propriedades que podem não ser diretamente observáveis.

Assim, é necessário entendermos os conceitos de atividade e de ação. Para isto, apoiamo-nos em Bronckart (2006, p. 69), que explicita tais conceitos, afirmando que, primeiramente, a atividade diz respeito ao ponto de vista sociológico, em que no quadro de uma ou várias formações sociais participam vários agentes, trata-se de uma “atividade coletiva, no contexto de uma formação social”; enquanto que a ação humana, do ponto de vista psicológico, diz respeito a uma seqüência organizada de condutas, que são atribuídas a um agente singular, ou seja, quando se questiona “a responsabilidade assumida por um agente singular no desenvolvimento da atividade”.

O segundo elemento central é um problema de semiologia, pois sua revisão bibliográfica nos mostra que até agora os termos *atividade*, *ação* e *agir* têm sido utilizados de modo aleatório e sem definições precisas, com múltiplas e diferentes significações. Diante desse problema, Bronckart (2006, p. 212) busca definições estáveis, não com o objetivo de impô-las, mas para fazer com que suas afirmações sejam inteligíveis. Essas definições são as seguintes: o autor utiliza o termo agir (ou agir-referente) em um sentido genérico, para designar qualquer forma de intervenção orientada no mundo, de um ou de vários seres humanos, e, portanto, para dar nome ao “dado” que se pode observar. Por outro lado, o autor atribui aos outros dois termos um estatuto teórico ou interpretativo: atividade e ação. Assim, o termo atividade designa o agir implicado em suas dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas no nível coletivo (Ex.: *Os professores desenvolveram estratégias de leitura porque acreditam que este é um instrumento eficaz para melhorar o nível de leitura dos alunos*). Já o termo ação designa o agir implicando suas dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas no nível individual (Ex.: *O professor João desenvolveu estratégias de leitura porque acredita que este é um instrumento eficaz para melhorar o nível de leitura dos alunos*).

Em outras palavras, segundo o autor, o *agir-referente* pode pertencer a diversas ordens e constituir-se, em contextos econômico-sociais específicos, como um *trabalho* que implica diversos tipos de profissionais e cuja estrutura pode ser decomposta em *tarefas*, ou o que é prescrito. De modo geral, o agir se desenvolve temporalmente em um *curso do agir*, no qual podemos distinguir cadeias de atos e/ou gestos.

No *plano motivacional*, Bronckart distingue os *determinantes externos*, que têm origem coletiva (Ex.: *A Secretaria de Educação determina que se façam projetos de trabalho docente*) e os *motivos*, que são as razões de agir, tais como são

interiorizadas por uma pessoa em especial (*Ex.: Faço pesquisa porque acredito que isso contribui para a formação do professor*).

No plano *intencional*, o autor distingue as *finalidades*, de origem coletiva e socialmente validadas (*Ex.: Os professores devem se atualizar para poderem ensinar melhor*); e as *intenções*, que são os fins do agir, tais como são interiorizados por uma pessoa em especial (*Ex.: Vou estudar para conseguir passar no exame de qualificação*).

No plano dos *recursos* para o agir, o autor distingue os *instrumentos*, noção que designa tanto os artefatos concretos que estão à disposição de alguém quanto os “modelos do agir” disponíveis no meio social (*Ex.: O professor precisa de bons textos para dar uma boa aula*); e as *capacidades*, noção que designa os recursos mentais e comportamentais que se atribuem a uma pessoa particular (*Ex.: Este professor tem uma grande capacidade que é de preparar suas aulas*).

Em relação aos papéis que podem ser atribuídos a uma pessoa no curso do agir, temos as seguintes possibilidades: o *actante* pode ser qualquer pessoa implicada no agir, que pode aparecer no texto como um *agente*, quando não a ele não são atribuídas intenções, motivos, capacidades, responsabilidade. *Ex.: Os professores precisam da ajuda dos coordenadores pedagógicos*. Ou pode aparecer no texto como um *ator*, quando não lhe são atribuídas intenções, motivos, capacidades, responsabilidade. *Ex.: O professor decidiu que avaliará o comportamento do aluno para que ele consiga dar aulas*.

Além desses elementos, nos textos produzidos sobre o trabalho, a análise dos elementos do agir textualizados, definidos por Bronckart, permite-nos levantar as figuras interpretativas do agir, que discutimos mais adiante.

Assim, Bronckart (2006, p. 240) considera que um estudo sobre os elementos do agir, que indicam interpretações do agir é indispensável para que possamos construir “um saber científico sobre esse agir ou sobre a intervenção, enquanto mecanismo principal de construção dos conhecimentos humanos”. Ora, sendo o trabalho (e o trabalho educacional) uma forma de agir que, como as outras, são interpretadas e/ou (re)configuradas nos e pelos textos, Bronckart e Machado (2004, p. 135) esclarecem que grande parte das pesquisas sobre o trabalho tem tomado por base três modalidades das relações entre linguagem e trabalho a saber, “linguagem como trabalho”, “linguagem no trabalho” e “linguagem sobre o trabalho”, sugeridas por Nouroudine (2002), que veremos a seguir.

2.1.3 A linguagem e sua relação com o trabalho

Primeiramente, compreendemos o papel da linguagem em relação ao trabalho, conforme proposta de Nouroudine (2002). Tomando por base Grant Johnson e Caplan (1979) e Michele Lacoste (1995), Nouroudine (2002, p. 17) ressalta que a relação trabalho/linguagem configura-se em três modalidades ou em três “práticas languageiras”: a “linguagem sobre o trabalho”, a “linguagem no trabalho” e a “linguagem como trabalho”. Conforme o autor salienta, a complexidade do trabalho se encontra dentro da linguagem em sua totalidade, no entanto, tal complexidade se traduz diferentemente de acordo com os três modos expostos anteriormente. Como Nouroudine (2002, p. 18) afirma, “os três aspectos da linguagem estão em estreita ligação como práticas languageiras na situação de trabalho considerada de maneira global, porém cada um deles apresenta problemas de ordem prática e epistemológica bem distintos”. Por outro lado, isso permite-nos identificar mecanismos de funcionamento da relação trabalho/linguagem. O autor acredita que, por meio de um estudo desses aspectos da linguagem, possamos focar melhor os elementos constitutivos do trabalho, dentre os quais está a linguagem.

Segundo Nouroudine (2002, p. 22), a *linguagem no trabalho* seria “uma das realidades constitutivas da situação de trabalho global na qual se desenrola a atividade”. Além disso, Nouroudine (2002, p. 24) ressalta que “a *linguagem no trabalho* pode veicular conteúdos de natureza variada, às vezes, distanciada da atividade executada pelos atores em seu coletivo” de trabalho. Um exemplo disso seria uma atividade de interação entre professor e outros colegas profissionais ao conversar sobre a vida pessoal de um ou de outro, sobre problemas da política atual, assuntos estes que fazem parte da linguagem no trabalho, favorecendo trocas na situação de trabalho. Com isso, o autor defende que a *linguagem no trabalho* corresponde ao que é constitutivo da situação.

A *linguagem como trabalho* é quando ela é o próprio trabalho, funcionando como parte legitimada da atividade. Com base em Teiger (1995, p. 67), Nouroudine (2002, p. 19) aponta uma hipótese de que a linguagem integra aspectos estratégicos nas situações de trabalho como “fala para si e fala ao outro, para o outro, centrada essencialmente aqui nos desafios da realização do trabalho e da existência da

identidade pessoal dentro e pelo grupo”, atividades essas que são denominadas de “atividades languageiras”. De acordo com o autor, essas falas no trabalho são estratégicas, ou seja, voltadas para um objetivo, sendo narráveis ou comentáveis. Assim, para entendermos melhor a *linguagem como trabalho*, Nouroudine (2002, p. 20) sugere dois níveis de linguagem, a saber, de um lado, “os gestos, as falas, que o protagonista utiliza ao se dirigir a seus colegas envolvidos em uma atividade executada coletivamente”; de outro, “as falas que o protagonista do trabalho dirige a si próprio para acompanhar e orientar seus próprios gestos no momento mesmo em que trabalha”. Desse modo, de acordo com o autor, teríamos dois níveis de *linguagem como trabalho*, as formas de linguagem dirigida ao coletivo e as falas dirigidas a si.

Segundo Nouroudine (2002), a *linguagem como trabalho* não é somente uma dimensão, dentre outras, mas é revestida de uma série de dimensões. Nessa perspectiva, a linguagem é: *econômica*, por ser utilizada como meio de gestão do tempo de trabalho; *social*, considerando a teoria do enunciado de Bakhtin ao postular que “o enunciado é construído entre duas pessoas socialmente organizadas” e que “o discurso é orientado para o interlocutor, orientado ao que este interlocutor representa” (NOUROUDINE, 2002, p. 21). Assim, como Nouroudine (2002, p. 21) enfatiza, “a interação entre o locutor e o interlocutor torna a linguagem fundamentalmente social, integrando, ao mesmo tempo, a coesão e o conflito”. Desse modo, a linguagem permite travar e manter relações sociais entre parceiros nas situações de trabalho. A terceira e última dimensão da linguagem é a *ética*, que, de acordo com Nouroudine (2002), leva em conta o fato de que a atividade é atravessada por saberes, valores, entre outros aspectos, e que, no caso das situações de trabalho, devemos considerar a linguagem como parte da atividade em que se cruzam constituintes fisiológicos, cognitivos, subjetivos, sociais, entre outros, de modo complexo tornando a linguagem uma marca distintiva de uma experiência específica em relação a outras. Assim, o autor ressalta que a *linguagem como trabalho* é constitutiva da atividade.

A *linguagem sobre o trabalho*, diz respeito a uma motivação em falar sobre o trabalho como, por exemplo, por exigências da equipe ou da empresa, ou quando, entre colegas, evoca-se o trabalho para comentá-lo ou avaliá-lo (LACOSTE, 1995). Esse aspecto da *linguagem sobre o trabalho*, segundo Nouroudine (2002) não seria, portanto, exclusividade do pesquisador, pois devemos levar em conta “quem fala”,

“de onde se fala”, “quando se fala” para compreendermos a validade e pertinência da *linguagem sobre o trabalho*. O autor apresenta-nos um questionamento importante, que tem relação com a nossa pesquisa, pela seguinte pergunta: “Os protagonistas do trabalho falam do trabalho?” Conforme o autor exemplifica, há uma situação em que geralmente se fala sobre a própria atividade, que é quando os saberes são transmitidos em um coletivo de trabalho, como no caso de uma equipe ou empresa, por exemplo, ou em relações pessoais, como na família ou entre amigos. Com isso, o autor sugere que falar do próprio trabalho, descrevendo-o em suas minúcias para compreender melhor esse agir, pode ser uma atividade pouco desenvolvida. Diante disso, reconhecemos uma possibilidade de contribuição da nossa pesquisa para o desenvolvimento do professor no trabalho ao (re)construir esse trabalho pela linguagem, mais especificamente, pela linguagem sobre o trabalho.

No caso do trabalho docente, a *linguagem sobre o trabalho* pode ocorrer tanto nos momentos de preparação de aulas ou nos momentos posteriores às aulas, como nos momentos de elaboração ou correção de avaliações. Com isso, marcamos o aspecto de linguagem principal utilizado em nossa pesquisa, que é a *linguagem sobre o trabalho*, tanto em relação à do protagonista do trabalho quanto à do pesquisador.

Além disso, Nouroudine (2002, p. 28) levanta a hipótese de que se realmente existe pelo menos duas *linguagens sobre o trabalho*, de um lado, a dos protagonistas do trabalho, e, de outro, a dos pesquisadores, a pesquisa de uma linguagem sobre o trabalho pode passar “pela realização de um processo dialógico e dialético em que as duas linguagens se confrontarão para ‘co-elaborar’ uma linguagem sobre o trabalho de um novo gênero”. Isto pode levar à de (re)construção das relações entre as práticas languageiras no interior da formação languageira do trabalho (BOUTET, 1995).

A seguir, apresentaremos os procedimentos que podem ser utilizados para analisar o agir humano e as figuras interpretativas construídas sobre ele nos textos.

2.1.4 Procedimentos de análise

A partir das discussões de conceitos apresentados anteriormente, integrados em uma abordagem transdisciplinar na busca de uma melhor compreensão do agir humano, apontamos nesta seção os procedimentos utilizados na análise de textos

orais ou escritos produzidos por professores. Esses procedimentos são inspirados nos trabalhos do Groupe LAF (BRONCKART, 1999/2003/2007, 2004, 2006, 2008; BOTA, 2007, 2008; BULEA, 2006; BULEA; FRISTALON, 2004; FILLIETAZ, 2004; FILLIETAZ, DE SAINT GEORGES; DUC, 2008; FILLIETAZ; SCHUBAUER-LEONI, 2008; PLAZAOLA GIGER, 2004), Bronckart e Machado (2004), bem como nos trabalhos do Grupo ALTER (MACHADO, 2004, 2007; LOUSADA, 2006; ABREU-TARDELLI, 2006; MAZZILLO, 2006; CORREIA, 2007; BARRICELLI, 2007; BUENO, 2007; BUZZO, 2008) para a análise dos textos ou para a identificação de aspectos representativos do trabalho docente neles materializados. Em seguida, eles serão apontados para, então, serem explicitados:

- 1) Análise pré-textual:
 - a) do contexto sociointeracional mais amplo;
 - b) da situação de produção.

Para a análise dos textos ou dos segmentos produzidos pelo professor investigado, podemos desenvolver uma análise textual mais detalhada dos dados, abordando as características lingüístico-discursivas nos seguintes níveis:

- 2) Nível Organizacional – identificação do plano global (planificação geral do texto, apontando-se um resumo dos temas principais, de acordo com “a amplitude dos conteúdos temáticos mobilizados pelo agir” (BRONCKART, 2008) e dos tipos de discurso (discurso interativo, discurso teórico, discurso relato-interativo, e discurso de narração) e dos tipos de seqüências;
 - a) Nível Enunciativo – identificação dos índices de pessoa, das vozes, que são inseridas no texto e das modalizações assim como de seus valores;
 - b) Nível Semântico – levantamento da interpretação do agir configurado nos textos, com a identificação dos actantes e dos seus papéis a eles atribuídos, identificação dos tipos de agir e dos elementos do agir tematizados no texto.

Quanto à análise pré-textual, podemos verificar o contexto sociointeracional mais amplo, como as condições de produção dos textos por um ou vários actantes, assumindo a preexistência de gêneros de textos construídos pelas gerações precedentes, conforme Bronckart (2008) ressalta. Assim, é nesse contexto que

temos os pré-construídos que orientam o desenvolvimento das pessoas (BRONCKART, 2008).

Em relação à situação de produção, o agente produtor do texto encontra-se em uma situação que pode ser descrita por um conjunto de parâmetros físicos (emissor, receptor, espaço-tempo do ato de produção) e um conjunto de parâmetros sociossubjetivos (tipos de interação social, finalidades possíveis, papéis atribuídos aos protagonistas da interação). Esses parâmetros permitem elaborar hipóteses sobre as possíveis (re)configurações que o agente produtor detém sobre o contexto físico, o contexto sociossubjetivo e os conteúdos a serem mobilizados para a produção.

Quanto ao *nível organizacional*, podemos identificar o plano global do texto, isto é, a planificação geral dos conteúdos temáticos, o que nos permite identificar os actantes postos em cena e os tipos de discurso. Além disso, podemos verificar os tipos de discurso presentes, com o levantamento das marcas lingüísticas próprias de cada um. Segundo Bronckart (1999/2003, p. 97), os conteúdos temáticos de um texto podem ser definidos como “o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada”.

No que diz respeito aos tipos de discurso, de acordo com Machado e Bronckart (2008), trata-se de “segmentos textuais que podem ser identificáveis e diferenciados com base em suas características lingüísticas ou nas configurações de unidades lingüísticas específicas”, como “um subconjunto de tempos verbais, determinados pronomes ou organizadores”, entre outros. Em outras palavras, os tipos de discurso são formas de organização lingüística específicas que constituem os gêneros, em número limitado, reveladoras da construção dos mundos virtuais ou mundos discursivos. Pois, conforme Bronckart (1999/2003, p. 149) ressalta, os tipos de discurso são formas lingüísticas identificáveis nos textos e traduzem a criação de *mundos discursivos* específicos, que se articulam entre si por mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos. Assim, conforme Bronckart explicita,

[...] a atividade de linguagem, devido à sua própria natureza semiótica baseia-se, necessariamente, na criação dos mundos virtuais. Esses mundos são sistemas de coordenadas formais que, de um lado, são radicalmente ‘outros’ em relação aos sistemas de coordenadas dos mundos representados em que se desenvolvem as ações de agentes humanos, mas que, de outro, devem mostrar o tipo de relação que mantêm com esses mundos da atividade humana.

Por convenção, chamaremos os mundos representados pelos agentes humanos de *mundo ordinário* e os mundos virtuais criados pela atividade de linguagem, de **mundos discursivos** (BRONCKART, 1999/2003, p. 151).

De outro modo, podemos compreender os mundos representados e virtuais pelo seguinte esquema:

- a) os mundos representados – criados por agentes humanos ► mundo ordinário;
- b) os mundos virtuais – criados pela atividade de linguagem ► mundos discursivos.

Em relação aos mundos discursivos, podemos compreender suas operações constitutivas por meio de dois subconjuntos de operações:

- 1) Relação entre coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático do texto e as coordenadas gerais do mundo ordinário em que se desenvolve a ação de linguagem de que o texto se origina, por exemplo, quando as (re)configurações mobilizadas no texto podem ser conjuntas ou disjuntas aos parâmetros de ação de linguagem.
- 2) Relação entre:
 - a) as diferentes instâncias da agentividade (personagens, grupos, instituições, etc) e a inscrição espaço-temporal mobilizada no texto;
 - b) os parâmetros físicos da ação de linguagem em curso (agente-produtor, interlocutor eventual e espaço-tempo de produção), por exemplo, quando as (re)configurações mobilizadas no texto podem ser implicadas ou autônomas em relação aos parâmetros de ação de linguagem em curso).

No que diz respeito às coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático do texto (primeiro subconjunto das operações constitutivas dos mundos discursivos), essas podem ser disjuntas das coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem ou conjuntas às coordenadas da ação de linguagem, o que Bronckart denomina de oposição binária, conforme a seguinte classificação (BRONCKART, 1999/2003, p. 153):

- 1) Disjuntas, quando as (re)configurações mobilizadas como conteúdo referem-se a fatos passados, a fatos futuros e a fatos plausíveis ou

ancorados em uma origem espaço-temporal, que especifica o tipo de disjunção operada. Assim, os fatos organizados a partir de tal ancoragem são então narrados “como se fossem passados”;

- 2) Conjuntas, quando as (re)configurações mobilizadas não se ancoram em nenhuma origem específica, organizando-se em referência, mais ou menos direta às coordenadas gerais do mundo da ação de linguagem em curso. Desse modo, os fatos são apresentados como acessíveis no mundo ordinário dos protagonistas da interação de linguagem, sendo assim, não narrados, mas mostrados, ou expostos.

Por isso, de acordo com Bronckart (1999/2003, p. 153), temos os mundos da ordem do NARRAR e os mundos da ordem do EXPOR. O mundo discursivo do NARRAR, conforme o autor (1999/2003, p. 153), explicita-nos, “é situado em um outro lugar” e “deve poder ser avaliado ou interpretado pelos seres humanos que lerão o texto”. O mundo discursivo do EXPOR, segundo o autor, apresenta a situação de modo diferente, “sendo o conteúdo temático dos mundos discursivos conjuntos” e “interpretados sempre à luz dos critérios de validade do mundo ordinário”.

No que se refere às operações de explicitação da relação com os parâmetros da ação de linguagem em curso (segundo subconjunto das operações constitutivas dos mundos discursivos), de acordo com Bronckart (1999/2003), temos uma relação de *implicação* e de *autonomia*. Primeiramente, temos a relação de implicação, em que um texto pode mobilizar ou “implicar” os parâmetros da ação de linguagem, explicitando a relação que suas instâncias de agentividade mantém com os parâmetros materiais da ação de linguagem (agente-tempo) com referências dêiticas a tais parâmetros, integrados ao próprio conteúdo temático. Por isso, segundo Bronckart (1999/2003, p. 155), para interpretar completamente um texto “é necessário ter acesso a suas condições de produção”. O segundo aspecto a ser considerado é a relação de autonomia que o texto pode apresentar com os parâmetros de ação da linguagem. Essa relação não é explicitada, conforme Bronckart (1999/2003), o que mantém as instâncias da agentividade do texto em uma relação de interdependência ou indiferença em relação aos parâmetros da ação de linguagem em curso.

Essa relação de autonomia e implicação, permite-nos definir quatro mundos discursivos, que são os seguintes:

- a) mundo do EXPOR implicado; (*Eu chego na escola e cumprimento a todos*).
- b) mundo do EXPOR autônomo; (*Os alunos questionam o professor*).
- c) mundo do NARRAR implicado (*Eu chamei o diretor para resolver o caso*).
- d) mundo do NARRAR autônomo (*Os alunos acompanharam o professor*).

Assim, cada um desses mundos se realiza em um tipo de discurso diferente, com características lingüístico-discursivas bem definidas, como mostramos a seguir.

- a) mundo do EXPOR implicado – tipo de discurso interativo;
- b) mundo do EXPOR autônomo – tipo de discurso teórico;
- c) mundo do NARRAR implicado – tipo de relato interativo;
- d) mundo do NARRAR autônomo – tipo de narração.

Dessa forma, podemos obter a seguinte visualização com os respectivos exemplos:

Relação ao ato de Produção	Coordenadas gerais dos mundos	
	Conjunção (Pertencente a esse mundo, mundo “real”) (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 37)	Disjunção (Pertencente a um outro mundo, lingüisticamente criado) (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 37)
	EXPOR	NARRAR
Implicação	Discurso interativo (<i>Eu chego na escola e cumprimento a todos</i>).	Relato interativo (<i>Eu chamei o diretor para resolver o caso</i>).
Autonomia	Discurso teórico (<i>Os alunos questionam o professor</i>).	Narração (<i>Os alunos acompanharam o professor</i>).

Quadro 2 – Tipos de discurso.

Uma das hipóteses de trabalho do ISD, segundo Bronckart é a de que

[...] é no quadro da prática dos tipos/mundos discursivos que se constroem e se desenvolvem as diversas formas de raciocínio humano: raciocínio causal/temporal nos mundos do NARRAR (relato e narração); raciocínio de senso comum (que funciona de acordo com o regime das “representações sociais”, ver Moscovici 1961), no discurso interativo e raciocínio lógico-argumentativo, no discurso teórico (BRONCKART, 2008, p. 91-92).

Assim, a partir das considerações de Bronckart, poderíamos ter o seguinte esquema:

- raciocínio causal/temporal – NARRAR – Relato interativo
– Narração
- raciocínio de senso comum – EXPOR – Discurso interativo
- raciocínio lógico-argumentativo – EXPOR – Discurso teórico

Em relação ao *nível enunciativo*, podemos analisar a identificação dos índices de pessoa, do posicionamento enunciativo das vozes e modalizações presentes no texto. De acordo com Machado e Bronckart (No prelo/2009, p. 14), “a análise do valor de todos os índices de pessoa nos é extremamente útil, no sentido de que ela pode nos mostrar a manutenção ou a transformação desses valores na progressão textual, ou em outras palavras, como o texto representa o enunciador no agir representado”. Segundo os autores, “a alternância dos pronomes pessoais [eu, nós a gente] coloca em cena o estatuto individual ou coletivo (em diferentes graus) que é atribuído a um determinado agir”.

Para o estudo das vozes mobilizadas no texto, podemos identificar as vozes explícitas e implícitas inseridas por vários meios. A seguir, podemos identificar as avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos), emitidas por essas vozes, de certos aspectos do conteúdo temático.

De acordo com Machado e Bronckart (No prelo/2009, p. 14) podemos “identificar tanto a ausência quanto a ocorrência” explícita dessas vozes. No que se refere às vozes explícitas, devemos buscar identificar diferentes tipos de inserção de discursos relatados (como discurso direto e indireto), os marcadores de fontes enunciativas (*segundo Silva, para Silva*) e, de acordo com Authier-Revuz (1984), outros índices de inserção como as aspas, diferentes formatações, jargões, entre outros.

Ao tratarmos das (re)configurações do agir, Machado e Bronckart (No prelo/2009, p. 14) sugerem que voltemos-nos para a análise do que é dito pelas diferentes vozes, o que pode mostrar-nos que, “em um mesmo texto, podemos obter diferentes representações sobre um mesmo agir, em acordo ou desacordo”. Assim, para os verbos que introduzem os discursos relatados, os autores apresentam uma classificação, a partir da hipótese de que tais verbos “podem revelar uma

interpretação sobre o agir linguageiro relatado”, discutidos no estudo de Muniz-Oliveira (2004). Em outras palavras, tais verbos podem ser considerados como uma interpretação sobre as diferentes operações linguageiras, possivelmente desenvolvidas pelo agente produtor, como nos seguintes exemplos: *O professor visa a...* (interpretação de uma operação de contextualização, ou do objetivo do produtor do texto); *O professor explica que...* (interpretação de uma operação de organização seqüencial do conteúdo); *O professor julga possível que...* (interpretação de uma operação de modalização).

Por fim, Machado e Bronckart (No prelo/2009) ressaltam que para detectarmos as vozes implícitas ou pressupostas, uma das formas é tomar os organizadores argumentativos e as unidades de negação de asserção (DUCROT, 1973, 1980), considerando que o movimento argumentativo dessas últimas partes da negação de uma voz anterior pressuposta, cuja fonte nunca é nomeada, para a afirmação da voz do autor do texto. Podemos observar isso no seguinte exemplo do texto produzido nas *instruções ao sósia*, quando o professor aborda a importância de se repassar as ocorrências de sala de aula para a supervisão:

120. Professor Instrutor: [...] às vezes, se você falar com eles também ah... lá... naquela correria, às vezes não vai adiantar, não vão lembrar de nada (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.), não vão anotar (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.), não vão ter, assim... [...]

Neste trecho, podemos reconhecer uma voz pressuposta que afirma, mesmo em meio à correria da rotina escolar, que os responsáveis por esta função ouvirão o professor e registrarão a notificação do problema. No entanto, essa voz é negada pela voz do autor do texto, o que mostra-nos a ocorrência, em um mesmo texto, de representações opostas sobre um mesmo agir, explicitando-se, conforme Machado e Bronckart (No prelo/2009, p. 15), “o debate social que se desenvolve em relação a um determinado objeto temático”.

Em suma, para identificarmos as vozes no texto, devemos observar as seguintes características gerais:

VOZES EXPLÍCITAS	VOZES IMPLÍCITAS
<ul style="list-style-type: none"> • Discursos relatados: discurso direto e indireto; • Marcadores de fontes enunciativas: segundo X, de acordo com X etc.; • Índices de inserção: aspas, jargões, diferentes formatações; • Entonação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organizadores argumentativos: portanto, mas, porque etc.; • Unidades de negação.

Quadro 3 – Características gerais para identificação de vozes explícitas e implícitas.
Fonte: Silva (2008).

Quanto às modalizações, de acordo com os mesmos autores, são considerados modalizadores do enunciado “todas as unidades lingüísticas que exprimem a posição de uma instância enunciativa sobre o conteúdo da proposição enunciada”, ou seja, modalizações são instrumentos de linguagem que, por meio de posicionamentos enunciativos, como as vozes, por exemplo, colocam os comentários ou avaliações sobre os elementos do conteúdo temático dos textos (BRONCKART, 1999/2003). Segundo Bronckart (1999/2003), as modalizações podem ser classificadas em quatro tipos:

- 1) Epistêmicas ou lógicas: que explicitam o grau de verdade, indicando possibilidade, certeza, sobre o que é dito, marcadas por unidades como *poder* e *dever*, além de palavras ou expressões como *talvez*, *necessariamente*, *ser evidente que*, entre outros. Ex.: O professor pode ter faltado hoje por causa da chuva.
- 2) Dêonticas: que exprimem valores, opiniões e regras no mundo social, indicando necessidade, uma obrigação social e moral, marcadas por unidades como *dever*, *ter obrigação de*, *é necessário*. Ex.: O professor deve mostrar os testes corrigidos aos alunos.
- 3) Apreciativas: que explicitam uma avaliação subjetiva, marcadas por unidades como *gostar*, *amar*, *ter prazer em*, *ter a impressão de*, *tentar* ou por advérbios como *infelizmente*, *felizmente*, *entre outros*. Ex.: Felizmente, o professor chegou.
- 4) Pragmáticas: que indicam aspectos de responsabilidade da pessoa, grupo ou instituição em relação às próprias ações, marcadas pelas seguintes unidades: capacidade de ação (o *poder fazer*), intenção (*querer fazer*), as razões (*dever fazer*) e vontade (*tentar*). Ex.: O professor quis trabalhar aquela música.

Entretanto, Machado e Bronckart (No prelo, p. 15) assumem que, mesmo que não haja unidades lingüísticas para marcar o enunciado, há um *grau zero* da modalização, que é o da simples asserção, positiva ou negativa, como uma constatação pura, ou uma verdade incontestável, como nesta exemplificação dos autores: “*A Terra gira em redor do sol*”.

Assim, a identificação da ausência ou ocorrência dos modalizadores e de seus valores nos textos, como os autores acima explicitam, permitem-nos identificar o posicionamento das instâncias enunciativas mobilizadas, o modo como as representações são postas pelo enunciado (verdadeiras, possíveis, obrigatórias, etc), os critérios que orientam a tomada de posição das instâncias enunciativas, oriundos das representações dos mundos formais de conhecimento: mundo físico, social ou subjetivo (HABERMAS, 1987) e, por fim, as relações que são construídas entre os interactantes por meio do uso de um determinado modalizador.

Recentemente, ainda quanto aos modalizadores, Machado e Bronckart (No prelo/2009, p. 16) nomeiam as modalizações pragmáticas de modalizadores subjetivos, já discutidos anteriormente, como sendo as “unidades lingüísticas, principalmente, os verbos auxiliares, que atribuem ao(s) actante(s) determinadas *intenções, finalidades, razões (motivos, causas, restrições, etc), capacidades (e incapacidades), julgamentos, etc.*”, que podem explicitar uma interpretação de aspectos subjetivos do agir por meio de determinadas categorias do agir como, por exemplo, ao utilizar os seguintes verbos: “*querer, tentar, buscar, procura, pensar, acreditar, gostar de, etc + verbo no infinitivo*”. Desse modo, tais modalizadores permitem-nos também identificar aspectos do “real da atividade de trabalho”, conforme proposto pela Clínica da Atividade (CLOT, 1999/2006), “indicando não o que é efetivamente realizado, mas o que é desejado, impedido, o que tentamos fazer, o que não conseguimos fazer, etc.”.

Enfim, devemos ter claro o papel bem como as funções dos modalizadores a serem analisados para que, desse modo, possamos compreender as especificidades do trabalho do professor pela sua própria verbalização.

No que diz respeito ao *nível semântico*, Machado e Bronckart (No prelo/2009) apresentam, primeiramente, uma síntese dos elementos semânticos ou das categorias do agir que as análises dos outros níveis permitem-nos identificar, afirmando que:

Por meio da análise do plano global, podemos identificar os actantes principais postos em cena pelos textos e depreender os segmentos temáticos centrais, procurando deles fazer um resumo por meio de um rótulo referente às categorias do agir ou ao trabalho do professor e às suas fases. [...]

Por meio da identificação da seqüência global (caso existente) e das seqüências locais, podemos interpretar a posição do actante-enunciador em relação ao objeto temático, as suas representações sobre as capacidades cognitivas de seu interlocutor, assim como sobre a posição do interlocutor em relação a um objeto temático controverso.

Por meio da análise das séries coesivas centrais, podemos identificar quais são os actantes principais colocados em cena pelo texto e, pela análise das unidades lexicais que as constituem, podemos identificar como se constituem as representações sobre essas actantes no decorrer da progressão temática.

De acordo com a função dos organizadores textuais, as seqüências podem conter o curso do agir ou do desenvolvimento de uma determinada tarefa. Além disso, podemos, com a análise dos enunciados introduzidos por organizadores argumentativos, identificar vozes pressupostas postas em cena, o que dizem essas vozes, qual o valor atribuído a elas pelo enunciador e, enfim, determinantes externos, motivos, finalidades ou objetivos atribuídos a um determinado agir.

Por meio da análise dos marcadores de pessoa, podemos identificar o estatuto individual ou coletivo atribuído a um determinado agir e com qual grupo de actantes a instância enunciativa se identifica ou não.

Por meio da análise dos mecanismos de inserção de vozes, podemos identificar a quem é atribuída a responsabilidade de um determinado agir linguageiro, as diferentes vozes que são colocadas explícita ou implicitamente em cena e as relações entre essas vozes e a voz da instância enunciativa e, portanto, o debate social que elas evidenciam.

Pela análise das modalizações do enunciado, podemos identificar como o agir é representado em relação aos critérios de verdade ou necessidade, ou em relação às reações que provoca na instância enunciativa, assim como o tipo de interação que elas estabelecem entre os interactantes.

Por meio da análise das modalizações subjetivas, podemos identificar intenções, finalidades, razões (motivos, causas, restrições etc.), capacidades (e incapacidades) e pensamentos atribuídos ao actante que se encontra na posição de sujeito do enunciado. [...] (MACHADO; BRONCKART, No prelo/2009, p. 16-17).

Ainda em relação ao nível semântico, os pesquisadores têm identificado figuras interpretativas do agir, já apontado em outros momentos. Por exemplo, Mazzillo (2006), que realizou uma pesquisa com diários de aprendizagem sobre aulas de língua estrangeira, escritos pela própria pesquisadora, com o objetivo de estudar a representação e a avaliação do agir de professores em sala de aula,

identificou três figuras do agir: um agir languageiro, um agir com instrumentos e um agir cognitivo. Essas figuras se desdobram da seguinte forma:

a) o agir languageiro, identificado nos predicados que apresentam verbos de dizer, que foram distribuídos em três grupos: um agir que implica uma ação imediata dos alunos; um agir que não implica uma resposta imediata; e, um agir em reação ao agir dos alunos;

b) o agir com instrumentos, que implica o uso, a construção de um instrumento simbólico ou material; e,

c) um agir cognitivo, que envolve processo mental ou capacidade do professor.

Para entendermos melhor tais categorias e subcategorias, vejamos os exemplos a seguir, tomando por base, Mazzillo (2006:81), extraídos de nossos próprios dados quando possível:

1. Predicados com verbos de dizer que representam o caráter interacional por meio de três subcategorias de agir:

a) um agir languageiro que implica uma ação imediata dos alunos:

Ex.: Você vai ter que fazer umas perguntas em português sobre o título e exigir respostas em inglês.

b) um agir languageiro que não implica uma ação imediata dos alunos:

Ex.: Você tem que corrigir os trabalhos e mostrar para os alunos onde estão as deficiências.

c) um agir languageiro do professor em reação ao agir dos alunos:

Ex.: Fazer uma frase em inglês com palavras em português para que os alunos lembrem e tentem descobrir o restante da frase... procurando fazer com que eles participem da aula.

2. Predicados que representam um agir do professor com uso de instrumentos simbólicos ou materiais:

Ex.: Para essa primeira aula, você vai passar algumas instruções. (simbólico)
Você pede para os alunos darem uma olhada no jornal e perceberem onde está a sessão do texto de opinião. (material)

3. Predicados que indicam atividade mental ou capacidade do professor:

Ex.: Eu sempre gosto de retomar o conteúdo para que os alunos relembrem e tentem fazer. (mental)

Tem que ter calma e saber o momento certo de conversar com a supervisão. (capacidade)

Ainda para identificarmos os modos de agir que aparecem no texto das *instruções ao sósia*, além das categorias utilizadas por Mazzillo (2006), encontramos em Barricelli (2007, p. 142) uma classificação das seguintes formas do agir, marcadas por verbos respectivos, também extraídos de nossos próprios dados quando possível.

- a) Agir prescritivo, que implica uma prescrição para o agir docente, marcado por relações predicativas indiretas deônticas (dever, ser preciso, entre outras) e epistêmica (poder, ser verdade, entre outras).

Ex.: Você tem que corrigir os trabalhos.

- b) Agir Pluridimensional, que implica mais de uma forma de agir, marcado por verbos como: elaborar, planejar, preparar, reconstruir, trabalhar, entre outros:

Ex.: Preparar, no fim de semana, o que vai ser trabalhado em sala de aula durante a semana.

Essas figuras podem representar os modos ou maneiras de agir de um professor, contribuindo para a compreensão das especificidades e complexidade do trabalho docente. Nesta pesquisa, identificaremos alguns modos de agir, considerando o foco de nosso estudo relacionado aos elementos constitutivos do trabalho do professor apresentados por Machado (2007), que serão discutidos posteriormente neste capítulo.

Além dos modos de agir apresentados anteriormente, podemos considerar as três dimensões apontadas por Fillietaz (2004), que ressalta o papel de textos existentes que podem servir para transmitir alguns pré-construtos no sentido de facilitar o trabalho, tornando possível ou provocando uma ação futura. Podemos compreender tais dimensões pela seguinte classificação, com exemplos extraídos de nossos próprios dados quando possível:

- a) Nível prefigurativo: discurso antecipatório sobre uma determinada ação com a finalidade de prefigurá-la, relacionando-se ao conteúdo do texto e visando a um objetivo que pode levar a um determinado agir:

Ex.: Você pode fazer uma atividade.

- b) Nível prescritivo: modo ou forma como a ação é veiculada, envolvendo formas de prefiguração, em tom diretivo, como sugestões ou ordens:

Ex.: Faça o plano de aula.

- c) Nível procedimental: explicações sobre como fazer, visando a um efeito, a uma intenção, a uma realização:

Ex.: Eu tenho que preparar aulas no fim de semana.

No que se refere às relações entre as (re)configurações construídas em diferentes textos, ao tomá-los como objeto de análise, devemos considerar as diferentes situações de produção, assim, as análises e as (re)configurações identificadas podem e devem ser confrontadas e interpretadas no sentido de verificarmos se há reprodução ou repetição das (re)configurações de um texto para outro, ou se há índices de conflitos entre as diversas (re)configurações sobre o trabalho do professor e se, portanto, há evidências de um debate social instaurado sobre esse trabalho e/ou sobre seus elementos constitutivos. Os autores consideram tal comparação essencial não somente para a compreensão dos diferentes elementos que possam caracterizar o trabalho do professor, seus impedimentos e seus conflitos, assim como para a análise de dispositivos de formação já utilizados (BUENO, 2007) e para a construção de novos dispositivos, como a criação de situações que permitam que diferentes representações possam ser detectadas, analisadas e avaliadas pelos futuros professores (MAZZILLO, 2006).

Enfim, Machado e Bronckart (no prelo, p. 19), defendem que

[...] a verificação da existência e do confronto das diferentes vozes em um mesmo texto, e a construção de verdadeiros debates sociais sobre o trabalho do professor poderão criar condições para o desenvolvimento das pessoas em formação, dado que esse desenvolvimento, como afirma Bronckart (2007, INPLA), implica a apropriação desses debates e a construção pelo própria pessoa em formação de resoluções desses debates próprias de cada indivíduo, desenvolvidas *por ele e para ele* mesmo.

A partir de tais considerações, devemos pensar sobre o papel da pesquisa, levando em conta o seguinte questionamento: a pesquisa sugere ou resulta em um debate social? Isto pode fazer uma diferença na teoria do ISD, a partir do momento em que se utiliza um procedimento que pode provocar o trabalhador a verbalizar sobre a própria prática profissional. Assim, o uso da *instrução ao sócia* pode resultar

ou possibilitar uma tomada de consciência por parte do trabalhador, no caso desta pesquisa, o professor de Língua Inglesa de Escola Pública.

Bronckart (2005) sugere ainda uma classificação dos tipos de texto que são produzidos sobre o trabalho: a) anteriores ao agir em situação de trabalho; e, b) posteriores à realização do trabalho. No caso desta pesquisa, utilizaremos como instrumento de análise um texto que pode ser considerado anterior à realização do trabalho, se levarmos em conta que se trata de um texto descritivo sobre um agir que deve ser realizado pelo sócia. Por outro lado, o texto das *instruções ao sócia* pode ser considerado posterior à realização do trabalho ao levarmos em conta que se trata de uma descrição de uma situação de trabalho, ou seja, de uma recuperação ou reconstituição de uma experiência vivida.

Além dos modos de agir, apresentadas anteriormente, percebemos a importância de considerarmos algumas dimensões ao tratar do trabalho docente, apontadas pela Clínica da Atividade (ROGER, 2007), que podem contribuir para entendermos melhor a organização e reorganização do trabalho pela (re)configuração da atividade docente pelo próprio professor. Do ponto de vista da Psicologia do Trabalho, mais especificamente, da Clínica da Atividade, Roger (2007, p. 14) sugere que o trabalho se caracteriza por envolver quatro dimensões:

- 1) a dimensão impessoal: registrada nas tarefas prescritas, ou seja, nas prescrições, na organização oficial do trabalho;
- 2) a dimensão pessoal: relacionada ao real do trabalho, não é reduzível ou limitada a cada aula, isto é, o agir docente terá uma dimensão única e singular em cada aula;
- 3) a dimensão interpessoal: também relacionada ao real do trabalho, é constituída pela troca, o intercâmbio com o outro;
- 4) a dimensão transpessoal: é a história e memória profissional que influencia o modo de agir no presente e no futuro, atravessando gerações, e cada profissional, o que o autor chama de gênero profissional, ou seja, uma história coletiva, em que os sujeitos de diferentes gerações respondem de uma situação à outra, de uma época à outra. Trata-se de um trabalho coletivo de reorganização da tarefa. Segundo Roger (2007, p. 20), essa dimensão transpessoal é o objeto e o resultado do trabalho que o coletivo desenvolve sobre si mesmo para conservar, transmitir e,

finalmente, lembrar sua memória de trabalho, bem como refazer o *métier*. Assim, o *métier* pode ser considerado com uma história coletiva.

Para finalizar esta seção, procuramos verificar que modo de agir aparece no texto do professor instrutor, que modo de agir é colocado como instrução, isto é, como ações ou atividades obrigatórias a serem desenvolvidas pelo professor. Para tanto, tomamos por base os estudos de Mazzillo (2006) e Barricelli (2007), que tratam dos modos de agir, já apresentadas anteriormente. Além disso, tomamos por base os elementos constitutivos do agir propostos em Bronckart (1999/2003, 2006, 2008); o esquema sobre os elementos constitutivos do trabalho docente proposto por Machado (2007), tratados mais adiante; e os estudos de Roger (2007), da Clínica da Atividade, ao tratar das dimensões existentes na organização e nas instituições de trabalho quanto à capacidade do agir em situação de trabalho, também já apresentadas anteriormente.

Assim, apresentados alguns pressupostos essenciais ao nosso estudo, ressaltamos que, durante a análise, poderemos ampliar ou reduzir os procedimentos e as categorias de análise de acordo com o que os dados apresentarem.

A seguir, apresentaremos o que alguns autores da Ergonomia da Atividade Francesa e da Clínica da Atividade trazem como uma perspectiva que pode contribuir para compreendermos os elementos constitutivos do agir docente e as suas relações no sentido de esclarecer o que se propõe em relação ao ensino como trabalho.

2.2 A perspectiva do ensino como trabalho

Nesta seção, trataremos da perspectiva do ensino como trabalho, no sentido de elucidar os elementos constitutivos do agir docente, apresentando também algumas pesquisas já desenvolvidas nessa perspectiva como contribuições ao campo do ensino de Língua Inglesa no Brasil. Com isso, pretendemos esclarecer como tal perspectiva pode permitir-nos compreender a importância da descrição do próprio agir docente, visando ao desenvolvimento do professor e seu *métier* em situação de trabalho.

Ao mobilizar tal perspectiva, consideramos a hipótese de que a cada momento histórico podem surgir condições históricas que culminam em diferentes perspectivas para entender os fatos sociais, dadas as necessidades que também podem aparecer. Além disso, precisamos levar em conta os objetivos de cada perspectiva, pois nem sempre o trabalho do professor é tratado em uma visão mais ampliada por focar em um ou outro elemento dessa prática profissional. Por isso, consideramos a discussão sobre o ensino como trabalho, uma contribuição para acrescentar ao mundo científico mais possibilidades de compreensão sobre o trabalho docente.

Nessa perspectiva, entre alguns estudiosos da área da Ergonomia da Atividade Francesa⁵², Saujat (2004) ressalta a necessidade de se construir um ponto de vista mais interacionista social a fim de se apreender melhor a complexidade das práticas educacionais, por meio de uma confrontação com outros trabalhos desenvolvidos em outras abordagens, pois, embora o número de pesquisas sobre o ensino seja grande, ainda pouco sabemos sobre o ensino como trabalho. Por essa razão, o autor defende a necessidade de um diálogo entre as disciplinas interessadas nas práticas docentes, a fim de que a atividade de ensino seja analisada do ponto de vista particular do trabalho. Assim, Saujat salienta que o trabalho do professor pode tanto produzir efeitos sobre seu objeto, que é a organização do trabalho, os alunos, quanto sobre o próprio professor. Além disso, tanto Amigues (2004) quanto Faïta (2005) enfatizam o fato de que o “trabalho” de professores é raramente considerado como tal. Amigues (2004) observa que as pesquisas em educação, na França, interessaram-se muito mais pelos alunos do que por seus professores.

Ao tratar do trabalho do professor em uma perspectiva ergonômica e clínica, Souza-e-Silva (2003) afirma que a ergonomia pode ser definida como “um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que relaciona intimamente a compreensão do trabalho e sua transformação”, que se apóia em contribuições de diferentes disciplinas, centrando seus conhecimentos na

⁵² A ergonomia é uma ciência do trabalho que tem por objetivo a *atividade do trabalho*. Na Grã-Bretanha a ergonomia visava à adaptação da máquina ao homem, enquanto que, na França, o objetivo era a adaptação do trabalho ao homem. Por isso, tem-se a *ergonomia situada* ou *ergonomia da atividade*. Souza-e-Silva (2003) ressalta a relevância de noções sobre atividade e tarefa, as questões do prescrito/realizado no cotidiano do professor, fazendo uma referência ao taylorismo, com a Organização Científica do Trabalho, que tem como um dos efeitos a divisão do trabalho, separando o trabalho prescrito do trabalho efetivo ou atividade.

questão do trabalho prescrito/trabalho realizado. Entendemos o trabalho prescrito como a tarefa, o que deve ser feito e o trabalho realizado como a atividade efetivamente feita, realizada em uma situação que pode ser observada.

Além disso, devemos considerar os elementos que constituem a prática docente, como Amigues (2004, p. 42) esclarece, “para agir, o professor deve estabelecer e coordenar relações, na forma de compromisso, entre vários objetos constitutivos de sua atividade”, que são as prescrições, os coletivos, as regras do ofício e as ferramentas. Quanto às prescrições, trata-se de limitações, coerções, regras ou normas, que são explicitamente tematizadas em textos, direcionadas a trabalhadores e produzidas por uma instância superior (BERTHET; CRU, 2002). De acordo com os autores, tais prescrições podem ser internas ou externas a uma empresa, por exemplo, desenvolvidas para compreender os objetivos, os procedimentos, as diversas regras de uma atividade, entre outros, e estão presentes nos diferentes gêneros profissionais.

Segundo Amigues (2004, p. 42), “a realização de uma prescrição traduz-se pela reorganização tanto do meio de trabalho do professor como do dos alunos”. Por isso, a relação entre a prescrição e sua realização junto aos alunos é mediada por um trabalho de organização por meio de formas coletivas (AMIGUES, 2004). Ainda em relação às prescrições, Souza-e-Silva (2004, p. 90) ressalta que “entre as prescrições e os alunos existe um trabalho de reorganização de tarefas e dos meios pelos coletivos de trabalho”. Por razões como essas, Amigues (2002, p. 1) propõe a idéia de tomar o trabalho do professor partindo das prescrições para se organizar condições de estudo dos alunos. Afinal, como o autor afirma

A atividade do professor dirige-se não apenas aos alunos, mas também à instituição que o emprega, aos pais, a outros profissionais. [...] Em outros termos, a atividade não é a de um indivíduo destituído de ferramentas, socialmente isolado e dissociado da história; pelo contrário, ela é socialmente situada e constantemente mediada por objetos que constituem um sistema. Para agir, o professor deve estabelecer e coordenar relações, na forma de compromisso, entre vários objetos constitutivos de sua atividade (AMIGUES, 2004, p. 41-42).

Quanto aos coletivos, o autor enfatiza que as dimensões coletivas da atividade docente raramente são consideradas, levantando um questionamento sobre o individualismo que geralmente caracteriza esse tipo de trabalho. No entanto,

o autor nos lembra que o professor retoma e redefine suas classes, coletivamente, a partir de prescrições iniciais. Além disso, segundo o autor, esses coletivos assumem formas diversas, ou seja, um mesmo professor pertence a vários coletivos, tais como: o dos professores da disciplina, o dos professores da classe, entre outros. Entretanto, como afirma Amigues (2004, p. 43), “cada professor pertence também a um outro coletivo mais amplo, o da profissão” (ESPINASSY, 2003).

Em relação às regras do ofício, Amigues (2004) define esse elemento constitutivo do trabalho docente como sendo o que liga os profissionais entre si. De acordo com o autor, trata-se de uma memória comum, que pode gerar uma renovação nos modos de fazer. No entanto, o autor sugere que essas regras do ofício podem apontar características genéricas referentes ao conjunto dos professores e características específicas referentes às disciplinas.

Quanto às ferramentas, concordamos com Amigues (2004) ao afirmar que o professor utiliza muitas ferramentas. Entre elas, estão: o quadro negro ou o quadro branco, o apagador, os manuais, as fichas pedagógicas, os registros de classe, os livros de chamada, o livro didático, as atividades ou os materiais prontos, emprestados por colegas ou construídos por ele mesmo, entre outros, para desenvolver técnicas de ensino. No caso do professor de inglês, entre essas ferramentas, o professor geralmente usa recursos como: aparelho de CD, CD, dicionário de inglês, TV *pendrive*⁵³, como é o caso do Estado do Paraná, computador na sala de informática, filmes legendados, datashow, quando é possível, entre outros. Segundo o autor, as ferramentas podem ser transformadas em instrumentos para o desenvolvimento da ação, como meios de reorganizar a própria atividade.

Assim, Amigues (2004, p. 45) enfatiza que o trabalho do professor não é uma atividade individual, que se limita à sala de aula e às interações com os alunos. Ao contrário, o autor afirma que o trabalho docente “é um ofício, um trabalho como qualquer outro” (FAÏTA, 2003). Além disso, com base em Terssac (2002), Amigues (2004, p. 45) aponta o trabalho do professor como uma “*atividade regulada* explícita ou implicitamente, como uma *atividade contínua de invenção de soluções*, e, enfim, como uma *atividade coletiva*”. Amigues ainda salienta que a atividade de organização de um meio de trabalho é tanto orientada para a atividade dos alunos

⁵³ Esse recurso foi oferecido pelo Governo do Estado do Paraná para cada sala de aula das escolas estaduais.

quanto para o professor. O autor denomina essa questão de face *oculta* do trabalho do professor, que pode ser evidenciada pela abordagem ergonômica, ao fornecer os elementos necessários à compreensão dos modos de regulação da atividade dos alunos durante o agir em sala de aula, o que uma simples observação de aula poderia não permitir.

De acordo com Amigues (2004, p. 40), no domínio do trabalho, geralmente, há “uma distância sistemática entre o trabalho tal como é prescrito e o trabalho efetivamente realizado” pelo trabalhador. Segundo o autor, “a análise da atividade permite compreender essa distância, principalmente levando em consideração o ponto de vista subjetivo do ator e o que ele constrói de modo mais ou menos conflitual para regular essa distância” (AMIGUES, 2004, p. 40). Com isso, a tensão entre o que é prescrito e o que é realizado promove a mobilização e a construção de recursos pelo sujeito que podem contribuir para seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Em relação à concepção de atividade de trabalho, Clot (1999/2006) sugere ainda que esta não se limita ao que é realizado, mas envolve o que o trabalhador não chega a fazer, o que deixa de realizar, o que gostaria de ter feito em sua prática profissional. Amigues (2004) propõe que o trabalho do professor seja analisado do ponto de vista da atividade e não somente da ação, considerando-se que não estão sujeitas às mesmas restrições e que, assim, é possível olhar os objetos constitutivos da atividade do professor, geralmente ignorados pela pesquisa em educação, tais como: as prescrições, os coletivos, as regras do ofício, as ferramentas. Além disso, de acordo com Amigues (2004),

[...] o trabalho do professor, contrariando algumas idéias estabelecidas, não é uma atividade individual, limitada à sala de aula e às interações com os alunos, atividade que se praticaria sem ferramentas, fora de qualquer tradição profissional. Ao contrário, ele é um ofício e um trabalho como qualquer outro (FAÏTA, 2003), e, nos termos de Terssac (2002), apresenta-se, ao mesmo tempo, como uma *atividade regulada*, explícita ou implicitamente, como uma *atividade contínua de invenção de soluções*, e, enfim, como uma *atividade coletiva*. Convém, entretanto, observar ainda que essa atividade de concepção e de organização de um meio de trabalho é certamente orientada para a atividade dos alunos, mas também para o professor, que vai ser o executor de sua própria concepção (AMIGUES, 2004, p. 45)

Em outras palavras, Amigues aponta essa face do trabalho do professor como *oculta* e que pode ser evidenciada por uma abordagem ergonômica que forneça elementos para a compreensão dos modos de regulação da atividade dos alunos durante sua realização em aula, o que uma simples observação de uma aula pode não permitir.

Ao tratar da especificidade da atividade docente, Amigues (2004) refere-se ao esgotamento do professor, pois, além de prescrever tarefas dirigidas aos alunos e a si mesmo, ele organiza o trabalho dos alunos, ao mesmo tempo em que os mobiliza coletivamente para a organização da própria tarefa, bem como planeja sua prática profissional, reconcebendo situações futuras em função de ações conduzidas por ele e seus alunos, dos avanços e das prescrições realizadas. Por isso, o trabalho do professor não pode, segundo Amigues (2004, p. 49), ser reduzido apenas à ação, pois “o projeto que o professor tenta realizar situa-se além da realização particular de uma ação, mesmo que cada ação ponha de novo em jogo esse projeto, conscientemente ou não. Esse ponto de vista permite ressituar as relações entre ensino e aprendizagem”. Enfim, essa abordagem ergonômica da atividade dos professores é uma tentativa de compreender a complexidade das situações de trabalho dos professores por meio do resultado da atividade docente, que é a constituição dos meios de trabalho para que o próprio professor o apreenda e o compreenda. Isso mostra, de acordo com Faïta (2004), que o papel desempenhado pela dimensão coletiva de uma atividade profissional e a elaboração pelos meios de trabalho de instrumentos e recursos permitem aos indivíduos agir com maior possibilidade de sucesso (CLOT; FAÏTA, 2000).

A Ergonomia da Atividade Francesa trata da atividade do trabalho, segundo Souza-e-Silva (2004), como uma resposta às prescrições determinadas exteriormente ao trabalhador e, simultaneamente, sendo susceptível de transformá-las. Por outro lado, a autora salienta que as prescrições não somente influenciam as práticas do trabalhador como também “são consubstanciais ao seu próprio trabalho e às preocupações profissionais”. No que diz respeito ao trabalho do professor, Souza-e-Silva (2003) afirma que a relação professor/aluno é mediada pelas prescrições. Além disso, o professor encontra dificuldades em situação de trabalho, que não se limitam somente à natureza das prescrições, mas também às formas de organização do trabalho, dependendo dos diferentes estabelecimentos escolares. Os efeitos dessas ações podem gerar lacunas de conhecimentos que a Ergonomia

da Atividade Francesa pode preencher. Uma das possíveis soluções para o problema seria a organização do coletivo de trabalho atuando na reorganização de tarefas, mas essa mobilização do coletivo dos professores somente pode ocorrer por meio de uma iniciativa coletiva para que a resposta às prescrições possa ser mais efetiva. Como Souza-e-Silva enfatiza,

Realizar uma tarefa não consiste apenas em atingir os objetivos propostos, mas implica também a realização de um projeto, de uma intenção a partilhar com os alunos; portanto, o meio, o grupo e o desenvolvimento da atividade são indissociáveis. Para a ergonomia do trabalho, a questão não consiste apenas em saber como um professor faz para gerenciar as interações sociais em sala de aula, mas como ele faz para organizar um meio de trabalho que mobiliza um grupo/classe de modo a realizar coletivamente uma tarefa (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 93).

Portanto, o cruzamento entre o prescrito e o realizado tem a sua relevância na temporalidade da ação ou no “meio” do trabalho. Afinal, a ergonomia da atividade francesa traz uma perspectiva de compreensão do trabalho no sentido de transformá-lo por meio de questionamentos.

Relacionando as dificuldades da situação de trabalho do professor e a possibilidade de mobilização do coletivo como busca de soluções para os problemas por meio de questionamentos sobre o trabalho visando sua transformação, é importante pensarmos na questão da iniciativa coletiva. O trabalho do professor pode sofrer um processo de reorganização, mas para isto e para que as dificuldades sejam enfrentadas, é necessário que haja um esforço do coletivo a partir de diálogos, determinando-se os objetivos e trabalhando-se ergonomicamente, portanto, em busca de uma concepção de ser humano no trabalho. Segundo Souza-e-Silva,

A dificuldade com a qual depara o professor em situação não concerne apenas à natureza das prescrições, mas também ao seu modo de circulação no âmbito dos diferentes estabelecimentos escolares, cujas formas de organização do trabalho do professor são extremamente variadas e cujos *efeitos* são constatados sem que seus mecanismos subjacentes sejam explicitados e explicados, lacuna que uma análise ergonômica do trabalho pode preencher. Para a análise do trabalho, as prescrições e a aprendizagem dos alunos, assim como a organização escolar, não podem estar separadas das atividades do professor, pois entre as prescrições e

os alunos existe um trabalho de reorganização das tarefas e dos meios pelos coletivos de trabalho (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 90).

Em se tratando do trabalho prescrito e o real, como elementos que constituem toda uma prática profissional, como Souza-e-Silva (2004, p. 95) enfatiza, “a ação do professor consiste não apenas em operacionalizar as prescrições, mas também em colocá-las à prova e delas reapropriar-se para sua experiência pessoal”. Em outras palavras, o professor recebe orientações ou regulamentações institucionais para a realização do seu trabalho, mas isto não significa que o questionamento sobre tais normas ou regras não possa ser feito. A questão é que, a partir de um questionamento, podemos desenvolver uma reapropriação de prescrições para que a atividade docente possa ter efeitos diferenciados e mais efetivos. Como já dissemos anteriormente, o próprio professor pode definir suas tarefas, prescrever sua prática profissional no mundo do trabalho, assim como as condições e os objetivos de suas ações. Por um lado, essa atividade de reelaborar as prescrições pode contribuir muito para uma realização mais efetiva da situação de trabalho docente, por outro lado, muitas vezes, os professores não se sentem preparados para tal atividade, quando as instâncias superiores direcionam esse tipo de trabalho.

Souza-e-Silva (2004, p. 95) salienta que o trabalho do professor consiste não apenas em operacionalizar as prescrições, mas também questioná-las, reapropriar-se delas para sua experiência pessoal. Dessa forma, a perspectiva do ensino como trabalho pode contribuir enormemente para o ensino, de modo geral, e para o ensino de Língua Inglesa no Brasil, em particular. Tratar do ensino como trabalho não significa negar todo o histórico do ensino de línguas no Brasil, mas encarar essa perspectiva como uma alternativa na perspectiva do ISD, da Ergonomia da Atividade Francesa e da Clínica da Atividade para lidar melhor e mais efetivamente com a situação de trabalho do professor, especificamente, de Língua Inglesa no Brasil. Enfim, pensar o trabalho do professor em uma abordagem ergonômica não é pensar o resultado dessa atividade com foco somente na aprendizagem dos alunos, mas na “constituição de meios de trabalho para que os professores apreendam sua própria prática profissional e para que os

alunos engajem-se em um processo de conceitualização” (AMIGUES, 2004, p. 52). Isso torna o professor um “produtor de significação de situações e de finalização da própria ação”, o que pode contribuir efetivamente para que o professor compreenda seu papel como professor de línguas e, conseqüentemente, para a construção e manutenção da sua identidade profissional.

Além disso, Machado (2007) ressalta uma questão que emergiu como um movimento de reação às políticas governamentais, que é

[...] a necessidade de se considerar o professor não apenas como um mero executor de prescrições que incidem sobre sua forma de pensar o ensino e a aprendizagem de acordo com uma determinada teoria ou sobre a necessidade de usarem novos artefatos materiais ou simbólicos previamente selecionados e prescritos pelos especialistas que para os governos trabalhavam (MACHADO, 2007, p. 90).

Segundo Machado (2007), os pesquisadores voltados às questões educacionais, de diferentes disciplinas, encontraram na abordagem ergonômica um instrumento adequado para enfocarem a complexidade da atividade educacional enquanto trabalho. Assim, Machado (2007, p. 91), apoiada em Bronckart (2004), Clot (1999/2006), Amigues (2004), Saujat (2002) e Roger (2007), caracteriza a atividade do trabalho, considerando os seguintes aspectos:

- a) trata-se de uma atividade *situada*, pois sofre influência do contexto mais imediato e do mais amplo, sendo pessoal e única, engajando o trabalhador em todas as suas dimensões: física, cognitiva, emocional, entre outras, e, ao mesmo tempo, impessoal por não desenvolver-se de modo totalmente livre, considerando o papel das tarefas prescritas por instâncias externas e superiores ao trabalhador;
- b) o trabalho é uma atividade *prefigurada* pelo próprio trabalhador a partir do momento em que ele reelabora as prescrições, construindo prescrições e objetivos para si mesmo;
- c) a atividade do trabalho é *mediada* por instrumentos materiais ou simbólicos, pelo fato de que o próprio trabalhador se apropria de

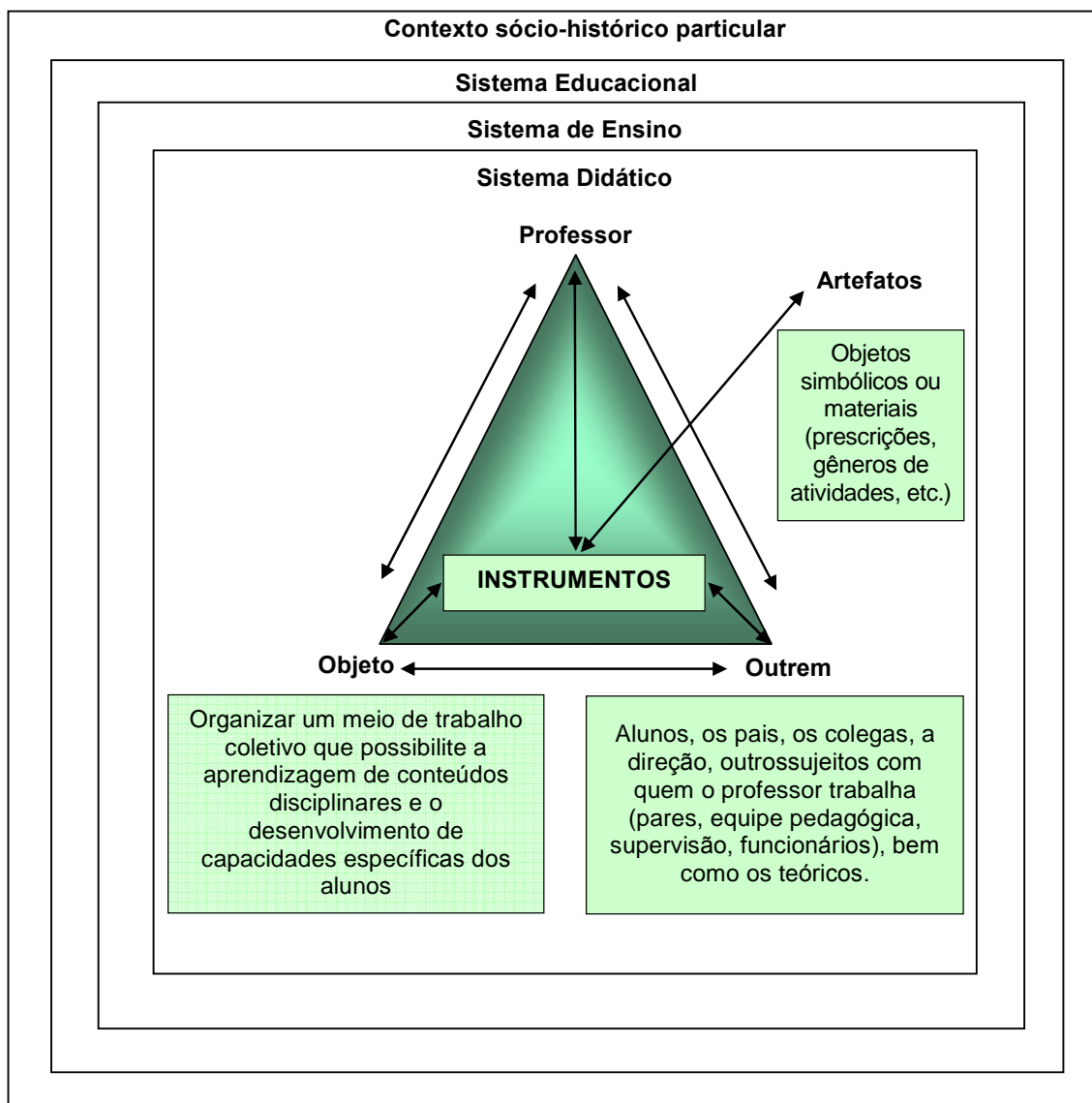
artefatos socialmente construídos e disponibilizados a ele pelo meio social;

- d) o trabalho é *interacional*, na medida em que o trabalhador transforma o meio social e os instrumentos (materiais ou simbólicos) e, ao mesmo tempo, é por eles transformado;
- e) o trabalho é *interpessoal* pela interação vivida com outros indivíduos presentes e ausentes na situação de trabalho;
- f) o trabalho é *transpessoal* por ser guiado por “modelos do agir” específicos de cada atividade profissional, constituídos sociohistoricamente pelos coletivos de trabalho;
- g) a atividade de trabalho é *conflituosa*, pelo fato de que o trabalhador deve fazer escolhas constantemente para (re)direcionar o próprio agir em diferentes situações, considerando as vozes contraditórias interiorizadas, o agir de outros envolvidos, o meio, os artefatos, as prescrições, entre outros;
- h) por isso, de acordo com a autora, a atividade do trabalho pode ser *fonte para a aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades* do trabalhador, ou *fonte de impedimento* para tais aprendizagens.

Dadas essas dessas características, com base em Clot (1999/2006), Amigues (2004) e Bronckart⁵⁴ (2007), Machado (2007) apresenta o seguinte esquema, a partir do qual podemos visualizar os elementos básicos do trabalho do professor⁵⁵, considerando que esse trabalho não ocorre isoladamente, mas, conforme Machado (2007, p. 92) explicita, “em uma rede múltipla de relações sociais existentes em um determinado contexto sócio-histórico e inserido em um sistema de ensino em um sistema educacional específico”.

⁵⁴ Comunicação oral.

⁵⁵ À medida em que se resenha nas pesquisas sobre o ensino como trabalho, esses elementos devem ser cada vez mais especificados, assim como as relações existentes entre eles.



Quadro 4 – Elementos básicos do trabalho.

Esse esquema mostra-nos que o trabalho, de um modo geral, pode ser visto como uma atividade em que, de um lado, um determinado sujeito age sobre o meio, interagindo com “outros” diferentes sujeitos e, que, para isto, se utiliza de artefatos materiais ou simbólicos. De outro lado, vemos pelo esquema que o mesmo sujeito pode sofrer influências nessa interação com “outros”, dos artefatos que utiliza, bem como do meio em que atua. Ou seja, como a autora ressalta, o sujeito se apropria de tais artefatos materiais ou simbólicos, transformando-os em instrumentos para seu agir e, ao mesmo tempo, sendo por eles transformados. Além disso, Machado (2007) considera que o trabalho docente não se limita à sala de aula, pois o processo que antecede esse agir, o de planejamento, e o de avaliação são

essenciais para a criação do objeto, que é criar um meio de propiciar a aprendizagem de conteúdos específicos e o desenvolvimento de capacidades específicas.

Assim, Machado (2007) apresenta a seguinte definição⁵⁶ para o trabalho do professor:

[...] o trabalho docente, resumidamente, consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação -, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação (MACHADO, 2007, p. 93).

Com isso, devemos considerar que para que o professor possa desenvolver seu trabalho de modo mais efetivo, é necessário que ele tenha recursos materiais e simbólicos, internos e externos para poder reelaborar as prescrições continuamente nas relações entre os outros elementos que caracterizam o trabalho, apontados acima, bem como entre as necessidades do seu *métier*. É com base nessas concepções que, ao lado de Machado (2007), buscamos identificar os modos de agir (BRONCKART, 2004), ou, conforme Machado (2007, p. 94) sugere “o modo como se constitui a refiguração do agir do professor em diferentes textos que circulam na sociedade em geral e na instituição educacional”, que “são produzidos nas situações de trabalho e em textos interpretativos ou avaliativos do agir do professor”.

Considerando as características sobre o trabalho docente propostas por Machado (2007), poderíamos relacionar tais características ao que Roger (2007) propõe, ao tratar da capacidade do agir em situação de trabalho, levando-se em conta as quatro dimensões existentes na organização e nas instituições de trabalho, já apresentadas anteriormente, que são as dimensões: impessoal, pessoal, interpessoal e transpessoal. Assim, vejamos como poderíamos representar o esquema proposto por Machado (2007) em relação às dimensões propostas de Roger (2007):

⁵⁶ Tal definição está em processo de reelaboração em função da necessidade de se redefinir o trabalho do professor.

- 1) Na dimensão pessoal – teríamos o trabalhador ou, no caso do trabalho docente, o professor, engajado em todas as suas dimensões: físico, cognitiva, afetiva ou emocional, entre outras;
- 2) Na dimensão impessoal – teríamos a influência das prescrições, que são apresentadas como artefato, ao trabalhador;
- 3) Na dimensão interpessoal – vivida com outros indivíduos presentes e ausentes com quem o professor trabalha, teríamos o agir interacional. Além disso, ainda nessa dimensão, poderíamos considerar a relação do professor com os instrumentos pelo efeito visado no outro ao utilizá-los;
- 4) Na dimensão transpessoal – teríamos um agir prefigurativo influenciado por “modelos de agir” específicos dessa atividade profissional, constituídos por uma história e memória coletiva, ao organizar o meio de trabalho que possibilite a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de capacidades dos alunos e do próprio trabalhador.

Por fim, como Machado (2007) conclui, a organização do meio de trabalho pode ser conflituosa pelas vozes contraditórias que constituem o sujeito assim como pelo agir de outros, podendo ser tanto uma fonte de aprendizagem e desenvolvimento como fonte de impedimento.

Este tópico sugere e esclarece a perspectiva do ensino como trabalho como uma contribuição de uma abordagem ergonômica da atividade francesa aos professores, que considera a atividade como unidade de análise, o que, segundo Amigues (2004, p. 51) “é uma tentativa de dar conta da complexidade das condutas dos professores e das situações de trabalho”. Amigues (2004, p. 51) ainda ressalta que, “embora não se reduza às ações desenvolvidas em aula, o trabalho do professor permite compreender o trabalho de ensino realizado em aula”. Assim, o autor salienta que essa abordagem mostra-nos ainda que a atividade do professor não seria especificamente a aprendizagem dos alunos, mas a constituição de meios de trabalho, para que os professores possam, primeiramente, conceber seu próprio agir para que, em seguida, os alunos possam engajar-se em atividades de conceitualização. Amigues (2004) ainda esclarece que

As atividades de concepção, organização e regulação das diferentes situações fazem do professor um ator, um produtor de significação

de situações e de finalização de sua própria ação que não corresponde absolutamente à imagem de executor ou de profissão de média importância que lhe costumam atribuir (AMIGUES, 2004, p. 52).

Além dos trabalhos discutidos anteriormente, outras pesquisas têm sido realizadas sobre o trabalho do professor ainda nessa perspectiva, apontando-nos algumas contribuições para a compreensão do trabalho educacional. Assim, encontramos várias pesquisas já realizadas, dentre essas, os estudos de Telles e Alvarez (2004), que, ao tratar das *Interfaces ergonomia-ergologia: uma discussão sobre trabalho prescrito e normas antecedentes*, aprofundam uma discussão sobre as dimensões teórica e metodológica da ergonomia, em uma abordagem ergológica. Para isto, as autoras analisam a possibilidade de ampliação do conceito de trabalho prescrito utilizado na ergonomia centrada na análise da atividade. Essa discussão fundamenta-se nas teses de doutorado de ambas as autoras, cujas pesquisas foram desenvolvidas em uma cooperativa e um instituto universitário de ciência básica, propiciando a emergência de reflexões aos ergonomistas na busca de uma melhor compreensão do trabalho para transformá-lo.

Uma outra pesquisa são os trabalhos de Arruda (2004), que, ao discutir *A articulação trabalho-educação, visando uma democracia integral*, sugere uma redefinição e valorização do trabalho, apontando uma possibilidade de nova relação trabalho-educação. Segundo Arruda (2004, p. 72), “trata-se do desafio metodológico de tomar a prática como ponto de partida e de chegada na construção do novo conhecimento” e “do desafio de articular dialeticamente a prática com a teoria, o fazer com o saber, o agir com o pensar, condição indispensável para a formação de sujeitos autônomos, eficientes e criativos”.

Além disso, encontramos outras pesquisas que se apóiam na Ergonomia da Atividade Francesa e na Clínica da Atividade, apontando-nos contribuições mais específicas para a compreensão do trabalho do professor, como as que veremos a seguir. Uma delas é a pesquisa de Borghi (2006), que discute a *Configuração do trabalho real do professor de língua inglesa em seu próprio dizer*, acompanhando o trabalho de professores iniciantes na carreira docente no ensino básico e, indiretamente, observando o curso de formação de professores onde foram graduadas as participantes da pesquisa. A autora toma por base estudos da área de socialização (LORTIE, 1975; ZEICHNER; TABACHNICK; DENSMORE, 1987;

JORDELL, 1987; ZEICHNER; GORE, 1990) e aportes nas Ciências do Trabalho, Ergonomia, para tratar do trabalho do professor (CLOT, 1999; SAUJAT, 2004; AMIGUES, 2004; FAÏTA, 2004), utilizando como procedimentos de coleta de dados as autoconfrontações simples e cruzada, além da extensão ao coletivo de trabalho. Para análise dos discursos das participantes, Borghi utilizou os procedimentos metodológicos do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (1999/2003) e Bronckart e Machado (2004). Os resultados da pesquisa de Borghi mostraram que, além de fatores conteudísticos e didáticos, outros elementos desempenham papel importante na ação docente. A autora identificou diferentes dimensões que evidenciam que o trabalho do professor é complexo e repleto de impedimentos, sem reconhecimento dos governantes, da sociedade e dos próprios pares. Além disso, Borghi constatou que o trabalho docente demanda a cada dia um tempo maior para a realização de atividades. Com isso, as inúmeras tarefas e funções atribuídas ao professor levam-no a sentir exploração e insatisfação com as condições de trabalho.

Outra pesquisa realizada mais recentemente é a investigação que Silva (2008) desenvolveu, para discutir o trabalho do professor de Língua Inglesa na formação inicial como um estudo de representações com o objetivo de analisar representações sobre o trabalho do formador de professores de Língua Inglesa, bem como as representações sobre os papéis desta disciplina no curso, dos pares, alunos e dos próprios professores, além das dificuldades percebidas pelo professor em sua situação de trabalho. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que estuda a situação de trabalho de duas professoras de Língua Inglesa que atuam em um curso de Letras de uma instituição de ensino superior, do interior do Estado do Paraná. A autora desenvolve os procedimentos de coleta de dados apoiada nas Ciências do Trabalho (CLOT, 1999/2006; CLOT; FAÏTA, 2000, 2001), utilizando-se de autoconfrontações simples e cruzada, além da extensão ao coletivo de trabalho. A autora também toma por base o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006, 2008; MACHADO, 1998, 2004, 2005, 2007; BRONCKART; MACHADO, no prelo). Segundo Silva, a análise da pesquisa proporciona uma reflexão sobre a complexidade constitutiva do trabalho docente da Língua Inglesa no curso de Letras. Assim, esta pesquisa pode resultar em possíveis reformulações de currículos na graduação, considerando-se as dimensões que constituem o trabalho e os papéis da disciplina de Língua Inglesa.

Além dessas pesquisas, Faïta (2005), nos oferece uma grande contribuição estudou o trabalho docente, examinando o processo pelo qual o diálogo entre dois professores de escolas resulta na transformação de conceitos e de posições iniciais, a partir da confrontação recíproca de um sobre as ações do outro em situação de aula. Para isto, o autor apóia-se na Clínica da Atividade, visando à realização de novas situações nas quais os sujeitos revivem, em um contexto renovado, experiências a partir das quais podem retomar a iniciativa em um outro nível. Como resultado desse estudo Faïta ressalta o papel das preocupações subjacentes dos professores, que se tornaram visíveis ao término da experiência, enfatizando que o peso do método e os dos saberes de referência podem promover a iniciativa e o desenvolvimento da atividade docente. Ou seja, a abordagem considerada, os princípios e as prescrições que a envolvem funcionam como um fator de inibição da ação. Assim, segundo o autor, os professores se sentem culpados quando são obrigados a intervir para modificar ou contornar as modalidades em andamento. Tal situação dá origem a uma demanda à qual o autor responde em seus estudos. Com isso, percebe-se a necessidade dos professores de questionarem os saberes e doutrinas de referência a partir da atividade. O autor enfatiza que o objetivo de seus estudos é cumprido na medida em que está em condições de devolver ao coletivo de professores, ao término da experiência, o produto do seu trabalho. Por fim, Faïta (2005, p. 143) sugere que “cabe a esse coletivo buscar e se apropriar de uma concepção renovada de sua atividade sobre a base de saberes novos produzidos em conjunto”.

Como as pesquisas mencionadas acima, a descrição e caracterização da própria situação de trabalho a fim de compreendê-lo melhor os aspectos representativos desse trabalho em nossa pesquisa pode ser uma contribuição ao que Machado (2006)⁵⁷ explica, sobre o fato de que há poucas pesquisas com foco no ensino como trabalho por meio de uma abordagem discursiva, com base nas novas formulações do ISD sobre o agir e sua relação com a linguagem. Além disso, como a autora enfatiza, o discurso generalizador, considerando o professor como um sujeito a quem sempre “falta” algo, incapaz de ser um verdadeiro ator de seu próprio *métier*, sem motivos, intenções e capacidades próprias para isso e culpabilizado individualmente pela crise ou pelo fracasso escolar, se mantém há

⁵⁷ Machado, Comunicação Oral, 2006.

muito tempo. Portanto, esta pesquisa busca revelar o contrário, as capacidades de realização do professor em sua situação de trabalho, mesmo quando não há condições adequadas para um ensino de qualidade.

Assim, olhar o trabalho do professor na perspectiva do ensino como trabalho possibilita-nos apreender a complexidade dessa prática profissional, que pode ser composta não somente por determinantes internos, como concepções didáticas, representações sobre ensino e aprendizagem, entre outros, mas também por fatores externos, independentes da vontade ou da formação do professor (Lousada, 2004).

Uma vez esboçadas as noções que envolvem a perspectiva do ensino como trabalho, discutiremos, na próxima seção, o trabalho do professor na perspectiva do agir docente.

2.2.1 O trabalho do professor como forma de agir

O trabalhador, assim como os prescritores do trabalho do professor, como órgãos responsáveis por normatizações institucionais, geralmente, constituídos por pessoas situadas fora do ofício ou da prática docente, podem pensar que conhecem as limitações e implicações da sua prática profissional, entretanto, para compreender sua própria prática deve se considerar não somente o que é realizado, mas também o que não pode ser realizado em sua situação de trabalho, bem como o que se pretenderia realizar (CLOT, 1999/2006). Em outras palavras, de acordo com Bronckart,

[...] é necessário estudar o trabalho do professor para que possamos compreender quais são as capacidades requeridas dos professores a fim de tornarem-se bem-sucedidos no que é específico de sua profissão: a gestão de uma sala de aula e do desenvolvimento de cada aula, em função das expectativas e dos objetivos predefinidos pela instituição escolar e das características e das reações efetivas dos alunos (BRONCKART, 2008, p. 102).

O trabalho docente constitui-se cada vez mais complexo, pois, de um modo geral, parece não haver uma clareza sobre a relação entre o papel do professor, do seu agir educacional, e uma série de elementos que possam constituir sua situação

de trabalho como, por exemplo, as prescrições, o coletivo de trabalho, enfim, uma proposta teórico-metodológica que possa ser norteadora ao ato de ensinar. Machado (2007, p. 94) enfatiza que o verdadeiro “déficit” não está no professor, mas nas próprias prescrições ou nas condições de trabalho que impedem a realização de seu agir profissional, e portanto, o seu desenvolvimento particular.

Além disso, em relação a uma conceitualização do termo, entendemos por *trabalho* não somente o comportamento observável, mas o que há de implícito e que não pode ser visto simplesmente pela observação das condutas desenvolvidas pelo trabalhador em uma determinada situação. Nessa perspectiva, o trabalho envolve tudo o que é realizado, mas também o que não pôde ser realizado, o que se queria realizar etc., de acordo com a concepção de Clot (1996/2006). Ou seja, o trabalho envolve tudo o que o sujeito faz em todos os sentidos com suas faculdades cognitivas e psíquicas, entre outras (FAÏTA, 2004).

A complexidade do trabalho docente pode ter se constituído a partir das inúmeras transformações que têm afetado o mundo do trabalho nas últimas décadas (MACHADO, 2004) e, conseqüentemente, o trabalho educacional, que tem adquirido uma característica enigmática (FILLIETAZ, 2004). Característica esta que se constitui a partir de julgamentos externos ao trabalho do professor incidindo sobre suas formas do fazer. Geralmente, os prescritores do trabalho do professor são situados fora do ofício do professor, portanto, não consideram as dimensões da atividade do professor em situação concreta de trabalho. Por isso, segundo Machado (2004), o objetivo de muitas pesquisas tem sido obter uma melhor apreensão de problemas no sentido de superá-los por meio de uma compreensão das características do trabalho na sociedade contemporânea e das atividades específicas das diferentes profissões.

Outros estudos têm sido desenvolvidos como os de Tardif e Lessard (2005), que tratam do trabalho docente e dos elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas, além de Tardif (2002), sobre os saberes docentes e a formação profissional. Tardif e Lessard (2005) desenvolvem uma análise do trabalho interativo dos professores, com e sobre os alunos, que são considerados sujeitos e também objeto do trabalho docente. Os autores estudam os desdobramentos do trabalho docente, partindo dos contextos mais globais para avançar nas situações cotidianas. Assim, Tardif e Lessard (2005) analisam as características sociorganizacionais da escola, o conjunto de tarefas realizadas pelos

agentes escolares, como as formas de realização do trabalho docente e do trabalho escolar, as condições de trabalho dos docentes: tempo, intensidade, dificuldades e diversidade da carga de trabalho e as tensões que esta gera nos professores. Além disso, os autores estudam o objetivo geral do trabalho docente, do ensino, mandato dos professores e dos programas escolares, o que os docentes fazem com os diversos objetivos gerais e as consequências de suas opções e decisões sobre suas próprias ações cotidianas.

Em relação às formas de realização do trabalho docente, especificamente, devemos levar em conta a questão da intensificação desse trabalho ao tratar do agir do professor na perspectiva do ensino como trabalho. Para Hargreaves (1998), a maior fonte de intensificação no trabalho docente pode não estar no trabalho prescrito aos professores, mas no que ele denomina de auto-intensificação realizada pelos docentes. Esse autor formula as principais características do processo de intensificação, que, segundo Hypolito (2008), podem ser sintetizadas como elementos de um processo ao qual os docentes devem responder a pressões cada vez mais acentuadas, consentindo com inovações crescentes sob condições de trabalho, muitas vezes, precárias.

De acordo com o autor, temos um quadro de intensificação do trabalho como um processo que gera alguns aspectos, tais como: a redução do tempo para descanso na jornada de trabalho; a falta de tempo para atualização em alguns campos e requalificação em certas habilidades necessárias; a sobrecarga de trabalho que sempre parece estar aumentando, com pouco tempo para fazer o que deve ser feito, reduzindo, com isso, as áreas de decisão pessoal, inibindo envolvimento e controle sobre planejamento de longo prazo, aumentando a dependência a materiais externos e a técnicos especialistas também externos ao trabalho, o que tem provocado um aumento da separação entre concepção e execução, entre planejamento e desenvolvimento; a redução na qualidade do tempo, pois para se “ganhar” tempo somente o “essencial” é realizado, aumenta, com isso, o isolamento, reduzindo as chances de interação (já que a participação motiva comportamento crítico) e limitando as possibilidades de reflexão conjunta, perdendo-se ou reduzindo-se, desse modo, as habilidades coletivas de trabalho; a imposição e incremento diversificado de especialistas para dar cobertura a deficiências pessoais; a introdução de soluções técnicas simplificadas (tecnologias para as mudanças curriculares a fim de compensar o reduzido tempo de preparo (planejamento); e, os

processos de intensificação, que são mal interpretados como sendo uma forma de profissionalização, muitas vezes, voluntariamente apoiada e confundida como profissionalismo.

Encontramos algumas pesquisas relacionadas à essa questão da intensificação do trabalho, como é o caso de Morato (2005), que discute a *Proposta de Educação do Trabalhador fundada na noção de competências: possibilidades e limites*, ressaltando que a educação acaba sendo afetada pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho. Um exemplo disso, que, segundo a autora, é um dos reflexos da crise na educação, é o fato do capital considerar a educação inadequada frente às necessidades das novas relações sociais. Assim, o capital requer um outro tipo de formação ao trabalhador, que seja capaz de realizar diversas funções com dinamismo, empreendedorismo, espírito de iniciativa e alta qualificação técnica. Com isso, a autora enfatiza que a lógica das competências, sob o discurso da empregabilidade, continua desconsiderando a necessidade de uma educação profissional que seja determinada, fundamentalmente, por finalidades sociais e não por interesses individuais.

Outro estudo é o de Ferenc, Braúna e Sá (2007), ao interpretar o trabalho docente por meio da análise de professoras do ensino fundamental sobre a própria profissão, investigaram as concepções dessas professoras sobre trabalho docente e as implicações de tais concepções no investimento pessoal, focalizando as imagens construídas sobre o magistério e a compreensão da competência profissional. Para isto, as autoras utilizaram entrevistas e situações de ensino. Esse trabalho foi desenvolvido com quatro professoras do ensino fundamental, por meio do qual as autoras puderam evidenciar a necessidade de ações no campo da formação de professores, incluindo em seu currículo de estudos sobre o trabalho docente, contextualizando-o, e no cotidiano de atuação docente, problematizando os saberes sobre a própria profissão. Como resultados, Ferenc, Braúna e Sá (2007, p. 223) obtiveram as seguintes compreensões sobre o trabalho docente pela verbalização das professoras sobre o próprio agir docente: uma certa fragilidade das professoras quanto à concepção de seu trabalho, focando apenas a sua dimensão técnica; apontamento das condições de trabalho (materiais, salariais e de infra-estrutura) como evidências do processo de desvalorização do magistério e causas do desinvestimento em relação à profissão; e, a não evidência de uma perspectiva de trabalho coletivo, mas a construção de uma identidade profissional individual,

marcada por atitudes de acomodação. Enfim, com esse estudo, Ferenc, Braúna e Sá (2007, p. 224) concluíram que “a intensificação do trabalho docente, as concepções ingênuas sobre a profissão, o elevado número de professores contratados e o não reconhecimento de um saber específico do professorado mostram-se como entraves à mobilização dos docentes como categoria”.

Além disso, encontramos os estudos de Tardif (2002), que desenvolveu um estudo sobre os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas, no sentido de saber qual é a natureza desses saberes e como são adquiridos. O autor também aponta uma preocupação sobre o papel e o peso desses saberes em relação aos outros conhecimentos que marcam a atividade educativa e o mundo escolar, como os conhecimentos científicos e universitários que servem de base às matérias escolares, os conhecimentos culturais e os conhecimentos incorporados nos programas escolares. Tardif (2002) mostra que o saber dos professores é profundamente social e, sendo incorporado por eles mesmos à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e transformá-lo. Por fim, o autor trata de problemas e questões atuais sobre a profissão docente e a formação de professores, envolvendo aspectos como: as relações entre os conhecimentos universitários e os saberes experienciais dos professores, os novos modelos de formação profissional e seus limites, as relações entre a carreira profissional e a aprendizagem do trabalho docente, entre outros. Além disso, alguns trabalhos têm sido desenvolvidos em relação à questão do processo de socialização na formação do professor, como é o caso do trabalho de dissertação desenvolvida por Sonsin (2003), ao tratar do primeiro ano de atuação do professor, considerando todo o seu processo de socialização desde a formação do contexto familiar.

Uma outra pesquisa foi a dissertação de Taino (2002), sobre as *Representações dos professores e as competências profissionais: saberes docentes e formação*, considera que o saber do professor é um conhecimento profissional complexo, constituído pelas dimensões teórica e prática, além de categorias interativas desse conhecimento profissional como o conhecimento da matéria, psicopedagógico, curricular e empírico. A autora defende que, além dos conhecimentos específicos, devemos considerar as crenças dos professores na definição de sua ação docente, bem como o desenvolvimento de competências

profissionais flexíveis, criativas e interdisciplinares como aspectos fundamentais à formação continuada. Tal pesquisa tem como foco a pessoa do professor, com procedimentos de dinâmicas coletivas de sensibilização para extrair as expectativas e necessidades de formação de professores. Segundo a autora, os resultados sugerem a necessidade de valorização pessoal e profissional, além do desenvolvimento dos conhecimentos e competências profissionais.

Considerando que a formação do professor também é um elemento constitutivo do trabalho do professor, encontramos algumas pesquisas já realizadas, como é o caso de Alonso (1999), que, ao discutir a *Formação de Professores para uma nova escola*, trata da formação continuada de professores com vistas à mudança não apenas no trabalho docente, mas também na escola enquanto instituição encarregada da transmissão cultural. Nessa perspectiva, o professor é considerado a partir de seu confronto com um mundo em transformação, onde as incertezas e os desafios são muitos. Por isso, a autora enfatiza que a escola precisa de professores e colaboradores capazes de reinterpretar os seus papéis e ampliar a sua formação.

Encontramos também os estudos de Ribas, Carvalho e Alonso (1999), que defendem a *Formação continuada de professores e mudança na prática pedagógica*, ressaltando que a formação de professores é uma situação específica em que o conhecimento deve ser constantemente redimensionado, reelaborado, devido às mudanças que ocorrem na sociedade. Os autores enfatizam a necessidade de se trabalhar com a realidade local e com as transformações que acontecem no mundo, considerando que se trata de uma situação muito peculiar em que o envolvimento do professor e a sua responsabilidade com o processo de formação constituem condição fundamental.

Além disso, a pesquisa de Bertoldo (2005) trata da formação e da profissionalização do professor como uma abordagem histórico-social, tendo como foco a centralidade do trabalho no processo de formação da individualidade humana. Para isto, a autora discute o papel do trabalho no processo histórico-social de formação da individualidade humana, o lugar da educação e do professor no processo de reprodução social, a formação e profissionalização do professor nos dias atuais, a necessária competência transformadora para ambas as questões. Com isso, a autora sugere que para contribuirmos para a superação da pedagogia

do capital é necessário construirmos competências ancoradas na pedagogia do trabalho, tanto em relação à formação como à atuação do professor.

Por fim, uma pesquisa relacionada ao estudo das representações sobre o trabalho docente desenvolvida por Peralta (2007), sua tese sobre *As Representações de uma professora sobre si mesma, sobre leitura e avaliação num trabalho de formação docente*, procurou identificar as representações que uma professora de Geografia constrói sobre si mesma, sobre leitura e avaliação, bem como verificar como a mudança da prática de leitura em sala de aula desencadeou uma mudança dessas representações. A autora buscou discutir as representações da professora que emergiam durante o processo de formação docente e a aplicação de novas ferramentas pedagógicas, como o protocolo verbal em grupo e o *revoicing*⁵⁸ em aulas de leitura, de uma escola estadual da Grande São Paulo. Segundo a autora, teoricamente, a pesquisa foi embasada na perspectiva sócio-histórica (VYGOTSKY, 1934/2000), partindo da leitura como processo social (BLOOME, 1993), do conceito de representação (SPINK, 2003, 1993/2004; FREIRE; LESSA, 2003; MAGALHÃES, 2004) e da noção de representação mental negativa (SATO, 1993/2004). Tal pesquisa possibilitou a negociação entre a professora participante da pesquisa, os alunos e a pesquisadora/formadora, em um processo recíproco de aprendizagem. Os dados foram coletados a partir da demanda da professora, sua dificuldade na prática de leitura de textos específicos de Geografia. A análise dos dados foi realizada segundo a proposta de Bronckart (1999) sobre os conteúdos temáticos, ligados às representações. Os resultados apontaram que a problematização das representações da professora durante o trabalho contribuiu para a reversão de sua prática tradicional de leitura e avaliação, com menos domínio dos turnos na interação e a participação mais efetiva dos alunos nas aulas de Geografia, desencadeando um processo de mudança das representações da professora com relação a si mesma como profissional. Além disso, a pesquisa resultou no uso do protocolo verbal em grupo como um instrumento inovador de pesquisa e de avaliação.

Diante de tais contribuições para o estudo do trabalho do professor, consideramos que, ao pensar a perspectiva do ensino como trabalho, unindo aportes teóricos da Ergonomia da Atividade Francesa e da Clínica da Atividade aos

⁵⁸ Para compreender melhor tais ferramentas, ver Peralta (2007).

aportes teóricos do ISD, nossa pesquisa possa contribuir para preencher algumas lacunas ainda existentes, conforme já discutimos. Por isso, trataremos a seguir das razões pelas quais podemos trazer contribuições com nossa pesquisa para os estudos sobre o trabalho do professor na perspectiva do ISD.

2.2.1.1 Por que analisar o trabalho do professor na perspectiva do ISD?

Esta seção tem por objetivo explicitar as razões pelas quais a perspectiva do ISD pode contribuir para o estudo do trabalho do professor.

Para isto, primeiramente, é necessário compreendermos, com base em Bronckart (2008, p. 101), que “a evolução das didáticas das disciplinas escolares recentemente levou à emergência de um novo campo de trabalho, que é o trabalho do professor”, o que resultou no encontro do campo dessas didáticas das disciplinas escolares com o da Ergonomia da Atividade Francesa e da Clínica da Atividade.

De acordo com Bronckart (2008), nas primeiras fases dos estudos sobre o trabalho do professor, o foco das didáticas estava na atualização e a racionalização dos programas e métodos de ensino e, mais freqüentemente, na redefinição do projeto de ensino das disciplinas escolares. Com isso, surgiu uma preocupação em se verificar a realidade da implantação de tal projeto, observando-se em que medida os professores exploravam os novos programas e meios de ensino, se as novas abordagens eram utilizadas e em que medida eram eficazes (BRONCKART, 2008). De acordo com o autor, na área do ensino de línguas, por exemplo, foram estudados os descompassos entre a planificação de aulas de francês e seu desenvolvimento real, detectando-se três tipos de fatores que orientam as ações dos professores e que explicam alguns descompassos no trabalho docente, tais como:

- a competência real dos professores sobre o tema abordado;
- determinadas propriedades discursivas das intervenções languageiras dos professores; e,
- a natureza das intervenções dos alunos e a capacidade que o professor tem para reagir a elas.

Além disso, Plazaola Giger (2000) e Plazaola Giger e Leutenegger (2000) expandiram tal estudo com uma análise do trabalho de professores em classes de imersão, relacionando dados sobre o desenvolvimento da aula e entrevistas sobre o agir anterior à aula (planificação do trabalho) e posterior à aula (comentários avaliativos do professor). Isto aponta para a importância da nossa pesquisa, que se relaciona com esses estudos na medida em que também investigamos os modos de agir constitutivos do trabalho do professor, como o agir anterior e posterior à aula estudados por Giger e Leutenegger, podendo também contribuir para a compreensão do agir docente nessa perspectiva.

Assim, como Bronckart (2008) salienta, essas pesquisas contribuíram para um reequilíbrio dos interesses da Didática, ao tratar não somente dos processos desenvolvidos pelos alunos, mas também ao compreender quais são as capacidades requeridas dos professores para que pudessem ser bem sucedidos nas especificidades de sua profissão, a saber,

[...] a gestão de uma situação de sala de aula e do desenvolvimento de cada aula, em função das expectativas e dos objetivos predefinidos pela instituição escolar e das características e das reações efetivas dos alunos (BRONCKART, 2008, p. 102).

Em outras palavras, como já discutimos anteriormente, o trabalho do professor não se limita ao agir em sala de aula, mas é constituído por uma visão mais ampliada, envolvendo os momentos que antecedem e sucedem essa prática como, por exemplo, o agir anterior e posterior à aula, bem como por elementos que e dimensões que o caracterizam.

Diante de tais preocupações, alguns estudos focalizaram os discursos de antecipação do trabalho enquanto outros voltaram-se para as produções linguageiras em situação efetiva de trabalho. Segundo Bronckart (1999/2003), as representações são construídas nas produções textuais e, conforme Bronckart e Machado (2004, p. 136) explicitam, isto que “nos permite situar e julgar a contribuição de cada indivíduo para a realização de uma determinada atividade”. A partir disso, vamos um pouco mais além ao sugerir um trabalho de investigação que considere a descrição do próprio agir não como representações mas como (re)configurações do agir construídas nas produções textuais. Uma razão disso é o fato de que, pela linguagem, ao (re)configurar o próprio agir, o professor reconstitui

ou reconstrói sua situação de trabalho e, ao fazer isso, há maiores possibilidades de se compreender melhor as especificidades e os elementos constitutivos do agir docente. Daí porque analisar textos, orais ou escritos, que são construídos no e sobre o trabalho do professor, na perspectiva do ISD. Desse modo, como os autores enfatizam, podemos chegar a compreender a natureza e as razões das ações verbais e não verbais desenvolvidas e o papel que a linguagem aí desempenha.

Além disso, compreendemos a afirmação de Saujat (2002), de que “o trabalho do professor é um enigma”, e que, como Machado (2007, p. 91) ressalta, não há conceitos prontos e definidos sobre o trabalho do professor, mas “conceitualizações provisórias que vão se construindo e desconstruindo no confronto com os dados e com os resultados das pesquisas”. Um exemplo disso são os aportes da Ergonomia da Atividade Francesa e da Clínica da Atividade (CLOT, 1999/2006) que fornecem um conjunto de propriedades da atividade de trabalho e que podem contribuir para uma definição provisória do que a autora considera como “trabalho do professor”, como já discutimos.

Ao tratar do trabalho do professor em relação às revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos, Lousada, Abreu-Tardelli e Mazzillo (2007, p. 252) contribuem para justificar a questão da análise de textos sobre o trabalho docente, ressaltando que a análise do agir permitiu-lhes “compreender, com maiores detalhes, como o professor realiza o seu trabalho e como o seu agir é interpretado e avaliado por outros, seus alunos ou colegas pesquisadores”. Além disso, como Lousada, Abreu-Tardelli e Mazzillo (2007, p. 253) ressaltam, a avaliação do próprio agir ou do agir do outro “é força motriz para o desenvolvimento do próprio trabalhador”.

Enfim, este capítulo procurou explicitar o quadro teórico do ISD e seus pressupostos teórico-metodológicos, seu programa de trabalho e seus procedimentos de análise, o papel da linguagem e sua relação com o trabalho, a perspectiva do ensino como trabalho, além de algumas pesquisas que têm contribuído para a compreensão dessa perspectiva, assim como propõe a nossa.

A seguir, trataremos do procedimento das *instruções ao sócia*, sua origem e caracterização como contribuição a esta pesquisa, enfim, ao processo de formação continuada do professor em serviço.

CAPÍTULO 3

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

[...] é preciso considerar a verbalização como uma ação sobre a outra que faz eco nela. [...] O diálogo não é mais a antecâmara da ação do que um procedimento para descobrir e desvelar um vivido encerrado (BAKHTINE, 1970, p. 344).

É uma ação sobre a ação que transforma a experiência vivida em meio de viver outra experiência (CLOT, 1999/2006, p. 140).

Neste capítulo, trataremos da metodologia que norteou o desenvolvimento desta pesquisa, apresentando e discutindo um procedimento indireto para a coleta de dados nas investigações sobre o trabalho do professor – a *instrução ao sócia*.

Para isso, iniciaremos pela discussão do procedimento das *instruções ao sócia* em relação a investigações sobre o trabalho do professor para, em seguida, apresentarmos as origens do procedimento, da sua caracterização e do uso desse procedimento nas pesquisas atuais sobre o trabalho. Para essa discussão, tomamos por base o psicólogo Oddone (1981), quem inicialmente desenvolveu o procedimento, e autores como Clot (1999/2006), Saujat (2002) e Faïta (2004, 2005), que também assumem esse procedimento para o estudo do trabalho em geral. Assim, mostraremos algumas exemplificações sobre o modo como podemos desenvolver o procedimento, como a instrução do pesquisador aos participantes e os papéis que os participantes têm de assumir, bem como algumas possibilidades de contribuições do procedimento de coleta de dados utilizados nesta pesquisa.

Após essa discussão, descreveremos o contexto de produção da pesquisa, apontando os procedimentos de coleta de dados, tais como: os participantes, que são o professor instrutor e a pesquisadora; e, as condições de produção do texto produzido pelas *instruções ao sócia*, que são o local da coleta de dados e o tempo utilizado para essa coleta. Além disso, apontaremos os procedimentos de seleção

dos dados, os procedimentos de análise dos dados, as perguntas de pesquisa, bem como a questão da confiabilidade dos dados e das análises, tratando da validação da pesquisa em relação ao contexto e ao sujeito de pesquisa, no sentido de ressaltar o valor da pesquisa científica como compromisso social e político.

Resumindo, para atingirmos nossos objetivos, este capítulo está organizado em duas seções: 1) a exposição da origem da *instrução ao sósia*, nos estudos de Oddone, suas características e objetivos; 2) o contexto de produção desta pesquisa, as perguntas de pesquisa, os procedimentos de seleção dos dados, os procedimentos de análise dos dados, bem como a confiabilidade dos dados e das análises.

Apresentados os tópicos a serem tratados neste capítulo, passamos, na próxima seção, à explicitação do procedimento das *Instruções ao Sósia*, como procedimento indireto.

3.1 O procedimento indireto das *Instruções ao Sósia*: investigando o trabalho do professor

Nesta seção, trataremos do procedimento utilizado na coleta de dados, realizada em 2005, sua origem e seu papel nas pesquisas atuais sobre o trabalho.

No quadro das pesquisas educacionais, percebemos uma problemática constante, que é o desconhecimento sobre a importância e o papel da descrição do próprio agir como contribuição para a identificação das minúcias da situação de trabalho e a compreensão das suas especificidades. Além disso, parece haver uma dificuldade em se discorrer sobre a própria situação de trabalho, já que o trabalho docente se constitui cada vez mais complexo. De um modo geral, podemos notar uma falta de clareza sobre a importância de se falar do próprio trabalho, da descrição do próprio agir docente e sobre a sua relação com uma série de elementos que possam constituir a situação de trabalho como, por exemplo, as prescrições, o coletivo de trabalho, uma proposta teórico-metodológica que possa ser norteadora ao ato de ensinar, entre outros. Para que seja dada voz ao professor, levando-o à descrição de seu próprio agir, é necessário um método adequado de coleta para lhe possibilitar tal descrição.

Os métodos diretos de coleta de dados, como a entrevista e os questionários prontos, por exemplo, segundo Plazaola Giger (2004), podem induzir os participantes de pesquisa a assumirem papéis e condutas pré-estabelecidas que são socialmente veiculados, além de os induzir a assumir crenças sobre o diálogo entre pesquisador e pesquisados e seus objetivos. Isso mostra que tais métodos diretos podem ser limitados para uma compreensão dos diferentes aspectos que constituem o trabalho do professor, o que não significa que o conteúdo de tais métodos sejam irrelevantes para as investigações sobre o trabalho docente.

Por sua vez, de acordo com Saujat (2002, p. 92), os procedimentos indiretos permitem uma “representação da experiência”, entendida como uma “reconstrução de uma nova experiência do passado no presente”. Segundo o autor, o que caracteriza os procedimentos indiretos é o deslocamento ou o movimento do trabalhador em relação à sua atividade em um novo contexto. Assim, Saujat (2002, p. 91) defende a idéia de que o objeto desse trabalho é o ofício ou a profissão em “(re)construção”. Essa reconstrução da atividade pelo seu deslocamento, conforme Saujat (2002, p. 91) salienta, é o que confere ao procedimento sua natureza indireta, ressaltando que “os métodos indiretos constituem também um meio de romper com o ‘dogma da experiência imediata como único recurso e como limite natural do saber científico’”. Assim, consideramos que o procedimento metodológico de *instrução ao sócia* possa ser produtivo por permitir ao trabalhador uma maior liberdade ao falar sobre a sua própria atividade profissional. Afinal, como Saujat (2002) salienta, de observado, o trabalhador passa a ser observador de sua própria atividade. Por esse motivo, utilizamos um procedimento indireto como a *instrução ao sócia*.

A utilização de um procedimento indireto, a *instrução ao sócia*, justifica-se, na medida em que, como educadores, percebemos a necessidade de obter instrumentos de investigação que possam contribuir para uma maior compreensão da complexa realidade e das especificidades da situação de trabalho docente. A partir desse procedimento, a verbalização do próprio professor sobre sua atividade profissional pode apontar minúcias sobre a sua atividade docente. Por meio de um procedimento indireto como esse, por exemplo, podemos conhecer e problematizar não somente o que é realizado em sala de aula, mas todos os momentos que antecedem e sucedem essa prática pedagógica, assim como os elementos que constituem a prática profissional do professor.

Outra razão para utilizarmos a *instrução ao sócia* é a oportunidade de o professor poder olhar para sua prática profissional, deslocando-se dela, ou seja, olhando para sua atividade docente com outra lente. Ao tentar externar sua rotina de trabalho, o professor pode visualizar a sua prática docente ao descrevê-la e expor suas interiorizações sobre o trabalho docente, o que pode nos auxiliar a melhor detectar as (re)configurações de aspectos do trabalho em textos produzidos por ele. Isso possibilita um melhor reconhecimento do quadro educacional e uma possível transformação de si mesmo. Esse procedimento metodológico pode revelar-nos aspectos representativos do trabalho educacional, como determinadas especificidades do agir docente, o que pode contribuir para o desenvolvimento do professor em sua situação de trabalho, bem como para o desenvolvimento do coletivo de trabalho em que o professor atua.

Por essas razões, a próxima seção tem como objetivo apresentar a origem e a caracterização do procedimento metodológico da *instrução ao sócia*, sua relevância para a compreensão do trabalho do professor, as formas de desenvolvê-lo. Muitas pesquisas, como os estudos de Clot (1999/2006, 2001), Saujat (2002, 2004), Faïta (2004, 2005), Clot e Faïta (2000) já mostraram que esse dispositivo pode oferecer subsídios riquíssimos, mas, esse procedimento ainda é pouco conhecido no Brasil, principalmente, na área de Lingüística Aplicada. Nessa perspectiva, relacionamos este procedimento de coleta ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1999/2003/2007, 2004, 2006, 2008), por seus pressupostos apresentarem um alicerce na psicologia Vygotskiana, na medida em que buscamos compreender de modo mais efetivo as relações entre a linguagem e o trabalho do professor, o papel da linguagem e da interação, considerando-se os diferentes aspectos do agir educacional a partir de uma visão de “ensino como trabalho” (AMIGUES, 2004; MACHADO, 2004) pela verbalização do professor sobre seu trabalho docente.

Essa discussão sobre o procedimento indireto das *Instruções ao Sócia* será feita sob a perspectiva de Saujat (2002, 2004), Faïta (2004, 2005) e Clot (1999/2006), que se basearam nos estudos de Oddone et al.(1981), bem como na perspectiva do ISD (BRONCKART, 1999/2003/2007, 2004, 2006, 2008), que considera o quadro maior das relações entre discursos, atividades sociais e ações, além das práticas *no* e *sobre* o trabalho educacional.

Discutidas algumas particularidades do procedimento de coleta utilizado em nossa pesquisa, passamos a discutir a sua origem, como veremos a seguir.

3.1.1 Origem da *instrução ao sócia*

Conforme assinalado, nesta seção apresentaremos a origem, o percurso histórico da construção do procedimento de *instrução ao sócia*, a caracterização desse procedimento e de seus objetivos.

Por volta dos anos 60, a área da Psicologia do Trabalho preocupou-se em relacionar a linguagem com a possibilidade de estimular o comportamento humano. Nos anos 70, as *instruções ao sócia* apareceram, formuladas por Oddone, com o objetivo de levar o trabalhador a conhecer melhor sua atividade e, conseqüentemente, a pensar sobre como gerar mudanças no seu ambiente. A partir das dificuldades encontradas por Oddone em seminários de formação operária na Universidade de Turim, o pesquisador desenvolveu esse procedimento com grupos de trabalhadores na empresa Fiat, na Itália, de onde saíram vários estudos nos quais trabalhadores foram confrontados com seu próprio discurso, passando este a ser um elemento mobilizador de transformações na situação de trabalho.

No início, alguns grupos de trabalhadores procuraram pelo psicólogo para que os ajudassem, no papel de médico, a resolver um problema relacionado às condições de trabalho e às nocividades desse contexto. Pediam informações sobre o risco à saúde que suas condições de trabalho poderiam representar, acreditando que tais informações poderiam contribuir para mudar o quadro de sua atividade profissional. O pedido dos trabalhadores levou o psicólogo a informar-se sobre textos de medicina do trabalho, nos quais não encontrou o que os trabalhadores descreviam como condições reais de produção. A imagem médica construída a respeito das doenças decorrentes do ambiente construído pelo homem era outra, diferente da dos trabalhadores: a de que um determinado processo produtivo podia comportar riscos possíveis para a saúde. Mas, para os trabalhadores que procuraram Oddone, o problema se configurava de outra forma. Ou seja, a realidade produtiva, considerando-se os riscos reais do processo, é que definia a sua atitude de busca de solução do problema. A crença na mudança das condições de trabalho

era um fato psicológico importante, que determinava o pedido dos trabalhadores. Estes eram homens que não estavam pedindo exames nem medicamentos, segundo o psicólogo, mas uma utilização real do saber médico, objetivando modificar a situação de trabalho, no sentido de prevenir as doenças ligadas ao ambiente e adaptar o meio de trabalho ao homem no trabalho (VASCONCELOS; LACOMBLEZ, 2005).

Um novo modelo científico, produzido pela experiência dos homens, impôs-se a Oddone. No modelo tradicional da Psicologia do Trabalho, a análise dessa atividade procurava conhecer o trabalhador de maneira parcial e não se baseava na hipótese de que a experiência ou a competência dos trabalhadores poderia se desenvolver até mesmo em situações desfavoráveis. Como Vasconcelos e Lacomblez explicam:

Oddone, Re e Briante (1981) formularam então uma hipótese: A competência não estava lá. Era algo que deviam recolher, mas procurando qualquer coisa a mais, procurando uma competência profissional alargada, desenvolvida pelo sujeito e não por todos e que seria uma mediação concreta fundamental para definir as situações, mesmo com os mesmos modelos de ordem geral subjacentes (VASCONCELOS; LACOMBLEZ, 2005, p. 41).

Dessas reflexões, surgiu a necessidade de se conhecer a situação de trabalho por meio do próprio trabalhador, com procedimentos que permitissem recolher uma parte mais invisível, mais humanizada e contextualizada de sua competência. Assim, Oddone e sua equipe buscaram meios que lhes permitissem ajudar os coletivos de trabalho, ampliando seu poder de ação *no* e *sobre* o meio de trabalho, bem como sobre si mesmos. Oddone, Re e Briante (1981, p. 217) salientavam que “não pretendiam propor uma nova psicologia do trabalho, mas um novo modo de desenvolvimento para essa psicologia, persuadidos que somos de que dessa nova forma de fazer ciência nasceria uma psicologia do trabalho diferente”. O trabalho poderia, desse modo, ser analisado a partir de uma outra perspectiva, ou seja, a partir do ponto de vista do outro, do próprio trabalhador, que pudesse contribuir efetivamente para a melhoria das condições de trabalho.

Oddone e Re ainda desenvolveram a hipótese de que não se pode pedir a alguém que nos transmita sua própria competência, de modo homogêneo e descontextualizado. Para eles:

[...] [o trabalhador]⁵⁹ verbaliza a sua competência de forma diferente em função do psicólogo com quem interage, das questões colocadas, dos métodos empregues. Ele toma consciência da parte analógica da sua competência apenas através da relação com o psicólogo, que lhe permite visualizar os esquemas de atividades implícitas (ODDONE; RE, 2000, p. 41).

Dessa forma, as (re)configurações que o trabalhador constrói em um texto sobre seu próprio trabalho teriam um papel fundamental para a compreensão dos aspectos constitutivos de sua atividade profissional. Tratava-se, então, de construir um procedimento com o psicólogo, momento em que o psicólogo interroga o trabalhador sobre o que ele sabe fazer. Para isso, trabalhador e psicólogo precisavam de um procedimento que os ajudasse a construir o que não aparece como algo diretamente observável, por meio da verbalização de aspectos representativos de uma determinada situação de trabalho.

Urgia, então, elaborar um plano profissional de investigação que permitisse a reconstrução das condições de produção e da organização do trabalho, até se conseguir *ver* o que o trabalhador *via* em situação produtiva. Para tanto, Odone tentou vários procedimentos que não deram certo, pois, apesar do grande empenho nesse processo, os resultados não foram os esperados: os trabalhadores faziam a atividade com o psicólogo, mas eliminavam aquilo que pensavam que os entrevistadores já sabiam, o que lhes parecia que era óbvio. Foi, portanto, na tentativa de ultrapassar os limites desses procedimentos, que Oddone concebeu o *método das instruções ao sócia*.

Explicitada a origem do procedimento das *instruções ao sócia*, passamos a discutir como esse procedimento é tratado nas pesquisas atuais sobre o trabalho.

3.1.2 A *instrução ao sócia* nas pesquisas atuais sobre o trabalho

Na formulação original do procedimento da *instrução ao sócia*, apresentava-se um pedido ao trabalhador, que teria o papel de instrutor para quem supostamente o substituiria em uma determinada tarefa, o sócia, da seguinte forma:

⁵⁹ O trabalhador é denominado de *expert* por Odone (VASCONCELOS; LACOMBLEZ, 2005, p. 40).

Se existisse uma outra pessoa perfeitamente idêntica a ti próprio do ponto de vista físico, como é que lhe dirias para se comportar na fábrica, em relação à sua tarefa, aos seus colegas de trabalho, à hierarquia, e à organização sindical (ou a outras organizações de trabalhadores) de forma a que ninguém se apercebesse que se tratava de outro que não tu? (ODDONE; RE; BRIANTE, 1981, p. 57)⁶⁰.

Desse modo, do ponto de vista psicológico, os próprios trabalhadores, juntamente com Odone, começaram a perceber que podiam detectar os problemas e criar soluções para eles a partir da verbalização de sua experiência e da sua apropriação, confirmando a importância de se colocar o homem como o centro do processo de trabalho.

Começou-se a difusão do procedimento das *instruções ao sósia* na França com um trabalho realizado em um hospital, pelo próprio Oddone, iniciando-se sua influência na área da Ergonomia da Atividade francesa. Vemos, portanto, que esse dispositivo metodológico teve sua origem na Psicologia do Trabalho, expandindo-se para a Ergonomia da Atividade, para o estudo de diferentes problemas em diferentes situações de trabalho.

Entretanto, foi mais tardiamente que ele se estendeu ao estudo do trabalho do professor. Um exemplo dessa extensão são os trabalhos desenvolvidos por Saujat (2002) que, em uma perspectiva ergonômica da atividade docente, se interessa pela descrição e transformação dessa atividade e pelo fortalecimento dos coletivos de trabalho. Segundo esse autor, mais que “compreender para transformar” é preciso “transformar para compreender”. Assim, seu trabalho de intervenção na Ergonomia da Atividade francesa visa a ajudar os professores em seu esforço de “trabalhar” a própria experiência, no sentido de identificar o obstáculo encontrado para transformar essa experiência a fim de chegar à sua compreensão.

Em relação ao uso desse procedimento, é importante ter em mente os seguintes passos: o pesquisador faz esclarecimentos ao professor investigado sobre o uso desse procedimento, explicando os papéis do instrutor, que é o professor colaborador da pesquisa, e do sósia, que é o papel assumido pelo pesquisador. O pesquisador inicia as perguntas sobre a rotina de trabalho do professor investigado e

⁶⁰ “S’il existait une autre personne parfaitement identique à toi-même du point de vue physique, comment lui dirais-tu de se comporter dans l’usine, par rapport à sa tâche, à ses camarades de travail, à la hiérarchie et à l’organisation syndicale (ou à d’autres organisations de travailleurs) de façon à ce qu’on ne s’aperçoive pas qu’il s’agit d’un autre que toi?”

as desenvolve de acordo com as informações que vão sendo obtidas. Ou seja, na medida em que o professor investigado vai lhe dando instruções, o pesquisador faz as perguntas necessárias para a compreensão da atividade do professor, pedindo-lhe esclarecimentos sobre as minúcias da sua situação de trabalho. Em outras palavras, o exercício da *instrução ao sósia*, segundo Saujat (2002, p. 93), é um trabalho de co-análise, em que instrutor e sósia observam a experiência verbalizada mutuamente, e o pesquisador fornece a seguinte instrução ao instrutor: “Suponhamos que eu seja teu sósia e que amanhã eu me coloque na situação de te substituir em seu trabalho. Quais são as instruções que você deve me transmitir de modo que ninguém perceba a substituição?”⁶¹. Assim, após esclarecer ao professor sobre como ele deve proceder na transmissão de instruções, o pesquisador começa a atuar como o “sósia” do instrutor, pedindo-lhe todas as informações e instruções possíveis sobre *como e por que* deverá agir ao substituí-lo na sua atividade de trabalho. Em relação ao papel do sósia, segundo Scheller (2003, p. 70), “é permitir que o sujeito enderece seu próprio agir a um outro, descrevendo suas ações do cotidiano”. Conforme Scheller (2003, p. 72) salienta: “as perguntas do sósia são estimuladas pela dinâmica dialógica própria da transmissão de instruções, ou seja, entre ‘instrutor’ e ‘instruído’”. Assim, a autora enfatiza que se trata de uma

[...] descrição da experiência profissional: uma experiência no presente, uma outra no passado, mas um passado ancorado no presente. O trabalho de elaboração da experiência será fortemente marcado pelo reencontro, dentro de um mesmo texto, de duas experiências profissionais diferentes. A comparação implícita que é mobilizada pela co-presença de experiências diferentes: as ações do passado – trabalho realizado e prescrito, que está sendo descrito; e a ação do presente, a descrição das ações. Isto pode levar os sujeitos co-participantes do procedimento à construção de uma percepção nova do que é feito no trabalho, ou seja, entre a sua atividade atual e a experiência passada (SCHELLER; 2003, p. 75).

De acordo com Saujat (2002, p. 94), o procedimento das *instruções ao sósia* pode ocorrer em dois momentos⁶²: primeiramente, o instrutor confronta-se consigo

⁶¹ “Suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution?”

⁶² “[...] l'autoconfrontation opère en deux temps: le sujet est d'abord confronté à lui-même par la médiation de l'activité du sosie, puis il se confronte aux traces de son échange avec celui-ci (à partir de son enregistrement), par la médiation d'une activité d'écriture, qui peut être adressée au sosie et/ou au groupe”.

mesmo por meio de uma interação na atividade com o sócia e, em um segundo momento, o instrutor confronta-se com as próprias (re)configurações a partir da transcrição do seu texto produzido nas *instruções ao sócia*, recriando um outro texto, que pode ser direcionado ao sócia.

Para isso, o pesquisador pode utilizar os interrogativos *como* e *por quê* na elaboração de perguntas. No entanto, Saujat (2002) sugere que se enfatize mais o uso do *como* do que o do *por quê* no sentido de procurar saber os detalhes do trabalho docente com o objetivo de levar o instrutor a dialogar com o sócia como se estivesse dialogando consigo mesmo sobre sua própria experiência. Enfim, o sócia (pesquisador) exige do professor investigado meios para agir na situação sobre a qual somente este detém o conhecimento.

Os termos *como* e *por quê* podem ser utilizados, portanto, para resgatar a representação da atividade do professor construída por ele mesmo em seu texto nas *instruções ao sócia*. Trata-se, como afirma Saujat (2002), de se interessar pelos detalhes do trabalho docente. O objetivo fundamental do procedimento é o de levar o instrutor a dialogar consigo mesmo sobre as questões apontadas pelo pesquisador, no sentido de ser levado a olhar para sua própria experiência com os olhos do seu sócia⁶³. Além disso, quando o sócia (pesquisador) pergunta ao instrutor sobre como deve agir em determinada situação futura, ele busca obter uma dupla descrição da atividade do instrutor: a da situação e a do comportamento a ser adotado em tal situação. Clot justifica e dá mais elementos sobre essa postura, afirmando que:

Ele (o pesquisador - sócia) não pode ver a situação como a vê o sujeito, para quem ela é um meio de vida habitual. Essas questões esboçam então a situação do sujeito com características inesperadas. Para o sócia, ela é desconhecida e deve sobretudo ser descoberta. Ele deve antecipar os obstáculos e recursos que vai encontrar nela em função da representação que dela faz. Ele pede ao sujeito que o oriente em sua ação. De imediato, o sócia. O instrutor deve ajudá-lo a se orientar numa situação que ele não conhece, ao lhe indicar não só o que faz habitualmente, mas também aquilo que não faz nessa situação, aquilo que ele deveria sobretudo não fazer ao substituí-lo, aquilo que ele poderia fazer mas que não se faz etc (CLOT, 1999/2006, p. 146).

⁶³ “Il s’agit donc de s’intéresser aux détails du travail de l’enseignant [...]. L’objectif est de conduire l’instructeur (l’enseignant à ‘remplacer’) à dialoguer avec lui-même par l’entremise des questions que lui pose le sosie-chercheur, d’essayer de l’amener à regarder son expérience avec les yeux de son ‘sosie’”.

Dessa forma, o autor ressalta que o pesquisador sócia acaba *exigindo* um acesso não somente à vivência da ação do trabalhador, mas ao que não aconteceu e não foi vivido por ele. Não se descartam os conflitos e as escolhas que constituem as intenções da ação. Entretanto, pode haver uma dificuldade de o trabalhador instrutor em se deslocar da própria atividade para descrevê-la. Nesse caso, o pesquisador sócia deve utilizar recursos para tentar resgatar ações do instrutor pelo seu deslocamento. Assim, seu discurso deve propiciar que o trabalhador instrutor pense sobre como o sócia deveria agir em seu lugar, fornecendo-lhes as instruções necessárias.

Outro aspecto da *instrução ao sócia* é que o trabalhador instrutor deve utilizar o pronome *você* e não o *eu*, instituindo-se como enunciador e instituindo o pesquisador sócia como seu destinatário. Trata-se de um exercício, como Clot (1999/2006, p. 147) sugere, em que “o sujeito tenta ser aquilo que ele pensa que deveria ser, servindo-se de sua situação profissional como mediação, como meio de ação sobre o sócia”. Para tanto, é necessário que o sócia utilize o pronome *eu* no sentido de levar o instrutor a deslocar-se da própria situação de trabalho pelo uso do pronome *você*. Segundo os autores que desenvolvem esse procedimento, o uso do *tu* ou *você* desloca o trabalhador de sua própria atividade, podendo vê-la como atividade de outro, no caso, o do sócia. Caso isso não ocorra, ou seja, caso o instrutor não utilize o *tu* ou *você*, o pesquisador sócia pode desenvolver questões que façam o trabalhador assumir esse distanciamento. Desse modo, o instrutor poderá compreender o objetivo do procedimento e fazer a troca do pronome pessoal ao fazer o deslocamento da própria atividade. O pesquisador pode reafirmar o papel do trabalhador instrutor, em alguns momentos, ressaltando o uso do pronome *você*, o que pode sugerir ao instrutor o deslocamento para falar sobre sua atividade. Em outras palavras, há uma necessidade de o instrutor assumir o *você* e de o pesquisador ter estratégia para fazê-lo retomar quando há o desvio do foco. Além disso, para evitar que haja turnos grandes, o sócia deve interromper o instrutor com perguntas minuciosas.

A respeito desse deslocamento em relação à própria atividade do trabalhador instrutor, Clot afirma ainda que, de um lado, o trabalhador constrói uma representação da atividade pela independência adquirida e, por outro, é levado a uma zona de desenvolvimento potencial. Ou seja, segundo o autor (CLOT, 1999/2006, p. 148), “a tomada de consciência não é apenas uma nova

representação do objeto, sendo também, simultaneamente, uma outra representação do sujeito que se ‘*percebe*’ na atividade do outro, esse outro que ele investiu e com quem se confronta”. De acordo com o autor, o sósia seria um representante da ação a ser repetida. Ao relatar o que está além das próprias instruções, o trabalhador criaria uma nova versão de sua atividade e, portanto, um conflito entre esta e a primeira versão de seu trabalho. Podemos dizer, então, que a *instrução ao sósia* transforma as operações da ação analisada, não somente em instrumentos de referência para “reproduzi-las” ou “corrigi-las”, mas também em instrumentos de descoberta de alternativas para as ações. Dessa forma, o trabalho pode ser descrito para que o pesquisador sósia recupere a atividade do trabalhador e apreenda o real⁶⁴ no realizado⁶⁵. Clot ainda aponta que o pesquisador deve atuar como um interlocutor que desconhece a real atividade do trabalhador, mas que é capaz de substituí-lo. Por isso, para obter o maior número de informações, deve evocar múltiplas eventualidades, multiplicando os possíveis obstáculos a fim de apreender o que o outro não prevê ao lhe passar as instruções.

Em relação à verbalização da atividade que se desenvolve nas *instruções ao sósia*, Clot (1999/2006, p. 141) afirma que as atividades se transformam em linguagem e que, quando isso ocorre, se reorganizam e se modificam. Por essa razão, não é possível, com elas, compreendermos o trabalho tal como ele é, ou recuperá-lo como acontece realmente no momento de sua realização, mas sim compreendermos a *representação construída sobre o trabalho do professor*, sobre seu comportamento (ODDONE et al., 1981)⁶⁶. Assim, no diálogo do trabalhador sobre si mesmo, sua própria experiência torna-se “alheia”, segundo Clot (1999/2006), o que possibilita um efeito transformador da atividade. Enfim, ao tornar sua experiência como alheia, ocorre um deslocamento da própria atividade, o que é propiciador de um olhar de estranhamento e esse olhar pode levar o trabalhador a ver o que está além do óbvio na atividade, possibilitando transformações.

Nessa mesma direção, ao tratar do estudo sobre o trabalho, Faïta (2005, p. 9) salienta que o pesquisador pode falar de muitas outras coisas, além do que é

⁶⁴ O trabalho real, além do que já foi explicitado anteriormente, segundo Clot (1999/2006, p. 133), é “aquilo que se revela possível, impossível ou inesperado no contato com as realidades, não faz parte das coisas que podemos observar diretamente”.

⁶⁵ Trabalho realizado é o que o professor consegue fazer em sua prática profissional, seria a ação concretamente realizada pelo sujeito (AMIGUES, 2004).

⁶⁶ “Il est évident qu’avec cette méthode ce n’est pas le comportement réel et total de l’individu que nous avons recueilli mais son image, son duplicata, c’est-à-dire la représentation qu’il se fait de son propre comportement”.

realizado em sua situação de trabalho, pois esta é muito mais ampla e complexa do que pode aparentar. Como o autor enfatiza, “a atividade suscita o já-dito, o não-dito, o a ser dito e os possíveis de se dizer”. Além disso, ao abordar a linguagem, a atividade de trabalho e suas relações, Faita (2005, p. 57) afirma que “o discurso não é simples instância de mediação de pensamentos e posições cognitivas do sujeito em direção a outros, mas o lugar onde se desenvolve um movimento específico desse pensamento”, o que permite compreender melhor o que ocorre e o que não ocorre na ação ao se tentar fazer o trabalhador verbalizá-la.

Como Clot (1999/2006) enfatiza, esse procedimento não deve ser considerado simplesmente como uma descrição pura e simples, mas como uma situação que produz uma outra experiência, tendo como foco o modo como se deve agir. Trata-se de uma (re)configuração da atividade profissional construída no texto das *instruções ao sócia* produzido pelo próprio professor. Segundo o autor (cf. CLOT, 1999/2006, p. 138), a *instrução ao sócia* é um instrumento para elaboração da experiência profissional, ou seja, de uma “evocação das operações vividas” não como “simples lembrança de eventos passados independentes das intenções presentes do sujeito”, mas um “representante da vivência presente do sujeito na relação com seu ou seus interlocutores”, um “acesso a uma nova representação que só acontece graças à mediação de uma nova situação vivida”, o que leva o trabalhador a selecionar o possível de verbalização sobre suas experiências. É importante esclarecer que este procedimento metodológico é utilizado com trabalhadores na Clínica da Atividade no CNAM em Paris como intervenção e não somente para a coleta de dados.

Saujat (2002) insiste sobre a relevância desse procedimento para a investigação do trabalho do professor, ao afirmar que:

[...] o acesso ao real da atividade necessita, conseqüentemente, da criação de um meio de trabalho ‘extraordinário’, que mobiliza um coletivo sobre a atividade ‘ordinária’ de cada um: trata-se então de um trabalho de co-análise que associa pesquisadores e professores em um processo, uma atividade sobre a atividade, própria para “deslocar” esta última [...] (SAUJAT, 2002, p. 90)⁶⁷.

⁶⁷ “L'accès au réel de l'activité nécessite par conséquent la création d'un milieu de travail 'extraordinaire', qui mobilise un collectif sur l'activité 'ordinaire' de chacun : il s'agit alors d'un travail de co-analyse associant chercheurs et enseignants dans un processus, une activité sur l'activité, propre à 'déplacer' cette dernière [...]”.

Em relação à definição de *instrução ao sócia*, Scheller (2003, p. 62) ressalta que se trata de uma descrição do próprio trabalho para elaborar a experiência profissional, ou seja, uma descrição da ação, experiência de autoconfrontação esta que, segundo a autora, precisa ser verificada e aprofundada. Em outras palavras, por meio desse procedimento, podemos ter uma reconstituição da experiência ou (re)configuração do próprio agir que ocorre pelo deslocamento necessário desse agir ao utilizar a linguagem sobre o trabalho. Scheller (2003, p. 71) também salienta que tal reconstrução da história do agir pela descrição da própria atividade não é realizada sozinha, mas com um outro, por isso é dialógico. Assim, a autora enfatiza a importância do conceito de compreensão responsiva (BAKHTIN, 1979/1984) como fundamento desse processo. Em relação a essa questão, Scheller (2003, p. 72) faz referência à dialogia que Bakhtin afirma ser mola propulsora do desenvolvimento como um aspecto essencial à caracterização de uma situação em que o diálogo com o outro torna-se um diálogo consigo mesmo. Além disso, ao referir-se ao procedimento da instrução ao sócia, Scheller (2003, p. 63) enfatiza que “trata-se de uma forma diferente de narração. [...] É um resgate da memória do trabalho realizado e prescrito. [...] É uma atividade descritiva do agir docente endereçada ao interlocutor, à pesquisadora (o sócia virtual)”.

Um outro estudo ligado ao procedimento das *instruções ao sócia*, no Brasil, é um artigo de Vieira (2004), que, ao tratar da *autoconfrontação e análise da atividade*, sustenta outras possibilidades de compreender a técnica de confrontação, considerando a pessoa do trabalhador como indissociável do coletivo de trabalho no mundo social: os métodos de autoconfrontação, que fazem do princípio de confrontar um recurso metodológico para ajudar nas análises complexas das situações de trabalho. Segundo o autor, é o trabalhador quem exercita a confrontação de si mesmo diante do seu trabalho e institui dispositivos práticos que possibilitam uma análise minuciosa da própria atividade. Um dos métodos de autoconfrontação discutidos pelo autor é o método do sócia, considerado uma variação das *instruções ao sócia*, que é praticada pela clínica da atividade (CLOT, 1997, 1998, 2001; SCHELLER, 1999). De acordo com o autor, o método do sócia instaura uma situação dialógica particular, que tem início pela explicitação de “passagem de instruções”, levando os interlocutores a focalizar o diálogo sobre uma descrição da ação.

O procedimento apresentado neste capítulo mostra, portanto, uma possibilidade de liberdade de expressão ao professor para que o mesmo descreva e explique a própria atividade de trabalho. Isto pode levar à transformação da prática profissional, bem como de si mesmo. Nesse sentido, este estudo também pode levar o pesquisador a mobilizar recursos para seu próprio desenvolvimento, na medida em que este tem a oportunidade de repensar sua atividade de trabalho, ao investigar a prática profissional de um outro trabalhador, o que pode levar à transformação do pesquisador como educador.

Assim, esse dispositivo metodológico pode contribuir para muitas pesquisas em diferentes contextos na formação de educadores como, por exemplo, a formação inicial (professores em pré-serviço) e a formação continuada (professores em serviço). O trabalho com esse instrumento de investigação na formação inicial do professor, justifica-se pela oportunidade que se tem, desse modo, de antever⁶⁸ os possíveis problemas que constituem a atividade docente, no sentido de preparar melhor os futuros professores para uma realização de trabalho mais efetiva do quadro educacional. De acordo com Schwartz (2002), as antecipações do trabalho permitem um encontro com o meio que pode contribuir para compreendermos os processos reais, as insuficiências e eficácias de uma determinada situação de trabalho. Quanto à formação continuada, podemos utilizar o procedimento por meio de projetos nas escolas, mobilizando grupos de professores com o auxílio de pesquisadores para juntos desenvolver meios mais efetivos de investigação e compreensão do trabalho no sentido de encontrar encaminhamentos e soluções alternativas para os problemas existentes.

Quanto às relações do procedimento das *Instruções ao Sósia* e a proposta do ISD, podemos considerar, primeiramente, a relação do papel da linguagem e a interação, bem como a relação entre a linguagem e o trabalho. A partir dos dados coletados pela *Instrução ao Sósia*, podemos buscar a especificidade do trabalho docente por meio de um procedimento como esse no sentido de se poder visualizar não somente soluções individuais, mas coletivas para os conflitos e/ou impedimentos na realização da sua situação de trabalho. Em outras palavras, tal dispositivo metodológico pode nos oferecer subsídios essenciais para a compreensão do papel da linguagem e suas relações com o trabalho docente, o que

⁶⁸ Ver Schwartz (2002), em artigo intitulado *A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho*.

vai ao encontro da proposta do ISD (BRONCKART, 1999/2003/2007, 2004, 2006, 2008), ao considerar a atividade de linguagem uma característica própria da atividade social dos homens (BALTAR et al., 2006).

Antes de encerrar esta seção, buscamos responder a seguinte pergunta: Por que utilizarmos as *Instruções ao Sósia* como procedimento de coleta de dados? Podemos considerar as seguintes razões como possibilidades de contribuições:

- 1) “Trabalhar” a própria experiência, no sentido de se obter uma compreensão detalhada do trabalho do professor por meio das representações construídas nos textos sobre a própria prática profissional (ODDONE; RE; BRIANTE, 1981; CLOT, 1999, 2001, 2006; SAUJAT, 2002, 2004; FAÏTA, 2004, 2005; CLOT; FAÏTA, 2000);
- 2) Contribuir para a compreensão da complexidade e especificidade do trabalho docente pela verbalização do próprio professor sobre sua atividade profissional por meio das representações construídas sobre seus modelos de agir nos textos;
- 3) Recorrer à linguagem e à interação para tornar visível o que escapa à observação direta (FILLIETAZ, 2004);
- 4) Identificar na atividade realizada o real da atividade, ou seja, a atividade desejada, pensada, querida, impedida (CLOT, 1999/2006);
- 5) Identificar as figuras de agir, ou formas de agir construídas nos e pelos textos sobre o próprio trabalho docente;
- 6) Contribuir para o desenvolvimento dos professores investigados e do próprio pesquisador;
- 7) Contribuir para o desenvolvimento do professor em serviço em seu processo de formação continuada;
- 8) Contribuir para a transformação dos meios de trabalho.

Assim, o procedimento das *instruções ao sósia* pode contribuir não somente para a compreensão da complexidade e especificidade do trabalho docente como também para a sua transformação, pois ao propiciar o deslocamento e visualização da prática profissional, o procedimento auxilia o trabalhador a melhor detectar as representações sobre aspectos do seu próprio trabalho, levando-o a repensar os impedimentos e conflitos na realização da própria atividade, bem como as escolhas que faz como possibilidades de resolução de problemas. Este procedimento de

coleta de dados permite-nos, portanto, ter acesso às representações que o próprio professor constrói sobre seu agir prefigurativo, entre outros. Por exemplo, ao tomar ciência dos próprios modelos de agir e representações, o professor pode (re)configurar as prescrições que lhes são atribuídas.

A seguir, trataremos do contexto de produção da pesquisa, apontando os procedimentos de coleta, como os participantes ou interlocutores da interação das *instruções ao sócia*, as condições de produção dos textos produzidos nas *instruções ao sócia*, como o local e o tempo utilizados na coleta de dados, os procedimentos de seleção e de análise dos dados e, por fim, as perguntas de pesquisa.

3.2 Contexto de produção da pesquisa

A situação de produção desta pesquisa está dividida em dois momentos: a situação de produção da pesquisadora e a situação de produção do professor instrutor, considerando o contexto físico e o sociossubjetivo de cada interlocutor. Com isso, temos dois actantes que interagem em contextos distintos, construindo uma interação. Optamos por discutir detalhadamente esses dois contextos nos resultados de análise dos dados.

A seguir, abordaremos os participantes de pesquisa, e, em seguida, os procedimentos de coleta de dados.

3.2.1 Os participantes

3.2.1.1 O professor instrutor

O professor investigado é do quadro efetivo de professores da Rede Estadual do Paraná. Na época da coleta de dados, o professor instrutor atuava no município da pesquisadora, com dois padrões de Língua Inglesa, com uma carga horária de 20 horas/aula cada um, na única escola estadual de Ensino Fundamental e Médio

desse município. Selecionamos o professor de Inglês de Escola Pública porque seus textos podem nos informar construtos de representação sobre o trabalho do professor em serviço no contexto da Escola Pública do interior do Paraná. Além disso, como professora atuando no mesmo contexto do professor investigado, esta pesquisadora sempre teve uma preocupação com a Escola Pública, bem como em poder contribuir para o processo de formação continuada nesse contexto.

Em relação à formação, o professor instrutor tem participado de cursos voltados à gestão de Escola Pública e também já participou uma formação em Língua Espanhola. É importante lembrar que o professor de investigado, nesta pesquisa, também tem formação em Língua Espanhola, com a qual demonstra ter mais afinidades que com a Língua Inglesa. Essa formação foi obtida em um curso de línguas e não em um curso de graduação.

Mantemos o foco de estudo no contexto da Escola Pública pelo fato de que o trabalho docente nesse espaço social torna-se cada vez mais complexo e difícil para a realização de objetivos que possam ser efetivos. Além disso, trata-se de um contexto em que temos atuado desde o início da profissão e, principalmente, por acreditarmos nas possibilidades de desenvolvimento da atividade de trabalho que aí existem.

Em relação ao professor investigado, é importante observar e considerar sua dedicação à sua situação de trabalho e as preocupações que tem com a escola em todos os seus aspectos, seja em relação à área pedagógica, seja em relação aos problemas que envolvem pais e alunos, a assuntos específicos em relação ao prédio da escola, ao gerenciamento financeiro da escola, entre outros.

Mesmo com dificuldades impedindo o professor de participar dessa pesquisa, houve muito boa vontade de sua parte em colaborar com este estudo. Deve-se lembrar que esse professor sempre se dispôs a participar e colaborar com o desenvolvimento de pesquisas. Podemos afirmar isso porque ainda no processo de formação inicial desta pesquisadora, realizamos o estágio supervisionado em uma turma de Ensino Médio do professor instrutor. Algum tempo depois, já em processo de formação continuada, ao cursar uma especialização, em 1994, também sobre o ensino de Língua Inglesa, esse mesmo professor participou de uma pesquisa para elaboração de uma monografia desenvolvida pela UEL, e sua situação de trabalho não era tão diferente da atual, em relação à sobrecarga de trabalho. Assim, além de relações de trabalho, temos grandes laços de amizade com o professor instrutor.

Quanto ao seu processo de formação continuada, o professor investigado sempre tem participado de cursos propostos pela Secretaria de Educação do Paraná, entre outros. No entanto, por várias razões, não pôde dar continuidade a esse processo de formação sobre o ensino de Língua Inglesa.

O professor investigado tem demonstrado muito apoio, incentivo e colaboração em participar desse estudo, muito embora sua sobrecarga de trabalho os impedia, muitas vezes, de se envolver com tal proposta de pesquisa.

Trataremos, na próxima seção, do papel da pesquisadora como possível sócia do professor instrutor para a obtenção das minúcias do agir desse professor.

3.2.1.2 A pesquisadora sócia

A pesquisadora iniciou sua prática profissional como professora de Língua Inglesa em 1994, tanto no Ensino Fundamental e Médio, como no Ensino Superior, atuando na formação inicial, no curso de Letras de uma Faculdade Estadual do interior do Paraná, nas áreas de Língua Inglesa, Literaturas de Língua Inglesa, Prática de Ensino e Orientação de estágio supervisionado. A pesquisadora atua na escola de Ensino Fundamental e Médio junto ao professor instrutor desde 1996.

Como dissemos no início desta pesquisa, buscamos o programa de Mestrado em Estudos da Linguagem, pela UEL, no Paraná, e, em seguida, o programa de Doutorado no LAEL, pela PUC, de São Paulo. Desse modo, fomos descobrindo o papel da pesquisa acadêmica para a formação inicial e continuada com a publicação de artigos, participação em congressos, ministrando cursos na formação continuada, entre outras atividades.

Assim, como já foi explicitado anteriormente, ao descrevermos o procedimento das *instruções ao sócia*, no início deste capítulo, para recuperar a atividade do professor instrutor, a pesquisadora utilizou-se de recursos para que o *instrutor* se transpusesse no papel do outro, como o uso do pronome *eu*.

No entanto, percebemos algumas limitações quanto ao papel da pesquisadora ao atuar como um possível sócia. Um exemplo disso são os temas levantados pela pesquisadora ao questionar o professor instrutor sobre como deveria agir em seu lugar na escola. Ou seja, a pesquisadora deveria elaborar

perguntas conforme o que professor lhe dissesse, mas sem induzi-lo com a sugestão de temas.

Após iniciar o procedimento, explicando ao professor como a interação das *instruções ao sósia* deveria ocorrer, em relação aos os papéis de cada um no procedimento, a pesquisadora inicia suas perguntas, como nos exemplos a seguir:

[...]

2.Professor Instrutor: Tá. Eu não sei exatamente né, pelo que eu pude entender, como você agiria no meu lugar então, numa semana, é isso? **Pesquisadora Sósia:** É. É. **Professor Instrutor:** Éh::: como chegaria na sala, () a partir até do momento de chegar na no pátio, tudo?

3.Pesquisadora Sósia: Isso, isso. Por exemplo, olha, ah::: porque a gente pensando no início da semana, a gente pensa logo na, na segunda-feira né? Tá, ah::: você, ah...o...o seu horário de de trabalho de aula, em sala de aula começa a que horas na segunda-feira?

4.Professor Instrutor: É.. a partir das sete e quarenta.

[...]

9.Pesquisadora Sósia: Tá, não, mas... tudo bem. Ah... você... acho que você tentou é.. me passar assim umas umas instruções gerais né?

10.Professor Instrutor: É, gerais.

11.Pesquisadora Sósia: É::: mas... ah::: pra eu chegar lá e fazer tudo isso e agir dessa forma como você está falando, eu devo me prepara:::r? Eu tenho alguma coisa assim que eu tenha que fazer no fim de semana, por exemplo, de repente, antes destas aulas da segunda?

12.Professor Instrutor: Não, tudo bem. Primeiro, é...a gente no fim de semana a gente tem que preparar né? Ver o que vai ser trabalhado, que eu faço né? Sempre eu faço isso.

Observamos pelo exemplo que a pesquisadora induz o professor com sugestões de temas, porém, acreditamos que mais importante que não induzir o instrutor, é o deslocamento que este deve ter ao descrever a própria atividade profissional, ao descrever o que faz ao pesquisador, ou seja, ao fornecer instruções para que o outro possa substituí-lo, mesmo que seja uma situação hipotética. Esse deslocamento somente pode ocorrer se o uso dos pronomes *eu* e *você* for adequado pelo instrutor e pelo pesquisador. Ao deslocar-se da própria atividade, o instrutor, que seria o professor investigado, tem a oportunidade de se olhar na própria situação de trabalho e esse é o objetivo com o procedimento das *instruções ao sósia*. O uso dos pronomes *eu* e *você* valida o procedimento.

Em outras palavras, é necessário que o pesquisador concentre-se na possibilidade fictícia de ser substituto do professor investigado, que é o professor instrutor, e utilize o pronome *eu* para direcionar as perguntas ao instrutor. Além disso, o pesquisador deve preocupar-se também com os tipos de perguntas que fará

para não levantar os temas, mas motivar o instrutor a dizê-los. Por outro lado, o instrutor deve concentrar-se na própria atividade e também na possibilidade fictícia de que o pesquisador o substituirá, imaginando todos os detalhes e as minúcias da sua situação de trabalho, utilizando-se do pronome *você* ao fornecer as instruções ao pesquisador para que este saiba como agir em seu lugar. Desse modo, o professor instrutor pode ver-se no outro ao deslocar-se, usando o pronome *você*. Vejamos um exemplo fictício de como o procedimento das *instruções ao sósia* poderia ocorrer, em relação ao uso dos pronomes *eu* e *você* pelo professor instrutor e pela pesquisadora:

Pesquisador Sósia: Como eu devo agir ao chegar na escola? O que eu devo fazer primeiro?

Professor Instrutor: Você deve cumprimentar a todos e ir para a sala dos professores. Chegando lá, você cumprimenta os colegas, verifica seu material em sua gaveta. Então, você tem que pegar os materiais que vai usar em sala de aula, verificar se estão funcionando, como aparelho de CD e CD, o apagador, livros didáticos. Depois, você tem que pegar o livro de chamada que fica na gaveta dos livros de chamada e, em seguida, assinar o livro ponto e anotar o horário na mão mesmo para ser mais prático.

Assim, se o objetivo do procedimento das *instruções ao sósia* é motivar o professor a deslocar-se da própria prática profissional para descrevê-la nas suas minúcias no sentido de entender as especificidades e complexidade da própria situação de trabalho, o uso adequado dos pronomes *eu* e *você* torna-se essencial para que a realização do procedimento seja bem sucedida. Ou seja, ao usar tais pronomes, o instrutor pode obter o deslocamento necessário para uma melhor descrição do agir docente.

Discutidos o uso e as características do procedimento das instruções ao sósia, passamos a explicitar o local e os procedimentos da coleta de dados.

3.2.2 Procedimento de coleta de dados

Considerando que o local para coleta de dados é essencial à obtenção dos mesmos e que, dependendo do ambiente, pode haver interferências que prejudiquem o desenvolvimento dessa atividade, é que pensamos em selecionar um

local que não comprometesse a qualidade das informações. Assim, para a coleta de dados, era necessário que houvesse um lugar calmo e tranquilo em que a pesquisadora pudesse conversar com o professor investigado de modo concentrado e sem interrupções. Por essa razão, o local da coleta de dados foi a residência da pesquisadora, que é um ambiente que permite uma maior concentração para isto.

A coleta de dados foi realizada em maio de 2005, período este em que as avaliações bimestrais, do segundo bimestre, estavam tendo início na escola do professor investigado. Por isso, levou algum tempo para que o professor instrutor pudesse participar da coleta de dados, pois as dificuldades em lidar com a sobrecarga de trabalho impossibilitavam-no de participar desta pesquisa como deveria. Isso explica o fato de o professor ter participado das *instruções ao sósia* em uma sexta-feira, após o expediente do período vespertino, ou seja, após as 17h.

O procedimento de coleta de dados foi gravado em fitas-cassete e filmado em vídeo, VHS, com uma duração aproximada de 3 horas e 30 minutos. Foi uma atividade cansativa não somente para o professor investigado, mas também para a pesquisadora. Afinal, o professor deveria descrever uma semana de trabalho, dizendo ao seu sósia, que era a pesquisadora, como esta deveria agir e se comportar em seu lugar de modo que ninguém percebesse a substituição, situação fictícia, na escola. Assim, ao saber das minúcias do trabalho do professor, a pesquisadora deveria explorar e obter o maior número de informações possíveis para a compreensão das especificidades dessa situação de trabalho.

Inicialmente, a pesquisadora forneceu esclarecimentos ao professor instrutor sobre como ambos deveriam proceder na coleta de dados, explicitando os papéis de ambos os interlocutores. Desse modo, a pesquisadora explicou ao professor instrutor que se tratava de uma situação fictícia, apresentando-lhe a seguinte situação hipótese: digamos que a pesquisadora fosse substituir o professor instrutor por uma semana de trabalho na escola em que ele atua. Para isto, a pesquisadora precisaria receber instruções detalhadas, ou seja, minúcias da situação de trabalho do professor instrutor para que pudesse agir em seu lugar de modo que ninguém percebesse a substituição. Então, o professor instrutor deveria fornecer instruções sobre como a pesquisadora, que teria o papel de sósia, deveria agir em seu lugar. Devemos considerar que a substituição proposta não ocorreria de fato, ela foi imaginada para que o professor instrutor se deslocasse de seu agir docente em uma

situação imaginária e, com isso, conseguisse transmitir as instruções necessárias que pudessem revelar as minúcias da sua situação de trabalho à pesquisadora.

Lembremos que em relação às etapas do procedimento das *instruções ao sósia*, Saujat (2002, p. 94) sugere dois momentos: 1) o instrutor confronta-se consigo mesmo (interação com o sósia); 2) o instrutor confronta-se com as próprias representações a partir da transcrição ou de dados selecionados do seu texto (produzido nas *instruções ao sósia*), recriando um outro texto, que pode ser direcionado ao sósia. No entanto, para o desenvolvimento desta pesquisa delimitamos o uso do procedimento de coleta de dados somente para a primeira etapa.

A seguir, trataremos dos procedimentos utilizados para selecionar os dados que constituem a pesquisa e que foram analisados.

3.2.3 Procedimentos de seleção dos dados

Esta seção tem por objetivo apontar os critérios utilizados para a seleção dos dados a serem analisados.

Devemos considerar que o objetivo inicial da coleta de dados era pedir a descrição de uma semana de trabalho a um professor de Inglês de uma Escola Pública e, assim, o fizemos. Entretanto, para a seleção dos dados priorizamos três momentos do trabalho docente, tendo como referência a prática pedagógica de sala de aula, a saber: o agir anterior à aula, o agir durante a aula e o agir posterior à aula.

Com o objetivo de analisar as informações fornecidas pelo professor nas *instruções ao sósia*, selecionamos os dados que respondem mais diretamente às perguntas de pesquisa, a serem apresentadas no final deste capítulo, e que podem revelar aspectos constitutivos do trabalho docente por meio dos procedimentos de análise apresentados no final do capítulo dois desta pesquisa.

Os critérios utilizados para a seleção de dados foram estabelecidos a partir dos procedimentos de análise propostos pela abordagem teórico-metodológica apresentada nesta pesquisa. Assim, procuramos encontrar segmentos que apontassem um foco nos diferentes elementos do agir representados no texto produzido pelo professor, tais como: a) actantes, motivos, finalidades, determinantes

externos, objetivos, capacidades, recursos utilizados; b) conflitos, dificuldades e/ou impedimentos em relação a diferentes aspectos constitutivos do trabalho educacional como a instituição, os instrumentos, os alunos, entre outros; e, c) formas de resolução de conflitos encontradas pelos próprios professores em sua situação de trabalho descrita, conforme as perguntas de pesquisa apresentadas na introdução deste estudo. Além disso, em relação aos tipos de agir, focamos nossos estudos em três momentos distintos que aparecem nas (re)configurações construídas no texto do professor instrutor, portanto, como características desse texto, que são: o agir anterior à prática pedagógica, o agir durante a aula e o agir posterior à prática de sala de aula.

Com isso, pedimos informações sobre uma semana de trabalho docente e analisamos, primeiramente, cada dia de trabalho, em seguida, cada período desse dia: matutino, vespertino e noturno para, enfim, analisarmos as aulas e como os agires ocorriam em relação à tarefa principal do trabalho docente, que é a aula. Assim, procuramos identificar as instruções fornecidas pelo professor instrutor sobre como agir antes das aulas, durante as aulas e após as aulas.

Um dos critérios mais importantes utilizado na seleção de dados foi o temático, por nos auxiliar a identificar as diferentes formas de agir e os elementos que constituem o trabalho do professor.

Após termos explicado como os dados foram selecionados, veremos, a seguir, os procedimentos de análise.

3.2.4 Procedimentos de análise dos dados

Esta seção tem por objetivo apresentar os procedimentos utilizados para a análise de dados. Como já explicitamos, na fundamentação teórica desta pesquisa, a base para a análise de dados foi o ISD (BRONCKART, 1999/2003/2007, 2006, 2008). Consultamos também outros textos produzidos a partir do quadro teórico do ISD e que estudam questões discursivas relacionadas ao trabalho (MACHADO; BRONCKART, 2004; GUIMARÃES; MACHADO; COUTINHO, 2007; LOUSADA, 2006; MAZZILLO, 2006; BUENO, 2007; BARRICELLI, 2007).

Após a análise discursiva propriamente dita, os dados foram reinterpretados à luz de conceitos da Ergonomia da Atividade Francesa e Clínica da Atividade (MACHADO, 2004, 2007; CLOT, 1999/2006; AMIGUES, 2004; SOUJAT, 2002; FAÏTA, 2004, 2005; FILLIETAZ, 2004; ROGER, 2007; SOUZA-E-SILVA, 2004). Assim, procuramos fazer uma análise dos dados segundo o ISD e, ao mesmo tempo, interpretativa, pelas noções relacionadas à análise do agir nas situações de trabalho.

Os procedimentos utilizados na análise são inspirados nos trabalhos do Groupe LAF (BRONCKART, 2004) e Bronckart e Machado (2004) para a análise dos textos ou para a identificação de aspectos representativos do trabalho docente neles materializados. Embora tenhamos discutido todos os procedimentos de análise propostos pelo ISD, limitamos nossos estudos aos seguintes procedimentos:

- 1) Análise pré-textual:
 - a) análise do contexto sociointeracional mais amplo; e,
 - b) análise da situação de linguagem (o contexto físico e o contexto sócio-subjetivo).
- 2) Análise textual em três níveis:
 - a) organizacional - plano global do texto das *instruções ao sócia*;
 - b) enunciativo – índices de pessoas, de inserção das diferentes vozes e as modalizações subjetivas e adjetivas;
 - c) semântico (semiologia do agir) – categorias do agir, dimensões do agir, elementos constitutivos do agir, elementos constitutivos do trabalho docente.

É importante esclarecer que a análise dos três níveis será apresentada concomitantemente no capítulo de resultados das análises, de acordo com as formas de agir encontradas no texto do professor, que são: o agir antes da aula, o agir na aula e o agir posterior à aula.

Esclarecidos os procedimentos de análise dos dados, trataremos, na próxima seção, das perguntas de pesquisa, tanto da mais ampla quanto das mais específicas.

3.2.5 Perguntas de pesquisa

As perguntas de pesquisa serão retomadas na análise de dados para o estabelecimento de relações e conclusão da pesquisa. Assim, o foco de nossa pesquisa é centrado nas seguintes perguntas:

Pergunta mais ampla de pesquisa:

Quais são as (re)configurações sobre o trabalho docente tal como é representado em texto oral produzido pelo próprio professor?

Perguntas específicas:

- 1) Quais as características linguístico-discursivas do texto oral produzido pelo professor nas *instruções ao sócia*?
- 2) Quais os diferentes elementos do agir representados nos textos (protagonistas, motivos, finalidades, determinantes externos, objetivos, capacidades, recursos utilizados)?
- 3) Quais os possíveis conflitos, dificuldades e/ou impedimentos representados no texto em relação aos diferentes elementos constitutivos do trabalho educacional, tais como: a instituição, os instrumentos, alunos, entre outros?
- 4) Quais as formas de resolução de conflitos encontradas pelos próprios professores em sua situação de trabalho descrita, em relação aos diferentes aspectos constitutivos do quadro educacional apontados anteriormente?
- 5) Em que situação o professor se coloca como agente e como ator?
- 6) Quais modos de agir são (re)configurados no texto do professor?

A partir das respostas às perguntas, a interação entre o professor investigado e a pesquisadora poderá apontar evidências sobre as especificidades do trabalho do professor de Inglês de Escola Pública. Assim, este estudo possibilitará a emergência de novas ações possíveis, principalmente, no que se refere ao uso do procedimento da *Instrução ao Sócia*.

A próxima seção tratará dos argumentos em relação à confiabilidade da pesquisa, indicando os procedimentos éticos seguidos.

3.2.6 A confiabilidade dos dados e das análises

O fato de a pesquisadora ser também professora junto ao professor investigado, atuando na mesma escola não invalida a pesquisa se considerarmos que um conhecimento mais amplo do contexto da pesquisa pode contribuir para a coleta, seleção e análise dos dados, o que pode facilitar a compreensão e a interpretação da situação do trabalho docente.

Como sabemos, é impossível apagar completamente os traços de envolvimento com a escola, já que são partes constitutivas da situação de trabalho de ambos os participantes desta pesquisa: professor instrutor e pesquisadora. Por isso, esta pesquisa não objetiva apagar os traços de subjetividade da pesquisadora. Acreditamos que esse envolvimento pode enriquecer os dados e não invalidá-los, além de que o procedimento de coleta utilizado nesta pesquisa pode ser um instrumento que pode oferecer muitas contribuições, se adotado na formação inicial e continuada em projetos de desenvolvimento de professores.

Quanto à interpretação dos dados, o envolvimento da pesquisadora com a situação de trabalho do professor instrutor pode enriquecer a análise, já que está implicada pessoalmente pela experiência. Uma justificativa para isso é o que Bronckart (2004a) propunha em seu projeto sobre a inserção dos textos dos pesquisadores envolvidos nas pesquisas no conjunto de textos que circulam na situação de trabalho. Sabemos que é impossível ter uma visão imparcial dos dados coletados, por isso, assumimos que as interpretações dos dados implicam uma subjetividade, reafirmando, assim, a riqueza de uma análise na qual estamos pessoal e integralmente implicados.

Uma segunda justificativa ao envolvimento da pesquisadora com a prática docente investigada diz respeito ao fato de esta pesquisa não ser direcionada para uma avaliação do agir do professor investigado, mas para a compreensão de sua situação de trabalho, a organização do seu *métier*, as condições de realização desse trabalho, entre outros elementos que possam constituir o trabalho docente.

Quanto à confiabilidade dos dados, é importante considerarmos os seguintes aspectos:

- a) os dados produzidos pelo professor investigado estão registrados em áudio e vídeo;
- b) a confiabilidade das análises e dos resultados pode ser verificada por qualquer pessoa interessada, sendo analisados vários níveis dos dados, explicitando-se os procedimentos e as categorias. Assim, podem ser refeitos e avaliados.

Com isso, a confiabilidade dos dados e das análises está assegurada.

Quanto aos procedimentos éticos, antes de iniciar a coleta de dados, a pesquisadora conversou com o professor investigado, explicitando o teor desta pesquisa e perguntando se este gostaria e poderia participar da pesquisa como professor investigado. Após o consentimento do professor, os seguintes documentos foram entregues à comissão de ética da PUC/SP:

- a) dados da pesquisadora e da pesquisa;
- b) projeto de pesquisa;
- c) termos de consentimento assinado pelo professor participante da pesquisa;
- d) termos de compromisso da pesquisadora responsável e da instituição para cumprir os termos da Resolução MS/CNS – nº 196/96 e suas complementares do Conselho Nacional de Saúde (CNS) sobre pesquisa envolvendo seres humanos.

Enfim, este capítulo procurou explicitar a metodologia utilizada nesta pesquisa, como o procedimento de coleta e seleção de dados, além dos procedimentos de análise utilizados.

Assim, uma vez apontados os aspectos que garantem a confiabilidade e validação dos dados, bem como as particularidades das *instruções ao sócio* desenvolvidas, passamos para os resultados das análises e discussão dos dados.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS DAS ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS DADOS

Ricoeur e a sua 'teoria da *reconfiguração do agir nos discursos*' [...] as narrações são obras abertas, elas estão disponíveis para qualquer ser humano, e seria no contato com elas que os homens reconstruiriam uma compreensão das ações, compreensão essa que visaria à racionalidade e por meio da qual eles buscariam compreender a si mesmos enquanto agentes que atuam permanentemente no mundo (BRONCKART, 2008, p. 36).

Neste capítulo, discutiremos os resultados da análise dos dados. Tal apresentação será feita em cinco partes distintas. Primeiramente, levantaremos hipóteses sobre a situação de produção dos interlocutores e, em segundo lugar, apresentaremos a discussão dos resultados das análises textuais, em seus três níveis: o organizacional, o enunciativo e o semântico, considerando-se os três modos de agir encontrados no texto das *Instruções ao Sósia*, o agir anterior à aula, o agir na aula e o agir posterior à aula. Então, discutiremos a organização do agir docente no trabalho semanal, os elementos enunciativos em relação aos modos de agir tematizados no texto e, por fim, os problemas e soluções quanto aos procedimentos.

4.1 A situação de produção

Se os pré-construídos histórico-culturais influenciam primeira e fundamentalmente o agir humano e profissional, como ressalta Bronckart (2008), sendo cristalizados e solidificados socialmente, devemos levar em consideração as representações sobre a situação de produção que tanto o pesquisador quanto o professor investigado mobilizam para a produção do texto.

Portanto, no sentido de compreender esse contexto, que antecipa o agir do professor, devemos levar em conta tudo que possa ser considerado como pré-construído no decorrer da história, que contribui para a constituição do trabalho docente. Essa retomada já foi por nós desenvolvida no capítulo 1, o que nos permite focalizar, agora, antes da análise textual, apenas nossas hipóteses sobre a situação de produção de linguagem no que diz respeito às (re)configurações construídas pelo professor e pela pesquisadora sobre os elementos do contexto que podem influenciar a forma como o texto é organizado (BRONCKART, 1999/2003, p. 93), como as representações⁶⁹ sobre o contexto físico (o emissor, o receptor, o lugar e o momento de produção) e sobre o contexto sociossubjetivo (o papel social do enunciador e do receptor, a imagem que o enunciador quer passar de si, as relações de hierarquia ou de poder institucional entre enunciador e receptor e o objetivo da produção).

Considerando que a pesquisadora e o professor são co-construtores do texto, devemos levantar hipóteses sobre as representações referentes aos contextos que cada um deles deveria ter no início da interação.

Primeiramente, em relação à pesquisadora, entendemos sua situação de produção pelo contexto físico, que envolve os seguintes parâmetros: 1) emissor - a pessoa que pede instruções ao professor instrutor, a pesquisadora; 2) receptor - a pessoa que fornece instruções à pesquisadora sócia, o professor instrutor; 3) lugar de produção - residência da pesquisadora; e, 4) momento de produção - final de tarde até à noite de uma sexta-feira, em maio de 2005.

Em seguida, procuramos entender o contexto sociossubjetivo da situação de produção da pesquisadora, que envolve parâmetros como: 1) posição social do emissor/enunciador - pesquisadora, professora, sócia (possível substituta), entrevistadora; 2) posição social do receptor/destinatário - professor, sujeito da pesquisa, instrutor, entrevistado; 3) instituição social - privado e instituição acadêmica; e, 4) objetivo da interação - o efeito que a pesquisadora quer produzir em seu destinatário: que este verbalize, narre e instrua a pesquisadora sobre seu agir cotidiano em sua situação de trabalho.

Podemos, também, entender esta mesma situação de produção a partir do papel do professor investigado, considerando o contexto físico do seguinte modo: 1)

⁶⁹ De acordo com Bronckart (1999/2003, p. 93), trata-se de um “conjunto de parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”.

emissor – a pessoa que fornece instruções à pesquisadora sósia; 2) receptor – a pessoa que recebe as instruções do professor instrutor; 3) lugar de produção – residência da pesquisadora; e, 4) momento de produção – final de tarde até à noite de uma sexta-feira, em maio de 2005.

Então, procuramos entender o contexto socio-subjetivo da situação de produção do professor instrutor, tomando por base os seguintes parâmetros: 1) posição social do emissor/enunciador – professor, sujeito da pesquisa, instrutor; 2) posição social do receptor/destinatário – pesquisadora, professora, sósia/possível substituto; 3) instituição social – privado e instituição acadêmica; e, 4) objetivo da interação - o efeito que o professor instrutor quer produzir em seu destinatário: que a pesquisadora compreenda a descrição das ações e instruções sobre o agir cotidiano do trabalho do professor participante da pesquisa.

Em outras palavras, no que diz respeito aos parâmetros do contexto físico, por um lado, temos o emissor, no papel da pesquisadora sósia, que pede instruções ao professor instrutor, e o emissor, no papel do professor investigado, que fornece instruções à pesquisadora, na situação de professor instrutor. Por outro lado, temos o receptor, no papel de professor instrutor, ao fornecer instruções à pesquisadora, e o receptor, no papel de pesquisadora, ao receber as instruções do professor instrutor. No entanto, há também outros possíveis receptores indiretos, tais como: orientadora da pesquisa, bancas das qualificações e defesa, colegas da pesquisadora, bem como colegas do professor instrutor, entre outros, o que devemos considerar seriamente na interpretação de nossos dados.

Quanto ao lugar de produção, tanto na situação de produção da pesquisadora como na do professor instrutor, o procedimento das *instrução ao sósia* foi feito na residência da pesquisadora para garantia da obtenção das informações, visto que no local de trabalho do professor investigado há uma sobrecarga de atividades, sendo o professor constantemente requisitado para resolver problemas do cotidiano escolar.

Em relação ao momento de produção, tanto na situação de produção da pesquisadora como na do professor instrutor, a *instrução ao sósia* durou aproximadamente 3 horas e 30 minutos com o professor, ocorrendo em um final de tarde até à noite de uma sexta-feira, fim de expediente, portanto, aproximadamente das 17h30min às 21h30min. Além disso, o texto das *instruções ao sósia* foi produzido em maio de 2005, sendo este período um momento de sobrecarga de trabalho, pois o período de avaliações do segundo bimestre do ano letivo estava

tendo início. Ou seja, o professor teve dificuldade em conseguir tempo suficiente para poder participar de uma pesquisa como esta, pois deveria preparar suas aulas, avaliações e a correção destas.

No que diz respeito aos parâmetros do contexto sociossubjetivo, quanto aos papéis sociais do emissor/enunciador, na situação de produção da pesquisadora, temos a pesquisadora, que também tem o papel de professora, além de sócia. Salientamos ainda que a pesquisadora também é professora do Ensino Fundamental e Médio, atuando na mesma escola que o professor instrutor, portanto, colega de trabalho desse professor, o que podia inibi-lo ou desinibi-lo no fornecimento de revelações sobre seu próprio trabalho. Ele poderia sentir-se inibido pelo fato de sua colega ser pesquisadora e não por ser colega de trabalho. Além disso, o professor instrutor poderia sentir-se inibido por saber que o que dissesse poderia chegar a outros destinatários não presentes na situação, como a comunidade local: a direção, os colegas de trabalho, além de outros, participantes da comunidade acadêmica, por exemplo. Isto remete-nos à questão da avaliação do outro discutida anteriormente nesta pesquisa. Quanto às relações anteriores à *instrução ao sócia*, entre o instrutor e a pesquisadora, devemos observar que, em seu processo de formação inicial, a pesquisadora havia feito o período de estágio supervisionado de Língua Inglesa em uma sala de aula do Ensino Médio do professor investigado. Ao iniciar seu processo de formação continuada, em um curso de especialização, a pesquisadora também desenvolveu sua monografia em uma turma de Ensino Médio deste mesmo professor. Ou seja, em seu papel social de receptor/destinatário, o professor instrutor tinha conhecimento sobre o processo de formação continuada da pesquisadora, o que também poderia gerar desconforto ao fornecer-lhe as *instruções ao sócia*.

Por outro lado, em relação ao papel do professor instrutor, ele também teria um papel de sujeito de pesquisa, de instrutor e de colega de trabalho da pesquisadora. O professor instrutor e a pesquisadora têm sido colegas de trabalho por doze anos, na mesma escola, e o instrutor tem participado do processo de formação da pesquisadora. Isto pode ter contribuído, ao contrário do que foi suposto anteriormente, para o professor instrutor sentir-se à vontade ao fornecer as *instruções ao sócia*. Entretanto, a idéia de uma “instituição científica” interferir no seu percurso de professor pode ter prevalecido no decorrer do procedimento, causando receios e dificuldades em falar abertamente sobre a própria prática profissional.

No que se refere ao aspecto pessoal, podemos observar ainda que o professor é casado e pai de três filhos, o que significa que, além de toda a carga horária de trabalho, em período normal ou extra, o professor tem uma grande responsabilidade com a própria família. No entanto, isso tudo não impede que o professor contribua com uma pesquisa sobre o trabalho docente, dispondo de algumas horas para fornecer dados à pesquisadora.

Quanto à posição social da pesquisadora, como vimos, há uma responsabilidade com um trabalho acadêmico e científico, que tem por objetivo apresentar resultados à comunidade científica. Além disso, a pesquisadora tem um comprometimento social e científico em relação à sua situação de trabalho no ensino superior, com a Faculdade Estadual em que atua, no sentido de levar contribuições de sua pesquisa para aquele contexto.

No que diz respeito ao lugar social, ou, à instituição social, na situação de produção da pesquisadora, o local da coleta de dados, que é a residência da pesquisadora, pode parecer um lugar conhecido, um ambiente seguro, que a própria pesquisadora tenha avaliado como um campo neutro no qual não se sentiria vigiada ou pressionada. Essa hipótese pode ser sustentada ao lembrarmos que foi a pesquisadora quem determinou o local da coleta de dados. Por outro lado, na situação de produção do professor instrutor, o que pode parecer conforto para a pesquisadora, pode ser desconforto para o professor investigado, pois o local é desconhecido a ele, podendo ser trazido um sentimento de insegurança ao professor instrutor. Em outras palavras, a produção do texto das *instruções ao sócio* se faz na instituição do privado em um ambiente amigável, familiar, mas com a representação de que vai circular na academia.

Em relação ao objetivo da pesquisadora, por um lado, era o de coletar dados para uma investigação das práticas de linguagem que ocorrem sobre a situação do trabalho educacional no sentido de contribuir para uma maior compreensão deste quadro de atividades pelos aspectos representativos do agir humano e educacional apontados pelo professor investigado. Por essa razão, a pesquisadora procura fazer com que o professor instrutor verbalize e descreva seu agir cotidiano em sua situação de trabalho. Por outro lado, o objetivo do professor investigado pode ter sido fazer com que a pesquisadora compreendesse a descrição das ações e instruções sobre o seu trabalho.

Levantadas nossas hipóteses sobre a situação de produção de cada interlocutor, passamos, a seguir, à apresentação das análises do texto propriamente dito, que será desenvolvida, como já dissemos, de acordo com os três modos de agir encontradas no texto das *instruções ao sósia*: o agir anterior à aula, o agir na aula e o agir posterior à aula.

4.2 Resultados das análises textuais

Nesta seção, discutiremos os resultados das análises do texto, considerando os níveis de análise já apontados e explicitados anteriormente: o organizacional, o enunciativo e o semântico. Ao discutirmos o nível organizacional, discutiremos os três modos de agir que caracterizam o texto das *instruções ao sósia*, citados acima, bem como os níveis enunciativo e semântico, concomitantemente.

Quanto ao nível organizacional, buscamos, em primeiro lugar, identificar o plano global da *instrução ao sósia*. A organização dos conteúdos, em um plano global, em um primeiro momento, pode ser entendida em cinco partes, correspondentes ao trabalho desenvolvido pelo professor em cada dia da semana, o que está resumido no quadro a seguir. Assim, temos a seguinte distribuição:

DIAS DA SEMANA DE TRABALHO DOCENTE/TURNOS					
	Segunda-feira (Turnos 1 a 1001)	Terça-feira (Turnos 1001 a 1198)	Quarta-feira (Turnos 1199 a 1283)	Quinta-feira (Turnos 1284 a 1329)	Sexta-feira (Turnos 1330 a 1373)
TOTAL TURNOS	1000	197	65	45	43

Quadro 5 – Plano global do texto das *Instruções ao Sósia*.

Os números anteriores indicam-nos uma representação sobre as *instruções ao sósia*, desenvolvidas nesta pesquisa, que é a seguinte: o professor instrutor concentra-se mais efetivamente para descrever suas ações em sua prática profissional ao descrever o primeiro dia de trabalho, utilizando, para isso, 1001 turnos. Ao fornecer instruções sobre seu primeiro dia de aula, o professor instrutor descreve mais detalhadamente não somente os momentos que antecedem e sucedem a prática pedagógica de sala de aula, mas também descreve os conteúdos

e procedimentos do seu agir em sala de aula, em relação ao objeto de ensino, ainda que não tão minuciosamente.

No que se refere ao segundo dia de trabalho, o professor ainda descreve sua atividade docente, fornecendo informações sobre o conteúdo e sobre os procedimentos quanto ao objeto de ensino, mas não tão detalhadamente, pois, como podemos ver, ele utiliza apenas 197 turnos. Quanto ao terceiro e o quarto dia de trabalho, como o professor instrutor não descreve os conteúdos e os procedimentos de ensino, ele apenas desenvolve 65 e 45 turnos, respectivamente.

Quanto ao último dia de trabalho, como o professor instrutor somente descreve os três períodos livres que tem nesse dia e, considerando, o momento final da coleta de dados e, portanto, o cansaço do professor, foram produzidos somente 43 turnos. A descrição detalhada sobre as *instruções ao sósia* referentes a esses dias de trabalho encontra-se no anexo 2 desta pesquisa.

Para entendermos melhor a dimensão total dos turnos produzidos pelo professor instrutor, em relação à sua semana de trabalho docente, o plano global anteriormente descrito pode ser representado do seguinte modo:

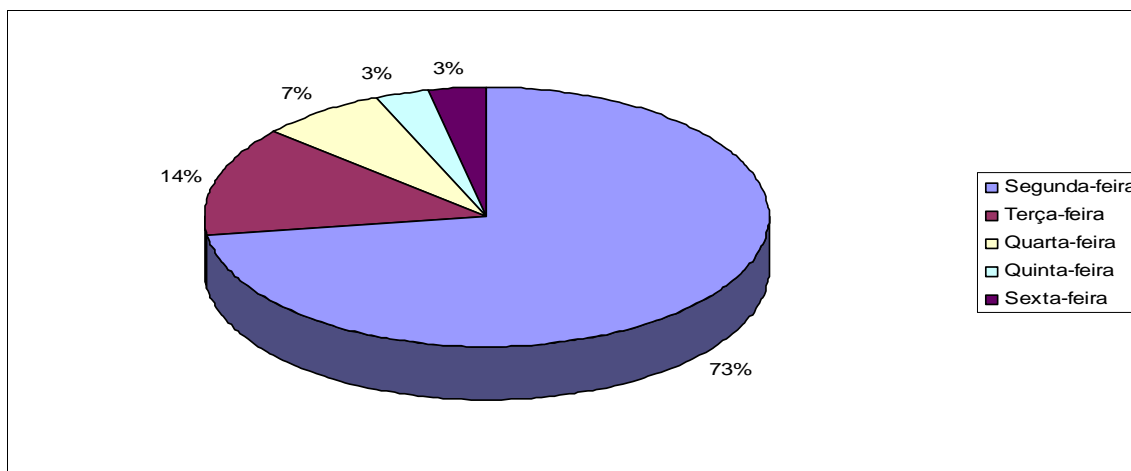
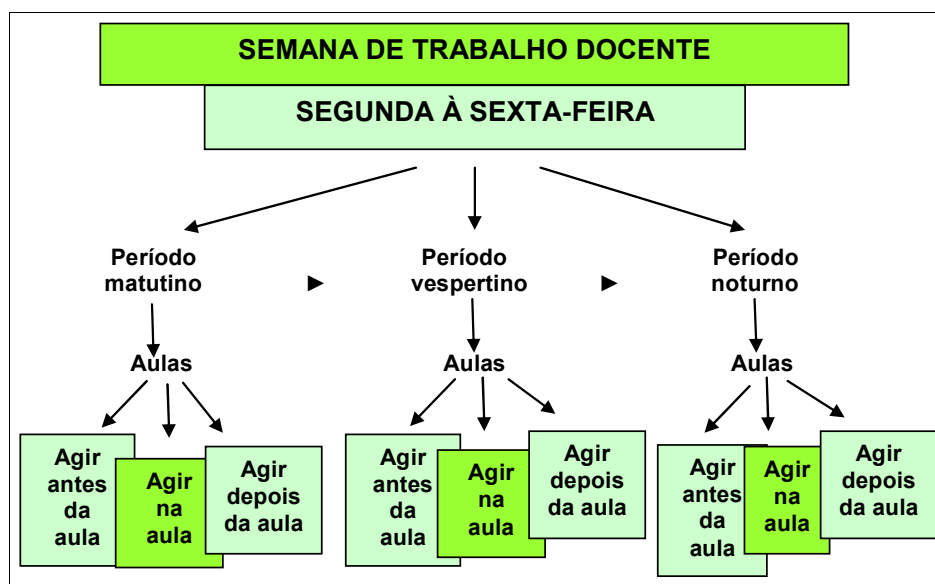


Gráfico 1 – Plano global do texto das *Instruções ao Sósia*.

Em outras palavras, ao descrever o próprio agir em seu primeiro dia de trabalho, o professor instrutor utiliza 73% dos turnos para fornecer as minúcias desse agir. Já do segundo ao quinto e último dia de trabalho docente, há uma diminuição expressiva no uso dos turnos para descrever a situação de trabalho. Em relação à terça-feira, por exemplo, o professor instrutor utiliza 14% dos turnos ao caracterizar esse dia de trabalho. Quanto à quarta-feira, são utilizados somente 7%

dos turnos pelo professor instrutor na descrição da atividade profissional, enquanto que para descrever seu agir na quinta e na sexta-feira, o professor instrutor utiliza apenas 3% dos turnos em cada dia, respectivamente.

O plano global do texto está organizado na seguinte seqüência: primeiramente, temos a situação de trabalho do professor instrutor dividida em cinco dias de trabalho. Cada dia do seu trabalho é dividido em períodos: matutino, vespertino e noturno. Cada período desse dia é constituído pelas aulas, horas-atividade ou tempo livre que o professor realizou na escola ou fora dela. Assim, temos o seguinte esquema, correspondente ao que vemos no texto, que se apresenta em cada dia da semana de trabalho docente:



Quadro 6 – Semana de trabalho docente.

Primeiramente, coletamos dados sobre uma semana de trabalho do professor instrutor e, inicialmente, analisamos sua situação de trabalho em cada período: matutino, vespertino e noturno, para, em seguida, analisarmos as aulas em cada um desses períodos (Ver no Anexo 3 a descrição detalhada de cada dia de trabalho por período, bem como as *instruções ao sócio* referentes à cada aula desses dias). Então, notamos que as aulas possuem algumas fases, que ocorrem não somente no momento da aula propriamente dita, mas em um momento que antecede e em um outro que sucede esse agir docente, as quais denominamos de agir antes da aula, agir na aula e agir depois da aula (Ver no Anexo 2 a descrição detalhada desse três

modos de agir). Como tais modos de agir caracterizam o texto das *instruções ao sócia*, a seguir, discutiremos os resultados das análises por esta sequência.

4.2.1 O agir anterior à aula

Procuramos verificar, então, que modo de agir aparece no texto do professor instrutor, que modo de agir é colocado como instrução, isto é, como ações ou atividades obrigatórias a serem desenvolvidas pelo professor. Para tanto, tomamos por base os estudos de Mazzillo (2006) e Barricelli (2007), que tratam das figuras interpretativas do agir, já apresentadas e explicitadas anteriormente⁷⁰ nesta pesquisa. Além disso, tomamos por base os elementos constitutivos do agir propostos em Bronckart (2006) e Bueno (2007), o esquema sobre os elementos constitutivos do trabalho docente proposto por Machado (2007), e os estudos de Roger (2007), da Clínica da Atividade, ao tratar das dimensões existentes na organização e nas instituições de trabalho quanto à capacidade do agir em situação de trabalho, também já apresentadas e explicitadas nesta pesquisa.

Ao verificar as instruções do professor instrutor à pesquisadora em relação aos modos de agir identificados no texto das instruções ao sócia, como dissemos anteriormente, primeiramente, apontamos as instruções do professor instrutor ao sócia, referentes ao agir anterior à aula. Como esse agir foi subcategorizado em dois modos - o agir antes da aula em casa e o agir antes da aula no colégio - iniciaremos as discussões dos resultados das análises do agir referentes às instruções sobre o agir anterior à aula ocorrido na casa do professor instrutor, que são as seguintes:

- *Preparar o que vai ser trabalhado em sala de aula durante a semana no fim de semana, como: as lições; unidades; conteúdo e atividades, analisando o que pode ser trabalhado, mas que não seja superior à atividade do livro; testes ou provas no mimeógrafo no sábado e no domingo para chegar preparado na segunda-feira; uma atividade para teste sobre Análise do Discurso; o teste individual em dois tipos de prova; se puder, atividade no próprio computador para ficar mais legível.*

⁷⁰ Verificar capítulo 2 sobre o ISD e os procedimentos de análise.

- *Corrigir trabalhos no fim de semana.*
- *Saber antes em que turma deve entrar na segunda-feira.*
- *Ouvir o CD no fim de semana para se familiarizar.*
- *Pesquisar vocabulário.*
- *Estar preparado.*
- *Analisar a própria atividade e fazer uma observação, verificar se a elaboração de atividades extras vai ser necessária, verificar se há alguma coisa fácil para elaborá-las.*
- *Verificar se será necessário fazer alguma atividade extra (20% da aula) para complementar a unidade do livro, porque se fugir muito do livro, vai ter muita crítica.*
- *Não deixar nada para a segunda-feira porque não há como rodar provas, não há tempo para isso. Levar material preparado.*
- *Quanto à Análise do Discurso, elaborar atividade extra porque o livro é bem restrito.*
- *Inverter a ordem das atividades em uma outra folha. Alterar a ordem das frases.*

Como vemos, o agir anterior à aula mostra-nos uma ênfase na preparação dos instrumentos a serem usados em sala de aula, ou seja, para um agir instrumental em sala de aula. Um exemplo disso é o que o texto do professor instrutor aponta-nos como uma série de atividades referentes à preparação da atividade de ensino, relevantes ao desenvolvimento da prática docente. Notamos, assim, que o professor é um ser humano criativo, que constrói o próprio agir e os próprios instrumentos para seu agir.

Assim, percebemos uma ênfase no texto do professor instrutor em relação à questão de preparação de conteúdos, atividades e/ou avaliações ao tentar entender o seu agir anterior à aula, realizado em casa, pois o professor instrutor retoma várias vezes, da mesma forma, esse agir de *preparação*, inclusive especificando o objeto. Desse modo, já constatamos uma ênfase na relação do professor instrutor com um dos elementos do trabalho (MACHADO, 2007), que é um dos instrumentos desse trabalho, o artefato (material ou simbólico) e os novos usos para ele. Além disso, ao enfatizar a preparação de atividades, aulas e avaliações, o professor faz referência a

outro elemento do trabalho proposto em Machado (2007), que é o objeto, meio pelo qual o professor instrutor organiza um meio de possibilitar a aprendizagem de conteúdos disciplinares e o desenvolvimento de capacidades específicas no aluno. Por exemplo, a especificação desse objeto ocorre pelos seguintes verbos e seus respectivos predicados:

- *preparar o que vai ser trabalhado;*
- *preparar as lições;*
- *preparar unidades no fim de semana;*
- *preparar atividades, testes ou provas;*
- *preparar uma atividade para teste;*
- *preparar atividades no seu computador.*

Um exemplo da ênfase no agir de preparação, nesse agir anterior à aula, realizado em casa, são as sete ocorrências do verbo *preparar*, que aparecem no texto do professor, três ocorrências de palavras com a mesma raiz, como: *preparado*, entre outras expressões sinônimas, tais como: *saber antes, ouvir o CD no fim de semana, verificar se a elaboração de atividades extras é necessária, analisar a própria atividade, pesquisar vocabulário, não deixar nada para segunda-feira, inverter a ordem das atividades*. Isso mostra-nos a capacidade do professor instrutor em antecipar o agir em sala de aula e valorizá-lo, (re)configurando-o como um agir necessário à realização da sua atividade docente, bem como aos resultados que a realização desse agir pode trazer ao processo de ensino e aprendizagem.

O texto também mostra que a preparação de aula, atividades, não é só preocupação do professor instrutor, mas também é uma preocupação da pesquisadora, considerando que esse tema foi por ela introduzido, como podemos ver, no exemplo a seguir:

13. Pesquisadora Sósia: É::: mas... ah::: pra eu chegar lá e fazer tudo isso e agir dessa forma como você está falando, eu devo me prepara:::r? Eu tenho alguma coisa assim que eu tenha que fazer no fim de semana, por exemplo, de repente, antes destas aulas da segunda?

Não podemos esquecer que a pesquisadora também é professora e atua no mesmo contexto que o professor instrutor, portanto, pode ter as mesmas necessidades em relação ao agir docente.

O texto revela-nos que o professor instrutor utiliza o verbo *preparar* pelo menos em dois sentidos: no de construir o artefato, por exemplo, *preparar livro, unidade, atividades extras*, como um ser produtor desse material; por outro lado, ao produzir o artefato, o professor instrutor constrói-se a si mesmo, por exemplo, quando o professor instrutor diz: *preparar-se, estar preparado*. Ou seja, quando o professor instrutor está fora da sala tem o foco na construção de si mesmo, criando recursos internos para poder trabalhar. Um exemplo disso é quando o professor diz, no turno 14: *É... trabalhar tem que preparar para poder, né? Chegar na sala já sabendo o que vai ser feito*.

Assim, ao repetir e enfatizar o ato de preparar aulas, atividades e avaliações, por exemplo, o professor instrutor mobiliza uma especificidade desse trabalho docente, que é a preparação do agir em sala de aula, podendo encontrar, desse modo, novos usos para o artefato. Isto é, o professor, antes mesmo de chegar na tarefa principal do seu trabalho docente, a aula, constrói o instrumento.

Ao falar sobre o que deve preparar antes da aula, o professor instrutor especifica objetos/materiais ou detalhes do que ele tem de construir, por exemplo, ele pode dar finalidade às atividades ou testes, como veremos à diante, explicitar onde produzir determinado material, como no computador, além de justificar a produção das atividades extras. Enfim, trata-se de um agir referente à construção ou a verificação da adequação de instrumentos a serem utilizados durante a aula e estes instrumentos podem ser do nível do simbólico ou material. Assim, o agir do professor instrutor aparece, como proposto em Bronckart (1999/2003, 2006, 2008), (re)configurado ao tratar dos objetivos, da finalidade do uso dos instrumentos ou ao fornecer detalhes da sua construção, o que também pode caracterizar um agir instrumental. Desse modo, podemos ampliar uma distinção já elaborada que caracteriza o agir com instrumentos, pois no trabalho, antes da tarefa, da aula, temos:

- a) um agir instrumental material – com instrumentos para chegar a um objetivo (temos isso fora da sala de aula), voltado para: o outro, o artefato, para si mesmo, a organização do meio (para modificar o ambiente);
- b) um agir de produção de instrumentos simbólicos – uma prefiguração que envolve o caráter criativo de construção de instrumentos;

Tanto o uso do instrumento simbólico como o do instrumento material pode ter como objetivo principal: 1) causar um efeito no comportamento do outro, o aluno; e, 2) direcionar/organizar/orientar o próprio comportamento, o que poderíamos considerar como auto-prefiguração ou auto-prescrição do professor instrutor.

Uma outra questão em relação ao agir antes da aula em casa é a atividade de *corrigir trabalhos no fim de semana* que pode ser considerada um agir intermediário, ou seja, um agir que pode ocorrer tanto antes da aula como, por exemplo, quando o professor instrutor faz referência à correção de trabalhos para mostrar as deficiências aos alunos nas próximas aulas, como um agir que pode ocorrer depois da aula quando pretende-se avaliar o que foi ensinado e aprendido por meio de um trabalho.

O texto do professor instrutor mostra-nos como o trabalho docente pode ser constituído a partir dos momentos que antecedem a prática de sala de aula. Ou seja, o trabalho do professor não se limita à situação de ensino e aprendizagem em sala de aula, o que não significa que tal prática pedagógica tenha menor relevância para a compreensão da complexidade e especificidade do trabalho do professor.

No que se refere aos modos de agir, notamos que o agir anterior à aula pode ser assim categorizado: a) o agir anterior à aula, em casa, que é marcado por um agir com instrumentos, sejam materiais ou simbólicos e, principalmente, por um agir pluridimensional e prefigurativo, envolvendo uma dimensão impessoal, ao considerar tarefas prescritas, pessoal, ao elaborar características próprias para cada aula e cada turma; interpessoal, pelo efeito que visa obter no outro (o aluno) com os instrumentos criados; e, transpessoal, ao considerar a história e memória de um agir coletivo para reorganizar sua tarefa, suas aulas, seu trabalho; enquanto que, b) o agir anterior à aula, na escola, é marcado por um agir linguageiro, com instrumentos materiais ou simbólicos, que implica ação imediata dos alunos, envolvendo as seguintes dimensões: pessoal, ao realizar o agir em sala de aula revelando seu próprio estilo, suas características; impessoal, ao sofrer influência de prescrições; interpessoal, por haver uma troca de aprendizagem nas relações entre o professor e os alunos; e, transpessoal, ao sofrer influência da história e memória de um agir coletivo (ROGER, 2007).

Em relação ao agir anterior à aula, referente às instruções sobre como agir no colégio, antes de iniciar a aula, temos as seguintes orientações do professor instrutor à pesquisadora:

- *Chegar no mínimo quinze minutos antes da primeira aula.*
- *Chegar na entrada da escola demonstrando bom relacionamento com aluno.*
- *Cumprimentar a todas as pessoas, todos que é possível, ser amigo com todos.*
- *Ir para a sala dos professores.*
- *Pegar o material a ser utilizado em sala de aula.*
- *Chegar e cumprimentar colegas professores na sala dos professores, até uma, duas, três vezes. Ter esse hábito atual: “Bom dia, bom dia, bom dia!”.*
- *Assinar o livro ponto.*
- *Copiar o horário, a sala para onde deve ir, anotar o horário na mão na sala dos professores.*
- *Abrir a gaveta do professor.*
- *Pegar o material didático a ser usado em sala de aula, como: o apagador, o livro de chamada, verificando se este está nesta gaveta ou na gaveta exclusiva para livro de chamada para levá-lo à sala de aula.*
- *Verificar o funcionamento do CD e rádio gravador a serem utilizados.*
- *Conferir se a atividade extra está em ordem, se há uma cópia para cada aluno.*
- *Saber o momento de conversar com a supervisão e ter calma.*
- *Informar e comunicar sempre a supervisão sobre os problemas com alunos por escrito ou oralmente e perguntar quando haverá reunião para falar da turma que está problemática.*
- *Ir para a sala de aula conversando com os alunos, falar até brincando com os alunos, às vezes: “Hoje vai ter prova, né? Eu já tinha marcado”.*
- *Descontrair os alunos porque eles sentem que você está dando atenção a eles.*
- *Levar o material para a sala de aula com a ajuda dos alunos.*
- *Aproveitar a permanência na escola para preparar atividades extras.*
- *Continuar a linha de trabalho.*
- *Entregar a chave da sala de aula para os alunos abrirem, se eles pedirem.*
- *Abrir as salas de aula com a chave do professor.*

- *Trancar a sala de aula e ficar com a chave quando os alunos tiverem que sair para aula de Educação Física ou ir à sala de vídeo.*
- *Esperar os alunos entrarem na sala de aula, aguardar, pedir para que eles entrem e depois entrar.*

Assim, o texto do professor mostra-nos uma ênfase na organização do ambiente de trabalho e dos instrumentos a serem utilizados. Isto não significa que o agir antes da aula ocorrido em casa não contribua para a organização do *métier*. Isto nos remete ao esquema proposto em Machado (2007), em relação ao objeto/meio, quando o professor busca meios de organizar o *métier* para realizar possibilidades de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem. Entendemos que a organização do ambiente do trabalho docente envolve não somente a ordem dos instrumentos e recursos a serem utilizados em sala de aula, mas também e, principalmente, a ordem quanto à elaboração dos conteúdos, dos procedimentos de ensino e das atividades necessárias à aprendizagem do aluno. Por isso, consideramos o agir anterior à aula, na escola, como um agir instrumental, que possibilita que o agir em sala de aula seja mais efetivo. Além do mais, podemos considerar esse agir antes da aula, no colégio, um agir pessoal tanto em relação à organização dos instrumentos como em relação aos outros envolvidos no agir do professor, como os alunos, os outros professores e todas as pessoas que circulam naquele ambiente. As minúcias que aparecem sobre o controle do *metiér*, como assinar o livro ponto, copiar o horário na mão, pegar o livro de chamada, testar o CD e aparelho de CD, entre outros, dão uma característica pessoal ao agir docente. Tais minúcias também mostram que o professor instrutor já sabe quais instrumentos ele precisa, em termos mais teóricos.

Além disso, o texto do professor instrutor mostra-nos que este retoma a questão da *preparação* de atividades, em relação ao agir antes da aula, na escola, ao fazer referência sobre a hora-atividade na escola.

Ao analisar o agir antes da aula, seja em casa ou no colégio, notamos também que há uma ênfase maior nas finalidades desse agir que nos motivos que o levam a desenvolvê-lo. Devemos lembrar que esses são alguns dos elementos constitutivos do agir, como vimos em Bronckart (2006) e em Bueno (2007), que são as intenções e as razões interiorizados no nível individual, respectivamente. Podemos perceber isso quando o professor instrutor utiliza as seguintes expressões:

- ouvir CD *para se familiarizar*;
- verificar se há algo fácil *para elaborar as atividades*;
- verificar se é necessário atividade extra *para complementar o livro didático*;
- preparar atividades ou testes no fim de semana *para chegar preparado*;
- preparar atividades no computador *para ficar mais legível*;
- ir para a sala dos professores *para pegar material*;
- abrir a gaveta do professor *para pegar o apagador*;
- procurar a supervisão *para falar se alguém está ou não trazendo material*;
- perguntar à supervisão quando haverá reunião *para falar da turma que está problemática*;
- aproveitar a hora-atividade na escola *para preparar atividades extras*.

Ao visar a tais finalidades, o professor instrutor também faz referência a um dos elementos do trabalho (BRONCKART, 2006; MACHADO, 2007), como o objeto/meio, como na preparação de aulas ao buscar meios de possibilitar a aprendizagem de conteúdos disciplinares e o desenvolvimento de capacidades específicas no aluno, além de, no caso desse trabalho docente, buscar meios de organizar seu próprio *métier*.

Além disso, notamos uma referência menor aos motivos que levam o professor instrutor a desenvolver determinados modos de agir anteriores à aula, quando o professor explica, por exemplo, as razões pelas quais deve preparar somente 20% de atividades extras, elaborar tais atividades e descontrair os alunos ao dizer que:

- deve-se verificar se será necessário fazer alguma atividade extra (20% da aula) para complementar a unidade do livro, *porque se fugir muito do livro, vai ter muita crítica*;
- deve-se elaborar atividade extra *porque o livro é bem restrito*;
- descontrair os alunos *porque eles sentem que você está dando atenção a eles*.

Assim, ao considerar as finalidades apontadas anteriormente, o texto sugere-nos que uma das finalidades do professor instrutor é fazer com que o aluno também assuma seu papel de ator para agir no mundo. Pois, somos sempre agentes porque sempre temos determinações externas, no entanto, se não formos atores não

seremos humanos⁷¹. Esse agir com foco na preparação e nas finalidades das atividades leva-nos a pensar que o aluno que se quer “formar” não é aquele cidadão que possa agir em um país, em um sentido mais estrito, mas que possa ser um cidadão preparado para o mundo. Desse modo, consideramos que ao focalizar a preparação e as finalidades das atividades, o professor instrutor pode marcar a especificidade da sua situação de trabalho, enquanto professor de Inglês da Escola Pública. Isto aponta-nos evidências de que, além da especificidade da disciplina em que o professor atua, para esse professor, a especificidade maior é a questão da preparação de aulas, atividades e testes e as suas finalidades. Isso também nos mostra que o que dissemos no início desta pesquisa sobre a possibilidade da falta de clareza do papel do professor pelo próprio docente não é verdade. A partir dessas análises, o texto deixa claro que o professor instrutor tem um grande conhecimento e consciência sobre seu papel no agir educacional. Uma prova disso são todas as atividades que ele consegue realizar, mesmo em condições de trabalho precárias, muitas vezes, bem como os instrumentos que ele cria para o seu agir docente. O que falta é o conhecimento sobre a importância da descrição do próprio agir e de textos que tratam dessa questão. Daí a relevância de uma pesquisa como a nossa.

Enfim, o texto mostra-nos que o professor prepara instrumentos para o trabalho. Em outras palavras, o professor é criador e não mero repetidor de prescrições. Desse modo, o texto aponta-nos a importância do agir com instrumentos (MAZZILLO, 2006).

Como vimos anteriormente, o texto do professor mostra-nos orientações gerais para que a pesquisadora possa substituir o professor instrutor em sua prática docente, antes da primeira aula desse dia primeiro dia de trabalho, a segunda-feira.

Assim, temos um agir que tem como foco o resultado das aulas, o professor instrutor não prepara as aulas e atividades simplesmente para ensinar melhor, mas para preparar o aluno para que este tenha capacidades de agir no mundo como cidadão, além de organizar o próprio agir docente. Novamente, fazemos referência aos elementos do trabalho (BRONCKART, 2006; MACHADO, 2007), mais especificamente, ao objeto/meio, instrumento pelo qual o professor instrutor cria condições para desenvolver o aluno e a si próprio. Além disso, o professor lida o

⁷¹ Comunicação oral (MACHADO, 2009).

tempo todo com o *outrem*, outro elemento constitutivo do trabalho, que são: os alunos, os funcionários, colegas professores, equipe pedagógica, supervisão, direção, pais dos alunos, o que marca a característica interacional e interpessoal do trabalho. Ou seja, o professor prepara o seu agir visando a um efeito no outro, como já dissemos, que pode ser o aluno, no caso da situação de aprendizagem em sala de aula. Mas, ao mesmo tempo, o professor prepara seu agir docente de modo que ele ocorra satisfatoriamente em sala de aula, para que, assim, os pais possam também se sentir satisfeitos em relação à aprendizagem que o aluno está desenvolvendo. Assim, o professor prefigura seu agir tendo como objetivo o efeito que esse agir docente poderá causar no outro, que são os pais. Ainda sobre o *outrem*, em relação à notificação de problemas com alunos à supervisão, o professor elabora um instrumento para controlar as possíveis ocorrências em sala de aula, que é um registro dessas ocorrências com a finalidade de manter a supervisão e equipe pedagógica informada sobre o que ocorre em sala de aula. Por tudo isso, vemos que o trabalho desse professor instrutor não se limita ao processo de ensino e aprendizagem de sala de aula, mas que mostra as relações entre elementos constitutivos desse trabalho que vão além dessa prática pedagógica.

Após mostrar as instruções que precedem a sala de aula, o texto apresenta-nos algumas (re)configurações do agir do professor em sala de aula, em relação à descrição da primeira aula do período matutino no primeiro dia de trabalho do professor, como as que veremos a seguir.

4.2.2 O agir durante a aula

Nesta seção, discutiremos as instruções referentes ao agir que ocorre na primeira aula do primeiro dia de trabalho do professor instrutor, quando ele descreve mais detalhadamente o seu agir docente. Para isto, apontamos, primeiramente, as instruções fornecidas pelo professor instrutor em relação à prática pedagógica, especificamente, que são as seguintes:

- a) Quanto à disciplina:
 - *Ser bastante rígido. Cobrar bastante disciplina. Não dar muita colher de chá.*

- *Ter o hábito, às vezes, de deixar o aluno entrar atrasado, “até por uma questão de amizade, de bom relacionamento”.*
- *Aprender a conviver com o atraso de alguns alunos.*
- *Às vezes, dar uma bronca pesada. Dar uma dura, dar uma volta na sala e perguntar: “E aí, ta conseguindo fazer?”.*
- *Conversar, brincar. Às vezes, passar a mão na cabeça. Ser amigo dos alunos.*
- *Às vezes, sair para a secretaria para buscar material.*
- *Falar para os alunos, quando dedurarem o colega que levantar, enquanto o professor for até a secretaria: “Você não pode fazer isso porque você fez de má intenção. Então, você vai levar um prejuízo na nota hoje, ta? Porque você fez isso pra provocar. Então, fica feito como segundas intenções, tem suas punições”. Em seguida, dizer aos alunos: “Hoje ele vai ficar sem uma notinha, né, um menos (-) pra você, então você já sabe que é assim.”*
- *Anotar o nome do aluno que tem um mau comportamento e marcar menos (-).*
- *Não deixar os alunos abrirem o material do professor quando o levarem e deixarem na mesa do professor. Dizer: “Não, você não pode, isso aqui é um material muito importante... e não pode ter sujeira, e não pode... por mais que você não perceba posso sujar... então, eu não posso... Então, eu não gosto, eu não quero que ninguém mexa, ta?”.*
- *Ter estratégias, aprender com a experiência.*
- *Fazer um sinal de alerta na prova do aluno, caso de o aluno “colar”, um xis, por exemplo, com uma caneta vermelha ou até a caneta azul.*
- *Colocar as provas intercaladas e verificar qualquer suspeita de “colagem”. Alertar o aluno que “colar” na prova, colocando um xis na prova do aluno e avisar: “Essa é uma alerta, o próximo, daí dois xis na prova dele”.*
- *Se pegar aluno colando pela segunda vez, recolher a prova e marcar o segundo xis. Pode recolher a prova do aluno que “colar” duas vezes a partir de 2 xis, já marcar um xis. Recolher a prova e considerar o que o aluno fez, se ele não chegou a colar na prova inteira.*

Em relação aos elementos constitutivos do agir (BRONCKART, 2006; BUENO, 2007), vemos que o agir em sala de aula desse professor tem uma finalidade, que é a de controlar questões de indisciplina a fim de promover o processo de aprendizagem nos alunos. Assim, o texto mostra-nos que o papel do professor está diretamente ligado à disciplina e ao controle. Um exemplo disso é o texto do professor instrutor que mostra-nos que ensinar é ter o controle da sala de aula, ou que para ensinar devemos ter tal controle e que, portanto, esse controle no agir em sala de aula pode ser condição básica para a prática profissional do trabalho docente, de acordo com as (re)configurações construídas no texto do professor. Ou seja, o professor instrutor tem objetivos e finalidades com seu agir e, a partir disso, desenvolve capacidades para o agir em sala de aula, o que também lhe dá o papel de ator, pois ele próprio atribui a si mesmo intenções, motivos, capacidades e responsabilidade.

b) Quanto aos procedimentos de ensino:

- *Cumprimentar os alunos em inglês. Perguntar como os alunos estão. demonstrar preocupação, elogiar.*
- *Fazer a chamada no fim da aula, é bom esperar um pouquinho porque tem muitos alunos que chegam atrasados. Fazer isso só na primeira aula.*
- *Nas outras aulas (da segunda em diante), entrar, cumprimentar e já fazer chamada.*
- *Acomodar os alunos nos lugares, fazer com que todos sentem em seus lugares. Direcionar a primeira atividade para que os alunos se acomodem. Propor uma atividade ao fazer a chamada para os alunos não tumultuarem.*
- *Ir até a mesa, fazer a chamada e conduzir a aula.*
- *Encaminhar o que os alunos têm de fazer.*
- *Conferir quem esqueceu o livro e anotar no livro de controle.*
- *Não deixar ir ao banheiro. Não deixar tomar água.*
- *Pedir para os alunos lerem, para abrirem o livro.*
- *Começar a aula, lembrando algo que foi visto e falando em português.*
- *Mostrar aos alunos onde está o erro nos trabalhos corrigidos, que tipo de erro.*
- *Dar trabalho diário e avaliar toda aula.*

- *Propor uma atividade, olhar atividade de cada aluno, olhar o aluno que tentou fazer a atividade e dar um mais (+).*
- *Corrigir a atividade no quadro.*
- *Avaliar se fizeram certo e anotar mais (+) ou menos (-). Falar: “Agora vamos corrigir”. Por meio desta avaliação, avaliar conceito bimestral.*
- *Cumprimentar os alunos em inglês, ao entrar na sala de aula, dizendo: “Bom dia”, “Good morning”, depois perguntar como eles estão, em inglês, e exigir a resposta em inglês.*
- *Desenvolver temas de uma forma que os alunos se interessem.*
- *Fazer umas perguntas em português sobre o título.*
- *Exigir respostas em inglês.*
- *Direcionar, ir naquelas pessoas mais desenvolvidas para exigir respostas dos alunos ao fazer perguntas.*
- *Perguntar se os alunos concordam com as opiniões de outros colegas.*
- *Muitas vezes, perguntar em português, em inglês. Mas, ajudar os alunos a responderem essa pergunta em inglês. Ser maleável, falar em português.*
- *Fazer uma frase em inglês e pegar alguma palavra em português para que os alunos se lembrem e tentem descobrir o restante da frase. Dessa forma, procurar fazer com que os alunos participem da aula.*
- *Aplicar atividade extra, mas não sair muito do livro didático.*
- *Às vezes, trabalhar outras atividades curtas, simples, para não sair do assunto e reforçar a atividade do livro. Se fugir muito do livro, o professor pode ser criticado. Não passar uma aula ou duas trabalhando uma atividade extra. Trabalhar mais as atividades do livro, se não direcionar em cima do livro, você não vai deslanchar.*
- *Sobre a análise do discurso, colocar um texto para os alunos identificarem as funções de cada elemento, palavra (classes de palavras). Ou seja, verificar dentro de uma frase, quem é o sujeito, qual é o verbo, em que tempo está esse verbo, o complemento, o advérbio.*
- *Dar trinta minutos para os alunos fazerem o teste sobre análise do discurso.*
- *Retomar o conteúdo sempre, lembrar para que os alunos tentem, mas não ultrapassar quinze minutos para isto.*

- *Dar o teste individualmente, evitar fazer teste com duplas ou trios. Não permitir prova em equipe ou em duplas.*
- *Aplicar a prova intercalada. Entregar uma prova diferente para cada aluno.*
- *Exigir que o aluno coloque o nome na prova no momento em que a receberem para não trocarem entre si para “colar”.*
- *Passar circulando na sala para conferir se os alunos colocaram o nome na prova, se não o fizeram, exigir que os alunos coloquem.*
- *Ter tolerância de dois ou três minutos para recolher a prova no fim da aula, senão vai tomar tempo do outro professor.*
- *Recolher o teste, ir para a oitava série na segunda aula e passar para o professor da sala corrigir ou você mesma pode corrigir.*

Quanto à especificidade do professor de Língua Inglesa, há poucas informações sobre isso no texto do professor instrutor e da pesquisadora. Por isso, na (re)configuração que o professor faz do seu próprio trabalho, não há imagem de um professor de uma disciplina específica. Isto pode não ser um problema, mas uma realidade. Tanto o professor instrutor como a pesquisadora não se detiveram na especificidade do trabalho do professor de Inglês. Entretanto, a seguir, temos alguns momentos em que aparece a especificidade do professor de Inglês, quanto ao uso de inglês em sala de aula, por exemplo.

[...]

190. Professor Instrutor: [...] e você vai ter que fazer uma abordagem...né? do:: do assunto numa forma pra que eles se interessem também, né? Se... éh... pra que ele antes de entrar no ass/ no texto...fazer umas perguntas em português, né? (**Pesquisadora Sósia:** Hu:::m.) ...a respeito do título, né? e::: exigir, normalmente eles não gostam de responder. Não... É normal do aluno não responder, né? tem que estar chegando, até direcionando, né? Aquelas pessoas que normalmente a gente vai naquelas pessoas que têm um pouco... é mais desenvolvida... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) ...pra ver se... o que que eles podem responder e pedir se os outros concordam, né? Pra...até quem não prestou atenção daí passa, daí repete a pergunta e a resposta...

191. Pesquisadora Sósia: Essas perguntas são feitas em inglês ou português?

192. Professor Instrutor: Olha..., muitas vezes a gente pergunta em inglês, muitas vezes, né? porque..só o...conhecimento deles, não sei, é::: natural, é difícil da gente conseguir...éh:: êxito praticamente numa escola pública. Então, a gente tem que muitas vezes perguntar em português, em inglês, né? Mas, normalmente, essa pergunta em inglês tem que ser ajudada em português porque eles não...muitos conseguem. (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) Esse segundo ano mesmo que você vai éh::: né? Estar, estar trabalhando, éh...você vai ver que eles têm...alguns têm bastante facilidade por causa do curso...né? que eles fazem....né? É... o... Fisk. Tem

muitos que fazem o Fisk já há cinco anos, seis anos. Então, eles acompanham, têm facilidade, mas numa sala que não tem esse... a oportunidade de estar fazendo um curso, né? a parte aí, particular, é... é complicado, eles não vão saber responder... (Pesquisadora Sósia: hunrrum.) ...é difícil.

193. Pesquisadora Sósia: Aí eu tenho que... falar em {português então?

194. Professor Instrutor: Tem que estar sendo né,? maleável aí em portu/ falar em português...falar alguma palavra em...né?...faz uma frase em inglês e pega alguma palavra em português... (Pesquisadora Sósia: hunrrum)....pra que eles lembrem e tentem descobrir o restante da frase. (Pesquisadora Sósia: hunrrum) E assim vai... procurando fazer que... com que eles participem da aula da aula.

[...]

No que se refere aos modos de agir, vemos que o agir em sala de aula é mais fortemente marcado por um o agir linguageiro que implica uma ação imediata dos alunos, quando há o uso de predicados com verbos de dizer⁷², tais como: *pedir aos alunos para lerem e abrirem o livro, cumprimentar os alunos, perguntar como estão, relembrar conteúdos, conversar, falar para os alunos, dizer aos alunos, fazer perguntas em português ou inglês e exigir respostas em inglês, perguntar se os alunos concordam com as opiniões dos colegas, fazer frases em inglês*. Percebemos também processos cognitivos, ou seja, processos mentais que envolvem capacidades do professor instrutor quando este começa a aula, *relembrando algo que foi visto*.

Essas diferentes figuras interpretativas do agir, como Mazzillo (2006) ressalta, construídas no texto (re)configuram o trabalho do professor instrutor do seguinte modo: na relação com o outro, acentuando o caráter interacional do trabalho docente; na relação com os artefatos, mostrando o caráter instrumental do trabalho do professor, ou seja, o uso que este faz dos artefatos disponíveis no coletivo de trabalho (materiais ou simbólicos); e, na relação com o “interior”, mostrando o caráter mental desse trabalho, que envolve determinadas capacidades, motivos e intenções.

Quanto às dimensões propostas em Roger (2007) e às características do trabalho apontadas por Machado (2007), podemos dizer que esse agir em sala de aula tem as seguintes características: é pessoal, pelo fato de o professor instrutor desenvolver a aula com seu próprio estilo, suas próprias características; interpessoal, por haver a troca de aprendizagem nas relações entre professor e aluno; e, impessoal, por sofrer influências de prescrições.

⁷² Sobre uso de verbos de dizer, ver Muniz-Oliveira (2004).

Em suma, as orientações para o agir em sala de aula, na primeira aula do primeiro dia de trabalho do professor poderiam ser assim sintetizadas:

- Ter postura rígida para cobrar disciplina dos alunos;
- Controlar uso de material didático pelo aluno;
- Interagir com os alunos, na chegada na sala de aula, em língua inglesa;
- Retomar conteúdo da aula anterior;
- Ter amizade com alunos para ter bom relacionamento;
- Punir os alunos por mau comportamento;
- Tolerar atraso de alunos para fazer a chamada;
- Controlar e organizar o início da aula, direcionando atividade para poder fazer a chamada;
- Fazer chamada;
- Desenvolver temas de modo interessante para os alunos;
- Usar inglês e português para ajudar os alunos a participarem melhor da aula;
- Usar livro didático com algumas atividades extras;
- Avaliar o desempenho dos alunos para garantia de bons resultados individuais.

Assim, após verificarmos algumas (re)configurações construídas no texto sobre o agir do professor em sala de aula, a seguir, discutiremos as instruções referentes ao agir posterior à aula.

4.2.3 O agir posterior à aula

Nesta seção, trataremos do agir posterior ao momento da aula propriamente dita, ainda em relação à descrição da primeira aula do período matutino, observando algumas instruções sobre atividades posteriores à primeira aula do primeiro dia de trabalho docente na escola, como as que se seguem:

1. *Preparar atividade teste antes da sexta para rodar no mimeógrafo;*
2. *Levar o mimeógrafo para casa para preparar atividades no fim de semana;*
3. *Corrigir trabalhos no fim de semana;*
4. *Avaliar toda aula.*
5. *Em época de correção de prova, fechamento de bimestre, levar livro de chamada para casa.*

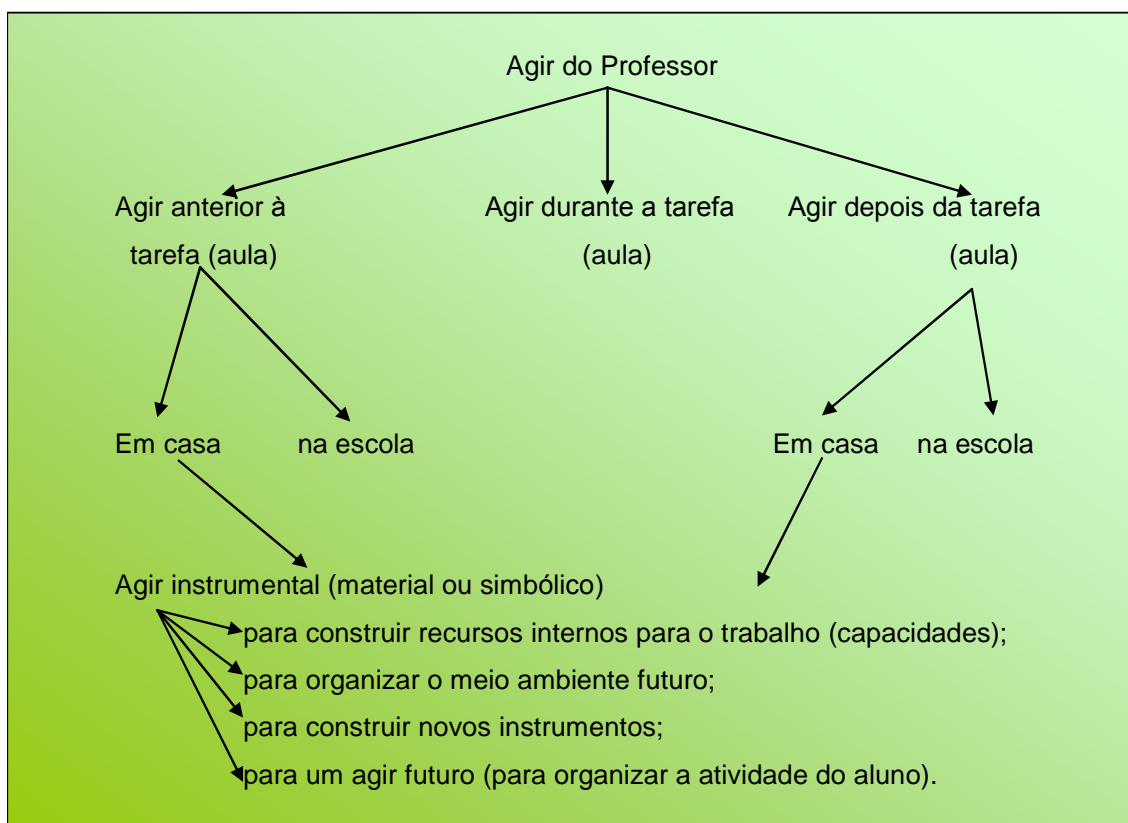
Este momento posterior à aula remete-nos, primeiramente, à questão da intensificação do trabalho docente (HARGREAVES, 1998) e à falta de tempo e de recursos na escola. Ou seja, a carga horária do trabalho docente deveria ser suficiente para a realização dessa prática profissional. No entanto, o que ocorre é o fato de que além de todo o trabalho em sala de aula, nas horas-atividade na escola, o texto mostra-nos que o professor, muitas vezes, vê-se obrigado a trabalhar em dobro nos fins de semana para dar conta da sua situação de trabalho. Por isso, o professor acaba levando recursos didáticos para sua casa para a produção de atividades e materiais didáticos. Isto pode acabar afetando sua vida pessoal e familiar, prejudicando-o na vida profissional. Por outro lado, trata-se de um trabalhador criativo, exigente com o aluno, experiente, sobrecarregado, que valoriza a relação com alunos e com todos na comunidade escolar, que se sente responsável, que avalia.

No que diz respeito aos modos de agir, notamos que, ao tratar do agir posterior à aula do professor instrutor, o texto aponta-nos evidências das seguintes formas de agir, tais como: um agir prefigurativo (FILLIETAZ, 2004), quando o professor planifica suas aulas, atividades e avaliações; um agir pluridimensional, quando o professor deve recorrer a um agir mental para elaborar as aulas, atividades e testes, e mesmo ao corrigir os trabalhos dos alunos e avaliar as suas aulas; um agir instrumental, pois ao preparar atividades ou testes o professor está criando instrumentos para seu agir; e, um agir pluridimensional por envolver mais de uma forma de agir, como: o agir cognitivo, ao ter que relembrar o conteúdo trabalhado para estabelecer uma sequência em suas atividades de ensino; e, o agir instrumental, pelo fato de o professor produzir instrumentos na preparação de aulas para o agir em sala de aula. Além disso,

tomando por base Roger (2007), esse agir posterior à aula é marcado por um agir pessoal, impessoal e transpessoal.

Quanto à correção de trabalhos no fim de semana, consideramos essa atividade como um agir intermediário, ou seja, ao mesmo tempo em que o professor instrutor faz uma atividade após uma aula dada, ele prepara o conteúdo para a próxima aula, pois, de acordo com o que o texto nos mostra devemos dar um *feedback* (um retorno) ao aluno sobre suas dificuldades de aprendizagem.

Assim, após discutirmos os três modos de agir identificados no texto das *instruções ao sósia*, podemos visualizar o texto das *instruções ao sósia* do seguinte modo, conforme o quadro abaixo:



Quadro 7 – Modos de agir do professor de Inglês em situação de trabalho identificados no texto das *Instruções ao Sósia*.

Em outras palavras, como já discutimos anteriormente nesta pesquisa, o texto das *instruções ao sósia* revela-nos que o agir docente desse professor pode ser distribuído em três modos de agir: antes, durante e após a aula, tendo esta como referência. O agir anterior à aula pode ser subcategorizado em um agir

anterior à aula em casa e um agir anterior à aula na escola, assim como o agir após a aula. Além disso, tanto o agir anterior à aula realizado em casa, como o agir posterior à aula realizado em casa, podem ser categorizados como um agir instrumental (material ou simbólico) com várias finalidades como algumas citadas anteriormente.

Em suma, por mais que pensemos que há um gênero comum no Ensino Fundamental e Médio, pode haver um subgênero específico para o professor da disciplina. No caso desse professor, sua especificidade pode estar centrada no agir anterior e posterior à aula, pois, como já vimos, a ênfase do seu trabalho recai sobre a preparação de aulas, atividades e avaliações, bem como correções de trabalhos no sentido de mostrar as falhas aos alunos e o que isto significa a sua aprendizagem. Além disso, o texto do professor instrutor mostra-nos que por mais que se tenha um gênero comum no ensino, cada professor tem seu próprio estilo de trabalho, o que não significa que seu ensino, seu agir docente, não possa trazer contribuições para o processo de ensino e aprendizagem e para o coletivo de trabalho em que atua como profissional. Vejamos o exemplo a seguir, que mostra a (re)configuração, específica, de cada profissional do próprio agir.

51. Pesquisadora Sósia: Quer dizer eu devo ir lá (**Professor Instrutor:** É você vai ter que fazer assim.) no nome dele e marcar um menos.

52. Professor Instrutor: ...pra que ... aquela, né? a minha linha de trabalho continue, né? (**Pesquisadora Sósia:** Hãnrãm.) **Professor Instrutor:** ...né? Pra que não não estranhe. **Pesquisadora Sósia:** Tá. **Professor Instrutor:** Porque eu estou substituindo professores ultimamente... então éh:: a gente, às vezes, tem as::la que a gente éh:: é criticado... (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) ... tem outras que a gente é elogiado.

53. Pesquisadora Sósia: Éh:: Isso {é normal, né.

54. Professor Instrutor: Então... é natural, né? ((risos)) Ah, porque não sei o quê... “É...() fulan/ o professor trabalha assim.” Ah...ou então é essa...essa forma de... de você estar...querendo, né? saber a linha, a linha do trabalho... é significativa... (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) E você não vai ter dificuldades, você, (**Pesquisadora Sósia:** É... cada um tem um jeito, né?) você vai tentar conciliar. Cada um tem o seu... (de trabalhar) Mas aí, você vai tentar aproximar.

Assim, como o professor instrutor, acreditamos que cada trabalhador, cada professor, acaba criando e desenvolvendo seu próprio estilo em situação de trabalho. Pois o texto aponta-nos evidências de que pode até haver regras para o

coletivo, mas cada um prepara seus conteúdos, suas aulas, atividades e avaliações individualmente. Desse modo, temos um agir marcado por uma dimensão pessoal (ROGER, 2007), que é enfatizada no texto do professor instrutor, relacionada ao real do trabalho, com características únicas em cada aula, em cada situação de trabalho. Ou seja, embora o professor receba regras de uma instância superior externa ou de um coletivo externo, prefigura e desenvolve sua atividade docente, reorganizando ou (re)configurando o próprio agir, suas próprias regras e, portanto, atribuindo a este agir uma dimensão pessoal.

Após um recorte sobre as instruções dadas ao sócia quanto a uma das aulas, a primeira aula do primeiro dia de trabalho semanal do professor instrutor, discutiremos como os períodos de trabalho docente são organizados e descritos no texto do professor instrutor.

4.2.4 Organização do agir docente no trabalho semanal

Como o texto das *instruções ao sócia* mostra-nos a descrição de uma situação de trabalho desenvolvida em uma semana, temos as instruções do professor instrutor distribuídas em cinco dias e organizadas em períodos: matutino, vespertino e noturno. Os quadros a seguir sempre mostrarão, primeiramente, os momentos que antecedem as aulas e períodos daquele dia para, em seguida, apresentar a descrição das aulas no agir em sala de aula. Assim, o professor instrutor inicia a descrição das suas aulas fornecendo instruções sobre o agir em sala de aula e, mais especificamente, sobre o agir em relação ao objeto de ensino, fazendo referência aos conteúdos e procedimentos, conforme o quadro a seguir:

SEGUNDA-FEIRA (Turnos 1 a 977)				
PERÍODO MATUTINO (Turnos 1 a 664)				
O AGIR EM SALA DE AULA				
1ª Aula – 2º Ano Inglês (Turnos 188 a 310)	2ª Aula – 8ª E Literatura Infantil (Turnos 311 a 433)	3ª Aula – 8ª E - Literatura Infantil (Turnos 434 a 545)	4ª Aula - 8ª E Literatura Infantil (Turnos 546 a 591)	5ª Aula – 5ª série Inglês (Turnos 592 a 629)
MOMENTOS ANTERIORES ÀS AULAS				
<ul style="list-style-type: none"> Preparar atividade extra ao livro didático. Chegada na sala de aula (cumprimentos). Chamada. 	<ul style="list-style-type: none"> Preparar fichamento. Consultar o manual do livro didático. 	<ul style="list-style-type: none"> Preparar atividade extra por não ter livro. Deslocamento entre aulas/salas (da segunda para a terceira aula). Chegada na sala de aula. Direcionamento de atividades para manter alunos ocupados durante a chamada. Chamada. 	<ul style="list-style-type: none"> Deslocamento da 3ª aula para a sala dos professores para o intervalo. Deslocamento da sala dos professores para a quarta aula, após o intervalo. Chegada na sala (cumprimentos). Chamada. 	<ul style="list-style-type: none"> Verificar se o conteúdo que os alunos já tem é o suficiente. Preparar atividades suficientes para uma aula. Deslocamento da quarta para a quinta aula. Chegada na sala de aula (cumprimentos, atividades estratégicas para ordem da sala durante a chamada.) Chamada.
DESCRIÇÃO DAS AULAS				
Conteúdo a ser trabalhado: <ul style="list-style-type: none"> - Discussão sobre um tema. - Análise do discurso. - Aplicação de teste. 	Conteúdo a ser trabalhado: <ul style="list-style-type: none"> - Análise de obra literária (livro: ano, autor, linha do autor e elementos narrativos). - Dissertação (o que é uma dissertação, como fazer dissertação, texto de opinião: como repórter faz entrevista, introdução manchete, a que serve o tema, compreensão de fatos, elementos de ligação). 	Conteúdo a ser trabalhado: (Continuidade da segunda aula) (O professor instrutor somente afirma que é o mesmo conteúdo da segunda aula – turnos 441/442 e 467/469) <ul style="list-style-type: none"> - Dissertação - Produção escrita. - Compreensão de texto. - Discussão sobre temas problemáticos do cotidiano (transição papal e a questão política). 	Conteúdo a ser trabalhado: (Continuidade da terceira aula) <ul style="list-style-type: none"> - Produção escrita - Novo conteúdo (mas, o professor não especifica qual e nem as atividades, somente menciona um "outro texto", pois a pesquisadora não pergunta sobre o conteúdo). 	Conteúdo a ser trabalhado: (Continuidade da terceira aula) <ul style="list-style-type: none"> - A pesquisadora não pergunta sobre o conteúdo.
Procedimentos de ensino: <ul style="list-style-type: none"> - Fazer perguntas em português sobre o título. - Pedir respostas dos alunos. - Perguntar se concordam. - Perguntar em inglês e português. - Ajudar a compreender as perguntas em inglês em português. - Falar em português na sala. - Fazer frase em inglês, falar alguma palavra em português para que os alunos lembrem e digam o restante. - Fazer chamada no final da aula. - Apresentar um texto para os alunos identificarem as funções de cada elemento segundo suas classes (sujeito, verbo/tempos verbais, complemento, advérbio). - Aplicar um teste sobre o conteúdo. 	Procedimentos de ensino: <ul style="list-style-type: none"> - Orientar os alunos quanto ao ano, o autor da obra, a linha que o autor usou e os elementos da narrativa. - Apresentar diversos tipos de textos aos alunos (narrativos, jornalísticos). - Orientar os alunos sobre como produzir um tema, como encontrar argumentos para esse tema, como expor temas e argumentos. - Tarefa para casa no fim da aula e despedida. 	Procedimentos de ensino: <ul style="list-style-type: none"> - Explicar o conteúdo (dissertação). - Passar atividade no quadro. - Passar algumas instruções aos alunos: <ol style="list-style-type: none"> 1) Explicar o que é uma dissertação e os passos com exemplos aos alunos; 2) Pedir aos alunos para produzirem um texto. - Levar jornais, revistas para mostrar texto dissertativo (texto de opinião). - Mostrar exemplos diferentes de textos aos alunos e os passos de uma dissertação. - Comparar textos dissertativos do livro didático (fatos, argumentos). - Pedir produção de texto aos alunos. - Pedir leitura individual e silenciosa. - Pedir leitura em voz alta (reconhecer os passos que o autor usou no texto, abordou, argumentou) tipo de vocabulário. - Passar lista de temas problemáticos do cotidiano aos alunos, exemplo, transição papal e a questão política. - Atendimento individual em sala de aula, dúvida sobre tarefa para casa, correção de trabalhos para discussão em sala. - Iniciar produção escrita (sem maiores detalhes), antes de sair para o intervalo. 	Procedimentos de ensino: <ul style="list-style-type: none"> - Dar atendimento individual. - Terminar a produção escrita que iniciaram na terceira aula. - Dar um novo conteúdo com um outro texto. - Atendimento individual. - Tarefa para casa: ler revistas e jornais. 	Procedimentos de ensino: <ul style="list-style-type: none"> - Direcionar uma atividade para manter os alunos ocupados ao fazer a chamada. (Não há outras instruções.)

Quadro 8 – O agir em sala de aula no período matutino do primeiro dia de trabalho.

Embora apresentamos uma descrição de todas as aulas do período, tal como exposto no texto do professor instrutor, nos limitaremos a discutir somente as

instruções sobre as aulas de Língua Inglesa no sentido de buscar as especificidades desse trabalho docente. Mantivemos as descrições das aulas das outras disciplinas por considerarmos os agires que aparecem nessas aulas como elementos constitutivos do trabalho do professor, já que investigamos uma semana de trabalho. Além disso, por tratar-se de uma realidade do professor de Inglês de Escola Pública, que, muitas vezes, por não obter somente aulas de Inglês para completar seu padrão de Inglês no Estado, o professor deve assumir aulas de outras áreas relacionadas à sua área de formação, no caso desse professor, à área de Letras envolve as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura Portuguesa, Brasileira e Infanto-Juvenil.

Dividimos o agir em sala de aula em dois momentos: momentos anteriores à aula e o momento da aula propriamente dita por acreditarmos que para que o agir docente possa constituir-se e efetivar-se é necessário levarmos em consideração os objetivos dessa aula, como ela poderia ser desenvolvida. Para isto, podemos pensar em estratégias para o desenvolvimento das atividades. Há questões de organização do trabalho, como a chamada, por exemplo, como se dirigir aos alunos ao entrar na sala de aula. Em outras palavras, o texto das *instruções ao sócia* aponta-nos evidências de que o trabalho docente não pode constituir-se simplesmente pelo ato de ensinar um conteúdo sem considerarmos o papel de um planejamento, seja em relação à preparação de conteúdos, atividades ou em relação à interação com alunos em sala de aula. Ou seja, para realizarmos o agir em sala de aula é essencial que desenvolvamos o agir pluridimensional e o agir prefigurativo. Como o professor instrutor, acreditamos que uma boa aula se faz a partir de um bom planejamento e preparação, quando os objetivos e metodologias ficam bem definidos aos propósitos do trabalho do professor. Enfim, o texto revela-nos que o trabalho docente é representado por diversas formas de agir, mas, principalmente, por um agir pessoal e transpessoal. Assim, entendemos que tais modos de agir caracterizam o trabalho desse professor de Inglês da Escola Pública.

Pelo quadro 5, percebemos que, ao tratar do agir em sala de aula, o professor instrutor, mesmo fornecendo maiores detalhes sobre sua prática pedagógica ao sócia, não descreve minuciosamente os conteúdos a serem ensinados e os procedimentos a serem desenvolvidos em sala de aula para ensinar tais conteúdos. Devemos ressaltar que o professor instrutor descreve o próprio trabalho conforme o que a pesquisadora lhe pede como instruções para agir em seu lugar. Um exemplo

disso são as primeiras aulas da segunda-feira, do período matutino, em que o professor descreve mais detalhadamente seu agir em sala de aula, fazendo algumas referências ao objeto de ensino, mas ainda não deixa claro quais os procedimentos que a pesquisadora deveria seguir para substituí-lo em sala de aula ao ensinar os conteúdos. Isso se deve ao fato de a pesquisadora não ter pedido as minúcias do trabalho do professor instrutor quanto ao objeto a ser estudado. Assim, se fosse o caso de a pesquisadora substituir o professor instrutor de fato, de modo que ninguém percebesse a substituição, não seria possível. Lembramos que esse é um dos aspectos que devem receber atenção e, portanto, ser melhorados ao aplicar o procedimento das *instruções ao sócia*. No entanto, isto não invalida o procedimento de coleta, pelo fato de o professor instrutor apresentar informações que caracterizam o seu agir docente, sua situação de trabalho.

Em relação às aulas de Língua Inglesa, por exemplo, vejamos a descrição da quinta aula do período matutino da segunda-feira. O texto mostra uma ênfase no agir pluridimensional e no agir prefigurativo no agir anterior à aula, mas no agir em sala de aula há referência a um agir languageiro e instrumental, especificamente, com algumas instruções gerais e comuns às outras aulas, tais como: a chegada na sala com cumprimentos aos alunos, estratégias para a ordem na sala durante a chamada e a realização da chamada.

Ressaltamos que, das cinco aulas do período matutino do primeiro dia de trabalho semanal do professor instrutor, duas são de Inglês, as quais, conforme dissemos anteriormente, priorizamos para as discussões dos dados, já que nosso foco é o trabalho docente de Língua Inglesa. Assim, ao comparar a primeira e a quinta aula desse dia, em relação ao agir anterior às aulas, notamos que as instruções são basicamente as mesmas, com apenas algumas instruções diferentes, como a preparação de atividades extras ao livro didático, verificação da quantidade de conteúdo e de atividades suficientes para uma aula e deslocamento entre aulas. No entanto, quanto à descrição das aulas, em relação ao conteúdo a ser trabalhado, o texto do professor instrutor mostra-nos uma especificação na primeira aula, do período matutino, enquanto que, na quinta aula, desse mesmo período, não há questionamentos da pesquisadora para que o professor lhe forneça as instruções necessárias ao agir em sala de aula.

Em relação aos procedimentos de ensino, na primeira aula, o professor instrutor descreve algumas minúcias do seu agir na aula, mas na quinta, apenas

fornece uma instrução geral sobre direcionar uma atividade para obter o controle da situação e conseguir fazer a chamada. Assim, quanto aos modos de agir, na primeira aula, desse mesmo período, o professor instrutor realiza um agir languageiro que implica ação imediata dos alunos, um agir instrumental (material ou simbólico) e cognitivo, além de um agir pessoal e interpessoal. Lembramos que esses modos do agir já foram explicitados anteriormente. Já na quinta aula, desse período matutino da segunda-feira, o professor instrutor realiza um agir instrumental, sem maiores detalhes, o que não significa que o trabalho de ensino do professor instrutor, nessa aula, tenha tido valor menor. Lembramos que o fato de o professor instrutor ter conhecimento da atuação e experiência da pesquisadora como professora na mesma área de ensino e na mesma escola em que trabalha, pode interferir e influenciar o professor instrutor na descrição das minúcias do seu agir em sala de aula. Como o professor instrutor havia dito anteriormente que algumas vezes é elogiado, em outras, criticado, pode haver um receio de que sua atividade docente esteja sendo avaliada.

Na descrição do período matutino, o texto do professor instrutor também revela-nos alguns possíveis problemas ou situações, tais como: a) desempenho/nível de aprendizagem da turma; b) indisciplina/mau comportamento; c) interferência de supervisão, direção e equipe pedagógica; e, d) conversa/orientação aos pais na porta da sala. Na verdade, quem introduz o tema dos possíveis problemas é a pesquisadora. Devemos ressaltar que os diferentes tópicos mobilizados no texto do professor instrutor, na maioria das vezes, vão sendo introduzidos pela pesquisadora. Isto significa que a pesquisadora também (re)configura seu trabalho, à medida em que se desenvolve a interação no procedimento. Por isso, consideramos que os actantes principais postos em cena são o professor instrutor e a pesquisadora. Podemos conferir a (re)configuração do trabalho da pesquisadora nos exemplos a seguir:

17. Pesquisadora Sósia: É...então, eu tenho que estudar as unidades que vão ser trabalhadas no livro. Eu tenho a/ tenho que corrigir alguma coisa, tenho tenho algum trabalho que já foi dado que eu tenha que corrigir e mostrar pra eles antes da aula de segunda-feira, pra eu fazer isso no fim de semana?

[...]

31. Pesquisadora Sósia: Como que você avalia essas atividades assim no no dia a dia?

Como vemos, logo no início das *instruções ao sócia*, após obter algumas informações do professor instrutor em relação às primeiras perguntas, mais adiante, no turno 17, a pesquisadora introduz outros temas, que são a preparação de instrumentos, como unidades de livro didático a serem utilizadas em sala de aula, e a correção de trabalhos dos alunos. Por fim, mais à frente, nas *instruções ao sócia*, no turno 31, a pesquisadora introduz a avaliação de atividades no agir cotidiano do professor.

Apesar disso, o texto mostra que, ao fornecer instruções sobre o agir em sala de aula, o professor instrutor prepara seu “substituto” para possíveis eventos que podem ocorrer imprevisivelmente. Isto sugere que devemos saber que o trabalho do professor também pode ser constituído por situações imprevisíveis e que, portanto, o professor deve estar preparado para saber gerenciar tais possibilidades. Ou seja, para realizarmos o agir em sala de aula, além de nos prepararmos com um agir pluridimensional e prefigurativo, bem como pessoal e transpessoal, é necessário nos prepararmos para um agir linguageiro em reação ao agir dos alunos, da direção, supervisão, equipe pedagógica e os pais dos alunos, no que diz respeito às imprevisibilidades.

Quanto ao fato de a pesquisadora não ter feito as perguntas necessárias para que o professor instrutor pudesse fornecer as minúcias sobre a sua situação de trabalho, mostraremos, a seguir, como o texto das *instruções ao sócia* vai se constituindo seqüencialmente, no sentido de verificarmos e entendermos melhor tanto o agir do professor instrutor quanto da pesquisadora, já que estamos tratando de um agir interacional ao relatar o procedimento das *instruções ao sócia*. No entanto, considerando o grande número de informações no texto do professor instrutor, nos limitaremos a discutir apenas um recorte inicial desse texto em relação à interação entre a pesquisadora e o professor instrutor.

Inicialmente, a pesquisadora demanda um agir linguageiro do professor no plano da interação. Há vários índices como, por exemplo, *eu preciso saber como eu deveria agir*, o que indica que a pesquisadora precisa de esclarecimentos. Desse modo, o professor instrutor pode direcionar o *como fazer*. Ou seja, a pesquisadora dirige-se ao professor demandando uma proposta, que este realize um agir linguageiro, que é *dar informação*, esclarecer a forma de fazer, de agir no trabalho. Então, a pesquisadora insiste em pedir esclarecimentos, ou seja, em que o professor instrutor desse informações, instruções à pesquisadora sobre como esta deveria

agir em seu lugar. Em relação à interação propriamente dita, a pesquisadora coloca-se na posição hierárquica de receptora e coloca o outro, o professor instrutor, na função de superior ou quem tem mais saber.

O tópico é o próprio procedimento de coleta de dados, as *instruções ao sósia*, a temática é essa: a pesquisadora demanda e o professor instrutor explica a demanda. No entanto, trata-se de um processo reversível, pois há momentos em que a pesquisadora utiliza o pronome *você*, enquanto deveria usar *eu* para que o professor instrutor pudesse fazer o deslocamento necessário ao descrever sua atividade. Além disso, há momentos em que o professor instrutor utiliza o pronome *eu*, enquanto deveria usar *você* para dar instruções ao seu possível substituto para que ele pudesse saber como agir em seu lugar.

A pesquisadora, esclarecendo ainda o procedimento, faz uma pergunta parcial ao professor instrutor. A pergunta também exige um agir linguageiro do outro, ou seja, responder o que lhe é perguntado. A pesquisadora começa, então, fazendo uma pergunta parcial, ao dizer: *a que horas você tem que estar na escola?* Assim, a pesquisadora tematiza, coloca em cena a questão da temporalidade, do tempo, focaliza, incide no horário do início das atividades.

A pesquisadora continua colocando em pauta atividades da segunda-feira, quase o início da introdução da aula.

A partir do turno 7, a pesquisadora tematiza a atividade de aula, ao dizer: *Você tem aula na segunda-feira o dia todo?* Então, o professor instrutor desenvolve um período longo. O professor instrutor diz que chega na sala, enfatizando a questão do bom relacionamento. No entanto, quando o professor começa a falar de fato sobre o trabalho dele, utiliza o pronome *eu*, mas não está instruindo ninguém. Vejamos o exemplo: *Ta, então, eu chego, por exemplo, se você quis né como éh::: agir como uma sósia minha né? Eu chego normalmente eu chego na entrada né? [...]* Já vou para a sala, já pego meu material e vou para a sala de aula.

Quando o professor instrutor chega na escola e demonstra ter bom relacionamento com os alunos, aparece o terceiro actante, os alunos, pois os dois primeiros são o professor instrutor e a pesquisadora nessa situação de interação das *instruções ao sósia*. Para exemplificar o aparecimento do terceiro actante, o aluno, o professor instrutor faz a inserção do discurso direto do aluno, quando este diz: *O professor, o tudo bom professor, tudo bem?*

Então, o professor instrutor diz: *Eu vou para a sala dos professores*. A expressão em destaque aponta um agir físico, corporal, indicando locomoção. Nesse momento, aparece o quarto actante, colegas de trabalho (pares), professores da escola.

Quando o professor instrutor diz: *Pego o material*, é somente um agir físico, corporal, uma apreensão física dos instrumentos de trabalho. O mesmo ocorre quando o professor instrutor diz: *Já, vou para a sala*, novamente, temos um agir corporal. Novamente, há a inserção de discurso direto dos alunos, quando estes encontram o professor antes de entrar na sala e dizem: *Oi tudo bom professor, é aqui professor*. Nesse agir anterior à aula, temos um agir corporal, pelo deslocamento até a sala de aula, um agir marcado pelo agir languageiro e interacional.

No mesmo turno, há uma atribuição de qualidade ao próprio agir pelo próprio professor instrutor, ao dizer: *Na sala eu sou bastante rígido e... a questão de disciplina eu cobro bastante*. Assim, temos um agir marcado por um agir prescritivo, em relação às regras de comportamento e disciplina, que, como já vimos, são características específicas do agir desse professor em sala de aula.

O professor instrutor menciona o aluno, não para falar sobre um aluno individualmente, mas no sentido genérico, ao dizer: *o aluno que esquece o material*. Assim, o texto do professor instrutor mostra-nos uma ênfase na necessidade de um agir com instrumentos em sala de aula.

Notamos que ocorre uma ação interpessoal, de controle, quando o professor instrutor diz: *Eu não dou muita colher de chá*. Trata-se de um agir controlador, autoritário, mas não no sentido pejorativo do termo, e sim no sentido de controle da situação. Além disso, o texto do professor instrutor revela-nos um agir interpessoal ao mostrar que o professor direciona tudo, desenvolvendo um agir de *policimento*. Podemos denominar esse agir como um agir controlador do comportamento dos alunos ao cobrar a disciplina deles e quando o professor instrutor diz, por exemplo: *Não deixo ir ao banheiro, não deixo ir tomar água*. Notamos, assim, que o professor expressa um desejo de ter o controle dos alunos para que consiga lecionar, trabalhar. Ao agir desse modo, o professor instrutor atribui um estilo pessoal ao

próprio agir, caracterizando uma especificidade do seu trabalho, principalmente, em relação ao agir em sala de aula.

Nesse agir para controle dos alunos, há várias formas do agir para controlar. A partir das (re)configurações do professor, aparecem os instrumentos utilizados para esse controle, tais como: o livro de notas para o controle do aluno que traz o livro didático para a sala de aula, o livro de notas para controle de quem faz as atividades nas aulas, antes mesmo das correções, além da nota de conceito (instrumento instituído pela escola em seu regimento interno) para a participação, interesse, assiduidade, responsabilidade e compromisso do aluno em reação à própria aprendizagem.

Então, aparece outro actante, os pais, que se colocam como interlocutores do professor e esse controle do aluno pelo professor já tem um objetivo definido, ficando claro que o professor considera o pai do aluno no seu trabalho, ou seja, há representações de que os pais são um outrem sempre considerado no trabalho do professor, influenciando seu agir docente.

Assim, conforme o professor vai descrevendo sua atividade, a pesquisadora o interrompe para apresentar um outro tópico, a preparação de aula, o que ilustra o que já dissemos anteriormente sobre a indução das perguntas ao professor instrutor pela pesquisadora. No entanto, ao discorrer sobre esta questão da preparação de aulas, temos um agir pluridimensional, considerando que, para preparar suas aulas, o professor precisa recorrer a outras formas de agir, tais como: o agir cognitivo, ao ter que relembrar o conteúdo trabalhado para estabelecer uma seqüência em suas atividades de ensino, como vimos em Mazzilo (2006) e em Barricelli (2007); o agir prefigurativo, ao planificar suas aulas, como vimos em Fillietaz (2004); além de algumas das dimensões impessoal, pessoal e transpessoal, apresentadas por Roger (2007), pois ao preparar as aulas, o professor refaz seu *métier* pelas tarefas que lhes são prescritas, pela atribuição de uma dimensão pessoal às aulas que serão realizadas e pela história coletiva de reorganização do trabalho.

Encontramos também um agir com instrumento, que é a preparação de uma unidade do livro didático para aumentar as capacidades de agir do próprio professor ou trabalhador para o desenvolvimento do agir do professor em sala de aula e para

um agir bem sucedido. Ou seja, preparando a aula, a unidade do livro, ele pode preparar-se melhor para agir em sala de aula. Um exemplo disso é quando o professor instrutor afirma:

14. Professor Instrutor: É... trabalhar tem que preparar para poder, não é? Chegar na sala já sabendo o que vai ser feito [...] eu achei interessante até éh::: naquela unidade dois do livro três, né? que vai falar sobre Health and Happiness, né?

Este agir de preparar é posto como um agir obrigatório para poder trabalhar, é condição obrigatória para o agir em sala de aula. Desse modo, temos uma especificidade do trabalho desse professor de inglês, da escola pública, em relação ao agir anterior à aula, ao enfatizar a necessidade de preparar aulas e atividades *para poder trabalhar*.

Então, a pesquisadora introduz a correção de trabalhos, para o qual é necessário um agir linguageiro, cujo objeto é o trabalho do outro: o aluno. Na verdade, é um agir linguageiro de avaliação em relação a um determinado padrão de aprendizagem. Assim, o trabalho realizado pelo aluno é posto como instrumento de desenvolvimento para o aluno porque é a partir da avaliação do professor que o aluno pode se desenvolver e aprender mais.

O texto do professor instrutor também revela-nos um agir habitual, quando o professor diz: *Toda aula eu avalio, toda aula é avaliada*. Essa avaliação também aparece como uma avaliação do próprio agir, ou seja, esse agir de avaliação, para o professor, é um agir habitual. Além disso, esse modo de agir aparece mais no texto todo, e não em um agir localizado, em uma aula específica. Podemos relacionar esse agir de avaliação ao agir posterior à aula.

Assim, na busca por uma compreensão do primeiro dia do trabalho do professor instrutor, vejamos a seguir como o professor descreve sua atividade docente, no período vespertino da segunda-feira, com cinco aulas do professor instrutor, sendo que três são de Inglês, uma de Literatura Infanto-Juvenil e uma outra, de Português. Entretanto, como dissemos anteriormente, nosso foco de discussão será voltado para as aulas de Língua Inglesa, que são a segunda, a terceira e a quinta aula.

SEGUNDA-FEIRA				
PERÍODO VESPERTINO (Turnos 665 a 978)				
O AGIR EM SALA DE AULA				
1ª Aula – 8ª B – Literatura Infanto-juvenil (Turnos 665 a 686)	2ª Aula – 7ª B – Inglês (Turnos 687 a 820)	3ª Aula – 8ª B – Inglês (Turnos 821 a 859)	4ª Aula - 5ª B – Português (Turnos 860 a 935)	5ª Aula – 5ª B – Inglês Turnos 936 a 965
MOMENTOS ANTERIORES ÀS AULAS				
<ul style="list-style-type: none"> Corrigir em casa a produção escrita para apresentar os erros dos alunos na próxima aula. Chegada na escola (relacionamento com pares) Organização do <i>metièr</i>: livro ponto, recursos didáticos, livro didático, gravador, CD, livro chamada.) Deslocamento da sala dos professores para 1ª aula do período vespertino. 	<ul style="list-style-type: none"> Deslocamento da primeira aula para a segunda. Chegada na sala de aula (cumprimentos). 	<ul style="list-style-type: none"> Deslocamento da segunda aula para a terceira. Chegada na sala de aula (cumprimentos). 	<ul style="list-style-type: none"> Intervalo e deslocamento da terceira para a quarta aula. Deslocamento da 3ª aula para a sala dos professores. Descrição de intervalo na sala dos professores, na segunda-feira, pela manhã. (Relação com pares; notificação de problemas à supervisão, direção e equipe pedagógica – turnos 527/528; e relação com eles.) Chegada na sala de aula. Deslocamento da sala dos professores para a quarta aula, após o intervalo. 	<ul style="list-style-type: none"> Chegada na sala de aula. Uso de recursos didáticos (livro didático e folha mimeografada). Dificuldades sobre uso de Inglês em sala de aula.
DESCRIÇÃO DAS AULAS				
Conteúdo a ser trabalhado: - Produção escrita.	Conteúdo a ser trabalhado: - A pesquisadora não pergunta sobre o conteúdo.	Conteúdo a ser trabalhado: - A pesquisadora não pergunta sobre o conteúdo.	Conteúdo a ser trabalhado: - Discussão sobre a questão do lixo. - Interpretação de texto.	Conteúdo a ser trabalhado: - A pesquisadora não pergunta sobre o conteúdo.
Procedimentos de ensino: - Desenvolver a produção escrita (segundo o professor, seguir os mesmos procedimentos da 8ª série da manhã). - Dar atendimento individual. - Recolher a produção escrita de quem terminar.	Procedimentos de ensino: - Trabalhar o livro, com alguma atividade extra paralela não muito longa. - Tarefa para casa no fim da aula.	Procedimentos de ensino: - Trabalhar a unidade do livro e atividade para complementação. - Tarefa para casa no fim da aula.	Procedimentos de ensino: - Discutir sobre a questão do lixo. - Fazer perguntas sobre o assunto do conteúdo. - Retomar outras explicações. - Ajudar os alunos a associar as perguntas com outras situações para chegarem nas respostas. - Desenvolver interpretação de texto. - Pedir leitura silenciosa e em voz alta. - Orientar tarefa para próxima aula.	Procedimentos de ensino: - Trabalhar a unidade do livro em uma folha mimeografada. - Usar Inglês ou Português. - Ajudar alunos na compreensão do conteúdo.

Quadro 9 – O agir em sala de aula no período vespertino do primeiro dia de trabalho.

O quadro anterior, referente ao período vespertino da segunda-feira, mostra-nos também que o texto não aponta referência quanto ao agir do professor em relação aos conteúdos a serem ensinados. As minúcias sobre os conteúdos a serem ensinados não são explicitadas, por exemplo, na segunda, terceira ou quinta aula, que são as aulas de inglês, foco de nossas discussões. Como já discutimos, isso ocorre em função das perguntas da pesquisadora, que não tinha como foco saber os procedimentos quanto ao objeto de ensino em sala de aula, mas no que ocorria além da sala de aula na situação de trabalho do professor instrutor no período de uma semana. Por essa razão, o professor instrutor fornece somente algumas instruções gerais e comuns às três aulas de inglês, descritas anteriormente. Lembramos ainda da possibilidade de o professor ter receio de uma avaliação da sua atividade docente pelo instrutor.

O texto do professor instrutor mostra-nos que o trabalho do professor está sempre relacionado ao seguinte aspecto: o agir em sala de aula está diretamente

relacionado a um agir anterior e posterior à aula. Aqui está uma grande lacuna em relação ao reconhecimento do trabalho docente, o professor não “dá aula somente”.

A seguir, temos a descrição do período noturno do professor instrutor, quando ele fornece instruções somente sobre o deslocamento entre períodos, organização do *metièr*, relacionamento com pares, equipe pedagógica, supervisão, direção, alunos e funcionários e notificação de problemas, conforme o quadro a seguir, além de descrever o período de trabalho que deveria ser livre.

SEGUNDA-FEIRA
PERÍODO NOTURNO (Turnos 978 a 1007)
Deslocamento entre períodos, organização do <i>metièr</i> , relacionamento com pares, equipe pedagógica, supervisão, direção, alunos e funcionários e notificação de problemas.
PERÍODO LIVRE
(Preparação de aula, atividades e correção de trabalhos para a terça-feira.)

Quadro 10 – Descrição do período noturno do primeiro dia de trabalho, a segunda-feira.

O texto indica-nos que, na sua sua carga horária, que deveria ser livre, mesmo fora da sala de aula, ou da escola, o professor instrutor desenvolve um trabalho extra-classe, mas não em sua hora-atividade na escola e sim em seu horário “livre” em casa, marcando, assim, um agir prefigurativo e pluridimensional. Percebemos isso pelo seguinte exemplo:

989. Professor Instrutor: Não, na segunda-feira, não tem. Na segunda-feira...desculpe. Segunda-feira não tem não. À noite você não vai precisar ir a noite.

990. Pesquisadora Sósia: Ah, Segunda-feira eu não vou precisar trabalhar à noite ((ofegante))

991. Professor Instrutor: Ah, você pensa essa folga aí. Você dá uma respirada pra você preparar para terça-feira. **Pesquisadora Sósia:** Ah, tá. Então...ah::: **Professor Instrutor:** O ano passado eu tinha aula todas as noites, esse ano às segundas não têm.

992. Pesquisadora Sósia: hu:::m. Então eu vou pra casa e lá eu posso éh::: posso descansar, mas eu tenho coisas pra preparar na terça-feira. Eu vou ter aulas o dia todo na terça?

993. Professor Instrutor: O dia todo e à noite também.

[...]

1000. Pesquisadora Sósia: Ah, quer dizer que eu vou ter que desenvolver, praticamente, os mesmos conteúdos...

1001. Professor Instrutor:...os mesmos conteúdos...né? só que...

1002. Pesquisadora Sósia: ...em outra sequência?

1003. Professor Instrutor: É em outra série, né?

1004. Pesquisadora Sósia: Em outra série.

1005. Professor Instrutor: Em série diferente e em outra sala.

1006. Pesquisadora Sósia: Certo. Então, aqueles mesmos procedimentos de preparar a unidade ouvindo o CD, preparar as folhas mimeografadas, atividades extras, testes e trabalhos eu vou ter que fazer na segunda à noite.

1007. Professor Instrutor: Na segunda à noite, tá? pra você, na terça...tem que estar com material disponível, né? Material de apoio, né?

Quanto ao segundo dia de trabalho do professor instrutor, a terça-feira, podemos visualizar os três períodos: matutino, vespertino e noturno a partir das seguintes instruções:

TERÇA-FEIRA (Turnos 1008 a 1177)				
O AGIR EM SALA DE AULA				
PERÍODO MATUTINO (Turnos 1008 a 1033)				
- O professor instrutor orienta a pesquisadora para agir da mesma forma que nos outros períodos em relação à chegada na sala dos professores e nas salas de aula (cumprimentos).				
1ª aula – 5ª série Inglês	2ª aula – 5ª série Inglês	3ª aula – 7ª série (O professor não explicita a disciplina)	4ª aula – 8ª série Literatura Infanto Juvenil	5ª aula – 5ª série Inglês
- O professor instrutor não explicita os conteúdos e os procedimentos em relação ao objeto de ensino, mas somente aponta as turmas e disciplina nas quais lecionaria, confirmando que os conteúdos e os procedimentos sobre preparação de aulas e recursos didáticos, bem como sobre o agir em sala de aula seriam os mesmos.				
TERÇA-FEIRA				
PERÍODO VESPERTINO (Turnos 1034 a 1067)				
- O professor instrutor descreve o deslocamento entre períodos e uso dos mesmos procedimentos sobre a preparação do curso.				
1ª aula 5ª série Português	2ª aula – 8ª série Literatura Infanto-Juvenil	3ª aula – 7ª série Inglês	4ª aula – 8ª série Inglês	5ª aula – 8ª série Inglês
- O professor instrutor somente indica em quais turmas e disciplinas lecionaria.				
TERÇA-FEIRA				
PERÍODO NOTURNO (Turnos 1069 a 1177)				
<ul style="list-style-type: none"> • Deslocamento entre períodos. • Chegada na escola (relação com pares, alunos e funcionários). • Organização do <i>metièr</i>. • Deslocamento da sala dos professores para a sala de aula. • Chegada na sala de aula (descrição das características dos alunos e problemas do período noturno (aprendizagem, tarefa), uso de recursos didáticos: livro didático e folhas de atividades mimeografadas). • Chamada. 				

Quadro 11 – O agir em sala de aula nos períodos matutino, vespertino e noturno do segundo dia de trabalho, a terça-feira.

Conforme enfatizamos anteriormente sobre nosso foco de estudo no trabalho docente de Língua Inglesa, ressaltamos a necessidade de enfocarmos a disposição das aulas de inglês desse dia de trabalho da terça-feira, que são três no período matutino, sendo a primeira a segunda e quinta-aula em turmas de quinta série do ensino fundamental; no período matutino, também temos três aulas, que são a terceira, em uma turma de sétima série do ensino fundamental e a quarta e quinta

aulas em turmas de oitava série também do ensino fundamental; e, no período noturno, temos as cinco aulas e todas no ensino médio, sendo que as duas primeiras são em turmas de primeiro ano, a terceira em uma turma de terceiro ano e a quarta e quinta aulas em turmas de segundo ano. Isso mostra-nos a variedade de conteúdos que deveriam ser selecionados e preparados para o agir em sala de aula, bem como os procedimentos de ensino que deveriam ser instruídos para que a possível substituição da pesquisadora pudesse ocorrer.

No entanto, como vemos, nos três períodos da terça-feira, o texto do professor instrutor não menciona nem o conteúdo nem os procedimentos em relação ao objeto de ensino, sobre o seu agir no segundo dia de trabalho, a terça-feira, somente citando a seqüência das aulas e as turmas para onde a pesquisadora deve ir em cada período no transcorrer de uma semana. Somente no período noturno, o professor instrutor fornece algumas instruções sobre o gênero a ser trabalhado, sugerindo música, mas não explica qual seria nem os procedimentos sobre como trabalhar a música. O professor somente sugere que a pesquisadora prepare folhas de atividades mimeografadas, já que não há livro didático e lembra a pesquisadora de que não se pode pedir tarefas aos alunos do período noturno em função da realidade social deles, pois todos trabalham e não têm tempo para tarefas.

Ao descrever o período noturno, da terça-feira, em relação ainda aos modos de agir, o professor instrutor faz referência a um agir com instrumentos, que também pode ser interacional pelo efeito que tais instrumentos podem causar no outro, que são os alunos, como já discutimos anteriormente nesta pesquisa. Esse agir interacional, com instrumentos e linguageiro, é marcado por uma dimensão pessoal, interpessoal e impessoal, ao ter que preparar folhas de atividades mimeografadas, por exemplo, para utilizar em sala de aula, envolvendo um agir prescritivo e por sofrer influências de prescrições.

O mesmo ocorre em relação ao terceiro dia da prática docente, na quarta-feira, quando o professor instrutor orienta a pesquisadora sobre como proceder em seu lugar, sem fornecer-lhe as minúcias necessárias para o agir em sala de aula. Vejamos como fica caracterizada a descrição dos três períodos da quarta-feira, no quadro abaixo:

QUARTA-FEIRA (Turnos 1175 a 1274)				
PERÍODO MATUTINO (Turnos 1175 a 1218)				
O AGIR EM SALA DE AULA				
<ul style="list-style-type: none"> • Deslocamento entre períodos. • Chegada na escola (relação com pares, alunos e funcionários). • Organização do <i>metièr</i>. • Deslocamento da sala dos professores para a sala de aula. • Chegada na sala de aula (descrição das características dos alunos e problemas do período noturno (aprendizagem, tarefa), uso de recursos didáticos: livro didático e folhas de atividades mimeografadas). • Chamada. 				
1ª aula Hora Atividade	2ª aula Hora Atividade	3ª aula – 7ª série Inglês	4ª aula – 7ª série Inglês	5ª aula – 5ª série Inglês
- O professor instrutor somente indica em quais turmas e disciplinas lecionaria.				
QUARTA-FEIRA				
PERÍODO VESPERTINO (Turnos 1219 a 1245)				
- O professor instrutor não aponta nenhuma instrução antes das aulas neste período.				
1ª aula 5ª série Português	2ª aula – 8ª série Literatura Infanto-Juvenil	3ª aula – 7ª série Inglês	4ª aula – 8ª série Inglês	5ª aula – 8ª série Inglês
- O professor instrutor somente indica em quais turmas e disciplinas lecionaria.				
QUARTA-FEIRA				
PERÍODO NOTURNO (Turnos 1246 a 1273)				
- O professor instrutor não aponta nenhuma instrução antes das aulas neste período.				
1ª aula - 8ª série Inglês	2ª aula – 7ª série Inglês	3ª aula – 8ª série Inglês	4ª aula – 5ª série Inglês	5ª aula – 5ª série Inglês
- O professor instrutor somente indica em quais turmas e disciplinas lecionaria.				

Quadro 12 – O agir em sala de aula nos períodos matutino, vespertino e noturno do terceiro dia de trabalho, a quarta-feira.

Notamos que o professor instrutor somente confirma as instruções necessárias sobre o agir anterior à aula e que poderiam ser as mesmas para os três períodos, como afirma nos exemplos a seguir:

1.222. Pesquisadora Sósia: A tarde::: todas. Então eu tenho que sair meio dia da escola, sempre fazer aqueles mesmos procedimentos e vou estar meio dia e meio, né? pra começar o período. À tarde começa quinze pra uma, não é isso?

1.223. Professor Instrutor: Exatamente.

Principalmente pelas instruções do período matutino, constatamos que o professor instrutor, em relação ao agir anterior à aula, enfatiza um agir interacional, pessoal, linguageiro e interpessoal ao relacionar-se com seus pares e um agir com instrumentos ao organizar os recursos a serem utilizados no agir em sala de aula. Além disso, a única orientação que prevalece para o agir em sala de aula é referente a um agir instrumental ao ter de realizar a chamada.

Lembrando que nosso foco de estudo está nas aulas de inglês do professor instrutor, devemos ressaltar que, no período matutino da quarta-feira, temos três

aulas de inglês, todas no ensino fundamental, sendo a terceira e quarta aulas em turmas de sétima série e a quinta aula em uma turma de quinta série. No período vespertino, temos também três aulas de inglês, todas também no ensino fundamental, sendo a terceira aula em uma turma de sétima série e a quarta e quinta aulas em turmas de oitava série. Já no período noturno, temos todas as cinco aulas de inglês e todas também no ensino fundamental, sendo a primeira em uma turma de oitava série, a segunda aula em uma turma de sétima série, a terceira aula em um turma de oitava, e a quarta e quinta aulas em turmas de quinta série. Então, temos turmas de quinta, sétima e oitava para pensarmos nos objetos a serem ensinados e nos procedimentos de ensino para cada conteúdo, cada turma, enfim, cada realidade. Muitas vezes, é o que pode ocorrer, no que diz respeito à questão de substituição de aulas. Os professores, geralmente, quando substituem os outros, não fornecem necessariamente as instruções específicas sobre os procedimentos do seu agir em sala de aula, principalmente, em relação ao objeto de ensino. Isto pode ocorrer em respeito à individualidade e criatividade de cada colega professor. Assim, o texto aponta-nos alguns problemas relacionados a este tipo de trabalho, o de substituição de aulas, como podemos ver pelo exemplo a seguir:

780. Pesquisadora Sósia: Hunrrum. Éh::: porque... eu posso ter algum problema, assim, por eu ter... por eu estar substituindo um professor daquela sala?

781. Professor Instrutor: Olha... provavelmente... no início você vai ter que procurar ser, éh::: o máximo possível idêntico às minhas atitudes porque, normalmente, choca, né? Eles tinham um hábito de um professor e agora passou por...né? um segundo professor, terceiro professor. Pode haver aí...um...

782. Pesquisadora Sósia: Éh, por isso que eu tenho que saber exatamente como agir, né? como se fosse você.

783. Professor Instrutor: ...um conflito, né? um conflito estranho, né? O professor deles é um professor que eles consideram um professor legítimo...um substituto pode encontrar bastante problemas.

[...]

788. Pesquisadora Sósia: Assim, óh, pode ter alguma rejeição da turma?

789. Professor Instrutor: Eles vão te testar. (**Pesquisadora Sósia:** hu:::m) Eles vão te testar. Isso que eu tô falando pra você. Se você perceber qualquer coisa, mostra segurança, mostra éh::: que você tem bastante confiabilidade em seu trabalho e você passa pra eles que além de você estar fazendo o seu trabalho, você tem um objetivo a ser cumprido e... que você vai cumprir, né?

O que ocorre, geralmente, em casos de substituição, é que o professor que leciona na turma fornece somente o conteúdo e o material com quais trabalha e o professor substituto, portanto, fica livre para agir como achar conveniente e adequado. Podemos afirmar isso por também atuar como professora na mesma

situação de trabalho, como professora de inglês em Escola Pública e pelas trocas de experiências com outros colegas professores.

Quanto ao quarto dia de trabalho do professor instrutor, a quinta-feira, torna-se difícil compreender a sua prática profissional nesse dia, por não haver maiores detalhes sobre a situação de trabalho do professor em seu texto. Vejamos a caracterização desse quarto dia de trabalho docente, a quinta-feira, em seus três períodos:

QUINTA-FEIRA (Turnos 1274 a 1318)				
PERÍODO MATUTINO				
(Turnos 1274 a 1298)				
•Chegada na escola.				
1ª aula	2ª aula – 8ª série	3ª aula – 7ª série	4ª aula – 5ª série	5ª aula – 5ª série
Hora Atividade	Literatura Infanto-Juvenil	Inglês	Inglês	Inglês
- O professor somente indica em quais turmas e disciplinas lecionaria.				
QUINTA-FEIRA				
PERÍODO VESPERTINO				
(Turnos 1299 a 1319)				
- O professor instrutor não aponta nenhuma instrução antes das aulas neste período.				
1ª aula - 5ª série	2ª aula – 7ª série	3ª aula – 3ª série	4ª aula – 5ª série	5ª aula – 7ª série
Português	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês
- O professor somente indica em quais turmas e disciplinas lecionaria.				
QUINTA-FEIRA				
PERÍODO NOTURNO				
(Turnos 1320 a 1332)				
PERÍODO LIVRE				

Quadro 13 – O agir em sala de aula nos períodos matutino, vespertino e noturno do quarto dia de trabalho, a quinta-feira.

Entretanto, em relação ao período noturno da quinta-feira, devemos observar que o professor instrutor tenta sugerir a necessidade de um agir prefigurativo, pluridimensional, pessoal, impessoal e transpessoal, ao tratar da correção e preparação de atividades para a semana seguinte, mas o professor instrutor considera suas condições físicas e sugere à pesquisadora que esse período seja realmente livre para seu descanso, pois não há estrutura física para preparar aulas pelo fato de já sentir-se cansada. O professor instrutor sugere, então, que a pesquisadora desenvolva a correção e preparação de atividades para a semana seguinte nos três períodos da sexta-feira, que seriam livres. Esse tempo livre do professor não deixa de implicar um agir pessoal na medida em que o professor tenta resgatar suas forças para reelaborar suas aulas e instrumentos de ensino, (re)configurando seu agir.

Enfim, em relação ao último dia de trabalho docente, a sexta-feira, como vimos anteriormente, o professor instrutor teria os três períodos livres nesse dia. No

entanto, esses períodos são utilizados para a preparação de aulas e atividades, bem como para a correção de atividades dos alunos, marcando, assim, a necessidade e importância de um agir prefigurativo e pluridimensional e, principalmente, pessoal, ao usar os próprios horários livres para isto. Vejamos o quadro a seguir:

SEXTA-FEIRA (Turnos 1321 a 1365)
PERÍODOS MATUTINO, VESPERTINO E NOTURNO
PERÍODOS LIVRES
(Preparação de aulas e atividades e correção de trabalhos para semana seguinte.)

Quadro 14 – Descrição dos períodos matutino, vespertino e noturno do quinto dia de trabalho, a sexta-feira.

Desse modo, notamos que, mesmo em se tratando de todo um dia de períodos “livres”, o professor instrutor enfatiza um agir posterior às suas aulas e, ao mesmo tempo, anterior às próximas aulas, da semana seguinte. Nesse agir posterior às aulas, ao corrigir atividades, o professor instrutor desenvolve um agir com instrumentos para construir um outro instrumento e um efeito no outro, que são os alunos, ao pretender mostrar-lhes as deficiências de aprendizagem, por exemplo.

Assim, em relação às dimensões do trabalho apontadas por Roger (2007), ao enfatizar tais formas de agir em seu tempo livre, o professor instrutor mobiliza um agir pessoal, ao (re)configurar suas aulas, atividades e instrumentos com seu estilo próprio de agir; um agir impessoal, ao sofrer as influências das prescrições, um agir transpessoal ao mobilizar histórias e memórias de um coletivo para reelaborar suas tarefas (aulas) e prescrições, e, um agir interpessoal ao reelaborar seus instrumentos por visar, assim, um efeito no outro, os alunos.

Além disso, podemos incluir nesse agir posterior à aula, principalmente, nesse último dia de trabalho, a sexta-feira, a participação desse professor instrutor no procedimento das *instruções ao sócia*, que foi desenvolvido após o expediente do período vespertino, aproximadamente das 17h30min às 21h. Situação esta em que o professor instrutor descreve seu próprio agir docente, utilizando uma linguagem sobre o trabalho. Isso nos mostra que falar sobre o trabalho pode ser considerado um agir posterior à aula, uma vez que o professor reconstitui, (re)configura uma experiência vivida. Ao fazer isso, o professor instrutor recupera as várias tarefas e elementos constitutivos do seu agir, já discutidos anteriormente, o que pode ajudá-lo a compreender a importância da descrição do próprio agir e o que isto pode significar ao seu desenvolvimento. Por isso, defendemos que um procedimento

como esse, das *instruções ao sósia*, pode ter um papel essencial na formação tanto inicial como continuada do professor.

Considerando, então, toda a situação de trabalho do professor instrutor, descrita anteriormente, temos a seguinte rotina semanal de trabalho do professor investigado e os horários cumpridos pelo professor instrutor obtidos pelo texto produzido nas *instruções ao sósia*. Vejamos, então, no quadro a seguir, como a carga horária do professor instrutor era distribuída no momento da coleta de dados.

Colégio Estadual – Ensino Fundamental e Médio ⁷³					
PERÍODO MATUTINO					
AULAS	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
1	2A (Inglês) (Substituição)	5A (Inglês) (Padrão ⁷⁴)	H/A	H/A	FOLGA (Atividades pessoais e particulares com médico – cuidados com a própria saúde e da família.)
2	8E (Literatura Infanto-Juvenil) (Substituição)	5A (Inglês) (Padrão)	H/A	8A (Literatura Infanto-Juvenil) (Substituição)	
3	8E (Literatura Infanto-Juvenil) (Substituição)	7C (Inglês) (Padrão)	7C (Inglês) (Padrão)	7B (Inglês) (Padrão)	
4	8E (Literatura Infanto-Juvenil) (Substituição)	8A (Literatura Infanto-Juvenil) (Substituição)	7B (Inglês) (Padrão)	5D (Inglês) (Padrão)	
5	5B (Inglês) (Padrão)	5C (Inglês) (Padrão)	5D (Inglês) (Padrão)	5C (Inglês) (Padrão)	
PERÍODO VESPERTINO					
AULAS	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
1	8B (Literatura Infanto-Juvenil) (Substituição)	5E (Português) (Padrão)	8D (Inglês) (Padrão)	5E (Português) (Padrão)	LIVRE (Preparação de aulas e atividades para a semana seguinte)
2	7B (Inglês) (Padrão)	8B (Literatura Infanto-Juvenil) (Substituição)	7D (Inglês) (Padrão)	7C (Inglês) (Padrão)	
3	8B (Inglês) (Substituição)	7D (Inglês) (Substituição)	8C (Inglês) (Padrão)	3B (Inglês) (Padrão)	
4	5E (Português) (Padrão)	8C (Inglês) (Padrão)	5E (Inglês) (Padrão)	5E (Inglês) (Padrão)	
5	5B (Inglês) (Padrão)	8C (Inglês) (Padrão)	5E (Inglês) (Padrão)	7C (Inglês) (Padrão)	
PERÍODO NOTURNO (Aulas de Padrão)					
AULAS	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
1	LIVRE (Preparação de aulas, atividades e correção de trabalhos para a terça-feira)	1C (Inglês)	1C (Inglês)	LIVRE	LIVRE (Preparação de aulas, atividades e correção de trabalhos para a semana seguinte)
2		1D (Inglês)	2D (Inglês)		
3		3C (Inglês)	1D (Inglês)		
4		2C (Inglês)	3C (Inglês)		
5		2C (Inglês)	2D (Inglês)		

Quadro 15 – Horário semanal do professor instrutor.

⁷³ Trata-se de uma única escola de ensino fundamental e médio, no município da pesquisadora.

⁷⁴ Padrão efetivo no Estado, com carga horária de 20h.

Como observamos, o professor atuava com uma carga horária de 50 horas semanais de aulas, com alguns horários que deveriam ser livres, mas, que, na verdade, eram preenchidos com atividades de trabalho extra-classe, nas horas-atividade na escola ou em casa. Os seus horários realmente livres eram o da sexta-feira pela manhã, quando o professor comprometia-se em tratar de assuntos pessoais e particulares como cuidar da saúde familiar assim como da própria saúde, e o período noturno da quinta-feira, em que o professor instrutor realmente o considera livre pelo cansaço que adquiriu ao longo da sua semana de trabalho. Os outros horários, que também deveriam ser livres, como o período noturno da segunda-feira, os períodos vespertino e noturno da sexta-feira, eram dedicados à preparação e elaboração de aulas, atividades, testes, bem como à correção destes e de trabalhos para a semana seguinte, sobrando-lhe pouco tempo para a formação profissional e cultural de que necessita, assim como para o lazer, conforme o professor instrutor afirma. Vejamos o exemplo a seguir:

1.343. Pesquisadora Sósia: E se eu quiser, uh::: e se eu quiser utilizar algum desse período livre pra ler alguma coisa ou pra participar, ah, de... sei lá... algum...

1.344. Professor Instrutor: O problema éh::: o seguinte...é um pouco difícil, éh, durante esse período de substituição, mas na minha rotina eu gosto de ler, né? À noite quando, por exemplo, não tenho aula no outro dia eu gosto de aproveitar para aprofundar mais na leitura à noite. (Pesquisadora Sósia: Hunrrum.) Éh::: uma atividade, preparar no computador também.. (Pesquisadora Sósia: hunrrum) ...só que em função dessa substituição está sobrecarregado... **Pesquisadora Sósia:** Ah::: tá. **Professor Instrutor:** Aí quase não tem éh::: estrutura... (Pesquisadora Sósia: hunrrum) ...e psicologicamente pra você ficar estudando lendo, porque acaba você...começa a ler e não tem mais estrutura, né? não tem mais.

Assim, o texto mostra-nos que o professor passava grande parte de sua carga horária em sala de aula, faltando-lhe pouco tempo, portanto, para a preparação das aulas. Por isso, mesmo considerando que o professor instrutor tem o sábado e o domingo para vivência em família, ele utiliza o fim de semana para preparar as aulas para a semana seguinte, confirmando-se, assim, o que dissemos sobre a intensificação do trabalho e a ênfase em um agir prefigurativo e pluridimensional.

Devemos ressaltar que todo professor que atua como professor concursado efetivo, no Estado do Paraná, pode assumir até dois padrões com carga horária de 20hs cada um, além de algumas aulas extras denominadas de aulas extraordinárias, também como substituição. No momento atual, o professor efetivo, que tem um padrão de 20hs, pode ter sua carga horária dobrada para 40hs sem precisar prestar

concurso novamente. Assim, pode obter um padrão de 40hs e assumir até mais um padrão de 20hs.

No caso do professor instrutor, este tem dois padrões na área de Língua Inglesa, são dois concursos, portanto, ou seja, 40hs como professor efetivo e algumas aulas extraordinárias, entre essas, algumas de substituição. Isso mostra o quanto a situação de trabalho do professor é comprometida em relação à questão da carga horária, ou seja, ao tempo que se tem para a preparação de aulas, atividades, materiais, instrumentos para o agir em sala de aula, avaliações e a correção de atividades e avaliações. Trata-se de todo um gerenciamento de atividades em sala e fora da sala de aula, que seria o trabalho extra-classe, tanto nas horas-atividade como nos horários extras cumpridos em casa, nos períodos livres e fins de semana. Isto revela-nos que, além da carga horária de trabalho do professor, que não é pequena, como vimos anteriormente, o instrutor deve despende parte de seu precioso tempo livre para preparar e poder gerenciar toda sua situação de trabalho, que remete-nos à intensificação de trabalho discutida com base em Hearn (1998). Enfim, o texto mostra-nos que, para ser professor, devemos estar preparados para tais questões ou possibilidades, quanto à carga horária de trabalho. Caso assumirmos tal carga horária, devemos fazê-lo com a consciência de que isto pode comprometer a qualidade de nossa prática profissional, “amputando” nosso agir educacional. Desse modo, devemos pensar até que ponto essa intensificação do trabalho contribui para o desenvolvimento do professor em seu próprio agir em situação de trabalho.

Quanto às atividades avaliativas e uso do livro didático, são considerados aspectos importantes na realização do agir educacional. Além disso, o texto do professor instrutor mostra-nos uma ênfase na importância de um retorno da correção de tais avaliações e trabalhos aos alunos a fim de que obtenham uma resposta às suas capacidades de aprendizagem. Quanto ao uso do livro didático, o texto mostra que o professor instrutor utiliza-se como material de apoio, mas também produz atividades complementares ao livro didático. O livro didático tem o papel de servir como um recurso que possa auxiliar tanto os alunos em seu processo de aprendizagem, como também o professor em seu trabalho. Isso revela-nos que o agir do professor instrutor é marcado por um agir com instrumentos (materiais ou simbólicos), um agir prefigurativo e criativo de construção e produção de instrumentos para o agir em sala de aula.

Na descrição do próprio agir, o trabalho extra-classe fora de sala de aula, ou o agir prefigurativo e pluridimensional, é (re)configurado como um agir necessário à realização do trabalho docente, principalmente, para poder realizar o agir em sala de aula. O texto do professor instrutor também mostra que a realização de atividades pode ser traduzida em uma intensificação do trabalho, ou seja, o professor tem que fazer muito mais do que lhe é prescrito para a sua carga horária de trabalho, conforme já discutimos nesta pesquisa, com base em Hargreaves (1998).

Além disso, percebemos dois aspectos sobre o trabalho do professor: 1) a realização de muitas atividades (intensificação de trabalho), o que diz respeito às condições de trabalho do professor e 2) dependendo das escolhas que o professor faz para lidar com os impedimentos do seu trabalho, os limites de sua resistência enquanto trabalhador, que podem estar sendo extrapolados. Tais aspectos podem prejudicá-lo em seu desempenho não somente como profissional, como também nas suas relações com alunos, pais, colegas, enfim, a comunidade escolar, o que poderia ter implicações seríssimas em sua situação de trabalho, bem como nos efeitos desta sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Um outro tema identificado no texto do professor instrutor é a *notificação de problemas* à supervisão, pelo qual o texto do professor revela uma preocupação em relação à responsabilidade de uso do material didático pelos alunos em sala de aula, apontando a necessidade de se compartilhar problemas que ocorrem com os alunos com a equipe pedagógica e os pais, configurando, assim, o próprio agir docente. Isto marca um agir linguageiro e interpessoal a partir do momento em que se trocam as experiências ocorridas no agir em sala de aula, além de constituir-se em um agir organizador do *métier*.

Em relação ao uso do livro didático, primeiramente, o texto mostra que o professor o utiliza como um instrumento de controle de interesse de aprendizagem pelos próprios alunos, ao registrar a posse do material em sala de aula. Assim, podemos observar, no exemplo a seguir, o controle do uso do livro didático em sala de aula, o que o professor denomina de *policimento*, característica esta que pode fazer parte da sua representação sobre o próprio trabalho. Essa atividade do professor mostra um critério utilizado talvez para justificar aos pais o trabalho desenvolvido em sala de aula e, principalmente, que este trabalho é sério e, por isso, deve ser respeitado. Tal policimento tem o objetivo de garantir o bom

relacionamento com os pais também para evitar possíveis conflitos. Podemos observar isso na continuação do turno 8:

8. Professor Instrutor: Então, eu não dou muita colher de chá, o aluno que esquece material, eu primeiro eu dou uma conferida quem esqueceu, já anoto ali no livro, né? Do controle que eu tenho... pra eles ficarem sabendo e daí chegar no fim do bimestre... então, dependendo da nota que eles tirarem, eles vão ter a explicação para os pais, que os pais vão querer saber... e ali está, esqueceu o material tal dia éh::: não fez atividade tal dia, então, tá tudo marcado certinho no livro. (S: Hum) Então, éh::: isso tem ajudado bastante né? Essa esse policimento aí, né, a questão do material.

Isso nos mostra que, para o professor instrutor, o agir com instrumentos (materiais ou simbólicos) é essencial para o sucesso do agir em sala de aula, não somente pela possibilidade de satisfação dos alunos em poder aprender com tais instrumentos, mas também pela possibilidade de mostrar seu trabalho aos pais, ou que estes possam sentir-se mais satisfeitos com a possibilidade de resultados mais efetivos.

Ainda em relação ao uso do livro didático, no que se refere às prescrições, há uma valorização das instruções oferecidas no livro didático a ser utilizado. Como em um momento anterior a este, o texto mostra ênfase na aplicação das prescrições do livro didático pelo uso do termo *bastante* e, ao mesmo tempo, ressalta que, como professor, trabalha-se muito.

14. Professor Instrutor: [...] como temos aquele livro né? Do::: desse novo livro que está sendo trabalhado, aqueles passos né, que que (S: hunrrum) segue né? Por exemplo, eu achei interessante até éh::: naquela unidade dois do do livro três né? que vai falar sobre *S/ Health and Happiness* né? (S ah tá) *A Saúde e a Felicidade*, (S: ahã) né? aqueles passos ali é interessante. Éh... e quando eles chegaram naquele, na lição, (ahn) eles já estavam sabendo, eu trabalhei bastante (S: hum) ali sobre::: (todas) as partes do corpo né?

Assim, o texto nos mostra a influência da importância das prescrições em um agir anterior à aula, o que leva o professor instrutor a desenvolver um agir impessoal e transpessoal ao desenvolver também um agir prefigurativo e pluridimensional ao preparar as atividades, conteúdos e materiais no agir anterior à aula.

Em suma, em relação aos conteúdos desenvolvidos pelo professor instrutor e pela pesquisadora, temos a seguinte síntese sobre a situação de trabalho do professor em uma semana de trabalho construída no texto das *instruções ao sócia*,

afinal, a pesquisadora havia perguntado sobre como deveria agir no lugar do professor instrutor:

SEMANA DE TRABALHO DOCENTE
<ol style="list-style-type: none"> 1) O professor fornece instruções gerais (relacionamento com alunos/pares/funcionários, preparação de aulas e correção de trabalhos no fim de semana para apresentar <i>feedback</i> aos alunos, uso do livro didático, avaliação, comportamento dos alunos em sala de aula, organização do <i>metièr</i>, deslocamento para a sala de aula) sobre momentos que antecedem e sucedem as aulas; 2) O professor descreve sua chegada na escola, na sala dos professores, na sala de aula (cumprimentos em inglês, quando a aula é de Inglês); 3) O professor orienta a realização da chamada para antes do início da aula; 4) O professor descreve as aulas do período matutino, vespertino e noturno da segunda-feira e terça-feira, explicitando minúcias do agir em sala de aula, e, da quarta-feira, somente sobre o período noturno; 5) O professor recomenda despedir-se dos alunos e pedir tarefa para casa no final das aulas; 6) O professor sugere que toda aula seja avaliada; 7) O professor orienta seu deslocamento de uma sala para outra, nas mudanças de aula; 8) O professor descreve o deslocamento entre os períodos matutino, vespertino e noturno; 9) O professor repete as mesmas orientações sobre deslocamentos e o agir em sala de aula para os períodos dos outros dias da semana sem explicitar os conteúdos e procedimentos em relação ao objeto de ensino, somente apontando as turmas e disciplinas em que lecionaria, além dos períodos livres.

Quadro 16 – Descrição de uma semana de trabalho do professor instrutor.

O quadro anterior mostra-nos uma síntese das orientações fornecidas pelo professor instrutor, direcionando-nos a desenvolver um agir afetivo, prefigurativo, pluridimensional, enfatizando um agir de preparação e avaliação, um agir instrumental, um agir corporal, organizacional, um agir languageiro e prescritivo. Em outras palavras, o texto do professor instrutor mostra-nos que o que é posto como relevante é o que serve para caracterizar a situação de trabalho desse professor.

Assim, ao discutirmos o nível organizacional junto ao nível semântico, consideramos que os conteúdos temáticos nos auxiliam a entender os modos de agir no trabalho docente, assim como os modos de agir nos auxiliam a entender a especificidade desse professor de Inglês de Escola Pública.

Enfim, quanto aos modos de agir que caracterizam o texto das *instruções ao sósia*, podemos considerar as seguintes representações, que indicam as especificidades desse professor, encontradas em seu texto, em relação aos três momentos nos quais o texto do professor instrutor está dividido, que são o agir antes da aula, o agir na aula e o agir após a aula:

- no agir anterior à aula: encontramos um agir de preparação de aulas, atividades e avaliações;
- no agir em sala de aula: encontramos um agir de policiamento, de controle e organização, mas também um agir que revela amizade na relação entre professor e aluno;
- no agir posterior à aula: encontramos um agir de avaliação sobre as aulas, sobre a aprendizagem dos alunos, enfim, sobre o próprio agir.

Na próxima seção, apresentaremos a discussão sobre os elementos enunciativos encontrados no texto, relacionando, na medida do possível, aos modos de agir docente.

4.2.5 Os elementos enunciativos e os modos de agir

No que se refere ao nível enunciativo, identificamos os índices de pessoa e a inserção de vozes no texto da *instrução ao sósia*, co-produzido pelo professor instrutor e a pesquisadora, no sentido de corroborar os resultados das análises dos níveis organizacional e semântico neste capítulo.

Assim, ao analisarmos os índices de pessoa, podemos compreender como os enunciadores, enquanto protagonistas, são postos em cena no texto, mostrando como o texto aponta o enunciador no agir (re)configurado. Em outras palavras, devemos compreender o modo como o enunciador refere-se a si mesmo pelas (re)reconfigurações construídas no texto sobre o próprio agir.

Considerando que a proposta do procedimento de coleta de dados utilizado para esta pesquisa, as *instruções ao sósia*, sugere que o enunciador distancie-se da própria prática profissional, utilizando os pronomes pessoais adequadamente, sendo que, para isso, o pesquisador deveria usar o pronome de primeira pessoa do singular (eu) e o professor instrutor o pronome de segunda pessoa do singular (você), vejamos como isso ocorre no texto. Além disso, ao verificar como ocorre esse distanciamento da própria prática, o enunciador pode pôr em evidência um agir que normalmente ele desenvolve em situação de trabalho, como verificamos em

cada um dos exemplos a seguir. Iniciaremos pelas referências feitas ao agente produtor com o uso do pronome de primeira pessoa do singular:

6. Professor Instrutor: [...] eu tenho aula à manhã e tarde, né? E à noite eu já não tenho. Éh::: [...]

8. Professor Instrutor: [...] Na sala eu sou bastante rígido e... a questão de disciplina eu cobro bastante. (Sósia: Hunrrum) Então, eu não dou muita colher de chá, o aluno que esquece material, eu primeiro eu dou uma conferida quem esqueceu, já anoto ali no livro, né? Do controle que eu tenho... [...]

Notamos que o professor instrutor refere-se a si mesmo mobilizando o pronome de primeira pessoa do singular (eu) em momentos em que não ocorre o deslocamento da própria prática profissional ao escreve-la, implicando-se na situação de ação de linguagem, bem como enfatizando um agir individual. Ao enfatizar esse agir, o instrutor reforça alguns aspectos do trabalho do professor em que parece acreditar, tal como seu papel como professor, que, de acordo com o texto das *instruções ao sósia*, mostra as características de um professor controlador e organizador do próprio agir. Devemos considerar o fato de que esse agir controlador e organizador é enfatizado no que diz respeito ao agir em sala de aula.

O agente produtor, o professor instrutor, não utiliza somente um adjetivo *rígido* para referir-se a si mesmo, mas enfatiza o quão rígido é, pela apropriação do adjunto adnominal *bastante*, conferindo intensidade ao adjetivo, levando-nos a inferir um profissional docente representado como aquele que prescreve, controla o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Ainda no exemplo anterior, o professor continua a referir-se a si na primeira pessoa no singular. No entanto, quando o enunciador menciona que *eu não dou muita colher de chá*, há uma (re)configuração de um agir bem menos rígido. Primeiramente, percebe-se, pela negação de asserção (Ducrot) *não*... que uma voz pressuposta em que o professor deveria atuar como um facilitador (dar colher de chá) é negada. Essa voz não é inteiramente negada, a partir do momento em que o advérbio de intensidade *muita* é inserido no texto. A partir desse conjunto da negação de asserção com o advérbio, temos uma voz pressuposta que representa o enunciador como um professor que tem como papel ser um facilitador, em outras palavras, um professor que é flexível ao prescrever aquilo que deve ser feito ao aluno. Isso mostra que pode haver um conflito no dizer do professor ao

(re)configurar o próprio agir ora como muito rígido e ora como facilitador. Vejamos se o conflito persiste nos demais excertos retirados do texto.

Quanto ao uso do pronome de segunda pessoa do singular *você*, notamos que, ao fornecer as minúcias do seu trabalho, há momentos no texto em que ocorre o deslocamento necessário para a descrição do próprio agir, quando o professor instrutor utiliza esse pronome para orientar a pesquisadora, como nos exemplos a seguir:

68. Professor Instrutor: Mas, daí você vai ajeitar o material na gaveta, né? (**Sósia:** hunrrum) você vai estar me substituindo você vai ter que estar na, **olhar na minha gaveta**, os materiais...que *você pode usar*, que possivelmente possa usar.

18. Professor Instrutor: [...] Éh::: você tem que corrigir éh::: e mostrar pra eles né? uma deficiência, às vezes, por falta de atenção, teve notas baixas também né? e... e....e mostrar onde que está o erro, que {tipo de erro... [...]

Isso revela que, embora o uso dos pronomes *eu* e *você* não tenham sido utilizados adequadamente no procedimento das *instruções ao sósia* para o deslocamento necessário do próprio agir, houve um deslocamento do professor instrutor ao fornecer as minúcias do seu trabalho à pesquisadora em vários momentos do procedimento, ao (re)construir o seu agir, como nos exemplos citados anteriores.

Além de fazer referência a si mesmo pelo uso do pronome *eu*, pelo uso do pronome *você* por meio do deslocamento da própria atividade, o texto mostra que o professor instrutor mobiliza o pronome de primeira pessoa do plural *a gente* para fazer referência a um coletivo de trabalho, seja de um modo generalizador, envolvendo os professores de um modo geral, seja referindo-se aos professores envolvidos em sua situação de trabalho, em seu *métier*, além de uma referência aos alunos, como nos exemplos a seguir:

8. Professor Instrutor: Pergunto como é que estão. E a gente vai começar a aula [...]

12. Professor Instrutor: [...] Primeiro, é...a gente no fim de semana a gente tem que preparar né? Ver o que vai ser trabalhado, que eu faço né? Sempre eu faço isso.

O professor mobiliza o pronome de primeira pessoa do plural *a gente* implicando-se também na situação de ação de linguagem, referindo-se ora a alunos, ora a seus pares, colegas professores, enfatizando um agir coletivo em geral, um agir do *métier*. Sendo assim, o uso do pronome de primeira pessoa do plural (*a gente*) pelo professor instrutor provoca duas possibilidades de leitura: a) o professor mobiliza o pronome para referir-se a si próprio e aos alunos, mostrando evidências de um agir coletivo em sala

de aula, pois o professor precisa dos alunos para ensinar; e, b) o professor mobiliza o pronome para referir-se a si próprio e aos pares, evidenciando um modelo de agir de trabalho extra-classe realizado em fins de semana expresso pela categoria de professores, enfatizando um agir coletivo anterior à aula.

Em outras palavras, o pronome de primeira pessoa do plural (*nós*) não aparece nas (re)configurações construídas pelo professor no texto, no entanto, o professor instrutor utiliza o pronome *a gente* para fazer referência ao agir coletivo. Mesmo a sobrecarga de trabalho, que leva o professor a desenvolver um trabalho extra-classe, centrando-se cada vez mais em seu agir individual para realizar suas tarefas em situação de trabalho, diz respeito a um trabalho do coletivo, representativo desse grupo de trabalhadores, que são os professores. Isto mostra-nos também uma característica desse trabalho docente como sendo um agir ininterrupto, ou seja, o professor instrutor está em constante atuação, tanto em sala de aula e na escola, como em sua própria residência nos fins de semana e horários livres.

Além disso, por um lado, o pronome de primeira pessoa do plural *a gente* também aparece no texto mostrando uma referência ao professor instrutor e a um professor genérico, referindo-se aos professores de um modo geral como um coletivo de trabalho maior. Vejamos os exemplos a seguir:

52. **Professor Instrutor:** [...] a gente, às vezes, [...] é criticado... [...] tem outras que a gente é elogiado.

142. **Professor Instrutor:** A gente tem que passar confiança pro aluno pra que ele também tenha uma boa razão pra prestar atenção.

Por outro lado, o pronome de primeira pessoa do plural *a gente* também aparece no texto mostrando uma referência ao professor instrutor e aos seus pares (colegas professores) como um coletivo de trabalho específico do seu *métier*, conforme os seguintes exemplos:

34. **Professor Instrutor:** [...] a gente tem essa dificuldade no primeiro bimestre pra dar um conceito né?

188. **Professor Instrutor:** A gente sabe::: que é complicado o aluno entrar atrasado. [...] Mas é um mal que a gente tem que aprender conviver.

191. **Professor Instrutor:** muitas vezes a gente pergunta em inglês [...]Então, a gente tem que muitas vezes perguntar em português, em inglês, né?

196. **Professor Instrutor:** Só que a gente não pode também estar saindo muito pras pra atividade extra e deixar o livro [...]

Podemos perceber pelo texto das *instruções ao sósia* que diferentes termos são mobilizados para fazer referência aos actantes, que têm o papel de *outrem*, como Machado (2007) nos sugere, tais como:

- Alunos: outros, grupos de alunos, o aluno, eles, alguém, colegas;
- Pares: colegas, a pessoa, alguém, os professores, eles;
- Funcionários: todos, as pessoas;
- Pais: os pais, o pai;
- A supervisão: o pessoal, alguém, eles.

Assim, notamos uma alternância dos pronomes pessoais *eu*, *a gente*, o que coloca em cena o *estatuto individual ou coletivo* que pode ser atribuído a um determinado agir. Por exemplo, o pronome *eu* pode marcar um agir individual ao evidenciar uma referência ao enunciador, o professor instrutor, mas, ao mesmo tempo, como já dissemos anteriormente, pode marcar um agir coletivo e genérico, ou seja, que faz referência aos professores em geral. O pronome *a gente* pode marcar um agir coletivo, evidenciando não somente uma referência às ações do enunciador, mas também de outros actantes, como alunos, colegas professores ou o professor genérico. Desse modo, o texto possibilita-nos identificar *os diferentes elementos do agir tematizados no texto (protagonistas, determinantes internos: objetivos, motivos, capacidades, determinantes externos: finalidades, recursos utilizados, instituição e avaliação)*, ao apontar-nos os protagonistas postos em cena, por exemplo. Assim, pelo índice de pessoas, é possível verificar como o professor (re)configura seu próprio trabalho, possibilitando-nos o acesso aos elementos constitutivos desse agir. Notamos que as capacidades e as finalidades são elementos que marcam o agir desse professor, considerando como ele age em sala de aula, por exemplo, quanto à disciplina, bem como à finalidade de preparar um agir futuro, preparar o que vai ser trabalhado no agir em sala de aula. Assim, vejamos, a seguir, os elementos constitutivos desse agir docente.

Em relação aos actantes postos em cena, como já apontamos anteriormente, pelos índices de pessoa, o texto nos mostra os seguintes: o enunciador (professor/instrutor – eu), que se mostra professor amigo, controlador e organizador da sala de aula; o destinatário (professor substituto/ sósia – você), que é um professor substituto fictício; os alunos, que são considerados amigos perfeitos pelo professor instrutor; os pares (colegas professores), com quem o professor instrutor interage na sala dos professores; os funcionários, a quem o professor instrutor mostra-se amigo; os pais, com quem o professor instrutor tem a preocupação de prestar contas sobre o

desenvolvimento do aluno; a equipe pedagógica a supervisão, a quem o professor instrutor tem a preocupação de informar sobre os problemas ocorridos com alunos em sala de aula, organizando, assim, seu *métier*; e, a direção, com quem o professor instrutor tem pouco tempo para diálogo e interação.

Quanto aos determinantes internos (dimensão individual), o texto das *instruções ao sósia* aponta-nos alguns elementos constitutivos do agir do professor instrutor como: os objetivos, que é controlar e organizar seu *métier*, sendo amigo de todos na comunidade escolar; os motivos, como não ser cobrado ou criticado por alunos por não saberem o conteúdo ou pelo professor não ter preparado a aula e não ter problemas com a equipe pedagógica ou com pais de alunos por falta de comunicação de ocorrências; e, as capacidades, que são as várias atividades que o professor instrutor desenvolve em situação de trabalho, em cada um dos modos de agir por nós identificado, a saber, o agir anterior à aula, o agir na aula e o agir posterior à aula, como: preparar aulas, conteúdos, atividades, materiais e avaliações; saber interagir com equipe pedagógica, direção, pais, funcionários, pares e alunos para organização do *métier*; e, desenvolver trabalhos extra-classe tanto nas horas-atividade na escola como em casa nos horários livres e fins de semana.

No que diz respeito aos determinantes externos (dimensão do coletivo), o texto nos aponta alguns aspectos como: as finalidades, como controlar e organizar o *metiér* para o bom andamento do trabalho educacional; os recursos utilizados, como: o material do professor (aparelho de CD, CD, livro registro de classe/livro de chamada, apagador, livro ponto, livro controle de notas quanto ao uso do livro didático e ao cumprimento de atividades diárias, o próprio computador), o mimeógrafo; material do aluno (atividades, trabalhos e testes/avaliações); a instituição: as instituições sociais como as famílias dos alunos, a própria família do professor, a categoria do professor envolvendo seus pares, as instâncias governamentais que prescrevem o trabalho do professor, os próprios alunos em seu agir de aprendizagem, o papel da instância administrativa da escola e a relação com a equipe pedagógica; e, a avaliação, que envolve os trabalhos, testes e atividades, assim como também o retorno das avaliações aos alunos.

Percebemos que tais elementos constitutivos do agir docente podem exercer grande influência nas (re)configurações que o professor constrói em texto sobre seu próprio agir. Influências essas que, a nosso ver, podem tanto contribuir para o desenvolvimento do professor como impedir a realização do trabalho do professor, “amputando” seu agir. Assim, para melhor compreendermos as (re)configurações construídas no texto quanto aos elementos que caracterizam o agir docente, a partir do que é proposto por Machado (2007), temos o seguinte esquema:

Elementos constitutivos do trabalho docente identificados no texto das Instruções ao Sósia

- Condições de trabalho
- Professor
- Relação com o *outrem* (tipo de relacionamento: amigável):
 - ▶ alunos ▶ colegas ▶ funcionários ▶ direção ▶ equipe pedagógica
 - ▶ supervisão ▶ pais
- Uso de instrumentos (materiais e/ou simbólicos):
 - ▶ livro registro de classe (livro de chamada)
 - ▶ avaliação de trabalho diário (*feedback*)
 - ▶ avaliações diárias sobre o uso do livro didático pelos alunos
 - ▶ avaliações diárias sobre o cumprimento de atividades em sala de aula pelos alunos
 - ▶ livro didático
 - ▶ uso de português como instrumento intermediário
 - ▶ uso de inglês
 - ▶ registro de informações para a equipe pedagógica e os pais
 - ▶ uso do mimeógrafo ou próprio computador
 - ▶ outros materiais (aparelho de CD, CD, apagador, livro ponto)
- Trabalho extra-classe (nas horas-atividade ou em casa):
 - ▶ Preparação de aulas, conteúdos novos, vocabulário, atividades, testes, avaliações e *feedback* para os alunos
 - ▶ correção de trabalhos e testes para dar retorno (*feedback*) aos alunos

Quadro 17 – Elementos constitutivos do trabalho do professor de Inglês identificados no texto das *Instruções ao Sósia*.

Assim, notamos que o texto mostra-nos os elementos constitutivos do trabalho docente pelas seguintes (re)configurações construídas, primeiramente, em relação às condições de trabalho, quando o professor instrutor explicita sua carga horária, tratando da falta de tempo para preparação de aulas, avaliações e atividades, materiais didáticos, além da correção de trabalhos e testes, por ter de fazer tudo isso em casa nos fins de semana, o que nos remete ao agir anterior e

posterior à aula. O professor instrutor tem algumas horas-atividade, mas não são suficientes para o trabalho extra-classe. Essas são as condições de trabalho que o professor instrutor tem. Além disso, um segundo aspecto quanto às condições de trabalho, é quando o professor tem de se deslocar de uma aula para outra e a sala de aula fica em outro bloco longe, no prédio da escola, isto faz com que os alunos saiam da sala na espera pelo professor e, quando este chega na sala, tem de controlar a turma, chamar os alunos para entrar. Desse modo, o professor instrutor leva mais tempo para dar início ao ensino dos conteúdos.

Ainda em relação às condições de trabalho, um dos elementos constitutivos do trabalho docente que aparecem no texto são os recursos utilizados, quando o professor sente a necessidade de levar o mimeógrafo para sua casa nos fins de semana porque tem de preparar aulas, atividades ou avaliações e quando o professor instrutor afirma que, se for o caso, pode usar os próprios recursos como seu computador para digitar e imprimir as atividades. Isto, às vezes, ocorre porque na escola há somente uma impressora disponível e alguém que digite os trabalhos, mas não é o suficiente para todos os professores da escola. Segundo o professor instrutor, os professores devem levar as atividades com bastante antecedência para a pessoa que digita na secretaria da escola e, muitas vezes, isto não é possível ao professor instrutor. Além disso, quanto ao uso do livro didático, quando o professor instrutor diz que não há materiais didáticos, como, por exemplo, o livro didático de Língua Inglesa para os alunos, percebemos a falta de recursos. Ou seja, o professor tem de digitar todo o conteúdo ou fazer fotocópia de textos e/ou atividades, o que sai do bolso do professor instrutor e, muitas vezes, isso não é possível, ou, o professor instrutor passa tudo no quadro, o que caracteriza um agir com instrumentos, conforme discutimos anteriormente nesta pesquisa e que é realizado em um agir anterior à aula.

Quanto à relação do professor instrutor com o *outrem*, temos as seguintes situações: em relação ao tipo de comportamento dos alunos no agir durante a aula, quando o professor instrutor diz que, muitas vezes, os alunos esquecem o livro didático ou não fazem as tarefas de casa por algumas razões, então, os alunos ficam dispersos e não têm atenção maior em sala de aula quanto aos conteúdos a serem aprendidos, o que pode dificultar o desenvolvimento de sua capacidade de aprendizagem. Por isso, o professor instrutor elabora um controle de avaliação quanto ao uso do livro didático em sala de aula, ou seja, o aluno que leva seu livro

para a aula recebe uma nota. Assim, o professor instrutor pode agir auxiliando os alunos em suas notas escolares, mas, por outro lado, pode ser rígido ao cobrar o uso do livro didático valendo nota. Quando os alunos conversam alvoroçadamente no final das aulas, principalmente, quando os horários são no fim dos períodos, matutino, vespertino ou noturno, o professor instrutor tem de usar a criatividade para oferecer alguma atividade diferente ou ser rígido, impedindo que os alunos que conversam muito saiam da sala; pelo fato de que os alunos criam estratégias para “colar” nos testes pela falta de atenção e aprendizagem nas aulas, o professor elabora avaliações diferentes para tentar impedir que isso ocorra; e o professor instrutor tem de encaminhar atividades antes da chamada para que durante a chamada os alunos estejam controlados e em silêncio. No que diz respeito ao tipo de relacionamento com os alunos, o texto revela um professor amigo, auxiliador, quando o professor instrutor diz que deve dar atendimento individual para auxiliar os alunos em suas dificuldades de aprendizagem, mostrando-se amigos deles, controlador e organizador do próprio agir em situação de trabalho e do agir de aprendizagem dos alunos.

Ainda no que diz respeito às relações do professor instrutor com o *outrem*, quanto aos pares (os colegas de trabalho), no que se refere ao tipo de relacionamento, percebemos tais relações quando o professor instrutor diz que chega na sala dos professores e cumprimenta a todos, procurando socializar com os colegas durante os intervalos pela troca de experiências, assim como também no final dos períodos. Quanto aos funcionários, o texto mostra que o professor instrutor tem um relacionamento sempre amigo, cumprimentando a todos. Em relação à direção e à equipe pedagógica, o tipo de relacionamento já é mais profissional, limitando a transmitir notificações de problemas nos momentos de intervalo dos períodos, pois, como mostra o texto das *instruções ao sósia*, é preciso saber a hora de conversar com eles para não atrapalhar seu trabalho. Quanto aos pais, o relacionamento também é profissional e ocorre por meio de conversas com os pais sobre seus filhos na porta da sala de aula. Essa relação com o *outrem* nos mostra que, ao mesmo tempo em que o professor influencia os protagonistas desse agir educacional, sofre influências das relações com esses interactantes nesse processo de interação em situação de trabalho. Ou seja, só posso me relacionar com o outro na medida em que o outro se relaciona comigo.

Em relação às vozes mobilizadas no texto co-produzido pelo professor instrutor e pela pesquisadora, podemos verificar como o enunciador constrói (re)configurações por meio das vozes dos actantes, remetendo, assim, aos protagonistas, já discutidos, e em que medida tais (re)configurações podem influenciar o trabalho do professor de acordo com os três modos de agir já discutidos: o agir anterior à aula, o agir na aula e o agir posterior à aula.

Primeiramente, o texto das *instruções ao sócia* revela algumas vozes mobilizadas pelo professor instrutor (re)configurando o agir de seus alunos, em um agir anterior à aula, ao encontrar o professor pelos corredores antes de entrar em sala de aula, e também, em um agir na aula antes de iniciar o conteúdo específico da aula. Vejamos os exemplos:

“Ô professor, tudo bom?”

“Oi tudo bom, é aqui professor”

“Ah... não não só quero a...” “Vem dar aula pra nós e tal”,

“Ah, porque eu esqueci o livro.”

“Vai ter prova hoje?”

“Ah, mas eu não sabia que... [...] ...a semana passada trabalhamos aquilo e achei que ia continuar.”

“É inglês ou português?”

Assim, a voz dos alunos mobilizada pelo professor instrutor no texto reitera o bom relacionamento que o professor tem com seu coletivo de trabalho, no que diz respeito aos alunos, principalmente no agir anterior à aula. Além disso, percebemos uma preocupação do professor instrutor com a responsabilidade dos alunos quanto ao uso e cuidado com o livro didático. A nosso ver, as vozes mobilizadas no texto podem refletir o agir do professor como, por exemplo, a possibilidade de uma avaliação pode significar um agir de controle de aprendizagem do aluno, que geralmente pode ocorrer. Notamos, também, que há uma cobrança implícita do aluno por uma organização em relação ao cronograma de atividades como uma possível justificativa para não participar de alguma atividade a ser realizada pelo professor na aula. Isto também pode revelar uma preocupação do aluno sobre sua capacidade de aprendizagem e o que realmente tem aprendido em sala de aula. Por fim, notamos pela última voz dos alunos apontada anteriormente que há um uso intermediário de Português para o ensino de Inglês.

Percebemos, também, que ao descrever o próprio trabalho, o professor instrutor (re)configura o próprio agir pela mobilização de algumas das suas próprias vozes ao se dirigir aos alunos no agir em sala de aula, como vemos a seguir:

“Você fez? Você fez?”

“Agora, vamos corrigir”.

“E aí, tá conseguindo fazer?”

“Você não pode fazer isso porque você fez de má intenção. Então, você vai você vai levar um prejuízo na nota hoje, tá? porque você fez isso pra provocar. Então fica feito como segundas intenções, tem suas punições”.

“Hoje ele vai ficar sem sem uma notinha, né, um menos (-) pra você, então você já sabe que é assim”.

“Por que que você não está fazendo a atividade?”

“Você esqueceu o livro, mas não pode esquecer. Todo dia você esquece”.

“Não, você não pode, isso aqui é um material muito importante... [...] e não pode ter sujeira, e não pode... por mais que você não perceba posso sujar... [...] então eu não posso... Então, eu não gosto, eu não quero que ninguém mexa, tá?”

“Bom dia. Good/ né? [...] Bom dia, Good morning”.

“Leia o texto”.

A partir desses exemplos, o texto mostra, pelas vozes mobilizadas, que o professor desenvolve um agir de verificação de atividades em sala de aula, o que comprova aquela avaliação diária sobre o cumprimento de atividades realizadas pelos alunos na aula. Notamos ainda que essa avaliação diária junto à correção de atividades revelam atenção e dedicação ao processo de aprendizagem dos alunos. Além disso, percebemos uma preocupação do professor instrutor em dar um retorno (*feedback*) sobre a correção das atividades aos alunos, enfatizando, assim, a importância dessa correção para a aprendizagem dos alunos. Entretanto, o texto também nos revela um agir de controle e organização pelas vozes mobilizadas por meio de imposição de coerções aos alunos. Por outro lado, constatamos também um agir docente caracterizado pela cobrança de tarefas e funções, mas, apontando uma preocupação sobre a aprendizagem do aluno. Um exemplo disso é a cobrança por parte do professor instrutor da responsabilidade do aluno em relação ao uso do próprio material. O próprio professor se mostra como exemplo dessa responsabilidade quanto ao material, ao demonstrar cuidado com o seu próprio material. Por fim, o texto nos mostra exemplos de uso de inglês no cumprimento aos alunos na chegada em sala de aula, apontando-nos uma crença do professor instrutor de que isso possa motivar as aulas de Inglês.

Quanto à voz dos pares (colegas de trabalho), mobilizadas nas (re)configurações construídas pelo professor no texto, percebemos uma consciência de que cada professor desenvolve um agir pessoal, como vemos pelo exemplo a seguir:

“É... () fulan/ o professor trabalha assim”.

Diante disso, devemos considerar que, embora cada professor receba as mesmas prescrições das instâncias governamentais, por exemplo, cada professor cria meios para desenvolver o próprio agir em situação de trabalho. No entanto, o texto também nos mostra que, ao (re)configurar o próprio agir pela voz de *outrem*, o professor instrutor recorre ao agir docente de outros colegas professores para ressaltar que, além das características de um agir genérico, que diz respeito aos professores de um modo geral, o trabalho do professor é marcado por características próprias de um agir individualizado, pessoal. A partir disso, percebemos que essa voz mobilizada diz respeito não somente a um agir em sala de aula, mas a um agir anterior, que ocorre na escola, e também posterior à aula, ou seja, ao agir educacional.

Em relação à voz do professor instrutor (re)configurada por ele mesmo ao direcionar-se aos seus pares (colegas de trabalho), o professor instrutor enfatiza a importância de um agir de interação e de bom relacionamento com seus pares, desde a sua chegada na escola. Por exemplo, ao fornecer instruções sobre como chegar na sala dos professores, o professor instrutor nos orienta como cumprimentar os colegas:

“Bom dia”.

“Bom dia, bom dia, bom dia”.

Isso mostra uma característica de professor amigo em um agir anterior à aula e que ocorre na escola, momentos antes da aula, ressaltando a importância do bom relacionamento com os pares (colegas de trabalho) para a realização do trabalho educacional.

Como um agir anterior ou posterior à aula, o texto nos mostra algumas vozes do próprio professor instrutor direcionadas à supervisão, mobilizadas para apontar a importância de um agir organizador e controlador sobre o trabalho em sala de aula,

em relação a problemas ou ocorrências que possam acontecer na aula, como podemos ver nos exemplos a seguir:

“Olha, tem alguém que não tá trazendo material”.

“Quando vai ter reunião pra falar daquela turma porque a turma está problemática”.

“O aluno tal, não fazendo, não está fazendo tal atividade”.

“O aluno não estava trazendo o livro, não está fazendo atividade”.

Além desse agir de controle e de organização pelo professor como um agir individualizado, percebemos, por essas vozes, a importância do coletivo de trabalho para que o trabalho educacional possa ser organizado e para que o processo de aprendizagem do aluno possa acontecer mais efetivamente. Assim, o texto mostra que, embora o professor instrutor demonstre um desejo de organizar o seu trabalho, aponta para a falta e a necessidade do auxílio de um trabalho coletivo no sentido de tratar de questões que possam ser essenciais à aprendizagem do aluno, ao seu desenvolvimento humano, organizando, assim, seu *métier*. Além disso, o texto sugere que esse trabalho docente seja organizado para que quando houver oportunidades de diálogo com os pais, o professor instrutor possa estar respaldado e prestar contas do seu agir docente a eles, bem como do agir do aluno em sala de aula. Por essas razões, estudar o trabalho do professor pela perspectiva do ensino como trabalho pode nos auxiliar melhor a entendermos como o agir docente se constitui e como esse agir pode ser desenvolvido em situação de trabalho.

Identificamos também a voz da supervisão mobilizada no texto das *instruções ao sócia*, que aparece (re)configurada pelo professor instrutor ao ilustrar uma necessidade de obter informações sobre o desenvolvimento dos alunos para a organização dos trabalhos na escola, o que justifica a preocupação do professor instrutor em registrar as notificações de ocorrências em sala de aula. Podemos constatar isso pelo exemplo a seguir:

“Ah, por que ele não avisou antes [...] que o cara tem problemas ? Como é que a gente [...] nunca ficamos sabendo, né? Às vezes, chega um pai, né?”

De acordo com o texto, a supervisão pode expressar um desejo de manter as informações organizadas no trabalho, principalmente, em relação aos alunos, pois, se os pais procurarem por informações, a supervisão pode ter condições de fornecer o que precisam. Neste caso, o professor instrutor mobiliza uma voz que pode causar

um alerta ao professor para que não deixe para informar o problema à supervisão após o ocorrido, ou, muito tempo depois. Isto pode ter uma conotação negativa sobre o trabalho do professor, marcando indícios de irresponsabilidade, falta de interesse em desenvolver um bom trabalho, tanto individual como coletivamente. Por isso, o texto do professor instrutor sempre ressalta a importância de se repassar os problemas, enfim, o que ocorre em sala de aula à supervisão. De outro modo, o professor poderá ser *crítico* e isto pode incomodar ou, até mesmo, atrapalhar o agir do professor. O texto mostra-nos que o cumprimento da notificação de problemas à supervisão e, conseqüentemente, aos pais, é essencial para respaldar o trabalho do professor. Assim, o professor pode mostrar aos pais que seu trabalho é sério e que tem responsabilidades como, por exemplo, contribuir para que o aluno aprenda mais efetivamente. Do contrário, como podemos ver no texto das instruções ao sócio, *se ninguém fala o que está acontecendo na sala, a supervisão pode até cometer um equívoco*.

Percebemos, também, que há um receio de haver crítica ao trabalho do professor. Por isso, o texto mostra uma ênfase no agir posterior à aula, que ocorre na escola, quanto a essa comunicação com a supervisão. No entanto, notamos pelo texto, uma preocupação da supervisão com a prestação de contas aos pais dos alunos, quando é necessário, por exemplo, quando os pais visitam a escola para saber como está o comportamento e o desenvolvimento do aluno. Mais uma vez, constatamos a importância de um trabalho coletivo no sentido de organizar melhor esse trabalho educacional. Ou seja, se cada actante que atua no quadro educacional fizer o seu trabalho, acreditamos que a educação possa melhorar, a organização desse trabalho educacional possa melhorar e se desenvolver. Para isto, é necessário que cada um tenha a preocupação não somente de desenvolver um bom trabalho, mas também de se desenvolver em sua situação de trabalho. Desse modo, consideramos que a partir do desenvolvimento do professor em seu próprio agir, o coletivo de trabalho e o seu *métier* também podem se desenvolver. Por isso, é nesse sentido de trazer como contribuição a proposta de se conhecer a importância da descrição do próprio trabalho e as contribuições que esse tipo de investigação pode trazer para o desenvolvimento do professor, que nossa pesquisa se inscreve.

Por fim, o texto mostra a voz dos pais (re)configurada no agir do professor instrutor, sendo direcionada a ele mesmo, ao apontar a importância de se ter o

registro de ocorrências em sala de aula quando os pais procuram pelos professores na escola para saber como os filhos estão estudando, aprendendo e se desenvolvendo, como um respaldo ao trabalho do professor. Vejamos o exemplo:

“Ah, já tem uns dois ou três professores que já falaram que ele está tendo esse comportamento sim”.

O texto nos mostra que, mesmo na relação individual com os pais ao tratar de assuntos sobre os filhos, há um agir coletivo quando os professores reportam as mesmas informações sobre o comportamento dos filhos aos pais. Muitas vezes, essa relação dos professores com os pais ocorre no momento durante as aulas, ou seja, os professores, geralmente, atendem os pais na porta da sala de aula. É quando estes relatam o que outros professores informam sobre seus filhos. A partir disso, notamos que há uma relação de trabalho entre o professor instrutor e os colegas professores, entre o professor instrutor e a supervisão, entre o professor instrutor e os pais dos alunos, além da relação entre o professor instrutor e os alunos no curso do agir. Estudar tais relações pode nos auxiliar em nosso desenvolvimento em situação de trabalho, bem como do coletivo de trabalho e do *métier* em que atuamos.

Assim, além dos actantes, estudar as vozes que aparecem no texto pode auxiliar-nos na compreensão do agir docente, apontando-nos outros elementos constitutivos desse agir.

Em relação às modalizações, notamos uma predominância de *modalizações deônticas* (avaliações apoiadas em valores, opiniões e regras, da ordem da obrigação social e moral, no domínio das permissões, direitos, deveres, conselhos e sugestões, marcadas por verbos e locuções como dever, ter obrigação de, ser necessário, etc.) no texto das *instruções ao sósia*, conforme já explicitamos nesta pesquisa, utilizadas tanto pelo instrutor como pela pesquisadora. Vejamos os exemplos a seguir, quando o professor enfatiza as implicações do seu papel de professor ao ter que preparar aulas em um horário extra-classe, em sua residência, reforçando a questão da sua sobrecarga de trabalho, em um agir anterior à aula.

12. Professor Instrutor: [...] Primeiro, é...a gente no fim de semana a gente tem que preparar né? Ver o que vai ser trabalhado, que eu faço né? Sempre eu faço isso.
[...]

14. Professor Instrutor: É.. trabalhar tem que preparar pra poder não é? [...] Tá, mas isso a gente tem que também estar preparando em casa né, vindo e... {estudando.

[...]

17. Pesquisadora Sósia: É...então, eu tenho que estudar as unidades que vão ser trabalhadas no livro. Eu tenho a/ tenho que corrigir alguma coisa, tenho tenho algum trabalho que já foi dado que eu tenha que corrigir e mostrar pra eles antes da aula de segunda-feira, pra eu fazer isso no fim de semana?

18. Professor Instrutor: Éh::: você tem que corrigir éh::: e mostrar pra eles né? uma deficiência, às vezes, por falta de atenção, teve notas baixas também né? e... e....e mostrar onde que está o erro, que {tipo de erro...

Assim, o texto nos mostra que as modalidades mobilizadas apontadas anteriormente reiteram o agir de preparação de aulas, atividades, materiais e conteúdos que ocorrem em um agir anterior à aula realizado em casa, além da correção de atividades realizada em um agir posterior à aula, ressaltando a importância do retorno (*feedback*) das dificuldades de aprendizagem aos alunos para um agir futuro em sala de aula. A partir disso, percebemos que esses modos de agir são marcados por um agir com instrumentos (materiais ou simbólicos). Além disso, o texto nos remete ao papel das prescrições para o trabalho do professor, destacando duas prescrições como essenciais para o agir docente, que são a preparação de aulas, atividades, entre outros, e a correção de trabalhos, testes, entre outros, o que corrobora o trabalho desse professor como um agir prefigurativo e prescritivo, conforme já discutimos.

As modalidades deônticas, segundo Bronckart (1999/2003, p. 132), “avaliam o enunciado à luz dos *valores sociais*, apresentando os fatos enunciados como (socialmente) permitidos, proibidos, necessários, desejáveis, etc.”. A partir dessa definição, ressaltamos que o texto das *instruções ao sósia* mobiliza uma predominância dessas modalidades, expressando o que é necessário ao agir desse professor em sua situação de trabalho, além do agir de preparação para o agir futuro em sala de aula.

Por fim, relacionando os modos de agir discutidos neste capítulo, remetemos a duas das perguntas de pesquisa sobre *os conflitos, dificuldades e/ou impedimentos tematizados no texto em relação a diferentes aspectos constitutivos do trabalho educacional, tais como: a instituição, os instrumentos, alunos, entre outros e às formas de resolução de conflitos encontradas pelo próprio professor em*

relação aos diferentes aspectos constitutivos do trabalho educacional apontados acima. Para isto, apontamos algumas possibilidades de respostas, como podemos ver no quadro a seguir.

Dificuldades e/ou Impedimentos	Formas de solução
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Uso de material didático (esquecimento de material por parte do aluno) ▶ Cumprimento/realização de atividades pelos alunos (alunos não fazem atividades) ▶ Dificuldade de dar notas de conceito no primeiro bimestre ▶ Controle e organizaçã da sala de aula por punições (comportamento e indisciplina dos alunos) ▶ Falta de atenção dos alunos em sala de aula ▶ Gerenciamento de tempo e atividades em fins de semana ▶ Falta de recursos para a produção de materiais ▶ Pouco tempo para diálogo com equipe pedagógica e direção ▶ Relacionamento no trabalho ▶ Problema para encontrar hora para falar com a supervisão sobre problemas de alunos. ▶ Gerenciamento do tempo em sala de aula. ▶ Gerenciamento do tempo fora da sala de aula. ▶ Questões de indisciplina: comportamento em sala de aula, responsabilidade com material didático na aula, entre outros. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Livro controle de notas como registro sobre o uso do material ▶ Livro controle de notas para avaliação diária e do conceito ▶ Imposição de condições aos alunos ou formas de punição como diminuição de notas do aluno. ▶ Demonstração de atenção aos alunos coletiva e individualmente. ▶ Preparação de atividades e avaliações com mimeógrafo em casa nos fins de semana, além de correção de avaliações ▶ Elaboração de atividades com recursos próprios em casa ▶ Comunicação à equipe pedagógica no intervalo ▶ Verificação de momentos possíveis para diálogo, respeitando o tempo disponível da equipe pedagógica e direção ▶ Cumprimento e atenção a todos da comunidade escolar. ▶ Atenção aos alunos, o que pode contribuir muito para um bom relacionamento (turno 223) ▶ Elaboração de um recurso, um livro de notas encadernado, para registrar o desenvolvimento do aluno durante as aulas. ▶ Contato com a equipe pedagógica no intervalo ou quando a equipe pedagógica não está ocupada. ▶ Notificação de problemas ocorridos em sala de aula à supervisão.

Quadro 18 – Dificuldades e/ou impedimentos e formas de solução.

As dificuldades e/ou impedimentos e às formas de solução apontadas acima, junto às (re)configurações anteriores apontam-nos uma preocupação sobre que tipo de trabalho é esse, que vivencia uma situação de trabalho como essa. Assim, pelas formas de solução criadas pelo professor instrutor consideramos que esse trabalho pode ser caracterizado como um agir de controle e organização do próprio *métier*, o texto das *instruções ao sósia* nos mostra as seguintes (re)configurações sobre o próprio agir, sugerindo-nos que o professor deve:

- ser amigo, ter bom relacionamento com alunos, pais e pares
- organizar o próprio agir, preparando aulas, atividades e avaliações

- ter controle e organização do seu agir em sala de aula
- gerenciar atividades em fins de semana e em horários livre na própria residência
- ter condições de providenciar recursos quando necessário para a elaboração de atividades
- oferecer retorno de avaliações aos alunos
- organizar o metièr
- manter a supervisão informada sobre problemas com alunos
- saber lidar com realidades sociais diferentes dos alunos

Enfim, o texto revela-nos o fato de que o professor instrutor desenvolve vários papéis que em sala de aula, mostrando as capacidades de realização desse professor em sua situação de trabalho, mesmo quando não há condições adequadas para um ensino de qualidade. Ao discutir o tipo de trabalhador que esse professor (re)configura em seu agir, tomamos por base Sardinha (2007), que trata das Metáforas da Escola⁷⁵, do professor, das metáforas como meio de intervenção, fazendo referência ao ensino de língua estrangeira, especificamente, a Língua Inglesa. Assim, ao discutir algumas metáforas do professor, o autor sugere algumas possibilidades, como: o professor operário ou entregador, o professor competidor, o professor canalizador, o professor jardineiro, o professor construtor e o professor *showman*, o que também pode caracterizar o trabalho do professor como um agir multifacetado e, conseqüentemente, um agir escravizado. Assim, concluímos que pelo texto das *instruções ao sócia* temos um professor construtor, que produz os próprios instrumentos. Como o autor acredita que discutir as metáforas é uma atividade que pode ajudar tanto na compreensão de textos científicos como na produção de trabalhos acadêmicos, acreditamos que reconhecer o tipo de trabalhador que o professor instrutor (re)configura em seu agir pode contribuir para entendermos melhor a constituição e caracterização desse agir docente, seus elementos constitutivos e suas relações. Ou seja, ao estudar as características desse tipo de trabalhador junto aos conceitos estudados nesta pesquisa, na perspectiva do ISD e do ensino como trabalho, podemos compreender melhor as características desse trabalho em uma visão mais ampliada.

⁷⁵ Para compreender melhor tais metáforas, ver SARDINHA, T. B. *Metáfora*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. *Lingua[gem]* 24.

Discutidas as dificuldades e as formas de solução apontadas por esse professor, trataremos dos problemas e soluções em relação ao procedimento das *Instruções ao Sósia*.

4.2.6 Problemas e soluções sobre o procedimento das *Instruções ao Sósia*

Primeiramente, no que diz respeito aos problemas quanto ao uso do procedimento das *Instruções ao Sósia*, discorreremos sobre a atuação do professor instrutor no procedimento, em relação ao uso dos pronomes *eu* e *você* e o que isto pode significar na construção das (re)configurações no texto sobre seu próprio agir. Assim, o que temos no início do texto é o uso do pronome *eu* pelo professor instrutor em um momento de implicação na situação de produção, que ocorre no início do procedimento, o que pode significar o não entendimento do procedimento ou a não apropriação dos recursos que se deve utilizar para que haja o deslocamento da prática profissional para descrevê-la, embora a pesquisadora tenha explicitado o uso do procedimento em seu no início. Percebemos isso pelo exemplo a seguir:

32. Professor Instrutor: Eu:::... por exemplo, eu eu prop/ eu proponho atividade, (**Pesquisadora Sósia:** hum) depois eles vão, eles vão realizar, eles vão ter que realizar aquela atividade, depois eu vou olhar, “Você fez? Você fez?” Eles deixam eu dar uma olhada né? Eu percorro a sala né? [...] E::: Aí depois que **eu vou corrigir**, aí depois **eu vou corrigir** no quadro né? primeiro, eles têm que... aí **vou avaliar** se eles fizeram e se fizeram certo, (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) certo?

Entretanto, temos outros momentos no texto das *instruções ao sósia*, que nos apontam um um deslocamento do professor ao descrever o próprio trabalho, o que pode significar uma apropriação do procedimento, como vemos no exemplo abaixo:

197. Pesquisadora Sósia: Mas... pra esta segunda, né? que eu vou substituir, eu vou ter que trabalhar só a unidade do livro ou eu vou ter que levar alguma atividade extra?

198. Professor Instrutor: Não, você vai analisar, você pode analisar a sua atividade e fazer uma... uma... você pode fazer uma, uma observação e ach/ uma análise e ver se vai ser necessária... se você tem alguma coisa fácil.

199. Pesquisadora Sósia: E isso eu vou fazer no fim de semana?

200. Professor Instrutor: No final de semana. Você tem que preparar (**Pesquisadora Sósia:** Ah::: tá) isso no final de semana. Vai analisar ...o que você pode trabalhar... O que você teria pra trabalhar né? paralelo com aquela ...com

aquela (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) ...com aquela atividade (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) mas...que não seja... é... superior à atividade do livro.

Com isso, em relação ao uso dos pronomes eu e você, devemos esclarecer a importância de se usar tais pronomes adequadamente no sentido de promover o efetivo deslocamento do próprio agir pelo professor participante da pesquisa para que ele possa fazer as (re)configurações necessárias à compreensão desse trabalho.

Como já discutimos, quanto à elaboração das perguntas ao professor instrutor, na maioria das vezes, é a pesquisadora quem introduz os temas, o que não invalida o procedimento utilizado nesta pesquisa, uma vez que o texto co-produzido pelo professor participante da pesquisa e a pesquisadora apontou-nos elementos essenciais à compreensão da constituição, características e dimensões do trabalho docente. Além disso, houve uma ausência de perguntas mais específicas sobre o agir em sala de aula relacionado aos procedimentos de ensino, o que poderia ter contribuído ainda mais para a compreensão da descrição desse agir. Devemos considerar a influência do papel da pesquisadora como professora, tanto pela pesquisadora ao levantar temas, como pelo professor instrutor ao omitir instruções por conhecer a pesquisadora como professora e deduzir que esta já saiba como agir.

Um outro aspecto que pode caracterizar um problema quanto ao uso do procedimento, foi pedir instruções ao professor instrutor sobre seu agir docente referente a uma semana de trabalho. Por outro lado, olhar a situação de trabalho do professor na perspectiva de uma semana permitiu-nos desenvolver uma visão mais ampliada sobre os elementos constitutivos e as características desse agir, bem como as suas dimensões. No entanto, podemos pedir instruções sobre o agir docente referente a um período menor de trabalho, como um dia ou um dos três períodos do dia de trabalho: matutino, vespertino ou noturno.

Outra questão a ser considerada foi o tempo utilizado na realização das *instruções ao sósia*, aproximadamente três horas e trinta minutos, o que tornou-se ao término do procedimento uma atividade cansativa para ambos os participantes da pesquisa, professor instrutor e pesquisadora. Constatamos também uma repetição de instruções pela pesquisadora como confirmação das ações do professor instrutor, o que estendeu o tempo de duração do procedimento. Por essas razões, devemos

pensar em encaminhamentos futuros e desenvolver mais estudo para o aperfeiçoamento do uso desse procedimento.

Quanto às sugestões sobre o que poderia ser feito para melhorar a atuação da pesquisadora na realização de um procedimento como esse, devemos considerar a importância e necessidade de se pedir as instruções ao professor participante da pesquisa de um modo que este possa introduzir os temas. Além disso, conforme o professor for apontando e descrevendo as minúcias de seu trabalho, devemos formular questões que possam explorar melhor tais minúcias em relação ao agir docente, considerando alguns aspectos, tais como: a) focando a questão do “como” se deve proceder nos momentos e atividades que o professor for descrevendo; b) se a pesquisadora pode ou deve tomar por base alguma fonte ou orientação para agir do modo como está sendo instruída; c) o que a pesquisadora pode fazer para realizar determinadas atividades em situação de trabalho, entre outras possibilidades que podemos desenvolver em estudos futuros.

Quanto ao tempo de duração do procedimento, sugerimos que sua realização seja feita como na sugestão da Clínica da Atividade, em que os pesquisadores utilizam aproximadamente uma hora e trinta minutos para o uso do procedimento.

Assim, concluímos e reconhecemos que é essencial conhecermos o gênero, no caso desta pesquisa, o procedimento de coleta de dados, para desenvolvê-lo e poder verificar a real contribuição deste procedimento quando o professor se sente à vontade para dar esclarecimento sobre seu agir educacional. Por isso, discutimos a atuação e desempenho da pesquisadora em seu papel de sócia, com o objetivo de compreender melhor o uso de tal procedimento e poder, com isso, trazer contribuições para o uso desse procedimento, tanto em situações de formação continuada como em situações de formação inicial.

Para conhecermos melhor esse gênero de coleta de dados, é necessário desenvolvermos mais estudos, investigações ou pesquisas sobre a descrição do próprio agir em situação de trabalho para que possamos contribuir mais efetivamente para o desenvolvimento do trabalho docente tanto em relação ao agir individual como do coletivo de trabalho.

Contudo, como já discutimos anteriormente, nossa pesquisa pode contribuir para vários aspectos no quadro educacional, tais como: valorizar os modos de agir do professor, compreender mais efetivamente a complexidade e especificidade do trabalho docente a partir das características lingüístico-discursivas do texto

produzido pelo próprio professor, contribuir para o desenvolvimento do grupo ALTER em relação a reflexões sobre o procedimento de coleta de dados, bem como contribuir tanto para o desenvolvimento do professor em serviço como do professor em pré-serviço.

Todas essas constatações ajudam a validar a idéia de que podemos aprender muito sobre nosso próprio trabalho pela descrição das suas minúcias para nos desenvolver em nosso próprio agir. Além disso, esse estudo nos mostra que também podemos aprender e nos desenvolver por meio de textos que tratam da descrição do próprio agir.

Finalmente, este capítulo procurou discutir os resultados da análise dos dados, considerando a organização do agir docente (re)configurado no texto das *instruções ao sósia* e os elementos constitutivos desse agir no sentido de contribuir para o desenvolvimento de pesquisas na área de formação do professor, seja no contexto de formação inicial ou continuada.

Diante disso, será que podemos pensar que um procedimento como esse, das *instruções ao sósia*, junto à proposta do ISD, Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade podem ser aplicados em um curso de formação inicial e também na formação continuada? É o que veremos nas considerações finais sobre a importância da descrição do próprio agir para o desenvolvimento do professor em seu trabalho e do seu *métier*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta parte final da pesquisa, discutiremos os aspectos mais relevantes dos resultados das análises desenvolvidas e apontaremos aspectos da pesquisa que avaliamos serem positivos e ou sujeitos a críticas, assim como os caminhos que ela nos abre, considerando os aportes que nos trouxe, que são tanto de ordem científica, teórico-metodológicas, quanto de ordem prática, em relação à atividade educacional.

Como já o dissemos várias vezes, aliamos o interacionismo sociodiscursivo (ISD) a concepções da Ergonomia da Atividade Francesa e da Clínica da Atividade, assim como resultados das pesquisas do Grupo ALTER sediados na PUC/SP (ABREU-TARDELLI, 2004, 2006; LOUSADA, 2004, 2006; MACHADO, 2004, 2006, 2007; MAZZILLO, 2006; BUENO, 2007; CORREIA, 2007; BUZZO, 2007; BARRICELLI, 2007), que traçam uma perspectiva em comum sobre o trabalho do professor. Conforme já mostraram essas pesquisas, a junção desses aportes é essencialmente relevante por enriquecer a perspectiva dos pesquisadores de Genebra, com recursos ainda pouco explorados por eles, ampliando as categorias de análise, o que pode contribuir para a elaboração de novos critérios para a compreensão do agir representado em textos.

Com isso, procuramos valorizar a descrição do próprio agir docente, os modos de agir do professor, expressos pelo próprio professor, no sentido de melhor compreender as especificidades de seu trabalho, a partir da análise das (re)configurações construídas no e pelo texto produzido no processo da *instrução ao sósia*, visando a contribuir para o desenvolvimento do próprio professor e, ao mesmo tempo, de seu coletivo de trabalho e de seu *métier*. Assim, a pesquisa corrobora os resultados já obtidos nas pesquisas do grupo ALTER. Com isso, consideramos que contribuímos para o desenvolvimento das reflexões sobre os procedimentos de coleta de dados utilizado nas investigações sobre o trabalho do professor, sobretudo pelo procedimento utilizado que permite, ao professor, a reconstrução do seu agir passado, com uma projeção para o futuro, com a descrição oral de sua situação de trabalho, reconstituindo minúcias e especificidades da sua atividade docente, que, muitas vezes, lhe passam despercebidas, dada a fixação das rotinas de trabalho.

Assim, consideramos que, ao verificar as (re)configurações construídas pelo texto do professor sobre seu próprio agir, podemos ter acesso a uma reconstituição

da sua atividade profissional, chegando aos modelos de agir seguidos pelo professor, bem como aos elementos que constituem esse agir.

Ao dar a palavra ao professor, já oferecemos uma contribuição ao desenvolvimento do professor envolvido na pesquisa ao permitir-lhe reconstituir/reconstruir sua situação de trabalho e colocá-la diante de si mesmo e de outros, permitindo que seja discutida e, se preciso, modificada na própria discussão interna ou externa que se desenvolva. Isso pode motivar outros profissionais a desenvolver o mesmo tipo de experiência com o procedimento das *instruções ao sócia*, no sentido de compreender melhor as dimensões e os elementos que constituem seu próprio trabalho. Compreender a importância da descrição do próprio agir em situação de trabalho e de textos, de seus elementos constitutivos, das escolhas que deve realizar a todo momento, pode contribuir para que se percebam as diferentes possibilidades não exploradas na atividade e a percepção da origem dos problemas não solucionados, podendo isso levar ao desenvolvimento do professor tanto individualmente quanto ao coletivo de trabalho. Como ressalta Saujat (2002), “transformar para compreender”, pois, os dados coletados com a pesquisa já sugerem a possibilidade de o professor perceber as ações implícitas que ocorrem em sua situação de trabalho, mas que, muitas vezes, não se apresentam de modo observável.

Além disso, acreditamos que esse tipo de pesquisa também contribui para o desenvolvimento do próprio pesquisador, na medida em que este tem a oportunidade de repensar sua atividade de trabalho, ao investigar a prática profissional de um outro trabalhador, o que pode levar à transformação do próprio pesquisador como educador.

Portanto, o uso desse dispositivo metodológico pode contribuir para muitas pesquisas em diferentes contextos na formação de educadores como, por exemplo, a formação inicial (professores em pré-serviço) e a formação continuada (professores em serviço). Na formação inicial, ele se justifica pela oportunidade que se tem de, com ele, antever os possíveis problemas próprios da atividade docente, como uma antecipação do agir, o que pode auxiliar os futuros professores para uma realização de trabalho mais efetiva no quadro educacional. Quanto à formação continuada, o procedimento das *instruções ao sócia* pode ser utilizado em projetos nas escolas, mobilizando grupos de professores com o auxílio de pesquisadores para que, juntos, desenvolver meios eficazes de investigação e compreensão do trabalho, no sentido de encontrar encaminhamentos e soluções alternativas para os problemas existentes, fortalecendo os coletivos de trabalho

e os gêneros próprios desse *métier*. Assim, pretendemos dar continuidade a estudos como este em cursos de graduação e de pós-graduação, compartilhando nossas idéias com futuros professores ou, professores em *pré-serviço*,⁷⁶ e os atuantes ou, os professores *em-serviço*⁷⁷, além de expandi-las com a constituição de grupos de estudo e de pesquisa.

No entanto, não podemos deixar de apontar algumas dificuldades de utilização do instrumento de coleta de dados, as *Instruções ao Sósia* e algumas das medidas que devem ser tomadas para evitá-las ou superá-las. É necessário que o pesquisador tenha informações muito claras sobre a importância e a relevância desse procedimento, sobre seus pressupostos teóricos e sobre seu uso adequado, para que ele possa ser realmente eficiente. Por isso, é necessário que se desenvolva uma prática de pesquisa constante, com uma formação adequada do pesquisador, para que ele tenha confiança e segurança no uso do procedimento. Um aspecto a ser levado em conta, que precisa ser discutido e esclarecido, é o fato de que não utilizamos esse procedimento para intervenção direta, tal como é feito pelos pesquisadores da Clínica da Atividade, que são solicitados para atender a uma demanda específica dos próprios trabalhadores, e não como um procedimento de pesquisa. Evidentemente, com a “transposição” que efetuamos, o procedimento se transformou, assim como os dados que com ele foram obtidos, sem que isso negue a relevância de um ou de outro tipo de trabalho. Entretanto, consideramos que, a partir dos resultados da pesquisa que desenvolvemos, estaremos mais aptos para desenvolver trabalhos de intervenção mais longos e que atendam a demandas dos próprios professores.

A partir desses resultados, chegamos a diversas conclusões sobre os dados obtidos. Em primeiro lugar, ao descrever o agir durante a aula, em alguns momentos, o professor não aponta as minúcias ou especificidades do seu trabalho. Por exemplo, aponta-se que, as aulas são preparadas, assim como as atividades e avaliações, mas não há informações precisa sobre a elaboração de um plano de aula, que possa ajudar a orientar o trabalho do professor com a especificação de passos ou procedimentos de sua aula. Por outro lado, mesmo não nos fornecendo essas minúcias, mostra-se uma visão particular do objeto de ensino, especificamente da Língua Inglesa, ao tratar do uso de inglês em sala de aula, apontando algumas possíveis dificuldades ou problemas, como a falta de condições

⁷⁶ Professores em processo de formação inicial.

⁷⁷ Professores graduados e atuantes em um processo de formação continuada.

de aprendizagem do aluno para acompanhar uma aula em Inglês. Além disso, o professor instrutor pode utilizar o Português não somente para facilitar a aprendizagem do aluno, mas, principalmente para facilitar o seu ensino.

A nosso ver, uma das razões pelas quais o texto produzido não aponta algumas das minúcias desse ensino em particular pode ser o fato de ser a pesquisadora a responsável maior pela introdução dos temas, como se antecipasse muitas das respostas que o próprio professor poderia mobilizar. No entanto, mesmo a pesquisadora conduzindo a *instrução ao sócia*, o professor sabe que, pela instrução inicial, ela poderia substituí-lo, mas, mesmo assim, não explicita instruções específicas sobre o agir em relação ao objeto de ensino.

Na verdade, o professor descreve uma visão macro de sua situação de trabalho, o que não significa que houve um esquecimento do objeto de ensino. Isso pode ter ocorrido pelo fato de o professor instrutor saber que a pesquisadora também é professora em seu mesmo contexto e que, portanto, já deveria saber como agir em relação a esse objeto. Uma outra hipótese é a de que o professor fala muito de algo que poderá ser repetitivo nos outros dias, por isso não considera necessário falar. Na verdade, o texto parece apontar que há uma série de rotinas seguidas pelo professor, que há uma série de procedimentos que são sempre os mesmos e que, portanto, não precisam ser especificados ou repetidos.

Novamente, devemos levar em consideração ainda o fato de que a pesquisadora contribuiu de certa forma, para que a construção das respostas do professor tivessem essa característica, pois suas questões exigem uma descrição maior sobre o primeiro dia de trabalho, como se as instruções referentes a esse dia pudessem servir, de um modo geral, para os outros dias. Assim, as próprias questões da pesquisadora, parecem construir uma representação, aliás muito recorrente em nosso meio social, de que o ensino sempre ocorre ou tende a ocorrer do mesmo modo e que, portanto, a pesquisadora, como possível substituta do professor instrutor, saberia como agir somente pelas instruções do primeiro dia.

Além disso, a não explicitação dos detalhes do próprio agir nos outros dias de trabalho, principalmente, em relação aos procedimentos de ensino, pode ser explicada por algum receio (ou impossibilidade) de o professor expor ou pôr em risco as minúcias desse agir e desse ambiente que somente ele conhece e compreende. A esses elementos do agir docente poderíamos chamar de um agir implícito, que, entretanto, exercem influência e constituem o agir docente. Por essas razões, em

um procedimento de coleta como esse o pesquisador deve agir no sentido de auxiliar o professor a compreender e verbalizar esse agir implícito, trazendo-o à sua consciência discursiva. Para isso, é necessário que outros estudos e pesquisas sejam desenvolvidos para um aprofundamento maior dessas questões.

Uma outra razão para a não explicitação das minúcias do trabalho em sala de aula, pode ter sido o fato de nós, como condutores da entrevista, termos focado os momentos que antecedem e sucedem a prática pedagógica da sala de aula, uma vez que nosso interesse estava na descrição da situação de trabalho realizada em uma semana, almejando-se, com isso, obter justamente uma visão mais global do trabalho docente e não somente da prática pedagógica em sala de aula.

Entretanto, mesmo com essa ausência das minúcias do trabalho,, analisar a descrição do próprio agir em situação de trabalho permitiu-nos perceber que o professor consegue realizar muitas atividades, mesmo com um tempo limitado para isso, criando meios para resolver possíveis problemas. Assim, nossos dados parecem nos revelar as capacidades de realização do professor em situação de trabalho, mesmo quando não há condições adequadas para um ensino de qualidade. No entanto, faz-se necessário alertarmos para o fato de que as más condições desse trabalho, evidentes, podem levá-lo a extrapolar os limites de sua resistência enquanto trabalhador, o que pode prejudicá-lo não somente em suas relações profissionais, mas também em suas relações com alunos, pais, colegas, enfim, com toda a comunidade escolar. Por outro lado, as análises e as conclusões que tiramos nos levam a acreditar que, enquanto houver tal intensificação do trabalho e o professor sentir-se obrigado a assumir uma sobrecarga de trabalho por razões de desvalorização da profissão e sócio-econômicas, será difícil ao professor obter um desenvolvimento profissional por meio de estudos e qualificação em sua área específica de ensino.

Nossos dados também revelaram-nos algumas das especificidades das (re)construção do trabalho desse professor de Inglês, como a ênfase no agir antes da aula por meio da preparação de aulas, atividades e avaliações; a ênfase no agir em sala de aula, em relação ao controle da disciplina e ao uso do Português como instrumento intermediário para o ensino de Inglês; a ênfase no agir posterior à aula, como na correção de trabalhos e testes e no retorno (*feedback*) desses instrumentos aos alunos para mostrar-lhes suas deficiências de aprendizagem e, finalmente, a ênfase na necessidade de um bom relacionamento com todos da comunidade

escolar, procurando ser um professor amigo. Tudo isso parece apontar-nos para o tipo de “modelo de agir” geral que é valorizado pelo professor, pelo menos o que é idealizado e considerado como socialmente adequado, em que se mostra o trabalho docente como sendo constituído por tarefas, parte das quais são prefiguradas por ele mesmo. Com isso, observamos que o texto configura um *curso do agir* docente marcado como sendo de um trabalho ininterrupto. Como já o dissemos, o professor é configurado como um real ator desse processo de sua prática profissional por estar sempre implicado em seu agir, atribuindo-se a ele intenções, motivos, capacidades e responsabilidades, mesmo que sujeito a normas institucionais

Além disso, grande parte desse processo de trabalho parece referir-se mais ao trabalho docente em geral do que às especificidades do trabalho do professor de inglês.

Quanto às perguntas do pesquisador, concluímos que a sua elaboração depende da compreensão do pesquisador sobre o trabalho real do professor, o que deve implicar um tempo maior de observação, bem como da avaliação correta do que se quer investigar e perguntar. Contudo, isso não invalida o uso do procedimento de coleta de dados utilizado nesta pesquisa, que são as *instruções ao sócia*, pelo fato de se tratar de um processo de co-construção entre pesquisador e professor investigado e de que justamente são as lacunas apontadas nesse processo que podem contribuir para o pesquisador rever o próprio agir quanto ao uso do procedimento, conforme já discutimos.

No início desta pesquisa, considerávamos, como muitos, aliás, que o professor, de um modo geral, parece não ter clareza sobre seu papel e que isso seria a problemática central de uma provável “ineficiência” no ensino. No entanto, o que constatamos é que o professor tem, sim, clareza sobre as funções que tem de desempenhar em sua situação de trabalho. O que parece não estar claro (e isso não só para o professor) é a importância de conhecermos as minúcias ou as especificidades desse *métier*, mas não somente da prática pedagógica em sala de aula, mas também de toda a situação de trabalho, visando ao desenvolvimento do agir docente, tanto em relação ao próprio professor quanto ao coletivo de trabalho. Na verdade, podemos considerar que a problemática maior que apontamos, como já discutimos anteriormente, é o desconhecimento da importância da descrição do próprio agir em situação de trabalho. Por isso, poderíamos pensar em soluções alternativas, tais como encontros de capacitação e de formação continuada, não no sentido de “passar receitas”, mas de questionarmos os momentos de ensino e de aprendizagem, os modos de agir em situação de trabalho, buscando “meios de organizar

um meio que possibilite a aprendizagem de conteúdos disciplinares e o desenvolvimento de capacidades específicas” (MACHADO, 2007) tanto nos professores para que estes possam ter um respaldo maior em sua prática pedagógica, enfim, em sua prática profissional e, com isso, possam lidar melhor com os imprevistos possíveis durante suas aulas, como nos alunos.

Por essas razões, devemos considerar o contexto da produção de pesquisa, em relação ao uso da *instrução ao sócia*, aprofundando estudos sobre esse processo de co-construção textual do pesquisador com o professor, no sentido de conhecermos melhor o gênero, para que possamos entender a importância da descrição do próprio agir em situação de trabalho. Retomando a primeira pergunta específica da pesquisa, sobre *quais as características lingüístico-discursivas do texto do professor em textos orais produzidos durante o procedimento da instrução ao sócia*, quanto ao nível enunciativo, o texto das *instruções ao sócia* revelou-nos os actantes postos em cena, como os alunos, os pares, os funcionários, os pais e a supervisão, as vozes desses actantes mobilizadas pelo professor e o modo como o professor instrutor referiu-se a eles, marcando lingüisticamente suas relações no coletivo de trabalho. Ainda nesse nível, o texto também revela o uso de modalizações que também indicam e marcam os modos de agir no trabalho. Assim, estudar as características lingüístico-discursivas do texto do professor sobre seu próprio trabalho pode trazer-nos subsídios para melhor compreender a constituição desse trabalho docente e, com isso, nos desenvolvermos como professores e investigadores do próprio agir. Daí a importância e relevância de se ter os pressupostos teórico-metodológicos do ISD como teoria de base junto às Ciências do Trabalho, já mencionadas anteriormente, para a compreensão do trabalho do professor, sua complexidade, suas especificidades e os elementos que constituem esse agir docente.

Retomando a segunda pergunta específica da pesquisa, sobre *quais são os diferentes elementos do agir tematizados nos textos* no que diz respeito aos *protagonistas, motivos, finalidades, determinantes externos: finalidades e recursos utilizados*, acreditamos ter respondido a essa pergunta na discussão das análises do texto. Como já discutimos, os protagonistas postos em cena na atividade de interação das *instruções ao sócia*, são o professor instrutor e a pesquisadora. Por outro lado, ao estudar a descrição do agir docente, os protagonistas apontados no texto são o professor, os alunos e a supervisão, pois cada um desses actantes tem um papel essencial para o desenvolvimento do trabalho docente. Quanto aos determinantes externos, o professor, como vimos, geralmente cumpre as funções que lhes são

atribuídas para o desenvolvimento de questões de ordem prática e burocrática, tais como: assinatura de livro ponto, verificação de horários no livro ponto, preenchimento de livro de chamada, registro de conteúdos, notificação e registro de problemas ocorridos em sala de aula, organização de livros de registro de classe em pasta própria do professor em uma gaveta apropriada para uso da supervisão e secretaria, além do uso de chave para abrir as salas em que lecionará. Toda esta organização do *metièr* em função do cumprimento de prescrições burocráticas em detrimento da organização do *metièr* em um sentido mais amplo, ou seja, da realização de atividades que possam contribuir para a melhoria do quadro educacional, para uma situação de trabalho mais efetiva, além das relações no trabalho educacional, tais como discussões, grupos de estudos mais efetivos, entre outros, mostra-nos que o professor tem tantas tarefas a cumprir que acaba tendo impedimentos para sua formação intelectual, o que pode gerar conflitos. Formação esta que poderia contribuir para a realização de um trabalho melhor, ou seja, com maiores possibilidades de soluções alternativas aos possíveis problemas do trabalho docente.

Quanto à terceira pergunta da pesquisa, sobre *quais são os conflitos, dificuldades e/ou impedimentos tematizados no texto em relação a diferentes elementos constitutivos do trabalho educacional, tais como: a instituição, os instrumentos, alunos, entre outros*, como vimos, alguns conflitos entre os elementos constitutivos do agir docente aparecem no texto na medida em que este revela-nos os seguintes aspectos: a falta de recursos mais adequados para um ensino de maior qualidade, uso do mimeógrafo em casa nos fins de semana ou em seu próprio computador; a falta de tempo para uma preparação melhor do professor para a elaboração de suas aulas, atividades e avaliações, entre outros. Para isso, o professor instrutor usa seu tempo livre para estudos ou outras leituras. Um outro aspecto a ser considerado é a falta de tempo para tratar de problemas de alunos com a supervisão, levando o professor instrutor a criar meios para lidar com tais questões, como aproveitar momentos do intervalo no período para isto.

Além disso, as (re)configurações construídas no texto do professor apontam-nos situações, que poderiam ser dificuldades ou impedimentos à realização do trabalho docente, em relação aos alunos em sala de aula como a disciplina, o comportamento, os cuidados e a responsabilidade com o material didático para estudo em sala de aula, cumprimento de funções burocráticas citadas anteriormente, sobrecarga de trabalho extra-classe, registro de problemas, bem como

relacionamento com os alunos. No entanto, o professor desenvolve formas para lidar com esses aspectos, que poderiam ser dificuldades, o que já responde a próxima pergunta específica da pesquisa sobre as formas de resolução de conflitos. Algumas dessas formas são os vários tipos de registro para controle e organização do próprio agir como instrumentos criados pelo próprio professor instrutor, utilizados em sala de aula, tais como: o livro de notas pelo não esquecimento do livro didático na aula pelo aluno, o livro de notas pelo cumprimento de atividades em sala e o controle de notas por bom comportamento dos alunos na aula.

Na verdade, o professor desenvolve esse agir de controle para evitar possíveis conflitos e problemas em relação aos alunos, aos pais, à supervisão e à instituição, entre outros. Por isso, um envolvimento maior do coletivo de trabalho em função de questões mais amplas relacionadas ao quadro educacional poderia contribuir, no sentido de se amenizarem problemas de relações no trabalho, pois, embora o trabalho do professor seja realizado, aparentemente, de modo individual, ele só pode ser concretizado por meio de um coletivo que constitui a situação de trabalho do professor, coletivo este que envolve tanto os alunos, os pais, a equipe pedagógica, a supervisão, direção e funcionários da escola.

Quanto à quarta pergunta específica da pesquisa, sobre *Quais são as formas de resolução de conflitos encontradas pelos próprios professores em sua situação de trabalho descrita, em relação aos diferentes aspectos constitutivos do quadro educacional apontados anteriormente*, assim como as outras perguntas, acreditamos tê-las respondido ao identificar os meios pelos quais o professor cria formas de resolver os possíveis conflitos em seu agir docente, como discutimos na pergunta anterior. Por exemplo, ao discutirmos a elaboração de atividades para alunos que não têm o livro didático ou de atividades complementares ao livro didático, o professor cria meios de, no primeiro caso, resolver o problema da falta de recursos para o ensino e a aprendizagem da LE. Já no segundo caso, o professor instrutor cria meios de não limitar a aprendizagem dos alunos somente a um material, mas também, tomando o cuidado para não extrapolar nas atividades complementares, desvalorizando o livro didático dos alunos. Além disso, em relação à questão da disciplina em sala de aula, como já dissemos, o professor instrutor cria registros para o controle do comportamento dos alunos e de realização de atividades na aula para que consiga desenvolver as suas capacidades de aprendizagem, assim como também cria registros para o controle de uso do livro didático. Ou seja, mesmo em

meio a possíveis conflitos, dificuldades e/ou impedimentos, o professor consegue criar formas de resolução de conflitos. Isso indica o quanto o professor, como qualquer outro trabalhador, é um ser criativo, apesar das restrições que o cercam.

Em relação às últimas perguntas específicas da pesquisa, sobre *em que situação o professor se coloca como agente e como ator e a quais são os modos de agir (re)configurados no texto do professor*, já respondemos a essas perguntas anteriormente, tanto nas discussões dos resultados quanto nestas considerações finais. O que dissemos acima, por exemplo, reitera o que discutimos nos resultados das análises, ao apontarmos os momentos em que o professor se coloca como agente e ator. Na verdade, como vimos, o professor se coloca como ator, uma vez que cria os próprios instrumentos e recursos para seu agir no trabalho. No caso desse agir docente, quando o professor constrói o instrumento e a si mesmo, ao mesmo tempo, antes de ir para a tarefa, constrói não somente instrumentos materiais ou simbólicos para um agir futuro mas também recursos pessoais que lhe permitam trabalhar.

Essa construção do instrumento e de si mesmo remete-nos à tese de Marx e Engels (2004) segundo a qual, enquanto o homem transforma a natureza, transforma-se a si mesmo. Assim, nossos dados confirmam essa tese, pois o professor “se prepara” ao “preparar aulas”, modificando-se continuamente. Em outras palavras, o professor não desenvolve seu trabalho mecanicamente, mas se apropria do artefato para seu agir, transformando-o *por si e para si*. Por exemplo, o livro didático funciona como artefato que propicia ao professor construir o instrumento, como as atividades extraclasse complementares ao livro didático.

Quanto aos modos de agir (re)configurados no texto, consideramos ter não somente respondido como também enfatizado a importância de conhecermos tais modos de agir e a contribuição desse conhecimento para nosso próprio desenvolvimento, enquanto professores, e o de nosso coletivo de trabalho.

Como já o dissemos, para desenvolver as análises do texto das *instruções ao sócia*, recorreremos à categorização já desenvolvida sobre os elementos constitutivos do agir (BRONCKART, 1999/2003, 2006, 2008), sobre os elementos constitutivos do trabalho docente (AMIGUES, 2004; MACHADO, 2007), e sobre as dimensões e características do trabalho (ROGER, 2007; MACHADO, 2007) e sobre os modos de agir (MAZZILLO, 2006) para que identificássemos as (re)configurações construídas no texto pelo professor de seu agir. Assim, as análises do texto das *instruções ao sócia* nos permitiram identificar quais os elementos constitutivos desse trabalho,

como, por exemplo, os instrumentos que o professor instrutor produz e utiliza para seu agir futuro em sala de aula. Além disso, a ênfase que esse professor coloca no agir anterior à aula nos faz pensar o quanto esse momento que antecede a aula é importante para o desenvolvimento do agir docente em sala de aula. Um outro aspecto que o texto nos mostra como essencial ao trabalho do professor é o retorno de atividades corrigidas aos alunos, ou seja, o trabalho do professor se constitui na medida em que devolve aos alunos suas dificuldades de aprendizagem. Além dessas questões, notamos com o texto das *instruções ao sócia*, que o professor instrutor tem as finalidades do seu agir bem claras, assim como também ele tem consciência da importância do coletivo de trabalho para que sua atividade docente possa ser realizada ao ressaltar a importância dos registros de ocorrência à supervisão da escola. Com isso, pudemos compreender melhor as características e dimensões, além dos modos de agir constitutivos desse trabalho.

Em relação aos elementos constitutivos do trabalho docente propostos por Machado (2007), podemos dizer que o texto do professor (re)configura uma interação contínua com os alunos por meio de instrumentos, que são por eles apropriados, a partir dos *artefatos* que lhe são disponibilizados pelo meio social, ou seja, pelas prescrições, pelos trabalhos dos alunos, pelos testes, avaliações, caderno com registros de ocorrências de comportamentos de aluno, livro didático, livro de chamada, entre outros. A preparação de aulas, atividades e avaliações mostra-nos que a situação de trabalho do professor não tem início na sala de aula, mas em outros locais em que o professor elabora, planeja, pensa sobre as aulas a serem desenvolvidas, prepara conteúdos, materiais didáticos, atividades diversas, ou, até mesmo, avaliações, em sua própria residência ou momentos antes da aula no local de trabalho. Quanto às prescrições para seu trabalho, o trabalho do professor se mostra também como um processo de auto-prescrição e de cumprimento dessa autoprescrição, para poder cumprir com as prescrições do seu *métier*, originadas do coletivo. Em outras palavras, o professor instrutor (pre)configura o próprio agir para encontrar formas de solução para as possíveis dificuldades, problemas e/ou impedimentos a seu trabalho.

De tudo o que dissemos até aqui, temos a imagem complexa de um trabalhador autônomo, que elabora os recursos próprios em casa, que não tem um lugar e um tempo exclusivo para trabalhar, pois tem de trabalhar em casa e em períodos em que, teoricamente, deveria dedicar-se a si mesmo e a outros de seus

papéis sociais. o de um trabalhador consciente, ao respeitar o tempo da equipe pedagógica; o de um trabalhador “chefe”, que controla o trabalho dos outros pelo registro de notas, pela imposição de condições aos alunos, ou seja, pela imposição de prescrições ao trabalho dos outros; o de um trabalhador “vigia”, ao controlar o uso de material didático e o cumprimento de atividades pelos alunos, já discutidas nesta pesquisa, apontadas por Sardinha (2007), como o professor operário ou entregador, o professor competidor, o professor canalizador, o professor jardineiro e o professor construtor. No entanto, pelas análises e conclusões com o texto das *instruções ao sósia*, notamos que uma configuração que enfatizada pelo texto do professor instrutor é a do professor construtor, como já vimos pela sua produção de instrumentos. Como Sardinha (2007, p. 77) explicita, “trata-se de alguém que cria um instrumento para dar apoio ao aluno e para ajudá-lo a construir algo”.

Além disso, temos (re)configurações de um trabalhador, que faz um trabalho representativo de vários trabalhadores. Em outras palavras, o texto revela um trabalho multifacetado, ou seja, em que várias identidades vem à tona e se manifestam. Desse modo, podemos remeter à caracterização do trabalho escravizado pelos vários papéis do professor e a sobrecarga de trabalho. Enfim, esta pesquisa contribui para o trabalho do professor de inglês da escola pública do Paraná na medida em que reconstitui ou (re)configura esse agir docente, mesmo tratando-se de um recorte em relação ao objeto de investigação.

Para que trabalhos como o nosso possam ser desenvolvidos é preciso que pesquisadores desenvolvam estudos transdisciplinares, no sentido de se mostrar que a complexidade do trabalho docente, que, por isso, não pode ser compreendido a partir da perspectiva de uma única disciplina. Com isso, esperamos que as contribuições de ordem teórica e metodológica de nossa pesquisa possam auxiliar no desenvolvimento de estudos futuros.

Enfim, defendemos a idéia de que pela descrição do próprio agir é possível identificar os detalhes da situação do trabalho docente, compreender suas especificidades, para que, com isso, possamos desenvolver o próprio *métier*. Pois, acreditamos que quanto mais conhecimentos tivermos sobre os elementos que constituem o agir docente e as suas interações, assim como as diferentes dimensões desse agir, melhor poderemos atuar para seu desenvolvimento. Assim, esperamos, ao final dessa caminhada, termos atingido não somente uma compreensão mais efetiva da teoria utilizada no desenvolvimento dessa pesquisa

como também e, principalmente, contribuir para que os resultados desse estudo possam trazer benefícios ao quadro educacional, à situação de trabalho do professor de Inglês da Escola Pública, participante desta pesquisa, à situação de formação inicial, bem como de formação continuada, e, também, à situação de trabalho de pesquisadores que investigam o trabalho do professor de ensino de Língua Inglesa ou de outras disciplinas.

(RE)CONFIGURAÇÕES CONSTRUÍDAS POR ESSA TESE

Por fim, descobri que “não utilizei o procedimento das *instruções ao sósia* como deveria ou como gostaria de ter feito”. Em um primeiro momento, me senti decepcionada com meu próprio trabalho de pesquisadora por não ter desenvolvido o processo de coleta de dados, conforme as prescrições teóricas nos indicam. Como afirmei no início da tese, parecia-me um desafio encantador para mostrar novos caminhos, novas contribuições ao mundo científico, e realmente ele o é.

Admito e reconheço que faltou-me um conhecimento maior sobre o gênero de texto próprio da atividade de *instrução ao sósia*. No entanto, esse mesmo desconhecimento e o modo “real” sobre como o procedimento foi conduzido possibilitou-me novas descobertas sobre o trabalho do professor que não esperava, como por exemplo, apropriar-me, de fato, da idéia de que cada situação de trabalho tem as suas características próprias pessoais e intransferíveis e, com isso, tomar consciência da importância do papel da descrição do próprio agir docente. Como Oddone sugeriu ao desenvolver o procedimento das *instruções ao sósia*, a proposta deve ser enxergar além do óbvio.

Em outras palavras, parece-nos que o óbvio desta pesquisa seria investigar as minúcias do trabalho do professor e que este professor nos contasse o que é realmente realizado em sua prática profissional, principalmente, em sala de aula, em relação ao objeto de ensino, a Língua Inglesa.

Em relação ao meu próprio desenvolvimento, não posso deixar de considerar os três papéis sociais desempenhados no decorrer da pesquisa, que são a ela relacionados:

- a) professora de educação básica, atuando na área de Língua Inglesa no Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública Estadual;
- b) professora formadora de professores de Inglês em uma Instituição de Ensino Superior Pública Estadual; e,
- c) professora pesquisadora sobre o trabalho do professor de Língua Inglesa no contexto de Escola Pública.

Como pesquisadora, posso levantar uma analogia: o professor, ao ter de descrever sua situação de trabalho, encontra-se diante do desafio de reconstituir uma experiência vivida por meio de uma espécie de retrato, (que nunca é idêntico à

própria pessoa), que é entregue à pesquisadora. Esta, por sua vez, nunca entrega a seu leitor o mesmo retrato. Ao contrário, ela busca interpretá-lo e (re)configurá-lo em um texto científico, que já é, portanto, um outro retrato, incluindo o professor mais o pesquisador como intérpretes. Assim, a pesquisadora também (re)configura seu próprio agir, reconstituindo uma experiência vivida com o professor na construção do texto das *instruções ao sósia*.

Além disso, a caminhada por essas vertentes teóricas me permitiu conhecer melhor meu próprio trabalho, minha prática profissional, como professora de Inglês de Ensino Fundamental e Médio de Escola Pública, como professora formadora na área de Língua Inglesa no curso de Letras e, principalmente, como pesquisadora, na medida em que devo lidar com questões de uso da linguagem e da compreensão sobre os conceitos utilizados para o desenvolvimento de minha prática profissional.

Desse modo, podemos simbolizar as situações descritas acima com a seguinte imagem:



Figura 1 – *Tela – Triplo auto-retrato (1919)*, Norman Rockwell.

Assim, desenvolvi uma pesquisa sobre a situação de trabalho de um outro, mas que contribuiu para que eu refletisse sobre meu próprio agir. Ao fazer a pesquisa, tomei por base aportes teóricos e autores que podem sustentar o processo de investigação, assim como o professor e o pintor se utilizam de algumas fontes de inspiração ou de “modelos de agir”. Ou seja, ninguém cria nada sozinho, sempre se parte de alguma história, de algum trabalho realizado por alguém. No entanto, interpretar o auto-retrato não significa que consideremos o procedimento das *instruções ao sósia* um retrato do agir por meio do qual o professor instrutor transmitirá as instruções ao pesquisador exatamente como elas ocorrem em situação de trabalho, assim como a imagem no espelho não é a imagem real do pintor e assim como o quadro não é retrato da imagem do espelho.

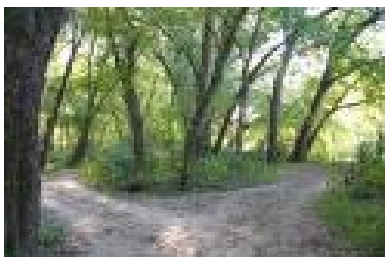
Assim, não pensamos que podemos retirar o que o professor pensa exatamente sobre o que acontece em sua prática profissional. Pelo contrário, estamos enfatizando a questão da interpretação ou de uma das possíveis (re)construções do agir docente, que, postas em confronto, podem contribuir para a ampliação das possibilidades existentes para o agir docente, possibilidades essas levantadas e (re)inventadas pelos próprios professores.

Além disso, o auto-retrato nos sugere que estejamos atentos às minúcias de um determinado agir, o que vem ao encontro do que já discutimos antes sobre o fato de que quanto mais elementos do agir, quanto mais elementos constitutivos do trabalho docente conhecermos, mais poderemos compreender como esse agir se configura, para que ele possa ser desenvolvido.

Com isso, estamos apenas iniciando uma discussão, que pode ser estendida por um aprofundamento maior em estudos futuros. Por isso, convido os professores do Ensino Fundamental e Médio, principalmente os professores de Língua Inglesada Escola Pública, os professores-formadores desta área, os professores de outras disciplinas, os pesquisadores em geral, para desenvolvermos estudos sobre a descrição do próprio agir pela voz do professor em situação de trabalho. Convido-os também para o desenvolvimento dessas práticas de descrição, que tragam consequências em benefício de nosso *métier* e de todos nós, trabalhadores do ensino.

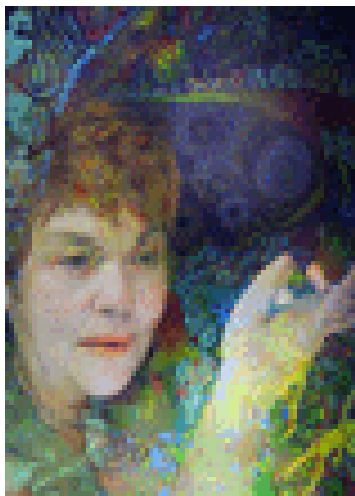
O TRABALHO DO PROFESSOR PESQUISADOR

No mundo da pesquisa científica, e dos seres humanos,
 O que investigar? O que descobrir? O que revelar?
 Pesquisar é preciso... Para isto, ler, pensar é preciso
 Raciocinar, argumentar é preciso
 Pensamentos, palavras que me orientam
 Representações, (re)configurações que me conduzem
 Autores que explicam, discutem, precisam
 Interpretações que me consomem
 Palavras que me alimentam e me tornam pesquisadora
 Discussões, argumentações e raciocínios que lembram da linguagem
 Linguagem que me envolve no processo de estudar
 Pesquisar, investigar, raciocinar,
 Compreender a linguagem pelo agir, o agir humano
 Compreender a linguagem e o agir de um professor, ser humano
 O que me diferencia de um outro professor ou educador?
 O que me diferencia de um outro "formador"?
 O que me torna diferente de um outro pesquisador?
 O que me diferencia de um outro ser humano?
 É o modo como compreendo a pesquisa e a desenvolvo?
 É o modo como uso a linguagem ao fazer esta pesquisa?
 É o modo como respondo minhas perguntas de pesquisa?
 É o modo como trato os procedimentos de coleta de dados?
 É o modo como trato os procedimentos de análise de dados?
 É o modo como trato os dados coletados ou como os interpreto?
 É o modo como trato o participante de pesquisa?
 Afinal, não é este um ser humano?
 Ser humano este que mobiliza as mais específicas representações
 Ou (re)configurações sobre o próprio trabalho
 Recurso este que me é oferecido em um estudo científico e lingüisticamente humano
 Será isso tudo mesmo? Ou é só mais uso de linguagem...?
 Isso tudo não tem nada a ver com o agir humano?
 Enfim, o trabalho de um professor investigador ou pesquisador
 Sempre tentar descobrir ou revelar o incerto
 Incerto que pode trazer muitas respostas à muitas perguntas
 Ou trazer mais perguntas a futuras respostas
 Tudo isso pelo uso da linguagem na compreensão do agir humano
 Agir humano do professor, do investigador, do pesquisador
 Agir humano de uma banca que avalia o trabalho do pesquisador
 A linguagem que nos conduz pelo mundo da pesquisa científica, dos seres humanos
 O desenvolvimento da pesquisa, o processo de investigação
 Problemática que nos motiva, que nos impulsiona, que nos provoca
 Buscar, pesquisar, descobrir, revelar
 Investigação, conflitos, impedimentos, possíveis realizações e, enfim, desenvolvimento!



Two roads diverged in a yellow wood,
 And sorry I could not travel both [...]
 I took the one less traveled by,
 And that has made all the difference
 (Robert Frost – The Road not Taken)

À minha querida Profa. Dra. Orientadora e amiga, Anna Rachel Machado, por todo seu carinho e dedicação e, principalmente, por ter acreditado em minhas capacidades:



*Da janela de Anna Rachel
para o mundo do agir humano
pela linguagem!*

À minha querida Profa. Dra. Co-orientadora e amiga, Vera Lúcia Lopes Cristovão, pelas grandes e significativas contribuições até o “momento final” desta caminhada profissional:

"O trabalho capacita para a vida, e como tal deve ser encarado como essencial e imprescindível à manutenção dos ideais humanos. Que todos tenhamos a oportunidade de atuar naquilo que nos faz felizes de modo que possamos, assim, colaborar para a felicidade daqueles que estão em nossa volta".

(CHALITA, 2003, p.120)

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. V. **Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula**. 1996. 315 f. Tese (Doutorado)– Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1996.

_____. (Org.) **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes Editores, Arte Língua, 2004.

ABREU-TARDELLI, L. S. **Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD**. 2006. 196 f. Tese (Doutorado)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas**. Campinas: Pontes Editora, 1993.

_____. (Org.) **Parâmetros atuais no ensino de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997.

_____. (Org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes, 2005.

ALMEIDA, L. R. de.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.) **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Loyola, 2002.

ALONSO, M. Formar professores para uma nova escola. In: QUELUZ, A. G.; ALONSO, M. (Eds.). **O trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Guazzelli, 1999.

AMIGUES, R. L'enseignement comme travail. In: BRESSOUX, P. (Ed.) **Les stratégies de l'enseignement en situation d'interactions**. [S.l.: s.n.], 2002. p. 243-262.

_____. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. In: AMIGUES, R.; FAÏTA, D.; KHERROUBI, M. (Eds.) **Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité**. [S.l.: s.n.], 2003. p. 5-16.

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

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa, 2001.

ARRUDA, M. A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral. In: GOMEZ, C. M.; FRIGOTTO, G.; ARRUDA, M.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. (Eds.). **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ASSIS-PETERSON, A. A. de. Alguns apontamentos em torno da formação de professores de língua estrangeira. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**, São José do Rio Preto, v. 4, p. 43-50, 1998/1999.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas: Unicamp, 1998/2001.

BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, V. N. (1929-1930). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. **La poétique de Dostoïevski**. Paris: Points Seuil, 1970.

_____. **Esthétique de la création verbale**. Paris: Gallimard, 1984.

_____. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992/1999/2003.

BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.) **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. (Coleção As Faces da Lingüística Aplicada).

BARCELOS, A. M. F. As crenças de professores a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas de seus alunos. In: GIMENEZ, T. (Org.) **Ensinando e aprendendo inglês na universidade**: formação de professores em tempos de mudança. Londrina: Abrapui, 2003.

BARRICELLI, E. **A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil**. 2007. 254 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BASSO, E. A. **A construção social das competências necessárias em um educador pelas línguas**: entre o real e o ideal – um curso de Letras em estudo. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

_____. A relação dialógica entre pesquisa e formação inicial. In: ENCONTRO INTERDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO: O PAPEL DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR, 2., 2008, Campo Mourão. **Anais...** Campo Mourão: FECILCAM, 2008.

_____. O perfil do professor de inglês de escolas públicas. In: CRISTOVÃO, V. L.; GIMENEZ, T. (Orgs.). **ENFOPLI**: construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês. Londrina: [s.n.], 2005.

BERTHET, M.; CRU, D. Avec les évolutions de la prescription, comment travail et comment enrichir nos démarches et instruments d'analyse. In: CONGRÈS DE LA SELF, 37., 2002, Aix-en-Provence. 2002. **Actes...** Aix-en-Provence: Groupe Régional d'Etudes et d'Action sur le Travail, 2002. p. 107-120. Disponível em : <<http://www.ergonomie-self.org/actes/congres2002.html>>. Acesso em: 2 set. 2008.

BERTOLDO, E. Formação e profissionalização do professor: uma abordagem histórico-social. In: MAGALHÃES, B.; BERTOLDO, E. (Orgs.) **Trabalho, educação, e formação humana**. Maceió: EDUFAL/PPGE/CEDU, 2005. 255p.

BETIOL, M. I. S.; TONELLI, M. J. A trama e o drama numa intervenção: análise sob a ótica da psicodinâmica do trabalho. **Organizações & Sociedade**, v. 9, n. 24, p. 11-23, maio/ago. 2002.

BEZERRA, I. A. G. **A distância entre o trabalho prescrito e o realizado**: um estudo de adequações. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

BLOOME, D. Necessary indeterminacy and the microethnographic study of reading as a social process. **Journal of Research in Reading**, Massachusetts, v. 16, p. 98-111, 1993.

BOAVENTURA, E. **Como ordenar as idéias**. São Paulo: Ática, 2004.

BOOTH, W. C.; COLOMB, G. G.; WILLIAMS, J. M. **A arte da pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BORGHI, C. I. B. **A configuração do trabalho real do professor de língua inglesa em seu próprio dizer**. 2006. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)–Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

BOTA, C. Eugenio Coseriu: linguistique et philosophie du langage, um modele complexe du fonctionnement langagier. **Texto!**, v. 13, n. 1, p. 1-15, 2008. Disponível em: <<http://www.revue-texto.net/index.php?id=102>>. Acesso em: 28 maio 2008.

_____. Introduzione: un modello complesso di funzionamento del linguaggio. In: COSERIU, E. (Eds.) **Il linguaggio e l'uomo attuale**: Saggi di filosofia del linguaggio. Verona: Edizioni Fondazione Centro Studi Campostrini, 2007. p.17-43.

BOUTET, J. (Ed.) **Paroles au travail**. Paris: L'Harmattan, 1995.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 04/98, de 29 de janeiro de 1998. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. Relatora Conselheira: Regina Alcântara de Assis. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 1998a. p. 31.

_____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua estrangeira. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa (terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental). Brasília, DF: MEC/SEF, 1998c.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio I língua estrangeira. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos - apresentação dos temas transversais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998d.

BRONCKART, J-P. Action theory and the analysis of action in education. In: EUROPEAN CONFERENCE, 5., 1993, Aix-en-Provence. **Actes...** Aix-en-Provence: European Association for Research on Learning and Instruction, 1993.

_____. **Activité langagière, textes et discours**: Pour un interactionisme socio-discursif. Paris, Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1996.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. (Coleção Idéias sobre Linguagem).

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999/2003/2007.

_____. **Genèse et organization des formes verbales chez l'enfant**. Bruxelles: Dessart e Mardaga, 1976.

_____. La prise de conscience dans la sériation. In: PIAGET, J. (Ed.) **La prise de conscience**. Paris: PUF, 1974. p. 235-260.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008. (Coleção Idéias sobre Linguagem).

_____. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. **Revista da ANPOLL**, n. 19, p. 231-256, 2004a.

BRONCKART, J.-P.; BAIN, D.; SCHNEUWLY, B.; DAVAUD, C.; PASQUIER, A. **Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse**. Paris, Delachaux et Niestlé, 1985.

BRONCKART, J. P.; BULEA, E.; FILLIETAZ, L.; FRISTALON, I.; PLAZAOLA GIGER, I.; REVAZ, F. **Agir et discourse en situation de travail**. Genève: Université de Genève, 2004.

BRONCKART, J.-P.; CLÉMENCE, A.; SCHNEUWLY, B.; SCHURMANS, M.-N. Manifesto: reshaping humanities and social sciences - a vygotskian perspective. **Swiss Journal of Psychology**, n. 55, p.74-83.1996.

BRONCKART, J-P.; CLÉMENCE, A.;SCHNEUWLY, B.; SCHURMANS, M.-N. Manifesto: reformatando as humanidades e as ciências sociais - uma perspectiva vygotskiana. Trad. de Anne Marie Speyer. **Revista Brasileira de Educação**, v. 3, p. 64-74, 1996.

BRONCKART, J.-P.; JOBERT, G.; FRIEDRICH, J. **L'analyse des actions et des discourse en situation de travail et son exploitation dans les demarches de formation**. [S.l.]: Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique, 2001.

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.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. 2007. Tese (Doutorado)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BULEA, E. Le soin infirmier: du texte au signe et du signe au-delà du texte. In: CANELAS, S. (Ed.). **Langage, objets enseignés et travail enseignant en didactique du français**. Ellug: Grenoble, 2006.

BULEA, E.; FRISTALON, I. Agir, agentivité et temporalité dans dens entretiens sur le travail infirmier. In: BRONCKART, J-P.; GROUPE LAF (Eds.). **Agir et discours en situation de travail**. Genève: Université de Genève, 2004.

BUZZO, M. G. Os professores diante de um novo trabalho com a leitura: modos de fazer semelhantes ou diferentes? 2008. 197 f. Tese (Doutorado)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CALDERHEAD, J. (Orgs). **Exploring teachers thinking**. London: Cassell, 1987.

_____. Reflective teaching and teacher education. **Teaching & Teacher Education**, Lancaster, v. 5, n.1, p. 43-51, 1989.

CALDERHEAD, J.; GATES, P. (Orgs.). **Conceptualizing reflection in teacher development**. London: Falmer Press, 1993.

CANAGARAJAH, S. Reconstructing local knowledge, reconfiguring language studies. In: CANAGARAJAH, A. S. (Ed.) **Reclaiming the local in language policy and practice**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2005.

CARVALHO, A. B. de. **Max Weber**: Modernidade, Ciência e Educação. Petrópolis: Vozes, 2005.

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

_____. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2006. 426p.

_____. Lingüística aplicada, contemporaneidade e formação de professores. **Investigações**, Recife, v. 17, n. 2, p. 79-96, 2004.

_____. Transdisciplinarity in the teaching of English as a foreign language. In: GRIGOLETTO, M.; CARMAGNANI, A. M. G. (Orgs.) **Inglês como língua estrangeira**: identidade, práticas e textualidade. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Trad. Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 1999/2006.

_____. **La Fonction psychologique du travail**: Le travail humain. Paris: PUF, 1999.

_____. Le sujet au travail. In: KERGOAT, J.; BOUTET, J.; JACOT, H.; LINHART, D. (Orgs.) **Le monde du travail**. Paris: [s.n.], 1998. p. 287-301.

_____. **Le travail, activité dirigée**: contribution à une analyse psychologique de l'action. Thèse d'Habilitation à diriger des recherches. Paris: Université Paris, 1997.

_____. Métologie em clinique de l'activité: l'exemple du sosie. In: SANTIAGO, M.; ROUAN, G. (Dir.). **Lês méthodologies qualitatives em psychologie**. Paris: Dunod, 2001.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. **Entretiens en autoconfrontation corisée**: une méthode en clinique de l'activité. Clinique de l'activité et pouvoir d'agir: education Permanente, 2001. p. 17-26.

_____. Genres et styles en analyse du travail: concepts et methods. **Travailler**, v. 6, p. 7-43, 2000.

CONSOLO, D. A. NS/NNS teachers in ELT: a study on teachers' views in Brazil. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**, São José do Rio Preto, n. 4, 1998/1999.

CORREIA, A. P. J. **Letramento, alfabetização e trabalho do professor representados nos PCNs**. 2007. Dissertação (Mestrado)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

COUTINHO, M. A. **Texto(s) e competência textual**. Lisboa: FCG/FCT, 2003.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros e ensino de leitura em LE**: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação do material didático. 2001. 263 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. **Modelos didáticos de gênero**: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Londrina: UEL, 2007.

_____. (Org.) **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008.

DAMIONOVIC, M. C. (Org.). **Material didático**: elaboração e avaliação. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.

DEJOURS, C. A. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez-Oboré, 1992.

_____. **Pour une clinique de la médiation entre psychanalyse et politique**: la psychodynamique du travail. Montreal: Revue Trans, 1993.

_____. **Psicodinâmica do trabalho**: contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 1994.

_____. Psychologie clinique du travail et tradition compréhensive. In: CLOT, Y. (Org.). **Les histoires de la psychologie du travail**: approche pluridisciplinaire. Toulouse: Octares Éditions, 1999. p.195-219.

_____. **Travail et usure mentale**. Paris: Dunod, 1980.

DE TERSSAC, G. **Le travail**: une activité collective. Toulouse: Octarès, 2002.

DE VINCENTI, I. Oddone, intelectual orgânico et chercheur hétérodoxe. **Lês territoires du travail**, v. 3, p. 33-42, 1999.

DEWEY, J. **How we think**: a restatement of the relation of reflective thinking of the educative process. Lexington: Heath and Company, 1933.

DUCROT, O. **La prevue et le dire**. Paris: Minuit, 1973.

_____. **Lê échelles argumentatives**. Paris: Minuit, 1980.

DUROZOI, G.; ROUSSEL, A. **Dicionário de filosofia**. Trad. de Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 1993.

ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: CULTURA, DIVERSIDADE E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 9., 2001, Londrina. **Anais...** Londrina: Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado do Paraná, 2001.

ESPINASSY, L. Peut-n parler de genre professionnel dans l'enseignement des arts plastiques au college? In: AMIGUES, R.; FAÏTA, D.; KHERROUBI, M. (Eds.). **Métier enseignant, organization du travail et analyse de l'activité**. Skholé: [s.n.], 2003.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala-de-aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1999.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Formação de Professores).

FAÏTA, D. Análise das práticas linguageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002. p. 45-60.

_____. **Análise dialógica da atividade profissional**. Trad. de Maristela Botelho França, Maria da Glória Correa di Fanti e Marcos Antonio M. Vieira. Rio de Janeiro: Imprinta Express, 2005.

_____. Apport des sciences du travail à l'analyse des activités enseignantes. In: AMIGUES, R.; FAÏTA, D.; KHERROUBI, M. (Eds.). **Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité**. Skholé: [s.n.], 2003.

_____. 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.

FAÏTA, D.; VIEIRA, M. Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. **DELTA**, v. 19, n. 1, p. 123-154. 2003.

_____. La conduite du TGV: exercices de styles. **Camps Visuels**, Paris, n. 6, p. 75-86, 1997.

_____. Le questionnement parmi les ressources de l'analyse du travail: comment créer les conditions du dialogue entre l'opérateur et l'intervenant? In: RICHARD-ZAPPELLA, J. (Org.). Le questionnement social. **Cahiers de Linguistique Sociale**, Rouen, n. 28/29, p. 291-300, 1996.

FERENC, A. V. F.; BRAÚNA, R. C. A.; SÁ, E. A. de. Interpretando o trabalho docente: análise de professoras do ensino fundamental sobre a sua profissão. **Educativa**, Goiânia, v. 10, n. 2, p. 211-227, jul./dez. 2007.

FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.) **Pesquisa crítica de colaboração**: um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor, 2006.

FIGUEIREDO, M.; ATHAYDE, M.; BRITO, J.; ALVAREZ, D. **Labirintos do trabalho**: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FILLIETTAZ, L. Une semiologie de l'agir au service de l'analyse des textes procéduraux. In: BRONCKART, J-P.; GROUPE LAF (Eds.). **Agir et discours em situations de travail**. Genève: Université de Genève, 2004. (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, 103).

FILLIETTAZ, L.; DE SAINT-GEORGE, I.; DUC, B. **Vos mains sont intelligentes: interactions en formation professionnelle initiale**. Genève: Université de Genève, 2008. (Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, 117).

FILLIETTAZ, L.; SCHUBAUER-LEONI, M-L. **Processus interactionnels et situations éducatives**. 1. ed. Bruxelles: De Boeck, 2008.

FOUCAULT, M. 7.ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FOURCADE, M. P. A.; BRONCKART, J-P. Por um interaccionismo sócio-discursivo: historia de uma trayectoria. In: PLAZAOLA, I.; FOURCADE, M. P. A. (Eds.). **Testuak, diskurtsoak eta generoak**: Euskal testuen azterketa korronea. Donostia: Erein, 2007. p.13-61.

FREEMAN, D. Teacher training, development, and decision making: a model of teaching and related strategies for language teacher education. **TESOL Quarterly**, n. 23, p. 27-45, 1989.

_____. **Thoughtful work**: reconceptualizing the research literature on teacher thinking. [S.l.]: Unpublished Ms, 1990.

_____. Redefining the relationship between research and what teachers know. In: BAILEY, K. M.; NUNAN, D. **Voices from the language classroom**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1996. p. 88-117.

_____. Renaming experience/reconstructing practice: developing new understandings of teaching. **Teaching & Teacher Education**, Great Britain, v. 9, n. 5-6, p. 485-497, 1993.

FREEMAN, D.; JOHNSON, K. E. Reconceptualizing the Knowledge-Base of Language Teacher Education. **TESOL Quarterly**, v. 32, n. 3, p. 397-413, 1998.

FREEMAN, D.; RICHARDS, J. C. **Teacher learning in second language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1972. (Edição atualizada 2007).

_____. **Pedagogia da autonomia saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Edição atualizada 2006).

FREIRE, M. M.; LESSA, Â. B. C. Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. (Coleção As Faces da Lingüística Aplicada).

FREITAS, M. A. Avaliação enquanto análise: resultados das primeiras reflexões do professor de LE sobre o próprio ensino. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999. p. 51-62.

FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época).

GIMENEZ, T. N. O ensino de línguas estrangeiras na perspectiva do professor. **Semina: Ci. Soc./Hum.**, Londrina, v. 16, n. 3, set. 1995.

_____. **Learners becoming teachers**: an exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil. 1994. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada)–Lancaster University, 1994.

_____. Reflective teaching and teacher education: contributions from teacher thinking. **Linguagem e Ensino**, v. 2, n. 2, p.129-143, 1999.

_____. (Org.). Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança. In: Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa, 16., 2003, Londrina. **Anais...** Londrina: ABRAPUI, 2003.

GIMENEZ, T.; CRISTOVÃO, V. L. L. C. (Orgs.). **Teaching English in context**: contextualizando o ensino de inglês. Londrina: UEL, 2006.

GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Orgs.) **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005.

GIMENEZ, T. ; MATEUS, E. Conhecimento local e conhecimento estrangeiro: um olhar retrospectivo sobre o programa Paraná ELT. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Orgs.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005.

GOMEZ, C. M. Processo de trabalho e processo de conhecimento. In: GOMEZ, C. M.; FRIGOTTO, G.; ARRUDA, M.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GOMEZ, C. M.; FRIGOTTO, G.; ARRUDA, M.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GRIGOLETTO, M.; CARMAGNANI, A. M. G. **Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade**. English as a foreign language: identity, practices and textuality. São Paulo: Humanitas, FFLCH/USP, 2001.

GROUPE LAF. L'analyse des actions et des discours em situation de travail et leur exploitation dans les démarches de formation. Analyse du travail et formation professionnelle. In: CYCLE EN SCIENCES DE L'EDUCATION, 3., 2001, Genebra. **Recueil de textes...** Genebra: Universidade de Genebra, 2001.

GRUBERT, R. P. **O impacto das prescrições governamentais: representações de professoras sobre o artigo 6ª da Resolução CNE/CP 01/2002**. 2004. Dissertação (Mestrado)—Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

GUÉRIN, S. **Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia**. Trad. Giliane M. J. Ingratta e Marco Maffei. São Paulo: Edgard Blücher, 1997/2001.

GUI, R. T. **Prazer e sofrimento no trabalho: representações sociais de profissionais de Recursos Humanos**. 2002. Disponível em: <<http://www.sel.eesc.usp.br>>. Acesso em: 20 fev. 2008.

GUIMARÃES, A. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.) **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. (*Coleção idéias sobre linguagem*).

HABERMAS, J. **Théorie de l'agir communicationnel, t. I et II**. Paris: Fayard, 1987.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

HEBERLE, V. M. 30 years of EFL teaching in Brazil: glimpses of past realities and prospects for the future. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: ABRAPUI, 2003.

HEBERLE, V.; MOTTA-ROTH, D.; VASCONCELLOS, M. L. O ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil: um enfoque voltado para as condições de ensino, os processos de aprendizagem ou o produto? **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 21, p. 5-18, 1993.

HELDANI, R.; LANCMAN, S. Psicodinâmica do trabalho: o método clínico de intervenção e investigação. **Revista Produção**, v. 14, n. 3, p. 77-86, set./dez. 2004.

HYPOLITO, A. M. Intensificação e auto-intensificação do trabalho docente no contexto de reestruturação educativa. In: VII SEMINÁRIO REDESTRADO – NUEVAS REGULACIONES EM AMÉRICA LATINA, 7., 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: [s.n.], 2008.

INFOCAPES. **Boletim Informativo da CAPES**, Brasília, DF, v. 2, n. 4, p. 1- 29, 1994.

JORDÃO, C. M. No Brasil não desenvolvemos o habitus da leitura? In: GIMENEZ, T. (Org.) **Ensinando e aprendendo inglês na universidade**: formação de professores em tempos de mudança. Londrina: ABRAPUI, 2003.

JORDELL, K. O. Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. **Teaching and Teacher Education**, Oxford, v. 3, n. 3, p. 165-177, 1987.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **L'énonciation de la subjectivité dans le langage**. Paris: Armand Colin, 1998.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods**: macrostrategies for language teaching. [S.l.]: Yale University Press, 2003.

LACOSTE, M. Paroles, activité, situation. In: BOUTET, J. **Paroles au travail**. Paris: L'Harmattan, 1995.

LEFFA, V. J. Interação simulada: um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual. In: LEFFA, V. J. **A interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: Educat, 2006. 254p.

_____. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**, São José do Rio Preto, n. 4., 1998/1999.

_____. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2006. 426p.

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

_____. Argumentative processes in critical reflection: processos argumentativos na reflexão crítica. **The Specialist**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 69-85, 2000.

_____. As linguagens das reflexes. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Orgs.) **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004. (As faces da lingüística aplicada).

LIBERALI, F. C.; ZYNGIER, S. Pre-service teacher working with deprived communities in Brasil. In: AKKARI, A.; SULTANA, R.; GURTNER, J. L. **Politiques et strategies éducatives**. 1. ed. Berna: Peter Lang, 2001. v. 1, p. 275-284.

LITTLEWOOD, W. **Communicative language teaching**: an introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 1981/1988.

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

LOUSADA, E. G. **Entre trabalho prescrito e realizado**: um espaço para a emergência do trabalho real do professor. 2006. 333 f. Tese (Doutorado)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. 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.

LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S.; MAZZILLO, T. O trabalho do professor: possíveis revelações pela análise do agir representado nos textos. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007. (Coleção idéias sobre linguagem).

MACHADO, A. R. **Análise de linguagem/trabalho educacional e de suas relações**. São Paulo: Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC/SP, 2003.

_____. A perspective interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. Entrevista com Yves Clot. **Psicologia da Educação**, v. 20, p. 155-160, 2005, Disponível em: <http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 jul. 2006.

_____. **O diário de leituras**: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007. (Coleção idéias sobre linguagem).

MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, p. 39-53, 2004.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J.-P. Análise de documentos de prescrição do trabalho educacional: os “Parâmetros Curriculares Nacionais” e “Lês objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise”. **DELTA**, 2004.

_____. **Representações sobre o trabalho do professor**: a perspectiva do Grupo ALTER-LAEL. (no prelo).

MACHADO, A. R.; BRITO, C. **O agir linguageiro em questionário de pesquisa**. (no prelo).

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. especial, set./dez. 2006.

MACHADO, A. R.; GUIMARÃES, A. M. M. Linguagem e desenvolvimento: perspectivas epistêmicas e praxiológicas Estudos Lingüísticos. In: COUTINHO, M. A.; MIRANDA, F. (Orgs.). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. (No prelo).

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; BARALDI, G.; ABREU-TARDELLI, L. S.; TOGNATO, M. I. R. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sócio-discursivo. **Calidoscópio: Revista de Lingüística Aplicada**, São Leopoldo, v. 2, n. 2, jul./dez. 2004.

MACHADO, A. R.; MAGALHÃES, M. C. C. A assessoria a professores na universidade brasileira: a emergência de uma nova situação de trabalho a ser desvelada. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. **Linguagem e Trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002. p. 45-60.

MACOWSKI, E. A. B. A construção do ensino/aprendizagem de língua estrangeira com adolescentes. 1993. 245 f. Dissertação (Mestrado)—Instituto da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1993.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004. (As faces da lingüística aplicada).

_____. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias da formação de professores de língua**. Londrina: Eduel, 2002. p. 39-58.

MAGALHÃES, B.; BERTOLDO, E. (Orgs.). **Trabalho, educação, e formação humana**. Maceió: EDUFAL/PPGE/CEDU, 2005. 255p.

MALATÉR, L. S. O. A cultura da pesquisa na sala de aula de língua inglesa: algumas reflexões. In: GIMENEZ, T. (Org.) **Ensinando e aprendendo inglês na universidade**: formação de professores em tempos de mudança. Londrina: ABRAPUI, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 2003. (Série Princípios).

MARX, K. Thèses sur Feuerbach. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Etudes philosophiques**. Paris: Editions sociales, 1951. p.61-64. (Manuscrit rédigé en 1845).

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. 4. ed. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

MAZZILO, T. 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.

_____. O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem. 2006. Tese (Doutorado)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MEAD, G. H. **Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist**. Chicago: University of Chicago Press, 1934.

MOITA LOPES, L. P. da. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. (Coleção As Faces da Lingüística Aplicada).

_____. (Org.) **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. (Linguagem; 19).

MORATO, A. N. A proposta de educação do trabalhador fundada na noção de competências: possibilidades e limites. MAGALHÃES, B.; BERTOLDO, E. (Orgs.) **Trabalho, educação, e formação humana**. Maceió: EDUFAL/PPGE/CEDU, 2005. 255p.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Traduzido por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MUNIZ-OLIVEIRA, S. **Os verbos de dizer em resenhas acadêmicas e a interpretação do agir verbal**. 2004. Dissertação (Mestrado)—Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (Orgs.). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. Tradução Inês Polegatto, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

NICOLESCU, B. Em busca de uma evolução transdisciplinar para a universidade. In: CONGRESSO INTERNACIONAL QUE UNIVERSIDADE PARA O AMANHÃ. **Anais...** 1997. Disponível em: <www.cetrans.futuro.usp.br>. Acesso em: maio 2003.

NUNAN, D. **Collaborative language learning and teaching**. Cambridge: CUP, 1992.

ODDONE, I.; RE, A. **Seminário apresentado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto sob o título Métodos em Psicologia do Trabalho**. Porto, 2000. (Não publicado).

ODDONE, I.; RE, A.; BRIANTE, G. **Redécouvrir l'expérience ouvrière: vers une autre psychologie du travail?** Paris: Editions sociales, 1981.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 6. ed. São Paulo: Ponte, 2005.

ORTENZI, D. I. B.; GIMENEZ, T.; REIS, S.; MATEUS, E. In: GIMENEZ, T. (Org.) **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: ABRAPUI, 2003.

PAIVA, V. L. M. O. Avaliação das condições de oferta dos cursos de Letras. In: GIMENEZ, T. (Org.) **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: ABRAPUI, 2003.

_____. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E. B. A.; MALHEIROS, M. R. T. L.; FIGLIOLINI, M. C. R. (Orgs.). **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: UNIDERP, 2005. p.127-140.

PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a mossy construct. **Review of Educational Research**, Fall, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para o Educação Básica**. Curitiba, 2006/2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/index.php?PHPSESSID=2008102715300333>>. Acesso em: 3 jan. 2008.

PENNINGTON, M. C. Reflecting on teaching and learning: a developmental focus for the second language classroom. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON TEACHER EDUCATION IN SECOND LANGUAGE TEACHING, 1991, Hong Kong. **Anais...** Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong, 1991. p.1-22.

PENNYCOOK, A. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

_____. **Critical applied linguistics a critical introduction**. [S.l.]: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

_____. Os limites da Lingüística. In: SILVA, F. L.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). **A lingüística que nos faz falhar**: investigação crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. (Linguagem; 8).

_____. The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 23, n. 4, p. 589-617, Dec. 1989.

PERALTA, S. S. **As representações de uma professora sobre si mesma, sobre leitura e avaliação num trabalho de formação docente**. 2007. 166 f. Tese (Doutorado)—Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

PEREZ, G. **Professor de inglês ou professor de inglês educador na escola pública**. 2008. Dissertação (Mestrado)—Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PLACCO, V. M. N. S. **Formação e prática do educador e do orientador**: confrontos e questionamentos. Campinas: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

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.

PLAZAOLA GIGER, I.; LEUTENEGGER, F. Interactions didactiques em classe bilingüe: une double analyse. In: HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. (Eds.) **Les sciences de l'éducation**: histoire, état des lieux, perspectives. Genebra: SSRE, 2000. 1 CD-ROM.

PRABHU, N. S. There is no best method – why? **TESOL Quarterly**, Singapore, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.

QUELUZ, A. G.; ALONSO, M. **O trabalho docente**: teoria & prática. São Paulo: Guazzelli, 1999.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. (Linguagem; 4).

REVISTA DE LINGÜÍSTICA APLICADA – CALIDOSCÓPIO. São Leopoldo, v. 2., n. 2, jul./dez, 2004.

RIBAS, M. H.; CARVALHO, M. A.; ALONSO, M. Formação continuada de professores e mudança na prática pedagógica. In: QUELUZ, A. G.; ALONSO, M. **O trabalho docente**: teoria & prática. São Paulo: Guazzelli, 1999.

RICHARDS, J. C. **Beyond training**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. **Reflective teaching in second language classrooms**. Cambridge: Cambridge, 1996.

RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. **Second language teacher education**. Cambridge: CUP, 1990.

RICOEUR, P. **Du texte à l'action; essais d'herméneutique II**. Paris: Seuil, 1986.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. 11. ed. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 16).

ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Orgs.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades**: reflexões para professores e formadores. São Carlos: Claraluz, 2008. 256p.

ROGER, J.-L. **Refaire son métier**: essais de clinique de l'activité. Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès, 2007. 255p.

SARDINHA, T. B. **Metáfora**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. (Linguagem; 24).

SATO, L. A representação social do trabalho penoso. In: SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SAUJAT, F. **Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle**: une approche clinique du travail du professeur. 2004. Tese (Doutorado em Ciências da Educação)–Université d'Aix-Marseille I, 2002.

_____. 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.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**, São José do Rio Preto, n. 4, 1998/1999.

SHELLER, L. **Élaborer l'expérience du travail**: activité dialogique et référentielle dans la méthode des instructions au sosie. 2003. 259 f. Tese (Doutorado em Psicologia)– Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), Laboratoire de Psychologie du Travail et de l'Action, Paris, 2003.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

_____. **Educating the reflective practitioner**: toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

_____. Coaching reflective teaching. In: GRIMMET, P. P.; ERICKSON, G. L. (Eds.). **Reflection in teacher education**. New York: Teachers College Press, 1988.

SCHNEUWLY, B. Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In: REUTER, Y (Org.). **Lês interactions lecture-écriture**. Neuchâtel: Peter Lang, 1994. p.155-173.

SCHWARTZ, Y. A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M.C.P.; FAÏTA, D. **Linguagem e trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, A. A. P. **O trabalho do professor de língua inglesa na formação inicial**: um estudo de representações. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Lingüísticos)–Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

SMYTH, J. Teacher's work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, 1992. vol. 29, no.2, p.267-300.

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

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. Construções da subjetividade: os discursos dos relatórios de pesquisa. **The Specialist**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 365-378, 1998a.

_____. O Ensino como trabalho: o professor como trabalhador. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 43, jun. 2003.

_____. Quais as contribuições da lingüística aplicada para a análise do trabalho? In: FIGUEIREDO, M.; ATHAYDE, M.; BRITO, J.; ALVAREZ, D. **Labirintos do trabalho**: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. Reuniões de trabalho: entre o prescrito e o real. In: DUARTE, F. J. C.; FEITOSA, V. C. R. (Orgs.). **Linguagem e trabalho**. Rio de Janeiro: Lucema, 1998b.

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

SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

TAINO, A. M. R. **Das representações dos professores às competências profissionais**: saberes docentes e formação. 2002. Dissertação (Mestrado)—Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIGER, C. Parler quand même: lês fonctions des acitivité langagières non fonctionnelles. In: BOUTET, J. **Paroles au travail**. Paris: L'Harmattan, 1995.

TELLES, A. L.; ALVAREZ, D. Interfaces ergonomia-ergologia: uma discussão sobre trabalho prescrito e normas antecedentes. In: FIGUEIREDO, M.; ATHAYDE, M.; BRITO, J.; ALVAREZ, D. **Labirintos do trabalho**: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

TOGNATO, M. I. R. **Educação a distância na formação continuada do professor de inglês**: o caso do curso E590 da Open University. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos da Linguagem)—Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2002.

TOGNATO, M. I. R. Professor ou Educador? Cidadania: uma responsabilidade social no ensino de literatura e da prática de ensino na formação inicial e continuada do professor de língua inglesa. In: SEMANA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 3., 2002, Campo Mourão. **Anais...** Campo Mourão: FECILCAM, 2002.

_____. Pathmakers: uma experiência de grupo como oportunidade de formação continuada. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Orgs.) **Perspectivas educacionais e o Ensino de Inglês na Escola Pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005.

_____. O procedimento indireto das instruções ao sócia: investigando o trabalho do professor. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008.

TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e lingüística**. Tradução Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.

TURATO, E. R. Introdução à metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: definição e principais características. **Revista Portuguesa Psicossomática**, Porto, v. 2, n. 1, p. 93-108, 2000.

VASCONCELOS, R.; LACOMBLEZ, M. Entre a auto-análise do trabalho e o trabalho de auto-análise: desenvolvimentos para a psicologia do trabalho a partir da promoção da segurança e saúde no trabalho. In: FIGUEIREDO, M.; ATHAYDE, M.; BRITO, J.; ALVAREZ, D. **Labirintos do trabalho**: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. Redescubramo-nos na sua experiência: o desafio que nos lança Ivar Oddone. **Plur(e)al**, v. 1, n. 1, p. 38-51, 2005. Disponível em: <<http://plureal.up.pt/revista/artigo.php?id=37t45nSU547112245:2:322351>>. Acesso em: 13 jul. 2005.

VENTURELLA, V. M. Rumo a uma abordagem transdisciplinar para o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa em sala de aula. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

VIEIRA, M. A. Autoconfrontação e análise da atividade. In: FIGUEIREDO, M.; ATHAYDE, M.; BRITO, J.; ALVAREZ, D. **Labirintos do trabalho**: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. Autoconfrontação em clínica da atividade: metodologias de análise dialógica de situações de trabalho. **Intercâmbio**, v. 12, p. 259-271, 2003.

VOLOCHINOV, V. N. **Marxisme et philosophie du langage**. Paris : Minuit, 1977. (Edição original em russo:1929; Tradução americana: 1973).

VON WRIGHT, G. Problèmes de l'explication et de la compréhension de l'action. In: _____. **Théories de l'action**: textes majeurs de la philosophie de l'action. Liège: Mardaga, 1991.

VYGOTSKI, L. **Défectologie et déficience mentale**. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994.

_____. **Pensée et langage**. Paris: La Dispute, 1997. (Edição original: 1934).

_____. **Pensamento e linguagem**. 2.ed. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987/1998.

_____. Desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 1926/2001. p. 517-545.

WAGNER, W. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 149-186.

WALLACE, M. **Training foreign language teachers: a reflective approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WIDDOWSON, H. D. **Teaching english as communication**. London: Oxford University Press, 1978.

_____. **O ensino de línguas para a comunicação**. Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

WILKINS, D. A. **A notional syllabuses**: a taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development. Oxford: Oxford University Press, 1976.

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching**: beliefs, decision-making and classroom practice. Cambridge: CUP, 1996.

ZEICHNER, K. M. **Educating reflective teachers for learner-centred education**: possibilities and contradictions. USA: University of Wisconsin-Madison, 2001.

_____. Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In: CARLGREN, I.; HANDAL, G.; VAAGE, S. **Teachers' minds and actions**: research on teachers' thinking and practice. London: The Falmer Press, 1994. p. 9-27.

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

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. Teaching teachers to reflect. **Harvard Educational Review**, v. 57, 1987.

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: Cassell, 1987. p. 22-59.

ZYNGIER, S.; LIBERALI, F. C. Reflexão crítica e o compromisso social na formação de professores. GIMENEZ, T. (Org.) Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança. Londrina: ABRAPUI, 2003.

ANEXOS

ANEXO 1
TRANSCRIÇÃO⁷⁸ – PROFESSOR INSTRUTOR
Realizada em 05 de maio de 2005

1. **Pesquisadora Sósia:** Éh::: O nome dessa... dessa entrevista é instrução ao sósia é.. por que? Porque...ah::: é..eu preciso saber qual é a.. como funciona sua rotina semanal, porque eu preciso analisar uma semana de uma situação de trabalho, de uma determinada situação de trabalho. No caso, eu escolhi a situação de trabalho do professor de Inglês de escola pública, então, ah::: eu preciso que você ah::: fale pra mim como é que funciona toda sua semana e assim, como se eu fosse é... ter um papel de sósia teu. Digamos que eu fosse te substituir durante uma semana, certo? ah... como que::: ah::: que eu deveria agir? Eu preciso saber como que eu deveria agir pra poder te substituir de modo que ninguém percebesse ah::: que... seria um substituto, entendeu? (**Professor Instrutor:** Hunrrum...) ((Risos)) Então, a começar... éh::: pela... pela... segunda-feira, por exemplo, né? (**Professor Instrutor:** Hum) ah::: eu preciso assim de esclarecimentos sobre o que ah... sobre o que eu deveria fazer, como eu deveria agir né? Ah... então, eu vou...eu seria o teu sósia, certo? E você me daria instruções, por isso que esse sistema de coleta de dados se chama instrução ao sósia.
2. **Professor Instrutor:** Tá. Eu não sei exatamente né, pelo que eu pude entender, como você agiria no meu lugar então, numa semana, é isso? **Pesquisadora Sósia:** É. É. **Professor Instrutor:** Éh::: como chegaria na sala, () a partir até do momento de chegar na no pátio, tudo?
3. **Pesquisadora Sósia:** Isso, isso. Por exemplo, olha, ah::: porque a gente pensando no início da semana, a gente pensa logo na, na segunda-feira né? Tá, ah::: você, ah...o...o seu horário de de trabalho de aula, em sala de aula começa a que horas na segunda-feira?
4. **Professor Instrutor:** É.. a partir das sete e quarenta.
5. **Pesquisadora Sósia:** A partir das sete e quarenta da manhã? Tá.
6. **Professor Instrutor:** Tá. Às sete e quarenta né, na segunda-feira, eu tenho aula à manhã e tarde, né? E à noite eu já não tenho. Éh:::
7. **Pesquisadora Sósia:** Tá, mas éh... éh::: vo/ você tem aula na na segunda o dia todo?
8. **Professor Instrutor:** Tenho, tenho todas da manhã e todas da tarde, cinco aulas no período da manhã e cinco aulas no período da tarde. Tá, então, eu chego, por exemplo, se você quis né como que éh::: agir como uma sósia minha né? Eu chego normalmente eu chego na entrada né? Já tem assim bastante relacionamen/ um bom relacionamento com aluno, né? Muitos ah... “Ô professor, o tudo bom professor, tudo bem?” Já vou para a sala, aliás, vou para a sala dos professores já pego meu material e vou pra a sala de aula. Então, normalmente né, ali na sala, na porta da sala já tem grupo de alunos éh::: me esperando né? Uns falam ah... “Oi tudo bom, é aqui professor”, né? Já..., outros já ficam meio assim porque apesar da minha aparência de de... de... deixar as coisas correrem à vontade assim né? Mas...eu não deixo, né? Na sala eu sou bastante rígido e... a questão de disciplina eu cobro bastante. (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum) Então, eu não dou muita colher de chá, o aluno que esquece material, eu primeiro eu dou uma conferida quem esqueceu, já

⁷⁸ Para a organização desta transcrição, tomamos por base algumas sugestões de Marcuschi (2003), em *Análise da Conversação*.

anoto ali no livro, né? Do controle que eu tenho... pra eles ficarem sabendo e daí chegar no fim do bimestre... então, dependendo da nota que eles tirarem, eles vão ter a explicação para os pais, que os pais vão querer saber... e ali está, esqueceu o material tal dia éh:: não fez atividade tal dia, então, tá tudo marcado certinho no livro. (**Pesquisadora Sósia:** Hum) Então, éh:: isso tem ajudado bastante né? Essa esse policiamento aí, né, a questão do material. Então, tira, às vezes, o privilégio de alguns que esquecem né? O... não deixo ir ao banheiro, não deixo ir tomar água. Às vezes, também, éh:: quinta série, principalmente, eles têm lá cinco ou dez minutos, né? Para sair mais cedo, para ir pro lanche. Esse... então, esses alunos... esses alunos são privados de sair, né? Nesses dez ou cinco minutos (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) antecipados, eles têm que se... aguardar o sinal, isso é o que coloca certo assim algum incômodo pra eles (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) e já muitos não querem esquecer mais o material por isso também. Tá, e daí, duran/ e aí começar começou a aula éh:: né? Você pede pra ler para abrir o livro, né? Normalmente, em inglês, é... eu também chego e cumprimento em inglês né? Pergunto como é que estão. E a gente vai começar a aula e (**Pesquisadora Sósia:** então) relembando alguma coisa que foi visto, éh:: depois falando normalmente em português.

9. **Pesquisadora Sósia:** Tá, não, mas... tudo bem. Ah... você... acho que você tentou é.. me passar assim umas umas instruções gerais né?
10. **Professor Instrutor:** É, gerais.
11. **Pesquisadora Sósia:** É:: mas... ah:: pra eu chegar lá e fazer tudo isso e agir dessa forma como você está falando, eu devo me prepara::r? Eu tenho alguma coisa assim que eu tenha que fazer no fim de semana, por exemplo, de repente, antes destas aulas da segunda?
12. **Professor Instrutor:** Não, tudo bem. Primeiro, é...a gente no fim de semana a gente tem que preparar né? Ver o que vai ser trabalhado, que eu faço né? Sempre eu faço isso.
13. **Pesquisadora Sósia:** Ah, então, eu vou ter que ver porque eu vou te substituir (**Professor Instrutor:** certo) certo? Então, e:::u vou ter que preparar o que eu vou trabalhar na segunda-feira (**Professor Instrutor:** Certo.) no fim de semana?
14. **Professor Instrutor:** É.. trabalhar tem que preparar pra poder não é? Chegar na sala já sabendo o que vai ser feito... ali... por exemplo, eu chego... no...como temos aquele livro né? Do:: desse novo livro que está sendo trabalhado, aqueles passos né, que que (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) segue né? Por exemplo, eu achei interessante até éh:: naquela unidade dois do do livro três né? que vai falar sobre *S/ Health and Happiness* né? (**Pesquisadora Sósia:** ah tá) *A Saúde e a Felicidade*, (**Pesquisadora Sósia:** ahã) né? aqueles passos ali é interessante. Éh... e quando eles chegaram naquele, na lição, (ahn) eles já estavam sabendo, eu trabalhei bastante (**Pesquisadora Sósia:** hum) ali sobre:: (todas) as partes do corpo né? (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) e que mais, ali tam/ éh... vai... éh... pratica também a questão de ido::so né? (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) do... co::rpo em geral, (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) a parte interna do do organismo né? Também (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) do corpo e:: daí quando chegavam no texto eles estavam né? (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) sabendo já, familiarizados com o texto, então, não tiveram dificuldades pra responder (ah) as perguntas (**Pesquisadora Sósia:** hurrum) posteriores. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) Tá, mas isso a gente tem que também estar preparando em casa né, vendo e... {estudando.
15. **Pesquisadora Sósia:** Quer dizer, então eu antes da... digamos que segunda-feira eu já vá para a escola pra te substituir éh:: aí então, no sábado e no domingo eu

preciso dar uma olhada nas lições do livro, desse livro que você diz que eles estão utilizando éh::: e começaram a utilizar agora né?

16. **Professor Instrutor:** Éh... foi há recentemente né?
17. **Pesquisadora Sósia:** É...então, eu tenho que estudar as unidades que vão ser trabalhadas no livro. Eu tenho a/ tenho que corrigir alguma coisa, tenho tenho algum trabalho que já foi dado que eu tenha que corrigir e mostrar pra eles antes da aula de segunda-feira, pra eu fazer isso no fim de semana?
18. **Professor Instrutor:** Éh::: você tem que corrigir éh::: e mostrar pra eles né? uma deficiência, às vezes, por falta de atenção, teve notas baixas também né? e... e....e mostrar onde que está o erro, que {tipo de erro...
19. **Pesquisadora Sósia:** Mas mostra::r o {que... mostrar?
20. **Professor Instrutor:** mostrar os trabalhos {né?
21. **Pesquisadora Sósia:** ...ah os trabalhos...
22. **Professor Instrutor:** ... os trabalhos que eles já fizeram
23. **Pesquisadora Sósia:** ...os trabalhos que estarão comigo daí... (**Professor Instrutor:** éh...) e que eu vou ter corrigido no fim de semana?
24. **Professor Instrutor:** Isso, esse trabalho de mostrar onde é que está a deficiência, né? (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) antes de passar pra outra atividade porque se se você não não falar das da das deficiências lá, o que que é... o que aconteceu, a razão das notas baixas né? (**Pesquisadora Sósia:** tá) éh::: (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) daí vão cometer o mesmo problema, vão cometer o mesmo erro em não prestar atenção, né? não se... se inte/ se interessar pelo assunto novo (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) sendo que isso vai acarretar prejuízo né?
25. **Pesquisadora Sósia:** Hunrrum, então, eu/ então, eu já sei que no fim de sema:::na eu vou ter que dar uma olhada nos trabalhos porque eu vou ter que entregar para eles (**Professor Instrutor:** entregar para eles) corrigidos (**Professor Instrutor:** corrigidos) pra comentar as dificuldades (**Professor Instrutor:** comentar as dificuldades) e preparar as lições que eu vou ter que trabalhar.
26. **Professor Instrutor:** É... e preparar (**Pesquisadora Sósia:** dessas aulas) as lições né? Conscientiz/ com/ os conscientizando pra que eles não cometam o mesmo erro né? pra depois não ficar correndo atrás do prejuízo.
27. **Pesquisadora Sósia:** Isso em relação aos trabalhos deles?
28. **Professor Instrutor:** É, os trabalhos né? sobre o aproveitamento.
29. **Pesquisadora Sósia:** Trabalhos, é...é... são só trabalhos ou são trabalhos e testes?
30. **Professor Instrutor:** São trabalhos, às vezes, testes né, (**Pesquisadora Sósia:** ah) apesar, além dos, do trabalho diário, toda aula também eu avalio. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) Entendeu? (**Pesquisadora Sósia:** Ah tá.) Toda aula eu avalio, toda aula é avaliada (**Pesquisadora Sósia:** Ahã), normalmente, alguma coisa assim em torno de cinco décimos, quatro, seis décimos por aula, (**Pesquisadora Sósia:** Ahã) né? daria um peso oito também né? Porque, normalmente, são vinte aulas de {duas aulas.
31. **Pesquisadora Sósia:** Como que você avalia essas atividades assim no no dia a dia?
32. **Professor Instrutor:** Eu:::... por exemplo, eu eu prop/ eu proponho atividade, (**Pesquisadora Sósia:** hum) depois eles vão, eles vão realizar, eles vão ter que realizar aquela atividade, depois eu vou olhar, "Você fez? Você fez?" Eles deixam eu dar uma olhada né? Eu percorro a sala né? constantemente, aquele que não está

fazendo normalmente já não, já não não recebe aquela nota. Aí vou olhar aquele que tentou fazer se ele fez atividade né? (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) sozinho, aí ele vai ganhar um mais (+) (**Pesquisadora Sósia:** hum) né? que seria o va/ o equivalente depois dividido em número de aula no final do mês, (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) né? do bimestre aliás. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) É..então, vai girar em torno de depende das aulas dadas né? () normal das aulas normais dadas naquela turma, vai ser ali a quantidade de avaliação (acho que nunca eles tiveram), (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) aí vai ser éh::: co/ colocado num valor de acordo com pra inteirar (uma) média oitenta. (ah tá) duas oitenta. (**Pesquisadora Sósia:** Ah tá.) E::: Aí depois que eu vou corrigir, aí depois eu vou corrigir no quadro né? primeiro, eles têm que... aí vou avaliar se eles fizeram e se fizeram certo, (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) certo? Aí depois que porque senão eles esperam né? Se for avaliar pra ver, (avaliar) só depois que eu corrigir eles vão esperar de mão beijada a correção. Tem que primeiro tentar, depois eu vou avaliar ali, ano/ anoto primeiro a ... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) mais (+) mais... mais ou menos (-) ou menos (-) que vai ser depois convertido em nota no final (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) do bimestre, (**Pesquisadora Sósia:** entendi) aí depois aí então, eu falo, “agora, vamos corrigir”.

33. **Pesquisadora Sósia:** Tá...Tá, então, eu já sei que éh::: no momento das aulas eu vou ter que estar fazendo essa atividade de avaliação também pra marcar esse mais (+) pra ao final do bimestre né? (**Professor Instrutor:** É sim) eu ter como avaliar essas {atividades.
34. **Professor Instrutor:** É... daí... você, aí através desta avaliação, éh::: que eu também passo a::: avaliar o conceito bimestral. (**Pesquisadora Sósia:** hum hunrrum) Então, pelo pelo desenvolvimento dele ali durante as aulas, durante o decorrer do bimestre (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) fica fácil pra dar um conceito porque... o aluno que ele ...não participa (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) ele vai estar bem precário ali né? na vida né? diária dele na naquele registro. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) (E onde) ele é::: enca/ encadernado, cada cada turma tem sua página, (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) então, não tem dificuldade assim pra dar ponto sabe não conhecer o aluno lembrar quem é o aluno (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) né? principalmente, a gente tem essa dificuldade no primeiro bimestre pra dar um conceito né? “Esse nome é aquele um... José Fernando ... quem é esse José Fernando meu Deus, onde que ele senta ali...?” Então, eu não tenho essa dificuldade pra mim dar um conceito porque a vida dele está nas minhas mãos já. (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum...) Entendeu?
35. **Pesquisadora Sósia:** Tá, então, ah::: você me deu mais algumas instruções né sobre como fazer nas aulas, né? de um modo geral, em relação à avaliação, tá, aí você me disse como::: eu devo me preparar no final de semana (**Professor Instrutor:** Certo.), né? em relação aos trabalhos e alguns testes e às unidades, tá. Então, eu me preparo, então, eu, eu sei que tenho que chegar lá às sete e quarenta na escola certo?
36. **Professor Instrutor:** É... sete e quarenta inicia as aulas né? você {tem que começar...
37. **Pesquisadora Sósia:** ...ah tá inicia as aulas {aí eu tenho que chegar um pouco antes?
38. **Professor Instrutor:** É... chegar lá no mínimo quinze minutos né que...
39. **Pesquisadora Sósia:** ...ah eu tenho que chegar uns quinze minutos antes...
40. **Professor Instrutor:** ...é uns quinze minutos antes.
41. **Pesquisadora Sósia:** Aí eu eu devo i:::r (**Professor Instrutor:** Aí você chega...) direto pra sala dos professores, pra onde que eu vou? Aliás, quando eu chego na

escola, éh... você havia dito que éh::: que eu teria um um, que eu tenho um bom relacio/, eu tenho que ter um bom relacionamento com os alunos. Então, eu (**Professor Instrutor: é...**) já chego, chego cumprimentando os alunos...?

42. **Professor Instrutor:** É chega {cumprimentando...
43. **Pesquisadora Sósia:** Como que eu devo me comportar?
44. **Professor Instrutor:** É chega cumprimentando, pergunta como é que estão né? E::: novamente::: se/ né? se tem um aluno lá no no (dois filhos) ...sempre chego e pergunto como é que está, está tudo bem?
45. **Pesquisadora Sósia:** Hum...assim, se preocupando{ com os alunos...
46. **Professor Instrutor:** É... se preocupando sempre () demonstrar uma preocupação que... acabam né? Éh::: sentindo bem sim e, até às vezes colabora numa elogiada né? de vez em quando... aquele aluno problemático normalmente eu conquisto ele dessa forma. Então, isso que você vai, (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum.) assim você vai proceder também se quiser que tenha esse balanço né? porque eu ajo assim na sala. (**Pesquisadora Sósia:** ta.) Né? Então, às vezes eu dou uma bronca daquela pesada, né? Uma uma dura, dou uma volta na sala, aí já vou perguntar: “E aí, ta conseguindo fazer?”, já converso, brinco... (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) às vezes passo a mão na cabeça{... ()
47. **Pesquisadora Sósia:** Quer dizer, eu devo ter autoridade (**Professor Instrutor:** autoridade...) mas eu devo ser uma **Professor Instrutor:** maleável também) professora amiga, (**Professor Instrutor:** é...amiga) que se preocupa com os alunos (**Professor Instrutor:** Isso).
48. **Professor Instrutor:** Isso não tem me... me.. prejudicado a minha autoridade, eu... graças a Deus, o::: quinta série, eu (ainda) tenho seis quintas séries, por exemplo, nesse ano e eu desde do primeiro dia de aula, eu fui assim, apesar daquela imagem que eles tinham de mim, de ser aquela pessoa, todo mundo queria “Ah... não não só quero a...” “Vem dar aula pra nós e tal”, (éh:::) nessa aparência, e às vezes eu eu surpreendi supreendi bastante alunos os alunos com a minha postura (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) e... não não mudou esse esse es/ essa relaç/ esse relacionamento com eles não mudou nada. Eles... ah... mesmo os que já foram duramente, assim, chamado a atenção são meus amigos perfeitos assim, normalmente, como se nada aconteceu e me respeitam por causa (né já do que encontraram, já viram que a minha linha é essa.) (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) E se às vezes eles tentam, por mais que eu ainda que eu sou amigo deles se tentar sair da da das normas que eu que eu proponho na minha linha... Eu... pode ser amigo daquele que né? (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) daquela criança que... que é muito chegada à quinta série, principalmente né? (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) eu dou dura, dou du:::ra, ih... não é não é mole não. (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) Eu sou realmente, ali só (deixo) passar, assim, extremo, né? (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) Mas depois... dali a pouco, normalmente está tudo bem e eles não... já... não cometem mais o mesmo erro. (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) Às vezes eu tenho que sair lá pra secretaria...né? buscar um material... né? e::: eu saio... fica só a sala, como é terrível, né? (**Pesquisadora Sósia:** Hãrrãm.) ...eu saio e estão lá todos sentados, né? não levanta um do lugar. (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) Às vezes um ou outro tenta levantar só pra depois o professor, o aluno chegar e contar pra mim, né? (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) “Éh, levantou”. Às vezes nem levanta, às vezes levanta só vê a cadeira, né? (**Pesquisadora Sósia:** Hãrrãm.) ...pra fazer graça, né? (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) Aí os outros chega, aí eu já falo: “Você não pode fazer isso porque você fez de má intenção. Então, você vai você vai levar um prejuízo na nota hoje, tá? porque você fez isso pra provocar. Então fica feito como segundas intenções, tem suas punições”.

- (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) “Ah, mas eu não...” Daí eu falo: “Hoje ele vai ficar sem sem uma notinha, né, um menos (-) pra você, então você já sabe que é assim.”
49. **Pesquisadora Sósia:** Ah:: tá. Então aquele aluno que, que:: tem um mau comportamento, se levanta num num momento que não deve e faz uma coisa que não deve, você vai lá e no nome dele marca menos?
50. **Professor Instrutor:** É anotado {isso.
51. **Pesquisadora Sósia:** Quer dizer eu devo ir lá (**Professor Instrutor:** É você vai ter que fazer assim.) no nome dele e marcar um menos.
52. **Professor Instrutor:** ...pra que ... aquela, né? a minha linha de trabalho continue, né? (**Pesquisadora Sósia:** Hãnrãm.) **Professor Instrutor:** ...né? Pra que não não estranhe. **Pesquisadora Sósia:** Tá. **Professor Instrutor:** Porque eu estou substituindo professores ultimamente... então éh:: a gente, às vezes, tem as::la que a gente éh:: é criticado... (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) ... tem outras que a gente é elogiado.
53. **Pesquisadora Sósia:** Éh:: Isso {é normal, né.
54. **Professor Instrutor:** Então... é natural, né? ((risos)) Ah, porque não sei o quê... “É...() fulan/ o professor trabalha assim.” Ah...ou então é essa...essa forma de... de você estar...querendo, né? saber a linha, a linha do trabalho... é significante... (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) E você não vai ter dificuldades, você, (**Pesquisadora Sósia:** É... cada um tem um jeito, né?) você vai tentar conciliar. Cada um tem o seu... (de trabalhar) Mas aí, você vai tentar aproximar.
55. **Pesquisadora Sósia:** Éh, nesse caso, eu vou ter que ser o seu sósia ((risos)).
56. **Professor Instrutor:** Éh:: Daí você vai ter que...
57. **Pesquisadora Sósia:** Eu vou ter que ser o seu sósia...(**Professor Instrutor:** É... daí você...) e isso é interessante, (**Professor Instrutor:** Éh::) né? Porque você está lá me substituindo. **Professor Instrutor:** ((risos)) **Pesquisadora Sósia:** Mas éh:: então, nesse caso, eu vou ter que ser o teu sósia...e:: então, voltando ao início da aula, eu tenho que chegar na escola uns quinze minutos antes... (**Professor Instrutor:** Certo) ...cumprimento os alunos, demonstro preocupação por eles, né? Sou uma prof... devo ser amiga com eles, é isso {que eu entendi? **Professor Instrutor:** Isso. **Pesquisadora Sósia:** Ah... tá! Aí eu cumprimento os funcionários. Tem mais alguém pra que eu encontro antes de chegar à sala dos professores? Se é que eu vou direto pra lá?
58. **Professor Instrutor:** Éh, tem, você...é... normalmente eu... é da minha, da minha natureza cumprimentar as pessoas, né? (todos, todos, né?)
59. **Pesquisadora Sósia:** Tá. Então eu devo cumprimentar a todos...
60. **Professor Instrutor:** Éh, todos que possível, né?
61. **Pesquisadora Sósia:** {E vou pra onde?
62. **Professor Instrutor:** Éh, porque meu o povo já tem essa...essa visão minha, né? (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) Então, quando já... já sabe...já me vê já sabe que eu vou cumprimentar, né? (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) Então já ...já é natural.
63. **Pesquisadora Sósia:** Então, eu devo ser amiga com todos?
64. **Professor Instrutor:** Amiga com todos.
65. **Pesquisadora Sósia:** Tenho que cumprimentar a todos. ((risos)) Está bem. Então, eu devo ir pra sala dos professores antes da aula?
66. **Professor Instrutor:** Sim. Pra sala dos professores, né?

67. **Pesquisadora Sósia:** E lá eu faço o quê?
68. **Professor Instrutor:** Éh, vai lá ver o horário certinho, a sala que você vai, né?
Pesquisadora Sósia: Ah, tá. **Professor Instrutor:** ...o livro ponto. (**Pesquisadora Sósia:** Ah:::) ...depois vai ver o material. O material, normalmente você vai ter que saber, tem que saber isso antes, né? na sexta feira qual turma que você vai entrar na segunda feira, né? **Pesquisadora Sósia:** Ah::: tá. **Professor Instrutor:** Mas, daí você vai ajeitar o material na gaveta, né? (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) você vai estar me substituindo você vai ter que estar na, olhar na minha gaveta, os materiais...que você pode usar, que possivelmente possa usar.
69. **Pesquisadora Sósia:** Isso na sexta-feira? **Professor Instrutor:** Éh, para...
Pesquisadora Sósia: () a essa semana?
70. **Professor Instrutor:** É não também pode ser até na segunda, né? Porque (**Pesquisadora Sósia:** Ah tá.) você já preparou, às vezes, (**Pesquisadora Sósia:** Ah) você quer olhar, pegar o livro de chamada...(**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) você vai ter que...
71. **Pesquisadora Sósia:** Então, deix/ deixa eu ver se eu entendi ah::: eu entro na sala dos professo:::res, quando eu chego na escola, posso cumprimentar os alunos, funcionários...e::: ah::: eu vou direto no livro pon:::to...pra::: simplesmente checar, verificar qual a ordem das turmas... (**Professor Instrutor:** das turmas que você...) ...em que eu devo entrar? **Professor Instrutor:** Certo. **Pesquisadora Sósia:** Porque...eu já, éh, éh, preciso que eu veja isso já na sexta-feira (**Instrutor 1:** É.) anterior à segunda, né? (**Professor Instrutor:** É.) que eu vou estar lá. Tá, após, então, aí eu ano:::to essa seqüência de aulas, né? pro período da manhã, né? isso? **Professor Instrutor:** Certo. **Pesquisadora Sósia:** Éh::: e você já assina o livro ponto também ou você deixa pra depois?
72. **Professor Instrutor:** Nã:::o eu gosto de assinar sempre...
73. **Pesquisadora Sósia:** Ah, você cheg/ ah e eu {chego, (**Professor Instrutor:** Assi/) olho o horário, então...
74. **Professor Instrutor:** Olho o horário e...
75. **Pesquisadora Sósia:** Totalmente.
76. **Professor Instrutor:** Normalmente... Normalmente eu assino (**Pesquisadora Sósia:** E assina?) já, copio, né? (**Pesquisadora Sósia:** tá) a sala pra depois (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) não ficar perdido... (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) Já saio da sala, já vou na (**Pesquisadora Sósia:** tá) na outra sala já sabendo onde vai, né? Porque (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) Às vezes, a gente não não memoriza, né? o nome lá, assim.
77. **Pesquisadora Sósia:** E você anota num papel, num caderno, na mão mesmo?
78. **Professor Instrutor:** Não, éh, o hábito de anotar na mão mesmo ((risos))
79. **Pesquisadora Sósia:** Na mão mesmo. E::: aí em seguida eu abro a...a sua gaveta...?
80. **Professor Instrutor:** É vai abrir a minha gaveta, pra pegar o apagador, né?
81. **Pesquisadora Sósia:** Pego o apagador...
82. **Professor Instrutor:** Éh, livro de chamada, {normalmente...
83. **Pesquisadora Sósia:** Livro de chamada.
84. **Professor Instrutor:** Às vezes, quando não está na gaveta própria, (deve) estar na minha gaveta.

85. **Pesquisadora Sósia:** Ah::: (**Professor Instrutor:** E...) Por que a gaveta própria?
86. **Professor Instrutor:** É porque tem uma uma gaveta na escola, que é colocado o livro, né? de chamada pra...ficar fácil pra supervisão ir verificar os livros, né? (**Pesquisadora Sósia:** Hu:::m.) Normalmente é... éh::: atualizado, aluno transferido, remanejado... (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) Então, às vezes, esse livro tem que ficar na gaveta, mas quando é época de...de corrigir prova, fechar bimestre... normalmente, nessa gaveta quase não fica, mas...fica na gaveta...a gente tem que levar pra casa, né, pra...
87. **Pesquisadora Sósia:** Então... {Então...} (é uma...)
88. **Professor Instrutor:** Na hora da hora atividade não dá tempo de fazer tudo.
89. **Pesquisadora Sósia:** Hum. Então há uma gaveta na escola o... é só pros livros dos professores, é isso?
90. **Professor Instrutor:** Só pra livros de chamada de professores.
91. **Pesquisadora Sósia:** Ah::: então, eu olho, eu olho na sua gaveta...(Professor Instrutor: chegando) ...pra ver se os livros estão lá. Se por acaso não tiverem lá... (**Instrutor 1:** É...) ...é porque, derepente, alguém da secretaria pode ter pego?
92. **Professor Instrutor:** Não aí {você abre...
93. **Pesquisadora Sósia:** Aí eu olho na outra gaveta?
94. **Professor Instrutor:** Você olha na minha gaveta e se não tiver você vai no livro, né? exclusivo para pra livro de chamada.
95. **Pesquisadora Sósia:** Ah, na gaveta dos livros de chamada?
96. **Professor Instrutor:** Éh::: Se por acaso não tiver (**Pesquisadora Sósia:** tá) nessa gaveta também... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum)...dificilmente pode estar com a supervisão. **Pesquisadora Sósia:** Tá. **Professor Instrutor:** Mas numa das duas ela estará.
97. **Pesquisadora Sósia:** E tem mais alguma coisa que eu deva levar pra sala que eu tenha que pega:::r?
98. **Professor Instrutor:** Éh, você tem que... normalmente, conv/ éh... checar, né? por exemplo, (usar o)... rádio gravador, se você tem que trabalhar, né? tem que... por isso tem que chegar uns quinze minutos antes pra ver se o rádio está funcionando...está ali o CD, se funcionou normal... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) e::: normalmente, se você tem alguma atividade, né? extra, extra () que está sendo trabalhado ali, né? também conferir se está tudo em ordem, se tem uma cópia pra cada um... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) Tem que ser conferido tudo previamente.
99. **Pesquisadora Sósia:** E::: é... tem alguma outra coisa como, como as salas são abertas? Éh::: fica:::, assim, é é a gente, eu que tenho que ver isso também com alguém? Como que eu faço {pra entrar na sala?
100. **Professor Instrutor:** Ah, tá. Cada professor tem uma chave, mas a maioria já per/ a maioria perdeu já a sua chave, né? (**Pesquisadora Sósia:** hum) mas...porque a chave... é {(legal)
101. **Pesquisadora Sósia:** Mas eu vou ter a minha?
102. **Professor Instrutor:** Éh, você vai ter que...no meu ca/ no seu caso, você vai ter que usar a minha, né? porque eles dão no (semestre).
103. **Pesquisadora Sósia:** Tá, aí essa chave vai ficar...na sua gaveta?

104. **Professor Instrutor:** Essa chave, ela permanece, ela fica comigo, mas eu vou passar pra você em mãos e você vai {ficar com, vai trazer...
105. **Pesquisadora Sósia:** Ah, tá. Daí eu... (**Professor Instrutor:** ou então deixar na gaveta) eu mesmo vou abrir as salas.
106. **Professor Instrutor:** Éh, você vai abrir as ch/ a sala com essa chave abre todas as salas. (**Pesquisadora Sósia:** Ah::: tá.) Né? Todas as portas.
107. **Pesquisadora Sósia:** Eu tenho que abrir as salas, assim, sempre quando dá o sinal de uma aula pra outra, éh::: por exemplo, da primeira pra segunda aula, eu também vou ter que abrir a outra sala ou elas já estão abertas?
108. **Professor Instrutor:** Não, não... de... intervalo de uma sala, de uma aula pra outra, a sala fica aberta. Só em alguns casos que o professor, os alunos tiverem aula de Educação Física... (**Pesquisadora Sósia:** Hum...) ...aí você tem que estar com as chaves porque essa sala provavelmente vai ficar fecha/ será fechada. (**Pesquisadora Sósia:** Ah:::) Ou se os alunos estiverem na sala de vídeo, né, assistindo algum programa, né? O professor (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) ta repetindo a aula, então você vai ter que ter a chave com você.
109. **Pesquisadora Sósia:** Então, eu tenho que ter a chave o tempo todo porque... eu tenho (**Professor Instrutor:** Isso) que abrir na primeira aula? (**Professor Instrutor:** Éh... abrir na primeira aula.) E na segunda ou na terceira, por exemplo, se eles estiverem na quadra ou na sala de vídeo a sala vai estar trancada e tenho que abrir novamente.
110. **Professor Instrutor:** E normalmente se você tiver éh::: se você perceber que eles vão ter educação física, a partir daquela aula que você está saindo, (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) terminando, você também deve fechar a sala... então, né? (**Pesquisadora Sósia:** ah::: tá) porque a partir do momento que eles saem pra educação física, (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) éh::: pode alguém né? a porta ficar aberta, pode alguém ir lá e querer fazer sacanagem, mexer no material. (**Pesquisadora Sósia:** Tá.) Coisa de adolescente, criança mesmo.
111. **Pesquisadora Sósia:** Tá. Então, éh::: você, você... já me falou sobre as coisas que eu tenho que pegar na sala dos professores. Mas éh::: éh::: uma pergunta, ah::: quando eu chego na sala dos professores...éh::: geralmente eu encon::tro alguém, alguns professores ou... ou... ou o pessoal da supervisão, direção? Eu devo cumprimentar a eles éh::: já quando eu entro na sala? Como que eu devo agir em relação aos professores e ao pessoal da da direção e equipe pedagógica?
112. **Professor Instrutor:** Não, isso é natural, né? Você vai chegar lá, normalmente você vai falar bom dia, boa tarde, né?
113. **Pesquisadora Sósia:** Eu chego e falo bom dia? (**Professor Instrutor:** É.) ...de manhã?
114. **Professor Instrutor:** De manhã (**Pesquisadora Sósia:** chegar lá de manhã) cumprimentar os colegas, porque senão, eles vão cobrar. A maioria deles cobram, né? Porque vão te falar: “Ô, você dormiu comigo”, né? **Pesquisadora Sósia:** ((risos)) **Professor Instrutor:** Ou se não cobra né? pessoalmente, mas ficam ima/ pensando (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum): “A pessoa (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) não tá, né? nem aí com os colegas. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) Então, é bom que chega lá e cumprimente, né? (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) E muitas vezes têm que cumprimentar até umas duas, três vezes. Porque uma vez, às vezes, não é o suficiente você fala: “Bom dia”. E, às vezes, tem alguém que está despercebido, vai pensar que você nem cumprimentou. (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) Então, eu tenho esse hábito atual: “Bom dia”, “Bom dia”, “Bom dia”, né? Aí::: já é uma forma. E (ali) a supervisão também, normalmente, se tem alguma coisa

- pra falar... de aluno, se (ele) não tiver na sala dos professores, pode dar um pulinho ali na outra sala vizi::nha e já fala: “Olha, tem alguém que não tá trazendo material”, né?. E “Quando vai ter reunião pra falar daquela turma porque a turma está problemática” e... sempre s/ comunicando (alguém) da supervisão, né? (**Pesquisadora Sósia:** ah::) (verifica) o que tá acontecendo pra que eles já tenham noção e ciência (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) porque depois não... Às vezes, vai deixar pra passar problema muito no fim, éh, né? muito tarde... depois a gente é criticado, (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) o professor que é criticado: “Ah, por que ele não avisou antes (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) que o cara tem problemas ? Como é que a gente vai... nunca ficamos sabendo, né? Às vezes, chega um pai”, né?
115. **Pesquisadora Sósia:** Hunrrum. Então, éh, então, éh:: é... é... todo o problema que ocorrer em sala de aula eu já devo informar... (**Professor Instrutor:** É.) ..{a supervisão? ()
116. **Professor Instrutor:** Sempre tá informando, sempre tá informando. Normal/ normalmente, fala o nome dos alunos, às vezes, porque éh:: aí quando chega o pai, aí uma noção ele já tem:: “Ah, já tem uns dois ou três professores que já falou que ele tá tendo esse comportamento sim”, né? Então, se ninguém fala o que está acontecendo na sala, a supervisão...pode até cometer um equívoco, falar: “Não, está tudo bem (porque), até agora ninguém reclamou... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) ...né? Então, a pessoa tem esse hábito de chegar e falar: “O aluno tal, não fazendo, não está fazendo tal atividade”, né? O aluno, (sei lá) né... {ta ficando mais...
117. **Pesquisadora Sósia:** E eu devo fazer isso, esses comentários na hora do intervalo, éh:: meio dia quando dep/ após a última aula?
118. **Professor Instrutor:** Ah... Normalmente éh:: às vezes, pode ser no (durante) a aula, às vezes não... não dá tempo, às vezes... ah....o pessoal está ocupado, às vezes também (movido por uma outra coisa) (não), não...às vezes não é possível, mas sempre que você tiver oportunidade né? você faça isso, conversa e fala com eles...né? (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) ...dos problemas que você {tem e...
119. **Pesquisadora Sósia:** Quer dizer, se eu tiver oportunidade no intervalo, por exemplo, (**Professor Instrutor:** é...) então eu já posso...
120. **Professor Instrutor:** Éh, não pode perder a oportunidade...tendo...já (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) aproveita, né? (**Pesquisadora Sósia:** Tá) ...e... (porque) nem sempre é fácil pra gente...(**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) falar (**Pesquisadora Sósia:** é) com o (**Pesquisadora Sósia:** é) pessoal...(**Pesquisadora Sósia:** é) né? ...e pegar eles tranquilos. Porque, às vezes, se você falar com eles também ah... lá... naquela correria, às vezes não vai adiantar, não vão lembrar de nada (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum), não vão anotar (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum), não vão ter, assim...(**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) (que a gente escuta) ()
121. **Pesquisadora Sósia:** () Eu tenho que ter esse cuidado, né? (**Professor Instrutor:** hunrrum) Éh:: conversar com o pessoal da da equipe pedagógica num num momento que eles estejam, assim... (**Professor Instrutor:** mais tranquilos) menos ocupados, né? pra... (**Professor Instrutor:** pra que eles possam...) anotar as coisas... (**Professor Instrutor:** Anotar não é? {e perceber).
122. **Pesquisadora Sósia:** ... {com maior atenção?
123. **Professor Instrutor:** E perceber, porque eu como já...éh:: como eu já fui diretor também, né? dois anos nessa escola...então (eles ficam) eu sei, que é difícil. Às vezes, é tanto problema, que o né? o diretor tem, assim como o supervisor, ele tem coisa importantíssima que alguém fala, depende do momento que:: ela é crucial, a

resposta, é crucial ou, às vezes, até passa...batido, né? é dado pouca importância devido a uma situação. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) Então, às vezes, tem que saber o momento de conversar... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) né? tem que ter calma e saber a hora também, né? Não... né... na oportunidade...(única). (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) ...tem que ser na hora propícia pra isso. E::: então eu sei que já tive problema, né?

124. **Pesquisadora Sósia:** Bom...[...]

125. **Professor Instrutor:** É que eu estou roco, né? e por isso que sai ...mais baixo.

126. **Pesquisadora Sósia:** Éh, mas eu coloco aqui mais perto num volume mais alto aqui pra ver se fica melhor, né? [...] Bom, éh::: nós paramos então na::: naquela::: na... éh::: sobre os os proble:::mas que, que ocorreriam em sala de aula, né? éh::: quando eles acontecerem eu devo falar pra equipe pedagógica...e...éh, procurar falar com eles talvez, assim, num horário de interva:::lo, num momento em que eu perceba que eles estejam, assim, menos ocupados, um pouco mais tranquilos e que possam anotar melhor esses problemas, né? **Professor Instrutor:** Certo. **Pesquisadora Sósia:** ...pra depois (estar) falando com os pais ou com os outros professores na reunião, na direção, é isso?

127. **Professor Instrutor:** Hunrrum. Éh, normalmente, é quando, éh..., são casos corriqueiros, né? Agora se for um ca/ um problema mais grave aí é...seria bom passar por escrito mesmo. **Pesquisadora Sósia:** Ah:: tá. **Professor Instrutor:** Ou quando for né...coisa que é rotineira... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) ...aí você pode estar comunicando, né? verbalmente... mas... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) (aí) se for uma coisa mais grave seria bom, (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum), né? se passar por escrito para que ele tenham... {limite.

128. **Pesquisadora Sósia:** E qual seria, assim, uma coisa mais grave? O que seria?

129. **Professor Instrutor:** É... o aluno que... ah, não faz nada na sala ainda atrapalha os colegas, né? o aluno que não traz o material: hoje ele esquece, amanhã esquece de novo...outro dia vai esquecendo aconteceu comigo essa semana...O aluno não trazia o material pra sala, não trazia, aí eu tinha, eu fui falar com ele: "Por que que você não está fazendo a atividade?" "Ah, porque eu esqueci o livro". Tá, falei: "Você esqueceu o livro, mas não pode esquecer. Todo dia você esquece". Ele teimou, falou que era só aquela aula que ele tinha esquecido. Isso na frente da::: da...não, isso eu já tinha levado na secretaria pra comunicar o fato que ele não tava fazendo a atividade por esquecer o material... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum)né? Na frente da diretora, ele disse que nã/ é a primeira vez que ele esqueceu o livro...Então, o (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) que acontece... éh::: e eu já tinha avisado a supervisão, sempre estava avisando... (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) ..E ele mentiu na minha cara. Eu senti até mal naquela hora, na frente da diretora e da supervisora: "Foi a primeira vez que eu esqueci o livro". Aí::: eu fiquei apavorado, né? O que é que eu tive que fazer? Chamei a supervisora... e o aluno, fomos até a sala...e::: perante a sala eu perguntei, aos... né? se esse aluno esquecia o material se ele estava praticando, né? éh::: fazendo as atividades normais. A sala inteira unânime falou que não! Aí, ou ele estava...se ele esqueceu pela primeira vez ele não, ele nem tinha então....porque ele tava deixando o material dentro da bolsa e na presença da diretora ele me desmentiu. Aí depois o que que aconteceu? Eu peguei o caderno aí fomos comparar o caderno dele com o caderno de uma, de um aluno, de outros alunos ali da sala...e ele simplesmente não tinha nada. Enquanto um aluno tinha dez, quinze páginas...éh::: folha do caderno completa, ele estava...eu acho que ele tinha duas meia folhas, só. Tinha uma pela metade e outra pela metade. (**Pesquisadora Sósia:** Hu:::m.) Então, mas esses casos eu já tava informando para a supervisão. (**Pesquisadora Sósia:** Hu:::m.) E aí o que que aconteceu? quem...

que teve que mandar chamar o pai desse aluno e aí explicaram... e eu fui também explicar o que tava acontecendo, a supervisão estava sabendo. Se eu não tivesse avisado, eu poderia ser chamado a atenção... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) ...porquê que eu f/ não comuniquei, né? (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) ...o fato. **Pesquisadora Sósia:** Tá. **Professor Instrutor:** ...E aí eu..., estava lá anotado que eu estava avisando, sempre ajudando: “O aluno não estava trazendo o livro, não está fazendo atividade”.

130. **Pesquisadora Sósia:** Tá, então eu sei que...qualquer coisinha errada que eu tiver na sala, como por exemplo, ah, aluno esqueceu o material, éh::: ou o aluno deixou de fazer uma tarefa...ou está com o caderno em branco porque não copiou a matéria na aula, eu éh::: chegar na supervisão já::: ah::: talvez em seguida ou, no máximo, na hora do intervalo e já comunicar ou às vezes até passar por escrito pra eles...também além de de... tá falando pra não dar problemas depois. Caso os pais, né, sejam comunicados, não é isso?
131. **Professor Instrutor:** É... porque a supervisão por mais que eu, como eu já falei, por mais que, às vezes, seja verbalmente eles... né? mesmo que esteja meio, assim, meio apavorado, se for corriqueiro, eles vão tá ciente. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) Agora, se for um problema sério já é mais complicado, tem que estar por escrito. Porque aí a supervisão vai tomar providências, (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) né? Eles vão tomar providência. E se não tomar...né? se a supervisão não tomar providência...você fez a tua parte... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) Tá. Você não... já não vai ter o problema de ser... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) criticado, né? (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) porque...até...ter uma concepção aí de... de irresponsável, né? A gente não pode deixar acontecer.
132. **Pesquisadora Sósia:** Hunrrum .Tá. Então, éh::: nós estávamos na sala dos professores... e... eu então eu... chegando lá eu já cumprimentei a todos...éh::: e dependendo do momento eu também já::: éh::: comunico a supervisão e equipe pedagógica sobre alguns problemas que já tenham acontecidos na sala...que eu já levei, você já me falou de alguns e eu já levei ah::: daí eu éh::: olho no livro ponto, então e vejo as seqüências das aulas, pego o material necessário na gaveta éh::: pego os livros de chamada ou na sua gaveta ou na gaveta própria lá dos livros de chamada dos professores pra levar pra sala, verifico a chave, né? chave que você vai deixar comigo, então pra abrir a sala, e::: o gravador caso eu vá usar também, o gravador e o CD, é CD?
133. **Professor Instrutor:** É, o CD.
134. **Pesquisadora Sósia:** Do livro, o livro tem um CD, né?
135. **Professor Instrutor:** É o CD.
136. **Pesquisadora Sósia:** Aí eu verifico se o gravador está funcionando direitinho, éh, e que::: faixa também que vou usar da unidade... {do CD:::
137. **Professor Instrutor:** É a faixa, né? (**Pesquisadora Sósia:** E...) E...antes disso você tem que ouvir também, né? Você vai ter que ouvir pra::: {familiarizar.
138. **Pesquisadora Sósia:** Mas aí eu ouço ali naqueles {quinze minutos (antes) que eu chego?
139. **Professor Instrutor:** Não, não, esse é no final de semana, né?
140. **Pesquisadora Sósia:** Ah, no final de semana. Ah, tá. Quando eu tiver preparando as {unidades?

141. **Professor Instrutor:** É, quando tiver a uni/ tiver preparando, né? **Pesquisadora Sósia:** Ah::: ta **Professor Instrutor:** Foi, não tinha explicado pra você. (**Pesquisadora Sósia:** Tá.) Tem que... Porque... éh::: são... coisas novas né, (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) você vai ter um vocabulário pode sentir dificuldade (**Pesquisadora Sósia:** ah:::) né? então...
142. **Pesquisadora Sósia:** Aí de repente eu tenha que pesquisar sobre esse vocabulário também?
143. **Professor Instrutor:** Tem, pesquisar...e pesquisar e::: porque você tem que estar estar preparado (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) porque se o aluno crit/ éh::: te questionar, como que você vai explicar (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) né? A gente tem que passar confiança pro aluno pra que ele também tenha uma boa razão pra prestar atenção. Ou se você demonstrar que não sabe, ele vai falar: "O professor não sabe, imagina nós." Né? Então, tem que estar sempre preparado, (hunrrum) né?
144. **Pesquisadora Sósia:** Então, eu tenho que mostrar segurança e firmeza no que eu sei pros alunos...? **Professor Instrutor:** Isso... **Pesquisadora Sósia:** Tá, ah::: então, eu vou pra sala, posso ir pra sala agora...tá...já, já peguei os materiais e estou preparada, então, quando der sete e quarenta, né? O sinal? aí eu vou direto pra sala. Éh::: quando eu saio da sala dos professores e vou pra sala, éh::: tem algum aluno que costuma me acompanha:::r? (**Professor Instrutor:** Tem.) Ou... eu chamo ou devo chamar alguém pra me acompanhar, pra me (**Professor Instrutor:** Vão...) ajudar a levar alguma coisa?
145. **Professor Instrutor:** Eles vão, eles vêm encontrar, já vai ajudar você a levar o material... **Pesquisadora Sósia:** Ah::: **Professor Instrutor:** ...Outros já vão pedindo a chave pra abrir pra (**Pesquisadora Sósia:** ah:::) você ...a porta.
146. **Pesquisadora Sósia:** Eu posso dar a chave pra eles {abrirem a porta?
147. **Professor Instrutor:** Éh, pode dar... aí se quiser entrega a chave pra eles, vão...
148. **Pesquisadora Sósia:** Posso dar o material também pra eles me ajudarem a levar?
149. **Professor Instrutor:** Ah, não, eles são de confiança não... (não é assim). Desde que você eduque, né? No começo, eles querem né, às vezes, já leva, quando chega na mesa quer abrir, não, daí você não deixa. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) "Não, você não pode, isso aqui é um material muito importante... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) e não pode ter sujeira, e não pode... por mais que você não perceba posso sujar... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) então eu não posso... Então, eu não gosto, eu não quero que ninguém mexa, tá?" Daí eles vão obedecer e não voltam a repetir.
150. **Pesquisadora Sósia:** E as salas são longe ou são perto dali da sala dos professores?
151. **Professor Instrutor:** Elas são perto...{pertinho....
152. **Pesquisadora Sósia:** Perto? E::: enquanto eu estou indo pra sala dos professores e eles estão indo comigo levando o material, eu devo ir conversando com eles, ou eu devo ir quieta em silêncio?
153. **Professor Instrutor:** Nã:::o, ah... normalmente eles vão perguntar, eles vão te perguntar, questionar...éh::: e você pode ir conversando com eles também, né, se...
154. **Pesquisadora Sósia:** Sobre o que eles costumam conversar?
155. **Professor Instrutor:** Ah..., normalmente eles perguntam...éh::: se vai ser prova hoje, né? (**Pesquisadora Sósia:** hu:::m) "Vai ter prova hoje?" Às vezes, a gente fala até brincando: "Hoje vai ter", né? Eu já tinha marcado"... (ah...) ...né?
156. **Pesquisadora Sósia:** Aí, então, eu posso fazer umas {brincadeiras com eles?.

157. **Professor Instrutor:** É sempre pra descontrair. Depois aí você...né? normalmente, eles gostam disso, dessa descontração. Eles sentem, né, úteis. Eles sentem que você tá dando atenção pra eles. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) Né? Isso aí ajuda bastante num bom relacionamento.
158. **Pesquisadora Sósia:** Hunrrum. Aí eu vou pra sala, né? da primeira aula... e::: e eu... entro primeiro ou eu espero os alunos entrarem na sala?
159. **Professor Instrutor:** Olha, é bom que você espere eles entrarem porque senão muitos, vêm, muito cheio de, de, de, de maus costumes, costumes e quer ficar lá no corredor. Então, é bom que você aguarde...peça que eles entrem e depois que todos entrarem você também pode entrar senão... é... pode ocorrer um problema de... até eles correrem pro corredor, brincar correndo atrás do outro.
160. **Pesquisadora Sósia:** Hunrrum. Essa primeira aula na segunda-feira é uma....é que turma? turma de quinta, de sexta?
161. **Professor Instrutor:** Normalmente, essa primeira aula na segunda-feira, ela vai ser...éh::: éh::: uma turma de Ensino Médio segundo, segundo ano, normalmente. Muda sempre o horário, mas normalmente, está sendo o segundo ano do Ensino Médio.
162. **Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.Tá, então...mesmo assim, sendo Ensino Médio eu devo esperar eles entrarem na sala, pra depois eu entrar?
163. **Professor Instrutor:** Éh::: o Ensino Médio, normalmente, eles já estão nos lugares, né? O Ensino Médio, principalmente, na... segundo, terceiro ano, normalmente, eles gostam de (estar) sentadinhos. Principalmente, por ser a primeira aula, né? Na segunda-feira, cansados, querem mais ficar um pouco sentados, né? Já na última, nas últimas aulas o aluno já não fica, (tem uns que pensam) assim, né? Nas últimas aulas, já tão mais perto de::: um pouco eufóricos e ansiosos pra ir embora.
164. **Pesquisadora Sósia:** Então, eu eu ele eu espero eles entrarem na sala e eu entro, então, eles vão estar, é provável que eles estejam meio quietos, (**Professor Instrutor:** é..) isso?
165. **Professor Instrutor:** {Na segunda-feira normalmente.
166. **Pesquisadora Sósia:** Alguns já nos seus lugares. (**Professor Instrutor:** Sim.) Né? e... Aí eu entro e faço o que o primeiro, cumprimento eles?
167. **Professor Instrutor:** É, cumprimenta em inglês, né?
168. **Pesquisadora Sósia:** Ah, cumprimento em inglês::s.
169. **Professor Instrutor:** Sim, cumprimenta em inglês: “Bom dia”. “Good/” Né? Normalmente, éh::: “Bom dia”, “Good morning”, depois... pergunta como eles estão, em inglês e... exija a resposta também.
170. **Pesquisadora Sósia:** Em inglês? **Professor Instrutor:** É. **Pesquisadora Sósia:** Tá. **Professor Instrutor:** Exija a resposta deles. Normalmente uns quatro, cinco ou, né, ou às vezes, a maioria não não responderam. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum). E depois já... começa na atividade proposta.... comunica (), né? Se Se eles vão, já pede pra pegar o livro, né, se... se vai trabalha com o livro.
171. **Pesquisadora Sósia:** Mas éh::: eu já entro na atividade direto? Éh::: é a questão da chamada...quando que é?
172. **Professor Instrutor:** Ah, tá. Normalmente, é bom que você comece a ch/ faça a chamada mais no final da aula. (**Professor Instrutor:** Ah:::) ...porque têm muitos alunos que, às vezes, chega um pouco atrasado... **Pesquisadora Sósia:** Ah::: **Professor Instrutor:** Principalmente, no tempo do frio, né? (Como muitos) já né? acaba ficando um pouco mais na cama, uns dez minutos, quinze.

173. **Pesquisadora Sósia:** Como agora nesses {(dias)?
174. **Professor Instrutor:** É::: e daí seria bom que se esperasse um pouquinho, né? (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) Porque senão aluno éh::: às vezes, é sempre os... são sempre os mesmos, né? E isso aí é um erro da gente de estar....deixando pra fazer chamada, né? no final da aula, porque eles vão ficando mal acostumados. Mas, muitas vezes, se você não fizer isso, ele acaba sendo prejudicado, muito prejudicado e a escola pede que seja um pouco maleável.
175. **Pesquisadora Sósia:** Isso eu devo fazer só na primeira aula?
176. **Professor Instrutor:** Éh::: na primeira aula, só na primeira aula.
177. **Pesquisadora Sósia:** Ah::: nas outras eu posso {entrar...
178. **Professor Instrutor:** Nas outras você pode {entrar...
179. **Pesquisadora** **Sósia:**
...cumprimentar...
180. **Professor Instrutor:** ...cumprimentar...
181. **Pesquisadora Sósia:** ...e já fazer chamada?
182. **Professor Instrutor:** Éh::: acomoda eles nos lugares primeiro, né? Faça que todos sentem nos seus lugares. Normalmente, você pode já dirigir a primeira atividade, né? pra que eles se acomodem. Porque, normalmente, se você não propor uma atividade e vai fazer chamada, né? Às vezes, eles podem até tumultuar, (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) né? (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) Normalmente, encaminha o que eles têm que fazer... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) ...vai até a mesa, faça a chamada.... e daí vai conduzir a aula, né?
183. **Pesquisadora Sósia:** Hunrrum....ah::: tá. Então, nessa primeira aula que é de Ensino Médio do segundo ano, eu chego cumprimento em inglês, eles respondem e::: eu deixo pra fazer a chamada no final da aula porque alguns chegarão, poderão chegar atrasados. **Professor Instrutor:** Certo. **Pesquisadora Sósia:** Ah...e...e...e... e não... eu posso deixá-los entrar sem problema nenhum? A escola deixa eles entrarem?
184. **Professor Instrutor:** Não, eles têm uma tolerância ali de dez, talvez até quinze minutos éh::: pra entrar, daí fica a critério do professor, né? Seria bom que não deixasse, mas, às vezes, eu tenho um hábito, às vezes, de deixar... mesmo que seja um pouco contra o regulamento que, né? De tolerância de dez minutos, mas, às vezes, a gente acaba até por uma questão de amizade...né? de bom relacionamento pra até acabar deixando entrar. (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) Isso aí, eu não sei (até que ponto, o quanto) é bom ou ruim.
185. **Pesquisadora Sósia:** Se eu fizer isso eu posso ter problema com a direção, supervisão e {equipe pedagógica ou não?... **Professor Instrutor:** Nã:::o, nã:::o, não, {não. **Pesquisadora Sósia:** ...ou com outros professores?
186. **Professor Instrutor:** Nã:::o, () (você vai) ter com outros professores que, às vezes, quer cobrar uma postura mais rígida né nesse sentido, mais, é assim, pra direção, pra supervisão é mais cômodo você deixar entrar... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum)...mais cômodo. Então, né? quanto à direção e supervisão você não vai ter problemas.
187. **Pesquisadora Sósia:** Tá. Então, eu posso já iniciar as atividades e::: eu já vou saber que éh::: eu vou estar interrompendo a atividade, quando esses alunos estiverem chegando, né? conforme eles estiverem chegando. Eu sei que eles vão chegar durante a atividade, então eu vou poder deixá-los entrar, não é?

188. **Professor Instrutor:** Éh, não é aconse/ não é bom. A gente sabe::: que é complicado o aluno entrar atrasado. Por mais que ele seja discreto, vai atrapalhar, né? Mas é um mal que a gente tem que aprender conviver.
189. **Pesquisadora Sósia:** Hunrrum...tá... éh::: bom....ah::: ((telefone toca causando a interrupção na gravação)). Tá, então, éh::: ah::: eu cumprimentei os alunos em inglês, cumprimento os alunos em inglês e... ah::: agora eu começo as atividades. O que que eu devo começar a fazer primeiramente, então?
190. **Professor Instrutor:** Ah... vai depender daí do assunto, né? e você vai ter que fazer uma abordagem...né? do::: do assunto numa forma pra que eles se interessem também, né? Se... éh... pra que ele antes de entrar no ass/ no texto...fazer umas perguntas em português, né? (**Pesquisadora Sósia:** Hu:::m.) ...a respeito do título, né? e::: exigir, normalmente eles não gostam de responder. Não... É normal do aluno não responder, né? tem que estar chegando, até direcionando, né? Aquelas pessoas que normalmente a gente vai naquelas pessoas que têm um pouco... é mais desenvolvida... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) ...pra ver se... o que que eles podem responder e pedir se os outros concordam, né? Pra...até quem não prestou atenção daí passa, daí repete a pergunta e a resposta...
191. **Pesquisadora Sósia:** Essas perguntas são feitas em inglês ou português?
192. **Professor Instrutor:** Olha..., muitas vezes a gente pergunta em inglês, muitas vezes, né? porque..só o...conhecimento deles, não sei, é::: natural, é difícil da gente conseguir....éh::: êxito praticamente numa escola pública. Então, a gente tem que muitas vezes perguntar em português, em inglês, né? Mas, normalmente, essa pergunta em inglês tem que ser ajudada em português porque eles não...muitos conseguem. (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) Esse segundo ano mesmo que você vai éh::: né? Estar, estar trabalhando, éh...você vai ver que eles têm...alguns têm bastante facilidade por causa do curso...né? que eles fazem....né? É... o... Fisk. Tem muitos que fazem o Fisk já há cinco anos, seis anos. Então, eles acompanham, têm facilidade, mas numa sala que não tem esse... a oportunidade de estar fazendo um curso, né? a parte aí, particular, é... é complicado, eles não vão saber responder... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum.) ...é difícil.
193. **Pesquisadora Sósia:** Aí eu tenho que... falar em {português então?
194. **Professor Instrutor:** Tem que estar sendo né?, maleável aí em portu/ falar em português...falar alguma palavra em...né?...faz uma frase em inglês e pega alguma palavra em português... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum)....pra que eles lembrem e tentem descobrir o restante da frase. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) E assim vai... procurando fazer que... com que eles participem da aula da aula.
195. **Pesquisadora Sósia:** Bom, então....éh::: aí eu já estarei entrando na unidade, né? do livro? **Professor Instrutor:** Certo. **Pesquisadora Sósia:** Aí é só, é só eu seguir o que as atividades ali do livro propõem ou eu tenho que levar alguma atividade à parte, alguma atividade extra elaborada pros alunos?
196. **Professor Instrutor:** Olha, normalmente, tem que levar, éh, atividade extra, porque senão o livro fica muito massante...né? Só que a gente não pode também estar saindo muito para as... pra atividade extra e deixar o livro, por que eles passam também a... perder o interesse do livro e esquecerem muito o livro em casa: “Ah, mas eu não sabia que...” (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) “...a semana passada trabalhamos aquilo e achei que ia continuar”. Então, às vezes, tem que trabalhar outras atividades curtas, bem curtas... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) ... não pode passar uma aula ou duas trabalhando uma atividade extra...porque, normalmente, vai ter problema depois com o livro, vão esquecer o livro em casa.

197. **Pesquisadora Sósia:** Mas...pra esta segunda, né? que eu vou substituir, eu vou ter que trabalhar só a unidade do livro ou eu vou ter que levar alguma atividade extra?
198. **Professor Instrutor:** Não, você vai analisar, você pode analisar a sua atividade e fazer uma...uma...você pode fazer uma, uma observação e ach/ uma análise e ver se vai ser necessária....se você tem alguma coisa fácil.
199. **Pesquisadora Sósia:** E isso eu vou fazer no fim de semana?
200. **Professor Instrutor:** No final de semana. Você tem que preparar (**Pesquisadora Sósia:** Ah::: tá) isso no final de semana. Vai analisaro que você pode trabalhar.... O que você teria pra trabalhar né? paralelo com aquela ...com aquela (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) ...com aquela atividade (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) mas...que não seja... é... superior à atividade do livro.
201. **Pesquisadora Sósia:** Então, no final de semana...((risos))
202. **Professor Instrutor:** É, ao final de semana...
203. **Pesquisadora Sósia:** ... eu vou ter que olhar os trabalhos, os testes, vou ter que preparar as unida/ as unidades ouvindo lá o CD, ah..., nas atividades que pedem pra ouvir com CD, vou ter que fazer uma pesquisa do vocabulário que, ah..., éh..., talvez eu não saiba e::: e também?!?
204. **Professor Instrutor:** Éh, você {vai...
205. **Pesquisadora Sósia:** Essa, essa última aqui (**Professor Instrutor:** é...) você falou... você falou das atividades extras (**Professor Instrutor:** das atividades extras) ...e olhar, ver se, de repente, (**Professor Instrutor:** que... que...) será necessário fazer alguma atividade extra pra complementar aquela unidade?
206. **Professor Instrutor:** Certo, pra complementar (**Pesquisadora Sósia:** A compreensão dele)...{mas ela não pode ser muito longa... (**Pesquisadora Sósia:** Ah...) ...ela tem que ser...
207. **Pesquisadora Sósia:** Daí tem que ser atividades {curtas.
208. **Professor Instrutor:** Ma/ ...alguma coisa em torno de vinte por cento da aula ...do {tempo...
209. **Pesquisadora Sósia:** cinco {minutos, assim?
210. **Professor Instrutor:** É... coisa simples, para não sair né? do assunto e... e reforçar aquela atividade do livro... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) ...porque se você fugir muito livro...você vai ter ter muita crítica, né?
211. **Pesquisadora Sósia:** Os alunos dessa turma, por exemplo, eles preferemah::: seguir o livro, eles preferem mais seguir o livro ou estar fazendo, ou estar fazendo alguma coisa a mais, né? fora do livro?
212. **Professor Instrutor:** Nã:::o, eles não..
213. **Pesquisadora Sósia:** ...pra eu saber se eu devo preparar?
214. **Professor Instrutor:** Não, eles podem e/ eles... éh::: como eu falei....éh::: eles preferem....às vezes até não têm muita opção, né? Eu... não... até agora não questionaram, mas por exemplo, éh::: que atividade que a gente trabalha, que eu trabalho...ela é como eu falei não muita, éh, não muito..., éh::: cansativa... e... não supera muito o tempo da da aula, né? que é, que é desenvolvida em cima do livro... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) ...né? Mas, então, se eu...eu tenho certeza, eu não fiz, eu não trabalhei ainda só uma atividade extra com eles fora do livro... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum)

215. **Professor Instrutor:** Mas, com certeza eles vão questionar porquê que eles compraram o livro, se eu for trabalhar (**Pesquisadora Sósia:** ah...) ah.. fora da, da, do livro.
216. **Pesquisadora Sósia:** Então, é melhor que eu trabalhe mais....
217. **Professor Instrutor:** ...{trabalhe...
218. **Pesquisadora Sósia:** ... o que...{éh::: as atividades do livro.
219. **Professor Instrutor:** ...é... atividade do livro porque..é... o livro, o livro ele::: éh::: ele já é um pouco puxado, né? **Pesquisadora Sósia:** Ah.... **Professor Instrutor:** O livro é muito puxado. Se você não, se você não estar não direcionar muito, também, né? em cima do livro você não vai conseguir deslanchar.
220. **Pesquisadora Sósia:** Então, talvez, eu não preciso me preocupar tanto no fim de semana pra me preparar, pra eu preparar, assim, muitas, muita coisas extra pros alunos.
221. **Professor Instrutor:** Não, você tem...tem as horas atividades, né? que você tem, pode aproveitar uma hora a permanência lá na escola... (**Pesquisadora Sósia:** Ah::: tá.) ...também pra te ajudar, senão você vai ficar... o final de semana teu todo envolvida...
222. **Pesquisadora Sósia:** E na manhã da segunda, eu vou ter alguma hora é... éh::: alguma hora atividade?
223. **Professor Instrutor:** Não! ...é todas as...{
224. **Pesquisadora Sósia:** eu vou ter cinco aulas?
225. **Professor Instrutor:** Cinco aulas. **Pesquisadora Sósia:** Ah... tá. **Professor Instrutor:** E (lá) não pode deixar nada pra segunda porque você não tem nem como rodar um...umas...algumas provas que, normalmente, não tem tempo pra isso. Tem que levar preparado mesmo.... (**Pesquisadora Sósia:** hu:::m)...() e inclusive..
226. **Pesquisadora Sósia:** Tá, entendi. Se eu tiver que aplicar um teste ou prova eu tenho que preparar....{no fim de semana
227. **Professor Instrutor:** Você tem que preparar no... antes da sexta.
228. **Pesquisadora Sósia:** Antes da sexta-feira {()
229. **Professor Instrutor:** Ainda tem esse problema aí... porque a escola..., já aconteceu, né? e está sempre acontecendo isso aí eu estou levando o mimeóg/, o... né, o... mimeógrafo pra casa porque não tem como chegar na segunda feira. (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) Eu tenho aula até sexta, (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) né? depois, normalmente, sexta né, eu (tenho) a folga, mas éh, éh, (médica, que a gente chama o problema de {(médico)
230. **Pesquisadora Sósia:** Mas, e () (Tá.)
231. **Professor Instrutor:** ...então... tem que levar o mimeógrafo pra casa. Quando é bastante atividade eu levo e::: é sábado e domingo. Sábado preparando aí domingo eu passo, né? (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) ...no mimeógrafo...e depois na segunda eu já chego preparado porque se deixar pra segunda não tem como.
232. **Pesquisadora Sósia:** Tá... e::: pra essa segunda...eu vou ter que preparar algum teste, assim, pra alguma turma? Por exemplo, pra essa turma eu vou ter que preparar algum teste?

233. **Professor Instrutor:** Certo, você tem que preparar. Tem uma...uma atividade...éh:: uma atividade sobre:: o... Análise do Discurso. (**Pesquisadora Sósia:** hu::m) Você vai ter que fazer uma atividade.
234. **Pesquisadora Sósia:** Pra este segundo ano?
235. **Professor Instrutor:** Pra este segundo ano.
236. **Pesquisadora Sósia:** Então eu vou ter que preparar uma atividade que vai ser teste?
237. **Professor Instrutor:** É, vai ser teste.
238. **Pesquisadora Sósia:** E essa ativida::de ah... eu vou ter que preparar... éh, antes da sexta-feira, então, na escola...?
239. **Professor Instrutor:** Antes da sexta, porque você terá...{
240. **Pesquisadora Sósia:** E já rodar no mimeógrafo?
241. **Professor Instrutor:** Éh, você, você:: acho que você tem computador, você pode fazer. Se não tiver dó da de gastar no seu bolso, né? (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) Aí você pode fazer no computador, preparar a sua atividade no computador, fica mais legível pra eles e pra (mim).
242. **Pesquisadora Sósia:** Tá, mas pra eu te substituir, pra que ninguém perceba a::
a...{substituição...
243. **Professor Instrutor:** ...essa diferença...
244. **Pesquisadora Sósia:**eu vou ter que fazer éh:: (**Professor Instrutor:** É.) então, preparar no {no mimeógrafo.
245. **Professor Instrutor:** Éh, no stêncil, né? e rodar no mimeógrafo.
246. **Pesquisadora Sósia:** ..e rodar... tá.
247. **Professor Instrutor:** Éh, éh... sobre a análise do discurso. Você vai ter que (**Pesquisadora Sósia:** Tá.) colocar um texto e eles vão... identificar...né? as funções né? (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) de de cada:: elemento ali, né, (que é segundo as suas classes né), segundo aquelas {palavras....
248. **Pesquisadora Sósia:** Por exemplo?
249. **Professor Instrutor:** Éh... o que:: dentro de uma frase, o...quem é o sujeito?
Pesquisadora Sósia: Ah:: sim. **Professor Instrutor:** Qual é o verbo...em que tempo está esse verbo? (**Pesquisadora Sósia:** Ânhan.) Éh:: os:: ali o complemento.... se é um...se tem um advérbio, né? naquela frase e aí {eles vão ter que identificar.
250. **Pesquisadora Sósia:** Mas aí é é só olhar lá...pelo livro eu vou saber? Pela atividade do livro eu vou saber preparar {uma atividade?
251. **Professor Instrutor:** Não, eles já estão....eles já foram éh:: já foi trabalhado... esse assunto.
252. **Pesquisadora Sósia:** Ah, sim. Tem no livro, então, essa atividade?
253. **Professor Instrutor:** Tem no livro, {tem no livro.
254. **Pesquisadora Sósia:** É só eu olhar lá no livro...e preparar uma algo parecido?
255. **Professor Instrutor:** Éh...tem... (**Pesquisadora Sósia:** da unidade?) o livro é bem restrito, né? Você vai ter que... elaborar à parte a {atividade.

256. **Pesquisadora Sósia:** **Professor Instrutor:** Ahã, tá, tudo bem. Tá, então, eu entro na... nessa primeira aula, cumprimento os alunos e começo a atividade, pergunto::: faço perguntas sobre a unidade...propriamente dita, o título, desde o título, pergunto em português, pergunto em inglês também é::: e e... aí é só, só seguir... Eu sigo a... o que as atividades vão propondo, né? se é leitura, se tem escrita e::: ainda nesta mesma aula eu vou ter que aplicar esta atividade que você disse que eu tenho que fazer que será um teste? **Pesquisadora Sósia:** ...né? sobre a análise do discurso? (**Professor Instrutor:** Hunrrum.) Tá, e aí::: é::: a aula já vai se encerrando... Quer dizer, a aula vai encerrar com esse teste que eu vou dar, então?
257. **Professor Instrutor:** Éh, normalmente ela...o teste vai ser....o suficiente, né? no no {tempo do, da aula.
258. **Pesquisadora Sósia:** Depois de quanto tempo da aula eu devo dar esse teste? Assim, quanto tempo eu tenho que deixar pra que os alunos façam esse teste?
259. **Professor Instrutor:** Ah, eu...n/ normalmente você vai ter, eles vão ter uns trinta minutos, né? Não pode ser superior (**Pesquisadora Sósia:** Ah...) a trinta minutos pra que façam o teste. Porque depois ele podem cobrar se eles não conseguirem terminar, né? (**Pesquisadora Sósia:** hum) É perigoso eles te cobrarem depois...por por falta e insuficiência de tempo daí.
260. **Pesquisadora Sósia:** Hunrrum. Então...ah::: eu tenho que com/ entrar na unidade, fazer perguntas em português e em inglês pra eles sobre o que a unidade está propondo, eles {devem....
261. **Professor Instrutor:** Não, nesta aula, não. **Pesquisadora Sósia:** Ah::: **Professor Instrutor:** Não, esta é uma outra situação. **Pesquisadora Sósia:** Ah::: **Professor Instrutor:** Essa da da ativida/ da do teste você... não essa primeira aula você vai...
262. **Pesquisadora Sósia:** Só vou aplicar o teste?
263. **Professor Instrutor:** Você vai aplicar o teste porque eles acham, eles já, já tiveram explicação do assunto, da análise do discurso.
264. **Pesquisadora Sósia:** Ah, então, quando eu chego na sala segunda-feira, eu vou cumprimentar os alunos e já vou aplicar o teste, é isso?
265. **Professor Instrutor:** Éh::: você, é a primeira aula sua, não é isso?
266. **Pesquisadora Sósia:** Primeira aula...
267. **Professor Instrutor:** Ah::: então, éh::: no segundo ano você vai ter que fazer isso. Você pode...se você quiser retomar a aula e você aplicar numa outra oportunidade, você também pode fazer isso. (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) Eles estão preparados, eles estão sabendo que eles vão ter esse teste.
268. **Pesquisadora Sósia:** Tá, mas você já preparou os alunos... na na aula anterior desta semana? Tá, então, na segunda-feira, éh::: pra dar continuidade às suas atividades, eu devo já aplicar o teste? **Professor Instrutor:** Certo. **Pesquisadora Sósia:** Ou, (**Professor Instrutor:** É...) ou... a menos que você acha que:::, acha melhor né... é... que eu deva::: retomar, então, um pouco da aula. Por que, os alunos têm dificuldade, assim, de uma semana pra outra? Derepente eles podem esquecer algum conteúdo?
269. **Professor Instrutor:** Éh, eles esqu/ esquecem (**Pesquisadora Sósia:** Eles podem...) fácil, fácil, né? Muito fácil pra esquecer. Eles... quem já sabe, sabe, agora aquele que não sabe, às vezes, nem estuda em casa...né? não sabe e não interessa em saber.

270. **Pesquisadora Sósia:** Hunrrum. (**Professor Instrutor:** O que não...) O que você faz, normalmente, entre uma semana e outra, você retoma, assim, quando você tem um teste pra próxima semana?
271. **Professor Instrutor:** Eu, eu eu sempre gosto de retomar, né? lembrar.... (**Pesquisadora Sósia:** Hu:::m.)pra que eles tentem, né?
272. **Pesquisadora Sósia:** Ah::: então, eu devo agir da mesma forma? **Professor Instrutor:** Certo. **Pesquisadora Sósia:** Então, eu vou ter que chegar, cumprimentar os alunos na primeira aula no segundo ano, em inglês, aí eu vou ter....vou ter que.... fazer uma retomada do conteúdo trabalhado na aula anterior da semana anterior!?
273. **Professor Instrutor:** Certo, uma retomada, éh::: Daí é... se...o...o importante é que não ultrapasse quinze minutos tudo isso.
274. **Pesquisadora Sósia:** Hunrrum. Certo. Éh::: e em seguida, após quinze minutos eu já aplico o teste...
275. **Professor Instrutor:** Eu to...acho que eu to aprendendo na::: na sendo...Pior que eu tô achando aqui como... você já tenha trabalhado, né? (**Pesquisadora Sósia:** É. **Professor Instrutor:** que eu não percebi aqui... porque cê tem que falar só do primeiro dia...é isso...?
276. **Pesquisadora Sósia:** É. Eu tô começando pelo primeiro dia...
277. **Professor Instrutor:** Então aí já tem um (acompanhamento) {pra não esquecer...eu to indo como se fosse o segundo, terceiro dia já.
278. **Pesquisadora Sósia:** E falar... Éh, não.... Então, então, é o primeiro dia, e::: e::: e os alunos não podem perceber que eu, éh, sou sua substituta, né? (**Professor Instrutor:** Certo.) Você, éh::: Eu sou um sósia, devo ser um sósia, então, ah, eu apenas vou dar continuidade.
279. **Professor Instrutor:** Certo. Éh, você vai dar continuidade porque... eles já tiveram, né? A explicação do assunto... né? Seria... **Pesquisadora Sósia:** Tá. {Então... **Professor Instrutor:** teste
280. **Pesquisadora Sósia:** Sim... () éh, você diz que vou chegar, vou retomar éh, éh, uns quinze, durante {uns quinze minutos o conteúdo...
281. **Professor Instrutor:** durante...sim
282. **Pesquisadora Sósia:**...e vou aplicar um teste. (**Professor Instrutor:** Certo.) E a aula se encerra. E aí eu recolho o teste, é isso?
283. **Professor Instrutor:** É, você vai recolher o teste e você vai passar pra mim corrigir....normalmente ...porque:: normalmente funciona assim. Agora, se você quiser corrigir esse teste, você pode corrigir.
284. **Pesquisadora Sósia:** Eu posso corrigir? ()
285. **Professor Instrutor:** Você pode.
286. **Pesquisadora Sósia:** Tá bom. Mas ah::: du/durante a aplicação do teste, éh, como que eu devo agir? {Éh:::
287. **Professor Instrutor:** Ah, você:::
288. **Pesquisadora Sósia:** Organização de, de, você, eu devo organizar as filas, eles eu éh éh eles devem fazer individualmente o teste?
289. **Professor Instrutor:** Individualmente. Indivi/tem que evitar, você tem que evitar fazer teste_com duplas ou trios, né? Porque é complicado. Você deixa uma sala, deixa uma sala...éh, desorganizada... porque o aluno que não prestou a atenção, que desfez ali, que não quis nem saber, né?...não só na sua aula, ele tem costume

de fazer isso em outras aulas também... normalmente ele vai o chamado "ir na veia". Então, em ou/outras aulas ele também não vai se preocupar. Ele tem que sentir que aquela falta de atenção foi prejuízo pra ele. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum.) Então, eu não tenho, eu não gosto e não permito a...éh, prova em equipe, em dois, em dupla por esse problema. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum.) Porque, normalmente, aquele que é desinteressado vai ser beneficiado naquele momento, e vai pouco importar nas nossas aulas futuras, né? Não vai querer prestar atenção porque ele já sabe que pode ter esse privilégio. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum.) Então, eu gostaria que você, né? Que você também não permitisse que fossem feito um, teste em dupla.

290. **Pesquisadora Sósia:** Tá. Então...ah:: eu devo:: eu devo organizar os alunos de modo que eles façam a esse teste, éh, individualmente?
291. **Professor Instrutor:** Tá. E a hora que você preparar um test, aliás, essa prova, ela é sempre, éh::: feita em dois, em dois tipos de provas (**Pesquisadora Sósia:** hu:::m) dois, éh du/duas formas diferentes. (**Pesquisadora Sósia:** hu:::m.) E justamente esse aluno que não prestou atenção, né? (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum.) pra que ele possa, não ser também beneficiado.../que ele sempre dá um jeitinho de olhar na prova do colega. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum.) Então, você faça a prova intercalada. Você entrega, né? (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum.) Você já entrega alguma diferente para o outro aluno porque ele com certeza ele vai sentir que ele vai ser prejudicado e ele vai tentar melhorar... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum.) pra recuperar o prejuízo que ele teve naquela avaliação. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum.) Porque se vo/se a gente não fizer isso, se você não fizer isso, você vai ter problema...sempre porque eles não vão sentir na pele o prejuízo.
292. **Pesquisadora Sósia:** Então, eu devo preparar dois tipos de teste...e:: eu devo::, ah:: dar, assim, um teste pra um aluno, o detrás já é um outro diferente?
293. **Professor Instrutor:** É, não, mês/mesmo que você não não tenha tempo pra ta éh, às vezes é corrido, é muito corrido, você tem você só inverte as ordens a ordem da/das atividades numa outra folha... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum.) Só inverte a ordem, é o suficiente pra que não haja...não éh::: ali...algo...os::: alunos oportunos ali querendo colar do outro, isso vai ajudar bastante. Só o fato de alterar as ordens das frases ali... já vai ser suficiente...pra que aluno não vai colar...não venha colar do outro.
294. **Pesquisadora Sósia:** Certo... éh... então... ta, tudo bem. Então, eu eu devo...como eu devo me comportar? Eu devo ficar de olho nos alunos durante o teste pra não deixar eles colarem...? Se eles... se eu perceber se eu perceber que tem... éh:: algum aluno agindo de forma errada...éh::: {eu devo... eu eu posso ter algum problema,... {alguma dificuldade nesse momento?
295. **Professor Instrutor:** Aí... Não. Voc/não você, sempre eu uso nesse:: nessas situações, eu faço um sinal na prova do aluno..., um sinal é só alerta, ele não vai ter nenhum problema. Um *xis*, por exemplo, com uma caneta vermelha ou ou até a caneta azul, nesse:: né? Fica o... Depende do momento. Você colocando um *xis* na prova dele, já avisa: essa é uma alerta, o próximo...daí dois *xis* você vai perder ou metade do valor ou voc/você vai perder a prova, vou recolher. (**Pesquisadora Sósia:** hum.) Então, um primeiro se quiser, às vezes quer abusar, tem aluno que é abusado ali, não se prepara, não importa, não não interessa na sala de aula, chega na hora da prova ele quer colar, quer dar seus pulinhos lá, ele quer colar do colega. Então, por isso a gente já coloco as...as provas intercaladas...e::: também se eu ver qualquer...éh::: suspeita dele, ele vai ser alertado com um *xis* na prova. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum.) Isso vai intimidar, muitas vezes ele não vai continuar. Até com medo de consequências piores aí né? (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum.) Por exemplo, de ficar com zero.

296. **Pesquisadora Sósia:** Ah, então, se eu perceber que tem algum aluno colando ou o/querendo olhar na prova do outro, ou querendo trocar a prova...eu marco u/qualquer, qualquer uma dessa/dessas atitudes assim que podem ser erradas eu:: marco um *xis* na prova deles...éh::: como um alerta..., né? Que ele fez isso a primeira vez éh::: então, eu espero acontecer uma segunda vez se houver, daí eu marco dois *xis* lá pra daí já {descontar...
297. **Professor Instrutor:** Aí eu já posso recolher.
298. **Pesquisadora Sósia:** Ah... {cê já ...eu já recolho?
299. **Professor Instrutor:** Recolhe. A partir de dois *xis* já recolhe, já marca um *xis*...{já dá dois *xis*.
300. **Pesquisadora Sósia:** Eu já recolho e aquele teste vai valer zero?
301. **Professor Instrutor:** Éh::: ou você ou você pode considerar o que () ali...né? o que que ele fez. Você pode recolher e considerar porque desde que você esteja atento, ele não chegou a colar, né? A prova inteira. (**Pesquisadora Sósia:** hum.) Ele tentou a primeira vez, certam/ele com certeza, ele ele tentou uma questão. Então, ele não terminou aquela questão. Aí, se ele tentar de novo...desde que não esteja no final do teste...né? normalmente isso vai acontecer logo no início...né? () no momento em que você pega, já recolhe, pode considerar aquilo que já tem.
302. **Pesquisadora Sósia:** Ah, então, se eu, se eu pegar algum aluno colando...eu marco um *xis* lá? (**Instrutor 1:** É.) Como um alerta? Se acontecer novamente, eu recolho, mas mesmo assim eu {considero ainda o teste dele?
303. **Professor Instrutor:** Considera...né? ... normalmente, eles vão ele não não não...{
304. **Pesquisadora Sósia:** ... considero o que ele fez até {aquele momento?
305. **Professor Instrutor:** Não colaram tudo. É, não vão colar tudo (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum.) é só o momento que ele tentou, você tá atenta, né? (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum.) E você vai estar atenta, você vai perceber. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum.) Você pode recolher. (**Pesquisadora Sósia:** Certo.) E outra coisa que eu também exijo no início é que eles coloquem o nome na prova na hora..., porque muitas vezes, se você não exigir que eles coloquem o nome, eles vão trocar de prova, muitas vezes troca. (**Pesquisadora Sósia:** Ah, tá.) E tendo nome não têm como eles trocar, porque você... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum.) porque normalmente eu passo circulando. Você vai fazer isso, passa a circular a sala pra conferir, às vezes, o nome também, se não tiver nome faça que coloque o nome, exija que coloque o nome na hora. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum.) Porque ah::: os alunos ficam espertos eles fazem isso, não colocam o nome pra trocar. (**Pesquisadora Sósia:** Ah tá.)
306. **Pesquisadora Sósia:** Ah::: então isso é uma coisa....éh::: {que é pra ficar atenta...
307. **Professor Instrutor:** Estratégia, estratégia que eles usam, né? que a gente tem... , vai aprendendo (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum.) no decorrer da da experiência aí.
308. **Pesquisadora Sósia:** Tá. Éh::: bom, daí....assim que todos terminarem eu recolho e::: sobra algum tempo ou, assim, que der o sinal eu já posso sair? Recolher o teste ou tenho que esperar, de/mesmo depois do sinal eu tenho que esperar ainda uns instantes? {Ou eles já sabem que têm que entregar.
309. **Professor Instrutor:** Olha.... normalmente, você vai ter que::: vai ter que... tolerância de uns dois, três minutos, não muito porque senão você vai tomar tempo do outro professor. (**Pesquisadora Sósia:** hu:::m.) ... né? dá tempo só de concluir aquela, aquela atividade, né? (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) Se... depende da situação, se você não tem outra avaliação na outra sala. E se o professor que vai

- que está chegando se tiver muita paciência, você tiver confiança que ele vai te:: deixar você terminar ali ...sem...sem nenhum problema, pode também pegar até uns cinco minutos ali. (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) Mas, normalmente, isso não chega acontecer, né? **Pesquisadora Sósia:** Tá. **Professor Instrutor:** Normalmente, eles já concluem mesmo ah... que estavam fazendo e já entregam.
310. **Pesquisadora Sósia:** Tá. Então, assim que recolher, assim que eles terminarem eu vou pra outra sala, segunda aula, né? **Professor Instrutor:** Certo. **Pesquisadora Sósia:** Segunda aula seria que turma?
311. **Professor Instrutor:** A segunda aula você vai pra...oitava série.
312. **Pesquisadora Sósia:** Oitava série. E::: os alunos estarão lá me esperando?
313. **Professor Instrutor:** Certo... essa sua oitava série éh::: não é inglês.
314. **Pesquisadora Sósia:** Ah, essa não? **Professor Instrutor:** Não. **Pesquisadora Sósia:** Ah, tá. É de que::: disciplina?
315. **Professor Instrutor:** Ess/essa aí ela é Literatura infanto-juvenil. **Pesquisadora Sósia:** Ah::: **Professor Instrutor:** É uma outra situação que você vai ter que se preocupar, porque você vai ter que preparar uma outra...éh::: éh::: uma outra modalidade de atividade. Você vai ter que... preparar fichamento, você ter que... no final de semana, né? E no final de semana seguinte você vai ter que corrigir essas atividades que eles vão te entregar. Mas, pra você entrar nessa turma você tem que... éh::: consultar o manual, éh::: que... ela é uma uma atividade complexa essa daí éh::: literatura infanto-juvenil. Eles têm que saber como analisar, éh, uma obra literária, como analisar até uma produção literária, um livro. Eles têm que saber como... éh::: o ano que foi produzido esta obra, quem é o autor, qual é a linha que o autor usou pra::: produzir...né? ali os elementos da narrativa. Então tem que... né? você vai ter que estar preparada pra saber... né? Pra pra ir pra essa sala da oitava série. /que eles são bastante críticos eles cobram bastante.
316. **Pesquisadora Sósia:** Essa aula também eu vou ter que preparar no final de semana?
317. **Professor Instrutor:** Você vai ter que preparar. **Pesquisadora Sósia:** ((risos)) **Professor Instrutor:** Você vai ter que se preparar, saber éh::: sobre toda essa parte da produção literária dos elementos narrativos, o foco narrativo, né?
318. **Pesquisadora Sósia:** E, vai ser, essa aula... vai ser (não) uma aula só com atividades, assim, ah::: ou , ou, ou ou eu terei que aplicar um teste também como na primeira?
319. **Professor Instrutor:** Normalmente, você vai ter que sabe éh::: passar pra eles, éh::: os diversos tipos de textos, né? (**Pesquisadora Sósia:** hurrum.) ...né? texto narrativo... texto...ali, até...texto jornalístico.
320. **Pesquisadora Sósia:** Porque isso... isso aqui fica uma seqüência da aula que você já deu nessa (isso) semana, então...
321. **Professor Instrutor:** Essa... essa aí você vai ter que saber, daí você, por exemplo, você vai trabalhar, você vai começar a ler com a:::, éh::: você vai dar continuidade no texto dissertativo, certo? **Pesquisadora Sósia:** Ah::: tá. **Professor Instrutor:** Essa aula você vai ter que trabalhar, você vai ter que preparar sobre a dissertação. **Pesquisadora Sósia:** Tá. **Professor Instrutor:** Aí, você vai ter que preparar...né? como produzir um tema, como produzir, como achar argumentos pra esse tema... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) ...e depois como cê vai vai preparar, como vai expor o tema e ah::: e ah::: e os argumentos. Como no primeiro parágrafo : sendo introdução, como desenvolver esses argumentos... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum)

- ... e como concluir essa atividade que você vai ter que trabalhar com eles (segunda aula)
322. **Pesquisadora Sósia:** Tá. Éh:: Mas quando eu sair da sala deu o sinal para a segunda aula, eles estarão lá na sala me esperando?!?
323. **Professor Instrutor:** É uma sala...
324. **Pesquisadora Sósia:** É longe a sala?
325. **Professor Instrutor:** uma sala... mista. Hum... ah... hum. É longe.
326. **Pesquisadora Sósia:** É longe?
327. **Professor Instrutor:** É...você vai... (pede)
328. **Pesquisadora Sósia:** E eles ficam lá dentro da sala ou eles...saem da sala?
329. **Professor Instrutor:** Éh, éh:: ela está longe, mas ela pertence a outro bloco, né? São dois blocos... que:: segundo ano está num bloco...
330. **Pesquisadora Sósia:** Esses blocos você quer dizer que são prédios?
331. **Professor Instrutor:** São prédios diferentes... (**Pesquisadora Sósia:** hu:::m) ...né? Seria...
332. **Pesquisadora Sósia:** Um prédio longe do outro?
333. **Professor Instrutor:** É um prédio longe do outro, que né na linguagem...né?... referente a escola chama-se bloco mesmo. **Pesquisadora Sósia:** Ah. **Professor Instrutor:** É. **Pesquisadora Sósia:** E:: e pode ser que os alunos estejam fora da sala de {aula?
334. **Professor Instrutor:** {É... até a...
335. **Pesquisadora Sósia:** Eu posso ter problemas em relação a...?!? É isso?
336. **Professor Instrutor:** Não. Até esse problema de você deslocar de um bloco pra outro vai dar quase cinco minutos, três a:: (**Pesquisadora Sósia:** Ah....) de três a cinco minutos... e aí você vai encontrar alguns fora da sala. (**Pesquisadora Sósia:** Hum.) Mas eles são... eles vão, eles já (**Pesquisadora Sósia:** Eles....) sabem... eles vão na tua frente, e vão entrando.
337. **Pesquisadora Sósia:** Eles éh:: Pode ser que eles venham me encontrar?
338. **Professor Instrutor:** Normalmente eles vão te encontrar.
339. **Pesquisadora Sósia:** Aí eu posso... cumprimentá-los e... até dar uma coisa... algum material pra eles levarem?
340. **Professor Instrutor:** Ela está sala, ela é um pouco, essa sala já é um pouco éh:: mais diferente e... eles são bastante... éh:: ... como que eu posso dizer? Eles são muito éh:: hiperativos, né? Eles são um pouquinho, meio, isolados... meio autônomos e não têm muito assim...
341. **Pesquisadora Sósia:** Meio individualistas?
342. **Professor Instrutor:** Indep/ são muito individualista. São muito bem individualistas eles não são muito, assim, apegados aos professores, não. (**Pesquisadora Sósia:** hu:::m.) são ()... são um pouquinho diferente das... né? Dos o/ (**Pesquisadora Sósia:** hu:::m) As características deles são bem diferentes. Então vai...
343. **Pesquisadora Sósia:** Então, pode ser que eles nem venham conversar comigo ao me encontrar?

- [
344. **Professor Instrutor:** Então éh..., éh, vai ser éh:: normal que aconteça. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum.) É normal... vai é pode pod/ pode acontecer... e... (**Pesquisadora Sósia:** Ta.) com você porque éh:: a característica da sala. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum.) **Pesquisadora Sósia:** Então eu vou pra sala... ah:: se eu se eu encontrar alguém no caminho, algum professor, funcionário eu cumprimento normalmente? **Professor Instrutor:** Sim. **Pesquisadora Sósia:** E quando eu chego na sala ... éh:: como que eu devo agir? Se tiver algum aluno fora da sala de aula, o que devo fazer?
345. **Professor Instrutor:** Não, não, não você não vai precisar fazer nada. Eles automaticamente , eles vão na sua frente, eles vão entrar. Eles já sabem.
346. **Pesquisadora Sósia:** Eles já entram?
347. **Professor Instrutor:** Entram... não é preciso... estar chamando, não é preciso estar brigando... isso aí não acontece.
348. **Pesquisadora Sósia:** Tá. E eu chego e cumprimento eles... cumprimento e a:: ah, essa aula é de literatura {infanto-juvenil.
349. **Professor Instrutor:** É de literatura infanto-juvenil.
350. **Pesquisadora Sósia:** Ta, então eu chego e cumprimento normalmente.
351. **Professor Instrutor:** É, cumprimenta, né? português normalmente, né? é lógico. **Pesquisadora Sósia:** É, né? **Professor Instrutor:** E... e depois vai... explicar sobre... vai retomar sobre o assunto.
- [
352. **Pesquisadora Sósia:** A ... chamada?
353. **Professor Instrutor:** Primeiro, éh, essa é uma sala que você tem que direcioná-los a então a uma, uma atividade.
354. **Pesquisadora Sósia:** Ah, tá. Ah aquele esquema que você disse (**Professor Instrutor:** Éh.) que eu devo primeiro direcionar os alunos.
355. **Professor Instrutor:** Dar uma atividade pra eles.
356. **Pesquisadora Sósia:** Dar uma atividade..
357. **Professor Instrutor:** Pra depois...
358. **Pesquisadora Sósia:** ... pra que eles se mantenham ocupados, é isso?
359. **Professor Instrutor:** É sim, ocupados pra que eles...
360. **Pesquisadora Sósia:**... pra daí eu fazer a chamada enquanto eu pra... porque enquanto eu estiver fazendo a chamada... eles podem éh:: estar mais controlados, digamos assim, eu eu posso controlar melhor a organização da sala (**Professor Instrutor:** Éh.) fazendo isso?
361. **Professor Instrutor:** Porque.. é uma sala, né? eu falei bastante... agitada e se você não tiver... usar essas estratégias... e... ter/teria que tentar fazer a chamada ali na/naquele momento que você entra na sala, eles vão, com certeza, dar trabalho pra você. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum.) Éh, mas... isso é uma característica da sala.. éh:: a gente tem um contato com os colegas professores... e:: já é uma característica que eles têm com todos os professores, com todos os colegas mesmo. Não é só um e nem o outro.
362. **Pesquisadora Sósia:** hunrrum. Ah:: uma coisa que eu não perguntei...lá naquela primeira aula, se algum aluno fizer alguma piadinha, alguma brincadeira durante o

teste, assim, eu devo... responder alguma coisa pra eles sério ou eu devo, éh:: responder seriamente pra eles ou devo brincar também, fazer alguma coisa?

363. **Professor Instrutor:** Hum. Na, na, na primeira turma, no primeiro ano?
Pesquisadora Sósia: É. **Professor Instrutor:** Não, você deve... cortar... você deve cortar assim... ah::: se você perceber que eles fizeram uma brincadeira ou alguma ... éh::: o aluno não faz sem malícia, eles fazem tudo com malícia... Então, daí você mostra aí que não quer aquele comportamento, que você está ali com um objetivo sério e certas brincadeiras você... dispensa. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum...) Certo? (**Pesquisadora Sósia:** Ta.) Você dispensa e... fala que você não está ali para brincadeira, certas brincadeiras, se você ver que é de bom gosto, brincadeira saudável e sadia...né? éh... sem problemas, você deve... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) ... você deve... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) ... você deve estar também... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) éh, mesmo que seja uma prova, (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) né? num momento que...exige ali bastante concentração (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) pra não para que () o aluno fica também descontraindo, decepcionado, faça uma brincadeirinha curta, ali. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum.) Mas, desde que não tenha tenha malícia, maldade... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) ... mas se tiver maldade já corta logo. Isso vai ajudar pra que não tenha aquela (crítica) ().
364. **Pesquisadora Sósia:** Porque desde o início, né? que eu tô, comecei a te perguntar, éh... a minha preocupação éh::: sobre as dificuldades, proble:::mas e até necessidades que eu possa ter desde o início, entendeu? Desde de quando eu entro na escola, começo a conversar com o aluno, funcionários, colegas, professores, equipe pedagógica, direção, até na sala de aula, né? que problemas eu posso ter naquelas atividades ou naqueles testes com os alunos. Então, passamos pela primeira aula, cheguei na segunda ah::: Na segunda aula então, eu vou falar sobre dissertação, né?
365. **Professor Instrutor:** Sobre dissertação.
366. **Pesquisadora Sósia:** Então, éh... eu direciono a atividade. Você me disse como... eu devo me comportar, né? com os alunos, ta, e é uma turma mais agitada, né? então eu direciono a atividade pra que eles éh::: fiquem, então acalmados um pouco, né? (**Professor Instrutor:** hunrrum.) Eh::: então eu faço a chamada. **Professor Instrutor:** Certo. **Pesquisadora Sósia:** Terminando a chamada eu vou explicar, então, o conteúdo. Éh, eu devo explicar o conteúdo e já... eles têm livros... dessa disciplina?
367. **Professor Instrutor:** Não, nessa disciplina não tem livro.
368. **Pesquisadora Sósia:** Aí eu tenho que preparar, levar uma atividade preparada, então?
369. **Professor Instrutor:** Tem que levar a atividade preparada e normalmente vai ter que passar no quadro, né? **Pesquisadora Sósia:** Ah::: tá. **Professor Instrutor:** Vai passar no quadro...
370. **Pesquisadora Sósia:** Aí eu não vou ter que levar folhas das atividades, eu vou ter que por no quadro pra eles copiarem?
371. **Professor Instrutor:** Pra... essa primeira aula, você não faz, você vai passar... ah... ali instruções... e os passos e depois vai pedir pra eles produzirem... um texto. Primeiro você passa um exemplo. **Pesquisadora Sósia:** Ah::: **Professor Instrutor:** Né? Você pode levar jornais, né? pra essa aula (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum.) ... pra eles verem como é na... um texto dissertativo, né? um texto de opinião e eles vão ter uma noção ali... como que o que o repórter usou a introdução, né? a manchete, que serve como ali o tema e... (**Professor Instrutor:** hunrrum.). Muitas vezes eles vão basear... eles vão ter noção pra saber como é o texto que eles, eles não vêm

um texto que eles produzem na escola, como um texto comum no jornal. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum.) Eles não têm... eles pensam que é diferente. E sabemos que não tem diferença. Um texto jornalístico, né? uma dissertação, é uma opinião (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) **Professor Instrutor:** Eles estão relatando um fato.

372. **Pesquisadora Sósia:** Então eu devo levar alguns textos prontos já como exemplo, antes de colocar a... a atividade no quadro?
373. **Professor Instrutor:** É você pode... não... primeiro você... fica ao teu critério, aí você pode apresentar pra eles primeiro, né? Esses textos diferenciados... e depois você pode passar no quadro ou você pode passar primeiro o que é uma dissertação, quais são os passos (**Pesquisadora Sósia:** Ah::: tá... ah...) **Professor Instrutor:** E depois você pede eles darem uma olhada lá no no no jornal. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum.) o que é que... perceberem onde está ali a (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum.) introdução... né? o né? (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum.) o que que o... qual é o assunto (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum.), qual é o argumento que o autor usou, (**Pesquisadora Sósia:** Ta.) né? O repórter usou pra (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum.) escrever aquele texto.
374. **Pesquisadora Sósia:** Ah, então, eu, eu, enten/acho que entendi. Primeiro eu eu coloco ah::: ex/a explicação no quadro.
375. **Professor Instrutor:** Éh, assim, seria uma {definição...
376. **Pesquisadora Sósia:**... sobre o que é uma dissertação... como é que deve ser escrita, quais os passos pra se escrever um texto dissertativo, é isso? **Professor Instrutor:** Certo. **Pesquisadora Sósia:** Aí depois eu eu levo alguns textos como exemplo, como texto de jornais pra que eles possam ver já um texto {pronto
377. **Professor Instrutor:** Revistas, jornais
378. **Pesquisadora Sósia:** Revistas e::: então... como uma uma terceira atividade... aí eu posso colocar uma atividade, mesmo, no quadro pra que eles produzam?
379. **Professor Instrutor:** É, é verdade. Inclusive eles têm éh... 5ª. À 8ª. têm o livro que o governo, que o governo manda, né? ali têm muitos textos dissertativos, éh, têm muitos textos, ali, que eles podem também estar verificando e fazer uma comparação: quais os passos que o autor usou, os argumentos pra produzir, aquela composição (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum.) e depois você pede que eles façam um texto de autoria própria, um é, um texto autêntico. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum.) Deixar que eles copiem de outros textos (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum.) porque, às vezes a gente manda eles fazerem um texto em casa, quer quer cobrar como atividade e eles copiam de outros... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum.) de outras fontes.
380. **Pesquisadora Sósia:** Aí, éh... éh... professor... quan/... eu co/coloco a explicação no quadro, eles copiam, né? ah::: e quando eu entrego os textos como exemplos pra eles lerem, eles vão ter que ler silenciosamente, eu peço pra eles lerem silenciosamente, ou eu leio junto com eles, ou eu peço pra eles lerem em voz alta?
381. **Professor Instrutor:** Não, daí você pode deixar eles lerem individualmente, né?
382. **Pesquisadora Sósia:** Silenciosamente?
383. **Professor Instrutor:** Silenciosamente. Aí pega um ou dois pra fazerem a leitura. Pede pra um ou, um ou dois alunos lerem: Leia o seu texto lá! (**Pesquisadora Sósia:** hu:::m.) **Professor Instrutor:** Ta, aí depois...
384. **Pesquisadora Sósia:** Ler em voz alta?

385. **Professor Instrutor:** Ler em voz alta, né? Aí você pede... depois que ele ler, comenta que, que qual passo que o autor usou aí, que que ele abordou, (**Pesquisadora Sósia:** Ah tá.) que ele argumentou. Depois pede pra mais um... éh pode pedir pra mais uma pessoa: Agora, leia o seu texto! Qual o que que esse usou? O que esse não usou, né? (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) Que tipo de vocabulário que esse usou, esse esse não usa? E::: você pode fazer esses/essas comparações (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) E... ah depois, (partir) se tiver um tempo... pode pedir pra mais outro, se não for muito extenso, pede pra mais um: Leia o seu também. Isso vai ajudar, ajudá-los a perceber...né? (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) que não é um bicho de sete cabeças a produção de um texto. (**Pesquisadora Sósia:** Hum.) Eles eles eles têm muito a visão, uma visão muito fechada, a questão de produzir o texto, eles sabem quando tá, eles sabem quando tá uma história da vida...da, da do mundo inteiro, (não realmente), mas na hora de passar no papel, eles não conseguem. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum.) Então, essa, essas essas coisas que está ensinando, por exemplo, recurso de... tá o *flashback*, né? aquelas coisinhas do passado que envolve uma situação, né? que eles contam oralmente, né? e isso tudo pode ser usado pra con/conclusão, né? na redação que eles vão produzir (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) E, às vezes, (passa) aprende uma palavra e não sai dali, né? né? são os elementos de ligação que eles vão ter que usar (como faz) que vai ajudá-los a ...né? (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum.) a se... argumentar também.
386. **Pesquisadora Sósia:** Bom, éh... após comentar ((**Professor Instrutor:** tossiu)) os os passos que o/os autores dos textos usados pra elaborar, né? Éh... o texto dissertativo... fazer as comparações e daí eu já posso partir pra produção escrita? Já posso pedir pra eles escreverem um texto {então?
387. **Professor Instrutor:** É, depois que eles já tiverem noção como produzir, como é que/quais são os passos, né? (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum.) já tem uma noção e já tiveram contato com... produções. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) outras produções, aí eles vão fazer a de/a deles.
388. **Pesquisadora Sósia:** Aí, eu que sugiro um tema, eu devo sugerir um tema pra eles?
389. **Professor Instrutor:** Olha, normalmente, éh::: você pode sugerir lá...no quadro, você pode... passar uma lista de... de assuntos problemáticos do cotidiano pra que eles desenvolvam. Porque, às vezes, nem tema eles não sabem, um assunto eles não conseguem... escolher.
390. **Pesquisadora Sósia:** Como assim: “temas problemáticos do cotidiano”?
391. **Professor Instrutor:** Éh::: por exemplo, você pode você pode pedir pra eles trabalhar... os::: ah::: sobre essa própria transição papal aí, né? (**Pesquisadora Sósia:** hu:::m) O que eles estão... esperam o que que eles como vai ser o::: né? Como era, como foi o sistema do último papa, né? passado e agora esse novo. O que que eles podem fazer um comentário sobre esse problema aí. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum.) Éh..., inclusive, também até a questão política, eles podem fazer um comentário... sobre essa atual situação política... se está bom, se melhorou, nesse novo governo, se atendeu a expectativa.
392. **Pesquisadora Sósia:** Assim... ah::: eu devo pedir pra eles... assim... ah::: como uma umas sugestões, a questão política, mais no sentido mais restrito como... nível de municí:::pio, esta:::do... ou (**Professor Instrutor:** Éh...) **Pesquisadora Sósia:**... ou do paí:::s
393. **Professor Instrutor:** Às vezes, até a nível de município você não deve tentar aprofundar, porque você, às vezes, pode ter problemas porque a cidade, uma cidade pequena dessa aqui, as pessoas, às vezes, deturpam muito a::: o teu ponto de vista. Você pode ter problema porque vão pensar que você está induzindo e isso não é

- bom. Seria bom falar na linha geral, né? nunca direcionar, (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) né? Éh... {para...
394. **Pesquisadora Sósia:** Falar mais sobre o país, (então)
395. **Professor Instrutor:** ...uma região mais, mais, mais ...(eu acho que é) uma questão mais generalizada... {e não a () ...
396. **Pesquisadora Sósia:** ... ou até do estado...
397. **Professor Instrutor:** {Éh, po/sobre o estado.
398. **Pesquisadora Sósia:** Eu poderia perguntar pra eles ah... o que eles acham da da da política, da, da, da situação de governo no estado (**Professor Instrutor:** Éh...) do Paraná, por exemplo?
399. **Professor Instrutor:** Éh... Pode ser do estado, pode ser a nível de país, teu país, né?
400. **Pesquisadora Sósia:**... Ahã... Brasil. {O que eles acham do governo do Lula, por exemplo?
401. **Professor Instrutor:** Éh... Procuo citar... éh... justamente aí por estar na posição do, do novo presidente da câmara, (Helênico), o presidente da Câmara, não é? Que/Qual é a opinião que eles têm a respeito de tudo. Eles vão sintetizar ... na, na algumas poucas linhas, né? (**Pesquisadora Sósia:** hunrum) também não pode...
402. **Pesquisadora Sósia:** E e... quando eu sugerir esses temas aí pra no/éh pra produção escrita de texto dissertativo eu posso ter alguma dificuldade, assim, em relação a alguma coisa... ah::: a repente... falta de conhecimento de mundo deles?
403. **Professor Instrutor:** Vai ter. Eles vão, eles vão... muitos vão... fugir da... da dissertação, do né? Dali é de propósito que é um texto dissertativo e eles vão fazer um texto narrativo... por falta de, de domínio mesmo. (**Pesquisadora Sósia:** hu:::m) né? Então, tem que estar sempre... lembrando, né? quanto a esses problemas aí das diferenças que, normalmente, que sabe o que é um texto... não pode... pode ter características, né?... de outra... éh::: de um outro texto... né? preparativo. Ele pode ter características de um texto dissertativo, mas tem que saber usar os esses recursos, então é...?
404. **Pesquisadora Sósia:** Aí, éh, éh, éh, eu dei a explicação sobre... como... é o texto dissertativo, os passos pra descrever o texto... éh::: entrego uns alguns textos como exemplo pra eles lerem e comento os passos, sobre os passos que os autores usam nos textos. Então eu peço pros alunos produzirem o seu próprio texto... nessa segunda aula? E::: e dá tempo... e/ eu posso ter problema em relação a tempo pra eles terminarem, ne/nessa segunda aula, esse texto. Eu tenho que recolher essa atividade?
405. **Professor Instrutor:** Não, normalmente você não vai conseguir nesta aula... Eles vão Eles vão iniciar, né?... você pode pedir pra eles fazer em casa... ou pode::: pedir, dar continuidade na aula seguinte. (**Pesquisadora Sósia:** hu:::m) Porque daí, normalmente, você vai estar::: passando nas carteiras e::: vendo onde que eles estão errando, né? peça pra fazer a lápis, né? que tem que fazer pelo menos dois rascunhos, né? (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) E::: ver onde que eles estão fugindo, pede pra... mudar isso, né? sempre estar orientando. Têm alguns que pegam fácil, né?
406. **Pesquisadora Sósia:** Eu tenho que dar um atendimento individual?

407. **Professor Instrutor:** Tem que dar um atendimento individual porque as dificuldades deles são muito grandes, viu. No/Normalmente, eles... acabam não entendendo muito bem, como que se se (referir), você vai di/direcionando. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) Esse aqui já pedindo logo ali, óh não esse termo aqui que você começou, não pode começar com este/esta palavra... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum.) já é título... ...né? e você já usou aqui, olha. Aí você fala... você já usou essa palavra aqui já é segunda vez que você está usando ela de novo. Tenta achar uma outra que possa substituir... substituí-la, né? (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) ... você vai ensinando esses passos pra eles. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum.) Então, normalmente, vai/vão levar, né? no final desta primeira aula e uma segunda aula.
408. **Pesquisadora Sósia:** Hunrrum... certo... éh::: bom, provável/é provável que então nesse momento, dê o sinal para a terceira aula... né? Ah::: pelo menos vamos chegar no momento do sinal, então, né? éh::: então, eu::: como que eu devo agir, então? Eu peço pra eles fazerem em casa, terminarem em casa o que conseguirem, mas digo que nós terminaremos, eu terminei/terminarei de dar orientação na próxima aula, é isso?
409. **Professor Instrutor:** Não, se você pedir pra eles terminarem em casa... (**Pesquisadora Sósia:** ...ãh...) ...éh::: daí você não vai ter, você vai, né? Aí você pode corrigir o trabalho deles... (**Pesquisadora Sósia:** Hum) ... e anotar onde foi que eles erraram. Aí pede pra que eles...{
410. **Pesquisadora** **Sósia:**
... na outra aula?
411. **Professor Instrutor:** Na outra aula. Aí peça, né? Eles vão entregar e você corrige em casa. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) ... né? na outra aula...você...se você... (**Pesquisadora Sósia:** Ah::: ta.) Se você... se você pedir pra eles terminarem em casa (**Pesquisadora Sósia:** ãh) Aí você, na outra aula, você tem que ter preparado pra... pra uma nova aula, né? um novo conteúdo. Você pode daí, éh::: já encontrar, leva um texto, um texto::: {
412. **Pesquisadora Sósia:** **Sósia:** Não, mas, de qualquer modo, você havia dito que eu não iria recolher, porque, normalmente, não dá tempo.... {ou vai ficar para eles terminarem na próxima aula...?
413. **Professor Instrutor:** Eh, mas, aí se você pedir pra eles terminarem em casa... (**Pesquisadora Sósia:** ãhn...) ... Se você usar a opção deles, pra terminar em casa... (**Pesquisadora Sósia:** ãhn) ... aí você já tem que estar preparado, tem que ter ma/um outro conteúdo {preparado pra pra...
414. **Pesquisadora Sósia:** **Sósia:** ...uma sequência pra outra aula.
415. **Professor Instrutor:** ... pra outra aula... (**Pesquisador Sósia:** Ahn) ... porque aí você vai ter que...
416. **Pesquisadora Sósia:** ...na próxima aula.
417. **Professor Instrutor:** ... porque vai recolher no início da aula, tem que dar continuidade no...
418. **Pesquisadora Sósia:** Mas na na::: na próxima aula... {
419. **Professor Instrutor:** **Sósia:** Se você optar por deixar eles terminarem na sala (**Pesquisadora Sósia:** ãhn...) na próxima aula... (**Pesquisadora Sósia:** Hum.) ...Aí você vai dar atendimento pessoal.
420. **Pesquisadora Sósia:** Ah::: e se e se eu de/pedir pra eles terminarem em casa, ah::: eu vou ter que recolher... {esse texto

421. **Professor Instrutor:** Aí recolhe no início da aula...
422. **Pesquisadora Sósia:** No início da aula. E eu vou... daí eu vou levar pra casa, (**Professor Instrutor:** Éh, casa.) pra corrigir e entregar {corrigido pra eles...
423. **Professor Instrutor:** Corrigir e ver onde que está (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) a deficiência, onde eles erraram, ou.. falharam... (**Pesquisadora Sósia:** hum) ... e fazer anotações.
424. **Pesquisadora Sósia:** Tá. Mas vo/éh, você normalmente faz o quê? Porque eu devo agir como você.
425. **Professor Instrutor:** Éh..., peço pra ele.... eu peço pra eles terminarem em casa.
426. **Pesquisadora Sósia:** Terminar em casa?
427. **Professor Instrutor:** É.
428. **Pesquisadora Sósia:** Ta, então, eu devo, então, eu já sei que eu devo pedir, vai dar um sinal, né? Pra terceira aula, éh::: prov/é provável que não dê tempo.
429. **Professor Instrutor:** ...não dê tempo.
430. **Pesquisadora Sósia:** Se der tempo de/ de/ deles terminarem o texto ali, eu... {
431. **Professor Instrutor:** Já recolhe.
432. **Pesquisadora Sósia:** Ah, eu já recolho?
433. **Professor Instrutor:** Já recolhe.
434. **Pesquisadora Sósia:** Ah, tá, e se, mas se não der tempo, então, eu {peço pra terminarem em casa...
435. **Professor Instrutor:** E, vai recolher na...
436. **Pesquisadora Sósia:** Aí no início da próxima aula, éh... quer dizer, no início, é no início da aula posterior, né? {de literatura infanto-juvenil.
437. **Professor Instrutor:** Certo, éh, na próxima aula da turma, (**Pesquisadora Sósia:** Éh.) daquela turma.
438. **Pesquisadora Sósia:** Eu recolho os textos pra levar pra corrigir em casa e numa terceira aula, né? eu trago corrigido...
439. **Professor Instrutor:** Corrigido {pra eles.
440. **Pesquisadora Sósia:** ...pra discutir com eles?
441. **Professor Instrutor:** Éh, pra discutir, pra eles verem onde, onde eles falharam.
442. **Pesquisadora Sósia:** Tá. Aí eu vou pra terceira aula, né? Es/Éh, éh, pra onde que eu vou, na terceira aula?
443. **Professor Instrutor:** A terceira aula, na segunda-feira você vai ter a mesma, o mesmo conteúdo que é uma outra oitava.
444. **Pesquisadora Sósia:** Ah, tá. É uma... outra oitava, mas... é o mesmo conteúdo a ser trabalhado? Éh...
445. **Professor Instrutor:** É... o mesmo conteúdo.
446. **Pesquisadora Sósia:** Então...
447. **Professor Instrutor:** Esse/A terceira aula, a segunda aula é na oitava A (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) ... a terceira aula é na oitava B

448. **Pesquisadora Sósia:** Certo. Na, eu me despeço, normalmente, com os alu/dos alunos na segunda aula, éh, desde lá, né? na na primeira aula, né? eu não eu não falei da despedida, eu saio éh::: como é que eu devo sair? {éh:::
449. **Professor Instrutor:** Não... {(espera eles).
450. **Pesquisadora Sósia:** Eu saio brincando com os alunos, me despeço?
451. **Professor Instrutor:** Éh, normalmente você vai... dar dar uma lembrada, né? do... das atividades, que tiver, atividades ((pigarreou)), lembra o que eles têm que fazer, (**Pesquisadora Sósia:** Ah.) né? na próxima aula. {
452. **Pesquisadora Sósia:** Tarefas pra casa?
453. **Professor Instrutor:** É. Não esquecer tal material... (**Pesquisadora Sósia:** Ah:::) **Professor Instrutor:** ... e::: só e se despede.
454. **Pesquisadora Sósia:** Hunrrum....certo. Éh, eu não havia perguntado sobre isso, né? éh:::, então, pra/eu vou pra terceira aula, me despeço dos alunos da segunda aula, dou as recomendações pra... (**Professor Instrutor:** É.) **Pesquisadora Sósia:** {...as orientações pra...próxima aula.
455. **Professor Instrutor:** É, as orientações pra próxima aula.
456. **Pesquisadora Sósia:** Se tem ou não alguma tarefa pra casa.{
457. **Professor Instrutor:** Éh, se tem ou não uma tare/tarefa pra casa ou::: ou se vai ter alguma o teste, né? (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) **Professor Instrutor:** Tem que estar lembrando.
458. **Pesquisadora Sósia:** Ta. E::: essa outra oitava é longe dessa...{
459. **Professor Instrutor:** Não. É lado a lado.
460. **Pesquisadora Sósia:** É lado a lado? (**Professor Instrutor:** É.) **Pesquisadora Sósia:** Éh::: o/os alunos já estariam esperando por mim, éh::: estariam esperando por mim, fora da sala de aula ou dentro... ainda?
461. **Professor Instrutor:** Éh, sempre tem, vai ter ali uma meia dúzia ali fora, né?
462. **Pesquisadora Sósia:** E aí eu es/eu devo esperar eles entrarem na sala? {
463. **Professor Instrutor:** Éh, já vão entrando também assim automaticamente. (**Pesquisadora Sósia:** Ah:::) Você vai se aproximando e eles já vão...
464. **Pesquisadora Sósia:** Não preciso chamar atenção?
465. **Professor Instrutor:** Não. Não precisa.
466. **Pesquisadora Sósia:** Aí eu chego e cumprimento eles...
467. **Professor Instrutor:** Cumprimenta, vai seguir o mesmo processo...
468. **Pesquisadora Sósia:** Essa aula é de quê?
469. **Professor Instrutor:** É também literatura {infanto-juvenil.
470. **Pesquisadora Sósia:** Ah, éh, você disse, é de {Literatura.
471. **Professor Instrutor:** São duas aulas que você vai ter nessa turma da oitava B, seguida, a terceira e quarta aula.
472. **Pesquisadora Sósia:** Ta. E::: o conteúdo desse dia, da segunda-feira, é o mesmo, então, você disse...
473. **Professor Instrutor:** É o mesmo.

474. **Pesquisadora Sósia:** Então, eu só/u simplesmente eu vou repetir os mesmos passos?
475. **Professor Instrutor:** Éh, normalmente variando alguma coisa porque n/u/uma turma normalmente é diferente da outra, né? (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) Às vezes vai acrescentar uma coisa numa turma e diminuir na outra, né? (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) Normalmente, acontece, né? cem por cento você não vai conseguir... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) né? fazer o que você fez numa sala fazer na outra, mesmo que seja série igual
476. **Pesquisadora Sósia:** Hunrrum. Ah::: bom, eu vou usar os mesmos procedimentos... eu eu posso ter... mesmo sendo o mesmo conteúdo, sendo éh::: a ser trabalhado, eu posso ter alguma dificuldade maior ou problema maior com essa turma, por ela ser diferente?
477. **Professor Instrutor:** Alguns alunos você vai ter mais dificuldades, né? que apesar dela ser uma sala mais pacata, ela é ela é (melhor) menos progressiva...né? Ela não é uma sala de::: de de bom desempenho como da o/da outra sala. Apesar da outra sala ser hiperativa, ela produz e nesta hora, que você vai ter mais dificuldade. Você vai perceber que::: os conhecimentos deles são menores e eles têm mais dificuldade no domínio da...da escrita, principalmente.
478. **Pesquisadora Sósia:** Hunrrum. Eu eu posso ter problema de indisciplina ou mau comportamento em alguma dessas três turmas que você já me falou? Assim...ah como o cão de chamar alguém da supervisão, equipe pedagógica, direção?
479. **Professor Instrutor:** Não, não chega a tal ponto, mas ...éh::: na segunda turma, né? por que é da oitava A, ela da segunda aula aí, você vai ter algum... alguma dificuldade... pra... pra::: que consiga a atenção total dos alunos....né? Eh::: você, se você conseguir nessa turma, parabéns, porque...não, até que eu saiba nenhum professor deu certo. Eles são muito desatentos e conversam demais mais e não... não interessam mesmo e, às vezes, se você quiser ser muito assim maleável, não consegue. Ali tem que ser na base do... autoritarismo mesmo. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) Mas, não chega a tanto eles....né? quando você mostra autoridade ali, eles vão te obedecer, (**Pesquisadora Sósia:** Eh.) Mes/mesmo bicudo, eles (são) bichudos, mas obedecem.
480. **Pesquisadora Sósia:** Hunrrum. Ah::: eu eu posso ter algum problema de de interferência na sala em alguma dessas aulas? Derepente pode chegar alguém da... , como que eu devo agir se chegar gente da supervisão, da direção, a equipe pedagógica?
481. **Professor Instrutor:** Aí você deve parar, né? totalmente as suas atividades e também ajudar, né? e... pedir, conscientizar que todos parem, né? para que tenhamrespeito, né? com a pessoa que está ali pra fazer o papel dele. Porque é muito difícil você chegar lá...éh::: e as pessoas não estão dando importância. Principalmente, você como você vai estar lá como professor, né? Imediatamente, já pára a tua atividade e também peça que todos já ponham o lápis e a caneta sobre a carteira pra que ouçam com atenção.
482. **Pesquisadora Sósia:** Hunrrum. E se chegar algum pai ou mãe na porta da sala querendo conversar, como eu devo agir? ((o telefone toca))...tá...
483. **Professor Instrutor:** Tá. Se chegar o pai, por exemplo, um pai de um aluno, você deve tratá-lo com bastante atenção, né? ((pigarreou)) demonstrar que você tá, éh::: recebendo muito bem ali aquela pessoa... eh::: certo? Se tiver que falar alguma coisa...também aproveita esclarecer ali na hora...pro pai (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) E se não perguntar... deixa e, já, vai ver o que ele quer normalmente...

484. **Pesquisadora Sósia:** E eu devo falar, assim, com com esses pais, éh::: perto dos alunos, pra que os alunos ouçam ou eu tenho que falar com, com eles, o pai ou a mãe reservadamente, fora da sala de aula?
485. **Professor Instrutor:** Não, tem que falar fora.
486. **Pesquisadora Sósia:** Fora da sala de aula?
487. **Professor Instrutor:** Fora da sala, né? (**Pesquisadora Sósia:** Isso.) Você não pode... se não o aluno pode ficar... éh::: éh::: decep/ decepcionado não, mas ele pode fic/ levar... ficar magoado (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) e revoltado, né? ..seria a palavra mais exata. (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum) ...depois pode ter mais problema ainda. (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) Então, conversa pessoalmente... até não ser muito éh assim com o pai também, não fa/não, se você tem que fazer isso (com você, se não levar, não...), fala assim: "Dá um puxãozinho na orelha dele, corta algumas alguns privilégios dele." Dá uns conselhos porque ele pode ter problema, reprovar, né? Normalmente, você vai falar pro pai, até pro aluno, (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) lembrar quantos dias eles têm que estudar ali uma série, que são 200 dias letivos. Se ele reprovar, ele vai ter que estudar 400 dias numa série. Pede pra ele refletir, quanto é, né? (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) o peso de 400 dias sentado numa mesma cadeira, né? (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) simbolicamente, culturalmente, falando, né? (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) Éh::: então, conscientizar sempre os pais e os filhos né, o peso que vão ter, falar do do do, da da despesa que o governo tem com o aluno, né? (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) não tem nem... Às vezes, nem vai refrescar muito, (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) né? Sabemos que a despesa com aluno por ano... hoje chega quase a R\$500,00, talvez passe R\$500,00, uma despesa de um aluno para o governo. Então, ape/além do prejuízo que ele vai dar para o estado, (pai) prejuízo (próprio) dele, né? Se conscientizar sempre isso aí, ele vai vai ajudar bastante. (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.)
488. **Pesquisadora Sósia:** Ah::: bom. Então, eu eu vou usar os mesmos procedimentos aqui com essa terceira turma, vai ser a terceira aula e... pode ser que quando eles estiverem em um momento de produção escrita também não dê tempo, de terminar?
{
489. **Professor Instrutor:** Lá, lá você não vai ter problema porque lá são duas aulas, é uma antes do intervalo, outra depois.
490. **Pesquisadora Sósia:** Hum. Interessante ((risos)) (**Professor Instrutor:** É.) Então, então, eles podem iniciar a produção escrita, nós podemos chegar nessa fase... ah::: e, e, dando... assim que der o sinal pra o intervalo eu posso sair, posso me despedir deles normalmente e posso ir pra sala dos professores, é isso?
491. **Professor Instrutor:** É. Você vai... você... pode falar que eles estão, né? Também têm muitos bate o sinal, ficam ali, né?
492. **Pesquisadora Sósia:** Eu tenho que... ah, como? {Ah, assim, eles ficam na sala?
493. **Professor Instrutor:** Aí, éh, muitos ficam ali...né? Às vezes não quer lancha... e você tem que falar que vai ter que trancar a sala, né?
494. **Pesquisadora Sósia:** Eu vou ter que trancar a sala?
495. **Professor Instrutor:** Você vai ter que trancar porque... éh::: pra evitar que eles venham... {que venham, que venham a ter algum...
496. **Pesquisadora** **Sósia:**
... que a chave fica comigo, né?
497. **Professor Instrutor:** É, a chave...você já tem a chave...aí você tranca, e se por, porventura, se por acaso algum aluno quiser ficar na sala, você tem que

conscientizá-lo da responsabilidade, de qualquer reclamação, qualquer... sumiço que tiver ali, que seja... inventado ou vai ter aquelas conseqüências. (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) Tem que sofrer as conseqüências. E:::, muitas vezes, eles vão sair e você tranca. E na volta eles vão estar esperando, depois do intervalo, eles vão estar esperando na porta lá pra que você abre pra eles entrarem.

498. **Pesquisadora Sósia:** Tá. Você tem um corredor ali perto da sala?
499. **Professor Instrutor:** Tem... tem um corredor.
500. **Pesquisadora Sósia:** Eu saio da sala e saio por este corredor?
501. **Professor Instrutor:** Eu não sei. Têm duas duas opções: você pode subir uma escada e passar pelo corredor principal da escola... ou passar ao lado de uma rampa, né? exclusiva pra deficientes físicos.
502. **Pesquisadora Sósia:** Ah, e... enquanto eu estou, eu estou indo no, no intervalo pra sala dos professores os alunos costumam me acompanhar, eu devo conversar com os alunos normalmente?
503. **Professor Instrutor:** Éh, normalmente:::, eles acompanham o professor, né? {... alguns... não não...}
504. **Pesquisadora Sósia:** Eles costumam vir pra ajudar a carregar material ou não? {
505. **Professor Instrutor:** Éh::: mui/muitos sempre têm aqueles que são mais... éh mais desenvolvido, mais alegre, mais esperto... Eu não sei como posso expressar esse tipo de pessoa, mas sempre têm alguns, os que chamam de “puxa saco”, né?
506. **Pesquisadora Sósia:** Hu:::m. E eu converso, eu devo conversar com eles sobre assuntos da das aulas ou qualquer outro {assunto?
507. **Professor Instrutor:** Ah, isso aí, normalmente vai vai, os assuntos vão pintando, né? Eles vão fazer uma pergunta: o que vão estudar hoje. Outros...{vão caminhando e vai conversando.
508. **Pesquisadora Sósia:** Pode ser, pode ser sobre qualquer coisa?
509. **Professor Instrutor:** É, normalmente...
510. **Pesquisadora Sósia:** Conforme o que eles...
511. **Professor Instrutor:** Éh... é que é assim de ocasião.
512. **Pesquisadora Sósia:** Tá....é? Então eu me dirijo pra sala dos professores. Ah::: e chegando na sala dos professores, já, estão, geralmente, os colegas já estão lá, aí, eu chego e cumprimento a todos novamente?
513. **Professor Instrutor:** Ah, você falou... ah, desculpe, eu falei como se tivesse voltando pra outra, você tinha falado indo {para...
514. **Pesquisadora Sósia:** É, indo para {sala dos professores...
515. **Professor Instrutor:** ...sala dos professores pro...
516. **Pesquisadora Sósia:** ...na hora do intervalo... (**Professor Instrutor:** Ah, tudo bem.) o intervalo vai (estar) começando.
517. **Professor Instrutor:** Não... essa, nesse momento aí, normalmente um ou dois te acompanham, né? já é automático, é caminho. (**Pesquisadora Sósia:** É.) **Professor Instrutor:** Muitas vezes, eles já se entrem ali com os colegas e já saem e...

normalmente essa questão de acompanhar é mais da volta pra sala...
(**Pesquisadora Sósia:** Ah.) ... de aula.

518. **Pesquisadora Sósia:** Ah, quando termina o {intervalo?
519. **Professor Instrutor:** Após o intervalo.
520. **Pesquisadora Sósia:** Ta, então eu chego lá na sala dos professores, o intervalo está começando e.. eu chego e devo cumprimentar os colegas? Ou {quando...o que que eu devo dizer?
521. **Professor Instrutor:** Ah, essa... já nessa parte do intervalo, é natural que... cada um já vai indo pro seu lugar procurando acomodar o seu material e vai deix/procurar cada um, os seus... éh... éh... se ajeitar ali naqueles quinze minutos que tem, né? {Então...
522. **Pesquisadora Sósia:** Mas aí eu devo::: eu chego, cumprimento ou eu vou pegar um café já direto? (**Professor Instrutor:** Normal.) ou vou guardar o material?
523. **Professor Instrutor:** Éh, normalmente... vai, você não vai cumprimentar mais.
524. **Pesquisadora Sósia:** ((risos)) Já {chego direto?
525. **Professor Instrutor:** ((risos)) É, já chega direto.
526. **Pesquisadora Sósia:** E eu deixo meu material em algum lugar?
527. **Professor Instrutor:** É. Tem uma mesa grande...né? tem uma mesa grande que você pode colocar, tem armário, você pode por em cima.
528. **Pesquisadora Sósia:** Tá. E... posso pegar daí um café?
529. **Professor Instrutor:** Éh, você pode ir lá tomar um cafezinho, e... lanchar se quiser, né? {
530. **Pesquisadora** **Sósia:**
E aí eu devo conversar com alguém?
531. **Professor Instrutor:** Éh, daí a hora que você tem pra perguntar a opinião de algum problema, se você tem alguma dificuldade, né? num assunto lá ou quanto a um aluno, o comportamento do aluno, você pergunta pra... como que está aquele aluno na aula (do outro) professor... (**Pesquisadora Sósia:** Hu:::m) ... entendeu? Normalmente, não dá muito tempo para isso, né? (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) Ah, você tem pra ir ao banheiro e... tomar um cafezinho, é bem curto. {Muitas vezes, (acha)...
532. **Pesquisadora Sósia:** Quanto tempo... {
533. **Professor Instrutor:** ... tempo pra conversa meio, também descontraída.
534. **Pesquisadora Sósia:** Quanto tempo dura o intervalo?
535. **Professor Instrutor:** É, são quinze minutos, mas normalmente, às vezes, tem que esperar um pouquinho a mais porque o lanche, às vezes, é muito quente, e...tem, então, no máximo vinte minutos.
536. **Pesquisadora Sósia:** E::: também é nesse espaço do intervalo que eu devo procurar a supervisão, a equipe pedagógica (**Professor Instrutor:** Éh.) pra falar sobre aqueles possíveis problemas... {
537. **Professor Instrutor:** ... se você tem...
538. **Pesquisadora Sósia:** ...de comportamento e indisciplina.

539. **Professor Instrutor:** Se você sentir neces/necessidade é bom que::: aproveite () esse intervalo...né? Normalmente, no começo da aula você não vai, não vai encontrar as pessoas lá. (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) No começo das aulas eles estão, éh, normalmente, eles têm os horários de chegar, oito horas e você... éh oito horas você já está (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) em sala. Então, eles estão, o que você tem ali é o intervalo ou o final da aula. Normalmente, no final da aula, você também (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) quase não acha porque bate o sinal. Normalmente, eles estão, o pessoal, estão ansiosos pra ir pra casa...ou até, muitas vezes, arrumar o almoço. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) ... família. Então, seria bom na hora do intervalo, mesmo, aproveitar uma brechinha ali já comunica.
540. **Pesquisadora Sósia:** Hunrrum. E::: eu devo/eu eu como::: que deve ser o meu relacionamento com os meus colegas professores, ah e a supervisão, equipe e direção n/na nesse espaço, nesse ambiente do café?
541. **Professor Instrutor:** Éh, você deve procurar ser o mai/se aproximar mais das pessoas, né? procura {conversar.
542. **Pesquisadora Sósia:** Lembre-se que eu sou tua sósia.
543. **Professor Instrutor:** Então, {éh:::
544. **Pesquisadora Sósia:** Eu devo agir como você, (**Professor Instrutor:** Hunrrum.) da maneira possível você deve conversar. Éh::: mesmo que... você não tenha, né? esse dom de... estar conversando muito, falar demais, éh... falar assim, falar bastante, aliás, não é? (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) mas, procurar pra não ser vista assim, como uma pessoa éh... muito, isolada, né? () for/forçar um pouquinho, que cada um tem a sua característica, né? cada um tem o seu jeito de ser. Então, procurar forçar, assim, pra tentar ter uma visão, assim, que não seja visto como uma pessoa, éh, muito individualista... (**Pesquisa Sósia:** Hunrrum.) ... né? mas procurar brincar com (), falar do assunto..., intrometer no assunto do outro. Éh, isso faz parte também de... você tentar, éh, se você tiver esse problema de...de... relacionamento, procura se enturmar.
545. **Pesquisadora Sósia:** Ah, tá. E eu devo conversar com todos independente::: de algum problema que eu possa ter?
546. **Professor Instrutor:** De todos, independente do {problema.
547. **Pesquisadora Sósia:** {Algum problema pessoal...
548. **Professor Instrutor:** Não deixar transparecer... (**Pesquisadora Sósia:** Ähn.) Éh... (**Pesquisa Sósia:** Hunrrum.) (não sei)... ()
549. **Pesquisadora Sósia:** Mesmo que eu éh... éh que eu... possa não compartilhar das mesmas idéias de alguém, eu devo {me relacionar...
550. **Professor Instrutor:** Éh, você deve {manter uma ética.
551. **Pesquisadora Sósia:** Conversar com todos?
552. **Professor Instrutor:** Manter a ética, né? (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) Porque eu já tive problemas ali muito sérios, né? como no meu no meu período, né? de... que eu tava dirigindo essa, a escola... {
553. **Pesquisadora Sósia:** Como diretor?
554. **Professor Instrutor:** E::: infelizmente, né? isso não me afetou, né? porque eu tento conduzir as coisas naturalmente como nada tenha acontecido, e isso é bom, né? aos olhos das pessoas... porque... as pessoas, às vezes, querem querem você... se você agir.... conf/éh::: como é que eu posso dizer... mostrar indiferença... as pessoas se deliram muito, se deliram com essa indiferença tua, quer ver você, às vezes, sofrendo, (quer ver você) magoado e você não dá brecha pra isso acontecer. E as

pessoas não vão perceber, não vão estar... com buxicho, né? conversando (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) sobre a sua vida. Então, tem que ser na/natural o máximo possível. (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) **Pesquisadora Sósia:** Certo. Bom, éh::: terminando, então, o intervalo, ah::: dando o sinal eu vou pra quarta aula... éh::: (**Professor Instrutor:** ((tossiu)) **Pesquisadora Sósia:** Eu...tem alguma... outra coisa que você gostaria falar sobre o intervalo? Assim, éh, algum problema que eu pudesse ter no, no intervalo ou alguma dificuldade aí nesse espaço?

555. **Professor Instrutor:** Ah, muitas vezes, no intervalo tem... tem pessoas que, às vezes, ali vai ter, você vai perceber que ali vai ter alguém... éh::: que até no... não era muito o fato de considerar a outra pessoa, né? não importa se vai...machucar, pre/magoar, éh uma outra pessoa. Às vezes, vão falar alguma coisa ali... na tua presença... e isso vai ter, vai você vai perceber, vai acontecer...
556. **Pesquisadora Sósia:** {Hum (como eu devo agir quando isso acontecer?)
557. **Professor Instrutor:**né? Então você tá preparada. Tem que (reagir) com naturalidade, (**Pesquisadora Sósia:** Hum.) ignorar... sabe..né? Ponha... fique preparada, vai sabendo que essas coisas vão acontecer e já aconteceu muitas vezes com outros colegas e vai acontecer com você. Então, vá preparada pra isso. (**Pesquisadora Sósia:** Tá.) **Professor Instrutor:** Ignore.
558. **Pesquisadora Sósia:** (**Pesquisadora Sósia:** Tá.) ((interrupção na gravação)) Bom, ah::: nós paramos no intervalo, né? Após a terceira aula, no período da manhã. Então, você já me falou sobre como eu devo me comportar com éh::: em relação aos professores, né? ah, ah, a questão, na questão de relacionamento mesmo com colegas éh::: equipe pedagógica e direção, né? (**Professor Instrutor:** Certo.) **Pesquisadora Sósia:** Éh, o intervalo éh::: duraria quinze minutos, quinze ou vinte minutos, né? e, então, éh::: assim, que der o sinal pra quarta aula, eu já pego o material e me encaminho pra, pra sala....? {
559. **Professor Instrutor:** Pra sala novamente.
560. **Pesquisadora Sósia:**...pra sala novamente. Que turma que seria essa da quarta aula?
561. **Professor Instrutor:** Vai ser na mesma turma que você estava na terceira aula.
562. **Pesquisadora Sósia:** Ah, sim. Aquela oitava série, eu/em que... ah::: eu vou dar vou dar continuidade à aula de Literatura Infanto-juvenil.
563. **Professor Instrutor:** Certo. Éh::: apesar de ser uma uma aula de literatura (a gente) tem que saber, né? todas as diferenças, né? de de todos os tipos de textos, pra depois éh... fazer análise da própria...obra do (Iluminismo), né? (Não vamos misturar). Por enquanto essa dissertação, narração, descrição, éh::: e vários tipos, né? que que eles vão ter conhecimento, é pra que eles tenham a noção, né? dos vários tipos de textos.
564. **Pesquisadora Sósia:** Ta, ãh::: então, eles haviam começado a atividade de produção escrita na terceira aula. **Professor Instrutor:** ((pigarreou)) **Pesquisadora Sósia:** ...Então, agora, ah, eu saio da sala dos professores e::: éh::: éh os alunos dessa turma vêm me receber na sala dos professores?
565. **Professor Instrutor:** Olha, (nós...), normalmente, não. Eles vão estar mais por ali mesmo.
{espalhados.
566. **Pesquisadora Sósia:** Perto da sala?

567. **Professor Instrutor:** Éh, a maioria fica perto da sala, outros ficam no pátio... (Pesquisadora Sósia: Ah tá.) vão te acompanhar, mas, assim, exclusivamente ir lá na porta (Pesquisadora Sósia: Tá.) da sala, não.
568. **Pesquisadora Sósia:** Aí, eu... chegando na sala eu espero eles entrarem?
569. **Professor Instrutor:** Certo. Daí... você aguarda ali uns... uns minutinhos ali e eles vão entrando... e...
570. **Pesquisadora Sósia:** ... a/a/aguardo eles entra/eles entrarem e:: e:: cumprimento novamente e:: (Professor Instrutor: ((pigarreou)) ... eles já já começaram, iniciaram a atividade de produção escrita na terceira aula. Então, eles vão dar continuidade e aí eu posso fazer chamada, enquanto isso... desta aula?
571. **Professor Instrutor:** Éh, depois que eles retomarem a atividade, né? que tiver todos acomodados... aí (Pesquisadora Sósia: Hunrum.) ...você faça a chamada, senão... (Pesquisadora Sósia: Tá.) você vai ter (vai ter) dificuldade, né?
572. **Pesquisadora Sósia:** Eu vou ter que dar atendimento individual... pra essa turma?
573. **Professor Instrutor:** Atendimento individual, éh:: ... estar policiando ali... Tem uns que acabam esquecendo, né? e envolvendo com outro colega, então, vigie! Até pegar lá um material que você tenha, que você possa fazer ano/anotações, né? para que... intimide, né? aquele que não quer participar. (Pesquisadora Sósia: Hunrrum.) ((tossiu))
574. **Pesquisadora Sósia:** Ta. E:: eu posso ter algum problema em relação ao comportamento, éh:: por por ser uma aula pós-intervalo?
575. **Professor Instrutor:** Às vezes, tem os que estão mais eufóricos, né? mas é questão de três, quatro minutos eles estão, eles já che/acomodam, e:: (Pesquisadora Sósia: hunrrum.) Mas não é, assim, uma situação gritante não, é... natural.
576. **Pesquisadora Sósia:** E essa quarta aula vai ser só produção escrita?
577. **Professor Instrutor:** Olha, normalmente, éh:: eles vão terminar o que iniciaram na terceira aula e:: você já tem que estar preparada o conteúdo pra...
578. **Pesquisadora Sósia:** ... o conteúdo seguinte?
579. **Professor Instrutor:** ... pra retomar a aula, né? já com um novo conteúdo, (Pesquisadora Sósia: Hunrrum.) ...novo assunto... nesse assunto... esse aí você já pode, né? você já pode levar éh... pra sala um outro texto que você tem que ter preparado aí no fim de semana.
580. **Pesquisadora Sósia:** Aí eu tenho que levar em folhas mimeografadas?
581. **Professor Instrutor:** Mimeografadas ou até mesmo... éh:: rodado... aliás... éh:: impresso lá na própria impressora do colégio tem, né? tem uma impressora disponível lá (para os professores), (um) computador, aí... você pode imprimir essas, esse material e levar já como uma segunda opção. {
582. **Pesquisadora Sósia:** {Eu mesma tenho que digitar?
583. **Professor Instrutor:** Não. Tem uma pessoa que:: que está... só pra isso, né?
584. **Pesquisadora Sósia:** Do {cole/éh ()?
585. **Professor Instrutor:** É um funcionário, né? que está a disposição do professor pra digitar trabalho. Apesar que é muita coisa... apesar de ser muita coisa, ele ainda não consegue atender a todos. Mas, na medida do possível, conforme a agenda lá... (Pesquisadora Sósia: Hunrrum.) ... ele vai... ele prepara esse material. {
[
586. **Pesquisadora Sósia:** Eu tenho {que deixar...

587. **Professor Instrutor:** Então, então, que muitas vezes você vai ter que preparar em casa... porque senão... não vai ter nem tempo hábil pra você trabalhar... (**Pesquisadora Sósia:** Hum.) ...né? como se for esperar, às vezes, a tua vez, (**Pesquisadora Sósia:** Ah, sim.) né? desse desse material, né?
588. **Pesquisadora Sósia:** Eu teria que deixar com bastante antecedência?
589. **Professor Instrutor:** Tem que deixar com bastante antecedência, né? porque, muitas vezes, a procura é muito grande, né? para a... pra que digite esse trabalho, entrega e imprima, né? (**Pesquisadora Sósia:** Hunrum.) E a impressora é muito lenta, muito lerda, acaba prejudicando, (**Pesquisadora Sósia:** hum) né? os objetivos dos professores, né? (**Pesquisadora Sósia:** Certo.) muitas vezes, têm que procurar outra opção.
590. **Pesquisadora Sósia:** Certo. Bom, dando o sinal pra quinta aula, eu vou pra que turma?
591. **Professor Instrutor:** Aí você vai para a, nos/turma de quinta série.
592. **Pesquisadora Sósia:** E essa aula é de que disciplina?
593. **Professor Instrutor:** É inglês.
594. **Pesquisadora Sósia:** De inglês, tá. Essa sala é longe dessa... oitava série em que eu estava?
595. **Professor Instrutor:** Não. É em torno decinco salas, né? de distância.
596. **Pesquisadora Sósia:** E os alunos vão estar lá dentro da sala esperando por mim?
597. **Professor Instrutor:** ((pigarreou)) {muitos...}
598. **Pesquisadora Sósia:** ...ou fora?
599. **Professor Instrutor:** Muitos estão no corredor.
600. **Pesquisadora Sósia:** E aí eu tenho que chamar a atenção deles e esperá-los entrar?
601. **Professor Instrutor:** É, daí... eu quinta série por ser uma crian/por serem mais imaturos, né? daí eles, às vezes, brinca e dá um empurrão no outro no corredor... e aí você tem que tem que ser meio rígido e pedir pra que eles entrem. Às vezes, eles ficam até abraçando a gente ali no corredor, né? Num... a gente tem que pedir pra eles entrarem... (**Pesquisadora Sósia:** Hum.) ... eles acabam cercando (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) o próprio professor, talvez tem que exigir... ser um pouqui/um pouquinho meio rígido pra que eles já entrem pra s...
602. **Professor Instrutor:**... então, dentro de pouco tempo eles se acomodam, éh::: e daí mesma maneira a gente tem que tornar, éh:::, éh::: aliás... a gente tem que arrumar, (prevenir) a atividade, né? já chegar na sala preparado porque sala de quinta série não pode ter espaço. Se não tiver atividade éh::: éh::: contínua pra eles... uma brechinha que eles têm, eles fervem dentro da sala. Então... éh... tem que se preocupar bastante nesse setor aí... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum.) ...tá preparado... com a atividade que ocupe o tempo deles. Aí eu sempre coloco uma atividade pra eles... vai, faço a chamada... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) ... e depois retomo o conteúdo, né? auxiliando eles no conteúdo... e... e muitas vezes... pra que você tenha êxito, tem que fazer, éh::: alguma atividade, assim, que envolva éh::: meninos contra meninas... né?... filas... metade da sala contra a outra metade... éh::: tem que achar alguma estratégia pra você trabalhar (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) ...pra estar prendendo a atenção deles, porque... o pouqui:::nhos que você descuida e eles... se despersam... aí até colocar a sala em ordem de novo... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) ...é... complicado.

603. **Pesquisadora Sósia:** {Ta, mas é que... Eu chego na sala e espero eles entrarem, aí eu faço o que, () eu cumprimento? Cumprimento em português ou em Inglês?
604. **Professor Instrutor:** Cumprimenta... em pot/ em inglês, né? (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum.) ... cumprimenta em inglês e... e... aí já tem que manter essa... essa... perseverança
605. **Pesquisadora Sósia:** {E eles respondem em inglês pra mim?
606. **Professor Instrutor:** Respondem em inglês. Tem que manter a perseverança...né? Tem que se/tem que ser um hábito, né? se não, se não for um hábito, eles não vão responder.
607. **Pesquisadora Sósia:** E:: e aí eu... como nas outras turmas eu direciono uma atividade pra eles se manterem ocupados pra fazer a chamada...
608. **Professor Instrutor:** ((tossiu)) Exatamente ((pigarreu)). Tem que/tem que sempre usar esse processo... (**Pesquisadora Sósia:** hum) ...né? Porque a maioria das salas, se eles não tiverem uma atividade, dificilmente o professor consegue fazer uma chamada tranquila.
609. **Pesquisadora Sósia:** Eu vou trabalhar a atividade do livro? Eles têm o livro também de inglês?
610. **Professor Instrutor:** Éh, eles têm o livro de inglês... éh:: se bem que o livro desta turma não chegou ainda... (**Pesquisadora Sósia:** hu::m) ...mas... eu... já estou já... preparando um material pra eles em cima do próprio livro.
611. **Pesquisadora Sósia:** Ah:: tá. (**Professor Instrutor:** Ta.) Mas aí como que eu vou ter que fazer então?
612. **Professor Instrutor:** { Você () ...Então você vai ter que:: que ver se eles já têm, se o que têm lá com eles, se é o suficiente. Creio que...você vai ter que preparar, né? pra segunda...
613. **Pesquisadora Sósia:** Preparar uma folha de atividades?
614. **Professor Instrutor:** Preparar uma folha de atividades, né? ou...
615. **Pesquisadora Sósia:** {Mimeografada?
616. **Professor Instrutor:** ...uma/uma atividade suficiente pelo menos pra uma aula, né? depende do seu tempo ((pigarreu)) que eu preparei pra eles uma..um...uma unidade inteira...né? do livro (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) ...pra que agora, eu creio que não dá pra uma aula completa mais...né? você vai ter que () preparar
Pesquisadora Sósia: ...mais uma) mais alguma atividade pra que... não falte. Porque se você fa/ se faltar atividade você vai ter bastante dificuldade, né? (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) ... pra manter a turma no seu lugar e manter a disciplina da sala.
617. **Pesquisadora Sósia:** Eh:: e como essa aula é na segunda ainda, eu vou ter que usa aquele mesmo procedimento no fim de semana, de preparar a unida::de... preparar a folha de atividade, preparar as atividades ouvindo o CD?
618. **Pesquisadora Sósia:** Certo. Exatamente, tem que usar o mesmo processo que foi usado com as outras turmas. (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) ((risos)) Éh,... e também você pode aproveitar as horas-atividade, né? as horas de permanência.
619. **Pesquisadora Sósia:** {Tá. Mas nessa manhã da segunda eu não vou ter horas-atividades?

620. **Professor Instrutor:** {Essa você não tem atividade, você vai ter que trabalhar (Pesquisadora Sósia: É?) no final de semana mesmo. (Pesquisadora Sósia: Hunrrum.) Tem que preparar nesse fim de semana..
621. **Pesquisadora Sósia:** E:: a aula, a última aula termina, éh:: a que horas?
622. **Professor Instrutor:** Ela termina faltando cinco pra meio-dia.
623. **Pesquisadora Sósia:** Cinco pra o meio dia. E eu posso ter alguma problema, alguma dificuldade com essa questão do horário?
624. **Professor Instrutor:** Olha, você vai ter um pouco de dificuldade na... porque você tem que sair cinco pra meio dia até você ir dentro da sala dos professores...guardar o material, você vai pra casa...pra:: almoçar.... né? Esse tempo é muito curto. Você tem que ser breve no seu almoço e voltar, né? pelo menos faltando quinze minutos pra iniciar a aula, que ela começa quinze pra uma... (Pesquisadora Sósia: hunrrum.) Então, você tem que chegar no mínimo meio dia e meio, né? na escola (Pesquisadora Sósia: Hunrrum.) pra você checar o material, né? (Pesquisadora Sósia: Hunrrum.) pra pegar o que você tem na gaveta lá, pra você voltar pra sala, senão você vai ter que ficar saindo da sala pra providenciar o material que faltou.
625. **Pesquisadora Sósia:** Sim, mas éh digo assim... éh:: na sala de aula, na quinta aula, eu posso ter algum problema com os alunos em relação a este horário, a saída da sala de aula... cinco pra meio dia?
626. **Professor Instrutor:** {Ah, tem... tem, porque quando faltar uns... dez...talvez quinze pra meio dia, tem aluno que já começa...insistir pra que... que deixe guardar o material... entendeu? aí:: eles começam já:: atormentar, né?
627. **Pesquisadora Sósia:** {E como que eu devo agir nessa situação?
628. **Professor Instrutor:** Aí você vai ter que ... agir... naqueles... como eu falei pra você no início da:: da anotação, você vai ter que agir daquela maneira, aquele que ficar fora do lugar, vai perder um ponto... aqueles aproximadamente cinco ou dez minutos, “você sabem né? que...que:: se refere à atividade, à participação e à atividade diária.... essa, esses não se pode perder, se você não se comportar, não ficar no seu lugar”. Já pega o material que você tem ali, né? já vai ameaçar de:: anotar... (Pesquisadora Sósia: Hunrrum.) ...ou menos ou mais ou menos. Então, isso é uma forma de intimidar. Se você não tiver isso aí, vai ter que arrumar outra forma. (Pesquisadora Sósia: Hunrrum.) ((pigarreu)) Porque quando faltam dez, quinze ali pra meio dia eles já começam a ter esse de comportamento. ((pigarreu)) E, muitas vezes, se você tiver atividades... (Pesquisadora Sósia: Hunrrum.) ... se a atividade for atrativa, eles não vão nem perceber... vai bater o sinal, (Pesquisadora Sósia: Hunrrum.) mas muitas vezes essas atividades podem... não ser o suficiente que...(por isso tem que) tomar bastante cuidado nessa parte aí ((pigarreu)).
629. **Pesquisadora Sósia:** E eu tenho que dar alguma recomendação pra eles quanto a tarefa?
630. **Professor Instrutor:** É. Quanto a tarefa, o material, né? “Não esqueça desse material. Põe num lugar onde você sabe.” Se tirar o material em casa pra estudar, não deixe pra guardar depois senão vai acabar esquecendo, isso acontece, né? com você, comigo e com qualquer um, né? Tira o material pra estudar em casa e depois esquece de devolver (Pesquisadora Sósia: Hunrrum.) e pode causar um prejuízo também na nota. (Pesquisadora Sósia: Hunrrum.) Então, a gente recomenda isso bastante, né? (Pesquisadora Sósia: Hunrrum.) pra eles dar uma olhada no material, né, daquela aula pra preparar pra outra. É sempre bom você sempre tar recomendando, lembrando.

631. **Pesquisadora Sósia:** Uma coisa que eu não... que eu esqueci de perguntar... foi na quarta aula daquela oitava, né? com duas aulas seguidas, se eu deveria dar alguma recomendação pra tarefa, alguma coisa, assim, pra casa?
632. **Professor Instrutor:** Ah, seria bom que, que, éh, que ele::: pedir pra eles sempre que tiver um tempinho, ler revistas, ler jornais, sempre observando, né? a estrutura usada pra produzir aquele texto.
633. **Pesquisadora Sósia:** Aquela estrutura que eles aprenderam?
634. **Professor Instrutor:** É, a estrutura que eles aprenderam e olhar pra eles se familiarizarem. Eles sempre vão olhar e vão falar: “Nossa, é fácil!” Eles vão perceber, na hora que for lendo, eles vão perceber que foi os recursos usados, passos pra que::: eles não tenham mais problemas né? para identificar os vários tipos de textos (que eles lêem). (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum... éh:::) ((pigarreou))
635. **Pesquisadora Sósia:** Ah::: tem mais uma coisa que eu queria te perguntar... éh::: bom, você me falou, né? sobre as recomendações, né? que eu deveria dar pras, pros alunos, né? ah::: e agora viria o horário de almoço, então. Você falou que eu poderia ter dificuldade do tempo curto porque eu preciso... terminando a aula, terminando essa última aula eu passo pela sala dos professores pra deixar algum material? Ah, só só uma coisa... éh::: a questão da chave, quando eu voltei do intervalo, a sala estava aberta ou eu... **Professor Instrutor:** Não. **Pesquisadora Sósia:** ... teria que abrir?
636. **Professor Instrutor:** Não, é você que vai abrir a sala. ((pigarreou))
637. **Pesquisadora Sósia:** Eu que vou a/. As salas vão estar trancadas?
638. **Professor Instrutor:** As salas vão estar trancadas e você tem que abrir... **Pesquisadora Sósia:** Ah::: **Professor Instrutor:**... e espere os alunos entrarem... **Pesquisadora Sósia:** Tá. **Professor Instrutor:**...né? e daí no final, dá o intervalo e não precisa abrir a sala. Não precisa fechar porque dá o intervalo e as zeladoras vão fazer a limpeza, a faxina.
639. **Pesquisadora Sósia:** Ah::: tá. Então, eu posso, simplesmente, dá o sinal, e aí todos saem e eu também saio?
640. **Professor Instrutor:** Você sai e aí deixar o seu material em sua gaveta o/ éh, né?
641. **Pesquisadora Sósia:** ... na sala dos professores?
642. **Professor Instrutor:** Na sala dos professores e você vai...
643. **Pesquisadora Sósia:** E eu devo me despedir dos colegas?
644. **Professor Instrutor:** Não. Nesse momento não dá pra despedir, muitas vezes, não.
645. **Pesquisadora Sósia:** Não!!! ((entrevistadora responde surpresa))
646. **Professor Instrutor:** Porque fica um ou dois ali já pode sair pode ser que...se torne... obrigação... até, né? de despedir... (**Pesquisadora Sósia:** hanrram, hanrram.) **Professor Instrutor:**... caso o contrario não dá.
647. **Pesquisadora Sósia:** Tá, daí eu posso ir pra casa pro almoço e aí eu volto, (você disse): “a aula começa quinze pra uma?”
648. **Professor Instrutor:** quinze pra uma.
649. **Pesquisadora Sósia:** E eu tenho que retornar quinze minutos antes?
650. **Professor Instrutor:** É, você tem que retornar quinze minutos antes pra que você possa... né? não ter que ta saindo da sala, deixando a sala pra retornar, pra ir buscar o material, né?

651. **Pesquisadora Sósia:** Eu tenho que usar os mesmos procedimentos da manhã quando eu cheguei quinze minutos antes?
652. **Professor Instrutor:** Os mesmos procedimentos: verificar o aparelho, se for usar.
653. **Pesquisadora Sósia:** Tá. E quando eu chego na escola, eu devo usar os mesmos procedimentos pra cumprimentar os alunos, funcionários, colegas professores, quando eu entro na sala... na sala dos professores? Éh, quer dizer, eu posso primeiro pela sala dos professores?
654. **Professor Instrutor:** Você passa primeiro, você vai passar pelo pátio e vai entrar na sala dos professores e, com certeza você vai cumprimentá-los né? de forma geral. Muitos vão te responder, outros não... mas isso faz parte da rotina.
655. **Pesquisadora Sósia:** ((risos)) Tá bem. Ah::: daí eu uso os mesmos procedimentos como na parte da manhã, eu vou ao livro ponto, vejo a seqüência das aulas, anoto na minha mão, ah::: pego todos os material que eu preciso e recurso como gravador e vejo se ele tá funcionando ou não. Pego os livros que tão lá na gaveta e CDs que eu preciso, éh::: o livro de chamada, se estiverem na minha gaveta ou na gaveta própria dos livros de chamada dos professores, é isso? **Professor Instrutor:** Sim. **Pesquisadora Sósia:** E continuo com aquela chave pra abrir a sala, é isso?
656. **Professor Instrutor:** Sim. Aquela chave, ela é, ela é sua. Se você perdê-la, você vai ter que providenciar outra, né? com seus custos.
657. **Pesquisadora Sósia:** hu:::m. hunrrrum. Então, assim que der o sinal eu posso ir pra sala? Qual seria a primeira turma?
658. **Professor Instrutor:** Éh, você vai na segunda-feira, nesta segunda-feira você vai ter que trabalhar éh::: co:::m a oitava série B.
659. **Pesquisadora Sósia:** Oitava série . Tá éh, eh, os alunos... já pra esse período da tarde, éh, são todos alunos da cidade no período da manhã e da tarde?
660. **Professor Instrutor:** Não, nos períodos da manhã os alunos éh::: são todos da, da zona urbana e, mas período da tarde é mista, ou seja; noventa por cento é da zona rural. **Pesquisadora Sósia:** Certo. **Professor Instrutor:** Alguma sala lá tem dez por cento ou menos...né? (**Pesquisadora Sósia:** hum) ... de alunos da cidade, né? mas a maioria é da zona rural no período da tarde.
661. **Pesquisadora Sósia:** E eu posso ter algum tipo de problema por eles serem da zona rural? Por eles terem essa mistura... nesse período?
662. **Professor Instrutor:** Tem, muitas vezes você vai ter problema na questão do ônibus, né? que, as vezes, atrasa... Quando chove bastante, às vezes, os ônibus não buscam no sítio, aí você vai ter dificuldades, você vai ter muito pouco aluno na sala, né? Seria da zona urbana e alguns ainda não comparece.
663. **Pesquisadora Sósia:** Seria em torno de quantos alunos mais ou menos estariam presentes quando... caso aconteça uma situação de chuva em que os ônibus não vão buscar?
664. **Professor Instrutor:** Olha, você vai ter situação que você vai ter três alunos, cinco alunos na sala.
665. **Pesquisadora Sósia:** E como que eu vou agir?
666. **Professor Instrutor:** Você vai ter que ter atividades também pré/ pré-estabelecidas. Você precisa de ter um material pra esses dias. (**Pesquisadora Sósia:** hu:::m) Porque é essa::: você não vai poder prosseguir com o conteúdo normal com os cinco alunos, porque::: esses alunos que moram no sítio, eles não podem ser prejudicados, né? por falta de transporte escolar. Então você trabalha com atividades paralelas... e nesse () de atividade eles vão aprender alguma coisa a respeito do

assunto fortalecendo o conteúdo. Mas, você não pode tocar, prosseguir, éh, com aqueles alunos da zona urbana porque os outros serão prejudicados. (**Pesquisadora Sósia:** hum) E isso aí pode complicar a situação do professor se um pai recorrer.

667. **Pesquisadora Sósia:** Certo. Ah::: então eu chego... quinze pra, éh:::quinze minutos antes... **Professor Instrutor:** ((pigarreou)) **Pesquisadora Sósia:** ... e pego tudo o que é necessário e vou pra sala de aula. Eu vou com a chave, eu vou ter que abrir . Os alunos costumam ficar esperando lá perto da sala ou eles vêm encontrar a gente, é diferente o comportamento, a recepção dos alunos em torno dessa... desses alunos que moram na zona rural e dos alunos que moram na zona urbana?
668. **Professor Instrutor:** Normalmente...éh...os da zona rural são mais afetivos...éh, às vezes, eles têm até mais...éh::: aproximação do professor.
669. **Pesquisadora Sósia:** Então eles vêm encontrar a gente?
670. **Professor Instrutor:** Vem, vem até mais...
671. **Pesquisadora Sósia:** Ajuda levar?
672. **Professor Instrutor:** Ajudam levar material éh:::.... pedem pra abrir a porta da sala, é? Pedem a chave pra abrir a porta.
673. **Pesquisadora Sósia:** Eu posso dar a chave pra eles?
674. **Professor Instrutor:** Pode também... sem problemas.
675. **Pesquisadora Sósia:** Aí eu espero eles entrarem na sala... é uma oitava, né? você falou... é aula de... inglês?
676. **Professor Instrutor:** Também é aula de literatura...
677. **Pesquisadora Sósia:** Ah, é uma aula de literatura...
678. **Professor Instrutor:** ... infanto-juvenil.
679. **Pesquisadora Sósia:** Infanto Juvenil. E::: e eu vou, vai ser como uma daquelas aulas, aquelas turmas de oitava da manhã? Eu vou ter que usar o mesmo tipo de procedimentos? É sobre a dissertação, sobre produção escrita.
680. **Professor Instrutor:** É... o que você vai dar sempre os mesmos procedimentos, né? apesar de ser uma turma diferente... mas tem que usar, né? Eles têm menos contato com o material, né? o jornal, revista, mas eles têm que ter noção. Você providencia esse material que vai ajudar bastante na compreensão deles quanto ao assunto que você vai trabalhar.
681. **Pesquisadora Sósia:** E eu, eu espero eles entrarem na sala e cumprimento os alunos e::: são os mesmos procedimentos da manhã: eu direciono uma atividade pra fazer a chamada ou eu faço como de manhã, faço a chamada no final por ser a primeira aula?
682. **Professor Instrutor:** Não. Você não pode, você pode fazer a chamada, né? no início da aula porque... os , é muito raro acontecer de atrasar um ônibus, né? eh:::
683. **Pesquisadora Sósia:** Ah::: a chegada deles é um diferente do pessoal da manhã?
684. **Professor Instrutor:** [É, a chegada, a chegada deles é diferente, né?
685. **Pesquisadora Sósia:** ... do pessoal da manhã?
686. **Professor Instrutor:** Você pode, se você quiser tolerar... são dez minutos que a escola propõe, propõe, né? (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) ...você pode aguardar dez minutos. É o tempo que você vai ter, né? pra conduzir a atividade... pra começar a fazer a chamada.

687. **Pesquisadora Sósia:** Certo. Ah::: então, eu encaminho a atividade e essa turma, ela vai ter uma aula só ou terão...
688. **Professor Instrutor:** Essa é só uma.
689. **Pesquisadora Sósia:** Só uma aula. Ah::: então, é provável que, éh::: nós cheguemos a atividade de produção escrita, eu vou ter que dar atendimento individual a mesma coisa, né? utilizando os mesmos procedimentos, éh::: pode ser que eles não terminem o texto?
690. **Professor Instrutor:** Éh, com certeza eles não vão terminar.
691. **Pesquisadora Sósia:** Tá. Eu já sei que se eles não terminarem, eu posso pedir para eles fazerem em casa?
692. **Professor Instrutor:** Em casa, mas sempre tem um ou dois que terminam, né?
693. **Pesquisadora Sósia:** Aí, como eu devo agir?
694. **Professor Instrutor:** Éh, mas aí você recolhe do que terminou.
695. **Pesquisadora Sósia:** Eu recolho? Ah::: tá.
696. **Professor Instrutor:** Porque, muitas vezes, se você não recolher é perigoso até perder o trabalho. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) E você recolhe e depois você vai pedir pra eles terminar em casa... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) ... e::: dar o mesmo procedimento. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) Você vai corrigir o trabalho também no período, né? em casa, lógico. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) ...como atividade e depois você vai ter que apresentar aonde eles erraram.
697. **Pesquisadora Sósia:** Éh, então aí vai chegar o momento do sinal, e eu vou pra segunda aula. A segunda aula seria em que turma?
698. **Professor Instrutor:** A segunda aula você vai dar na sétima série B.
699. **Pesquisadora Sósia:** Sétima série. Tá. Eh::: e essa aula vai ser de que disciplina?
700. **Professor Instrutor:** Essa aula vai ser de inglês.
701. **Pesquisadora Sósia:** De inglês? Eh::: essa sala de sétima é longe da oitava?
702. **Professor Instrutor:** Não. É ao lado.
703. **Pesquisadora Sósia:** É ao lado? E os alunos estarão esperando lá por mim?
704. **Professor Instrutor:** Tá. Estarão esperando... na sala.
705. **Pesquisadora Sósia:** E::: eu entro na sala já cumprimentando eles... **Professor Instrutor:** É. **Pesquisadora Sósia:** ...em inglês ou português?
706. **Professor Instrutor:** E, é, normalmente você vai cumprimentando em português, né? depois...
707. **Pesquisadora Sósia:** Em inglês eles respondem?
708. **Professor Instrutor:** É, vão responder em inglês, eles já::: tão acostumados com isso... e depois você vai dar procedimento normal na aula.
709. **Pesquisadora Sósia:** Essa turma tem livro de inglês?
710. **Professor Instrutor:** Eles têm.
711. **Pesquisadora Sósia:** E eu devo trabalhar uma unidade do livro?
712. **Professor Instrutor:** Éh ((hesitação)), você vai fazer o mesmo procedimento, né? sempre trabalhar o livro, a atividade do livro tendo alguma atividade não... muito longa, né? paralela para que eles não... percam o interesse do livro também, né? (**Pesquisadora Sósia:** hum) Se tiver uma atividade muito longa pode cair naquilo de

começar a esquecer o livro em casa ou até usar como desculpa que essa aula não foi usada. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) Sempre, toda aula tem que estar usando o livro.

713. **Pesquisadora Sósia:** Certo. E assim como nas outras turmas de manhã. Eu tenho que preparar todo o conteúdo no final de semana tanto da aula de literatura infanto-juvenil, como a de inglês da turma da tarde.
714. **Professor Instrutor:** Exatamente.
715. **Pesquisadora Sósia:** hunrrum. Tá. Eh::: então, eu encaminho a atividade que seria a atividade do livro nessa aula que você me falou, a primeira lá::: no período da manhã seria um test, as outras como você me falou, seria só atividades, né? até...
716. **Professor Instrutor:** Só atividades.
717. **Pesquisadora Sósia:** ... até essa turma do terceiro grau seria só atividade?
718. **Professor Instrutor:** É, só atividades...
719. **Pesquisadora Sósia:** sem ser test, né?
720. **Professor Instrutor:** Não, ainda não. Eles estão iniciando, né? uma atividade e aí não vão fazer test agora
721. **Pesquisadora Sósia:** E nessa turma que é sétima série, eu posso ter algum problema? Alguma dificuldade por ser sétima série?
722. **Professor Instrutor:** Ah::: vai ter um problema com os alunos que não possuem material...éh:: eu às vezes têm alunos, têm outros que possuem material, mas esquece em casa. Isso, isso pode acontecer, só com essa turma de sétima série ou...
723. **Pesquisadora Sósia:** Nã:::o, nã:::o, isso acontece com todas as turmas.
724. **Professor Instrutor:** E::: uma das razões, não aliás, uma opção pra você amenizar é você anotando lá no... no livro de controle aquela eh, éh... avaliação, né? contínua, né? diária, registro de classe...
725. **Pesquisadora Sósia:** Quem esqueceu?
726. **Professor Instrutor:**...particular... vai anotando... (**Pesquisadora Sósia:** hum) E vai baixar na nota dele também.
727. **Pesquisadora Sósia:** Tá. Mas isso pra aquele que tem o livro mas esqueceu. Mas e se eu tenho aquele aluno que não tem o livro? Você disse não são todos os alunos que têm o livro?
728. **Professor Instrutor:** Olha, eu não consigo trabalhar numa sala onde não tenha todos os... éh::: todos tenham livros, aliás, tem alguém que não tenha livro. Eu também aproveito as minhas horas vagas e prepara o conteúdo, uma atividade na, na, na, na medida do possível, pra aqueles que não têm...
729. **Pesquisadora Sósia:** Pra aqueles que não têm livro.
730. **Professor Instrutor:** ...também é mimeografado porque esse aluno, que não tem o material, com certeza ele vai te dar problema, ele vai atrapalhar a sua aula.
731. **Pesquisadora Sósia:** hunrrum. Mas, então, você só me explica como que funciona essa questão do... livro de inglês, é a maioria que tem no livro ou é só metade da sala.
732. **Professor Instrutor:** É a maioria.
733. **Pesquisadora Sósia:** A maioria tem o livro de inglês?

734. **Professor Instrutor:** A maioria tem o livro de inglês, éh, mas aqueles quatro ou cinco, mais ou menos, que alegam não poder comprar o livro a gente sabe que não é verdade, né? porque... às vezes, esse dinheiro é usado pra outras coisas supérfluas e o livro fica pra segundo, terceiro plano. Mas se você quiser ter uma aula menos problemática, você tem que correr atrás.
735. **Pesquisadora Sósia:** E esse livro não é um livro fornecido pelo Estado?
736. **Professor Instrutor:** Não, esse livro é comprado, né? pelos alunos. É um livro adotado pelos professores da, da área de inglês.
737. **Pesquisadora Sósia:** Mas isso foi conversado com os pais dos alunos?
738. **Professor Instrutor:** Foi marcado pra cada... aluno foi mandado uma, uma cartinha, né? de esclarecimento o porquê esse livro, a importância, né? a necessidade éh:: explicando, né? que vem livros, é? o Governo manda livros de cinco ou seis disciplinas menos de éh inglês. (**Pesquisadora Sósia:** hum.) E o aluno não tem oportunidade de copiar a matéria de português... pior é de inglês porque se você passar um texto minúsculo no quadro... eles vão ter que olhar letra por letra pra estar copiando. (**Pesquisadora Sósia:** hum) E torna impossível pro professor (soletrar) (**Pesquisadora Sósia:** hum) Então, por isso é adotado, foi adotado um livro de inglês esse ano.
739. **Pesquisadora Sósia:** Tá. Éh:: então, quando eu te perguntei da dificuldade, se eu teria algum problema de dificuldade nessa turma de sétima série, você me falou da questão do, do, do, da possibilidade de alguns não terem o material.
740. **Professor Instrutor:** É, de não terem o material.
741. **Pesquisadora Sósia:** (Que pode acontece não só nesse, mas em outros, né?)
742. **Professor Instrutor:** Pode também ter a... a hetero/ he-te-ro-geneidade da sala também, né? (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) Estão mais, tem mais, tem mais, são mais desenvolvidos outros não é, né?
743. **Pesquisadora Sósia:** Ah, tá. Então, então, só um minuto, éh:: a relação, o fato de alguns alunos não terem material... éh:: a minha preocupação é como que eu vou agir, né? então, eu tenho que preparar, éh, mimeografar as atividades que têm no livro, né? pra aqueles que não tem, então... **Professor Instrutor:** ((pigarreou)) É. **Pesquisadora Sósia:** ...pra levar.
744. **Professor Instrutor:** Pra, pra que a atividade seja feita.
745. **Pesquisadora Sósia:** E eu tenho fazer isso antes do fim de semana ou no fim de semana?
746. **Professor Instrutor:** Tem que fazer, éh, antes. Tem que providenciar antecipadamente.
747. **Pesquisadora Sósia:** É. Aí, depois você falou pra mim que a sala também éh:: por ser heterogênea, éh:: na questão do desenvolvimento, né? da aprendizagem. **Professor Instrutor:** Certo. **Pesquisadora Sósia:** Éh, aí eu tenho que... fazer o quê? Considerar o quê, então?
748. **Professor Instrutor:** Você vai ter que considerar, infelizmente, o que não sabe. Você tem que dar atendimento pro pessoal que não sabe.
749. **Pesquisadora Sósia:** Vou ter que dar um atendimento maior eh::
750. **Professor Instrutor:** Maior eh:: infelizmente aquele que precisa mais você tem que tentar... ou tem que dar uma atividade alternativa, mas os que têm muita dificuldade você não pode ignorar. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) Tem que dar atendimento, você tem que dar atenção pra eles... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum.) ... eh:: senão

fica caracterizado exclusão, eh::: muitas vezes vão perder o interesse e vão acabar desistindo da escola, né? Eh, e estudar por achar que não vai conseguir mesmo, achar que ele é burro. Então, pra que ele está estudando ali? Então tem que ter atenção, tem que (dar) atenção pra aquele aluno que tem dificuldade.

751. **Pesquisadora Sósia:** E, e nessas turmas de inglês, eu posso... éh::: tentar fazer as aulas, falar em inglês nas aulas, ou eu posso ter problemas com isso?
752. **Professor Instrutor:** É, você pode tentar de pouco, né? Cê tentar falar um pouco em inglês, um pouco em português...éh::: tentando pra ver se instiga a participação porque é uma coisa... muito difícil. Éh::: agora, raramente eu falo inglês... porque, às vezes, a gente sabe que tá sendo difícil pra que eles entenda. Então... eu sei que tem que perseverar, tem que ter perseverança, né? pra falar inglês. E muitas vezes pra ser franco a gente até desanima. Porque::: se você vai falar inglês, éh::: você vai ter que exigir atenção de todos e aí que é difícil, você exigir a atenção de todos. Tem que parar porque essa questão de você falar inglês e tar fazendo com que eles entenda... tem sala que você não recebe êxito... têm outras que não dá certo. Aí você tem que partir pro português até pra... pra que tenha um desenvolvimento, pra que a aula renda, pra que você ocupe o tempo deles. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum.) Porque se você prender muito no inglês aqueles mais pessimistas, principalmente, acham que nunca vai entender mesmo, eles desistem. É uma situação delicada pra falar a verdade.
753. **Pesquisadora Sósia:** hunrrum. Você havia dito lá na primeira turma da manhã que eram o segundo ano do Ensino Médio... Alguns alunos estudam, éh::: no curso do Fisk, né? da escola Fisk e... éh, éh, éh... e tem... tem uma... você falou, você daria aula no segundo ano, oitava série do curso da oitava... ah quinta série, tem segundo ano e quinta série, né? da parte da manhã... os alunos da quinta série, voltando lá, têm alunos que participam do curso... **Professor Instrutor:** Tem. **Pesquisadora Sósia:** ...do curso Fisk?
754. **Professor Instrutor:** ((pigarreou)) nessa sala também tem.
755. **Pesquisadora Sósia:** E, e os alunos, no período da tarde, também participam desse curso paralelo?
756. **Professor Instrutor:** Não. Do período da tarde não, nã/ nã/ não, não...menos, né? não alunos... que participam, por ser da zona rural... eles não tem nem como se locomover de suas casas... pra ir até uma cidade próxima. Isso aí, raramente, que mora no sítio não se preocupa muito, né? com essa situação... de aperfeiçoamento.
757. **Pesquisadora Sósia:** E eu posso ter problemas com essa questão?
758. **Professor Instrutor:** Sempre tem, sempre tem. Éh, a, a, a questão de ter alunos na sala que têm alunos no curso, do curso. **Pesquisadora Sósia:** É. **Professor Instrutor:** Tem porque eles não suportam... ficar parados esperando eles. Eles cobram, eles ficam aguniados e, às vezes, o trabalho não se desenvolvem aqueles que sabem, né?
759. **Pesquisadora Sósia:** Conforme, éh::: é o não ser... como eles gostariam?
760. **Professor Instrutor:** É, como eles gostariam, né? que tivesse, né? que tivesse um desenvolvimento, éh, assim... que a aula se desenvolvesse conforme eles têm a capacidade...
761. **Pesquisadora Sósia:** Então nós estamos voltando num possível problema que eu passei no período de manhã... com aqueles alunos que estudam lá no cursinho, né? éh::: e, e como eu deveria agir, então, quando esses alunos se sentirem incomodados com essa situação?

762. **Professor Instrutor:** Olha, é uma situação complicada porque, às vezes, tem... éh, hora que você, às vezes, tem que até passar... éh:: mastigado, né? postas para as próprias pessoas porque não tendo algo a mais... é um pouquinho mais pra aqueles que não têm domínio da língua, né? aqueles que menos domina... ou quase nada... pra que eles sempre fazer as atividades. E:: muitas vezes, enquanto os outros já estão quietos e quando você percebe que, às vezes, tem que tomar (providência) já, às vezes, tem que passar a resposta mastigado... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) pra que não prejudique tanto quem tem mais facilidade.
763. **Pesquisadora Sósia:** Hunrrum... e você disse que no período da tarde não há aluno que estudam nesse cursinho da escola Fisk. E eu posso ter problemas também por causa dessa situação?
764. **Professor Instrutor:** Éh:: tem o problema que você vai ter mais dificuldades pra.. deslanchar...
765. **Pesquisadora Sósia:** Mais dificuldade que no período da manhã?
766. **Professor Instrutor:** ... pra deslanchar com a matéria, né? porque esses que tão de manhã, que tão nesse curso, né? ajuda, apesar de tudo, eles ajudam, né? a:: aos colegas a compreenderem. Vão... participam, dão respostas éh:: muitas formas de perguntas que o professor faz...éh:: eles vão respondendo logo e a aula vai desenvolver ao contrário, né? do período da tarde... Às vezes você pode demorar um pouco mais pra obter uma resposta... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) ...desses alunos que não têm conhecimento...né? tem menos conhecimento, menos domínio da língua.
767. **Pesquisadora Sósia:** Só uma pergunta: Essas aulas de literatura infanto-juvenil, você diz que são aulas de substituição, né?
768. **Professor Instrutor:** Não. Essas não, essas não...
769. **Pesquisadora Sósia:** ..ou são de um ()
770. **Professor Instrutor:** As aulas da oitava da manhã são de substituição, no período da tarde...
771. **Pesquisadora Sósia:** Só pra eu entender...você tem dois padrões?
772. **Professor Instrutor:** Eu tenho dois padrões.
773. **Pesquisadora Sósia:** Um de inglês?
774. **Professor Instrutor:** Éh... dois de inglês.
775. **Pesquisadora Sósia:** Ah, são os dois de inglês.
776. **Professor Instrutor:** Só que como eu não tem aula suficiente de inglês...no estabelecimento, aí eu tenho que completar com (só aula) na área de Letras.
777. **Pesquisadora Sósia:** Ah:: tá... certo. Que é o caso dessas turmas de infanto-juvenil.
778. **Professor Instrutor:** Éh, porque... quem dá inglês pode dar português e vice e versa e quem... aliás... quem tem padrão de inglês tem que ser só inglês. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) Mas tem caso excepcional, né? (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum.) E você tem que lotar naquele estabelecimento... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) ... enquanto tiver aula disponível. Eu não posso invadir o campo de um outro professor que tem padrão do português, mas se tem aula disponível eu tenho prioridade na frente de um CLT, né? E eu completo com essas aulas que estão disponíveis.
779. **Pesquisadora Sósia:** Pois () serem na área de Letras também.
780. **Professor Instrutor:** Pode ser matérias afins.

781. **Pesquisadora Sósia:** Ah::: tá. Mas você comentou que... você está num trabalho de substituição também.
782. **Professor Instrutor:** Sim, estou substituindo... éh::: dois professores, né? Eu estou substituindo um professor de português e um outro professor de inglês.
783. **Pesquisadora Sósia:** ((suspira)) Então, algumas dessas turmas não são as suas turmas, é isso?
784. **Professor Instrutor:** Certo. Eu tenho treze turmas que não são minhas definitivas. (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) Nã/ nã/ não minto. Treze aulas... seria então...
785. **Pesquisadora Sósia:** Treze aulas.
786. **Professor Instrutor:** Éh, seriam seis turmas, né? Tem uma que é de três aulas, elas são três aulas.
787. **Pesquisadora Sósia:** Então, só pra eu me situar porque como eu vou ser sua sósia e eu devo me comportar, devo saber como agir, né? Como se fosse você, éh::: essa... a turma da manhã, por exemplo, segundo ano que é a primeira aula... é sua turma mesmo ou é de outro professor?
788. **Professor Instrutor:** É do professor de inglês.
789. **Pesquisadora Sósia:** É do professor de inglês.
790. **Professor Instrutor:** É que pegou uma licença, né? durante três meses.
791. **Pesquisadora Sósia:** Hunrrum. Éh::: porque... eu posso ter algum problema, assim, por eu ter... por eu estar substituindo um professor daquela sala?
792. **Professor Instrutor:** Olha... provavelmente... no início você vai ter que procurar ser, éh::: o máximo possível idêntico às minhas atitudes porque, normalmente, choca, né? Eles tinham um hábito de um professor e agora passou por...né? um segundo professor, terceiro professor. Pode haver aí...um...
793. **Pesquisadora Sósia:** Éh, por isso que eu tenho que saber exatamente como agir, né? como se fosse você.
794. **Professor Instrutor:** ...um conflito, né? um conflito estranho, né? O professor deles é um professor que eles consideram um professor legítimo...um substituto pode encontrar bastante problemas.
795. **Pesquisadora Sósia:** Faz tempo que você começou a substituir esse professor nessa turma?
796. **Professor Instrutor:** Nã:::o, eu aproximadamente uns vinte dias.
797. **Pesquisadora Sósia:** Vinte dias, ah::: éh::: ((pigarreu)) eu quero dizer assim ah::: éh, eu, eu, de/ eu tenho que éh::: ... aí como é que eu vou dizer isso? Porque eu tenho que... eu acho que eu tenho que saber como agir, né? como...éh::: como se fosse você...Mas éh::: a minha preocupação é... de::: eu teria algu/ eu poderia ter alguma dificuldade...algum problema pelo fato de::: eh::: de::: estar ainda no período inicial de (substituição)
798. **Professor Instrutor:** Normalmente você vai ter...
799. **Pesquisadora Sósia:** Assim, óh, pode ter alguma rejeição da turma?
800. **Professor Instrutor:** Eles vão te testar. (**Pesquisadora Sósia:** hu:::~m) Eles vão te testar. Isso que eu tô falando pra você. Se você perceber qualquer coisa, mostra segurança, mostra éh::: que você tem bastante confiabilidade em seu trabalho e você passa pra eles que além de você estar fazendo o seu trabalho, você tem um objetivo a ser cumprido e... que você vai cumprir, né? (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) Não deixe... não deixe... se alguém quiser mostrar o lado de::: qualquer

diferente que você perceber... contorne... se for preciso... até um pouquinho meio, éh::: rude... se for necessário, né? tenta não ser maleável, né? no começo ou então corta de uma vez pra que não tenha nenhum problema maior. Porque depois que eles tiver... se tornar dono da situação, você vai ter mais dificuldade. (**Pesquisadora Sósia:** hum) A partir do momento que você mostra que você tá ali e tem um objetivo e cumprir, eles vão acabar. É o que aconteceu comigo nesse segundo ano... no começo, éh::: no primeiro, segundo, na primeira semana de aula... eh::: um ou dois alunos lá tentaram, né? me testarem, éh, na base da brincadeira... só que daí foi uma vez só, aliás, um aluno uma vez e outro da outra vez, eles já perceberam que não era por ali... (**Pesquisadora Sósia:** hum) ... que eu estava ali com objetivos sérios.

801. **Pesquisadora Sósia:** Entendi.
802. **Professor Instrutor:** E foi o suficiente e eu não tive nenhum problema, mas... eu creio que se você usar esse mesmo procedimento lá você também não vai ter problema.
803. **Pesquisadora Sósia:** Esses mesmos, esses mesmos procedimentos, éh::: em relação a rejeição dos alunos por, por eu estar substituindo, né? um outro prof/ o professor dessas turmas serve aqui pra outra turma do período da manhã... que eu vou estar substituindo?
804. **Professor Instrutor:** Serve, serve porque o professor substituto, eles acham que não tem compromisso com eles... Eles vão ficar, né? Eles acham que eles vão ficar livre daquele compromisso de ter aquela aula...né? (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) E com aquele professor, o substituto vai manejar, vai aliviar. É a mesma coisa que cê ah, um professor pedir que você aplicar um test, eles vão querer, com certeza, eles vão querer colar, agir de outra maneira porque acha que você não tem compromisso com aquela disciplina, com aquele conteúdo. Normalmente, é o que acontece com o substituto, eles acham que vão ter uns dias ali bem à vontade. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) E assim é normal no pensamento deles. Eles sabem que você... no que ele percebe que teu objetivo é aquele... que sua linha de trabalho é aquela, então você não vai ter problema ((tossiu)).
805. **Pesquisadora Sósia:** E uma coisa que eu tô pensando aqui, éh::: pensando aqui nos problemas que eu posso ter, e se de repente eu tiver que faltar? Se aconteceu alguma coisa, assim, ah::: e eu tiver que faltar? Se aconteceu alguma coisa, assim, ah::: e eu tiver que faltar nessas aulas, como que eu devo agir? O que que eu tenho que fazer?
806. **Professor Instrutor:** Olha, se você tiver que faltar é bom avisar com antecedência, né? à supervisão e::: de preferência você tiver condições de ter material, né? alternativo pra que ocupe o tempo também na sala. Normalmente a supervisão vai pra sala e aplica esse trabalho. Mas se em última instância você não puder, infelizmente você vai ter que deixar sem material, mas não é aconselhável, né? (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) Seria bom que você avisasse antecipadamente. **Pesquisadora Sósia:** hum) Porque uma sala sem professor os alunos, eles aproveitam pra::: ... na sala que está sem professor, o aluno aproveitam pra fazer baderna, às vezes, pra depredar, depredar a escola. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) Depedrar... depredar? ((risos)) (não sei falar bem isso daí) **Pesquisadora Sósia:** ((risos)) **Professor Instrutor:** Éh, depredar a escola, então isso é complicado. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum.) Então, você precisa sempre estar sempre comunicando se precisar faltar.
807. **Pesquisadora Sósia:** Eh, eh, e se de repente eu ficar doente e passar mal?
808. **Professor Instrutor:** Não, não. Aí, é como, como eu disse, né? nem sempre é possível antecipadamente.

809. **Pesquisadora Sósia:** Eh::: essas aulas, se por acaso acontecer, né? não poder ir à escola, éh::: eu tenho que repor? não é necessário? Como que fica?
810. **Professor Instrutor:** Não. Essas aulas que você perde, éh::: você tem providenciar, né? sempre que possível e estar repondo.
811. **Pesquisadora Sósia:** Mesmo se acontecer de eu ficar doente e trazer um atestado médico?
812. **Professor Instrutor:** Éh, infelizmente, por causa de abuso de alguns... éh::: o Governo do estado... né? a Secretaria da Educação do estado do Paraná, creio também em outros estados...éh, foram achando alternativas pra amenizar a situação de certos problemas...muitos...né? cidades maiores aí...pessoas que não tem compromisso com seu trabalho, com seu ofício, eles abusam, né? começam a faltar no trabalho por qualquer razão...éh::: e depois vai no médico e pede, um atestado...éh::: ficava tudo... tudo bem. Então, por causa dessa situação, pra conter esse mal que, né? que afeta pessoas mal intencionada, que tem em todos os setores, em todas as classes têm... pessoas que são engajada, que é comprometida com seu trabalho e outras já não levam a sério. E foi aonde que surgiu esse tipo de atitude, né? lá por parte da Secretária da Educação...e... então é necessário que se repõe, né? mesmo que estiver, mesmo que esteja doente. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum.) Se for uma, uma, uma falta até dezesseis dias, daí você tem direito de substituto... (**Pesquisadora Sósia:** hu:::m) ... se for até quinze dias, você tem que repor esses quinze dias. Se for uma () de saúde, né? quinze dias você não tem direito, tem que ser no mínimo dezesseis dias pra que você tenha direito de um professor....substituir, né? esse intervalo.
813. **Pesquisadora Sósia:** É só no caso de eu possa ter um problema, né?
814. **Professor Instrutor:** Seria só problema de saúde.
815. **Pesquisadora Sósia:** É. ah::: bom, eu estava na segunda aula numa sétima série de inglês... aí ah::: “desenvolva a atividade do livro”, né? que eles têm, considerando os problemas que eu possa ter e::: uma outra questão é sobre os recursos... Eu não...eu posso ter alguma... eu posso vir a ter alguma dificuldade como um rádio gravador, o qua:::dro, o pince:::l ...
816. **Professor Instrutor:** Problema? **Pesquisadora Sósia:** É. **Professor Instrutor:** Não. **Pesquisadora Sósia:** ... com os recursos que eu uso em sala.
817. **Professor Instrutor:** Rádio, você pode ter problemas que é um...têm dois rádios na escola, só que eles já estão... bem ultrapassados, já bem usado... desgastados, né? já pelo próprio tempo...né? Eu creio que ele tem mais de.... quatro anos de uso, né? e às vezes, também, os alunos éh::: normalmente descuida e acabam... deteriora/deteriora de-te-ri-o-rando também, né? o aparelho. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) E... a escola prometeu que vai providenciar um (aparelho) novo, mas isso não é de confiança. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) É por isso que eu digo que tem que tomar cuidado em () antecipadamente, né? pra escola e verificar se esses aparelhos se estão funcionando.
818. **Pesquisadora Sósia:** Então, pode acontecer de::: de, de um ter que usar o aparelho e ele não funcionar?
819. **Professor Instrutor:** É, pode ser que nem, às vezes, a gente usa algum, algum tipo de CD, né? e conforme a gravação, né? normalmente CD de curso, né? que a gente faz são infelizmente têm às vezes...ser... copiados porque não tem , né? disponível pra todo mundo... Cê acaba tendo que copiar... **Pesquisadora Sósia:** Mas... **Professor Instrutor:**... e as cópias, às vezes, acaba tendo problema e tem que tomar cuidado.

820. **Pesquisadora Sósia:** Mas são os CDs que podem ter problemas? Só os CDs que podem ter problemas ou os rádios podem ter problemas?
821. **Professor Instrutor:** éh::: o CD, mas normalmente na parte dos CDs.
822. **Pesquisadora Sósia:** Os rádios estão em bom funcionamento.
823. **Professor Instrutor:** Não, os CDs não, o aparelho que não, às vezes, que não lê, né? certos tipos de...
824. **Pesquisadora Sósia:** Então eu não posso confiar no aparelho?
825. **Professor Instrutor:** Não pode. Você pode tocar esse CD no seu carro, na sua casa, no seu computador e cê vai usar no aparelho, pode ser que ele não toque.
826. **Pesquisadora Sósia:** Então, ah::: em caso de o aparelho, o rádio gravador da escola não funcionar o que que eu tenho que fazer, então, pra tocar o CD do livro lá dos alunos, o livro de inglês?
827. **Professor Instrutor:** Exatamente. Se você tem condições de ter um aparelho na sua casa... é bom ...que você com (garantia), né? ()
828. **Pesquisadora Sósia:** Hunrrum... certo éh ...então, nessa sétima série eu vou desenvolver uma unidade do livro de Inglês deles, né? E::: aí ao final da aula ou antes de dar o sinal eu também devo dar aquela orientação pra tarefa de cas:::a sobre a importância de não se esquecer o livro... **Professor Instrutor:** Exatamente. **Pesquisadora Sósia:** ...deixo recado pra próxima aula?
829. **Professor Instrutor:** Você, você tem sempre que ter como hábito, né? de estar lembrando eh:::, né? pedir pra que eles guardem o material nas bolsas, chegar em casa (ao usar) imediatamente guardar senão esquece.
830. **Pesquisadora Sósia:** Tá. Então, assim que der o sinal eu já me despeço deles, me despeço em Inglês...
831. **Professor Instrutor:** Éh, você pode pedir em inglês, né? Eh::: sempre mantendo uma insistência pra que eles, eles responda...né? muitas vezes você vai falar e não vai obtendo nenhuma resposta, né? (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum.) Então, você repita mais uma vez, duas... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) Você vai habituando...até que eles têm... automaticamente vai responder (a grande maioria vai responder)
832. **Pesquisadora Sósia:** hum. Então, ah::: assim, que der o sinal eu vou pra... A terceira aula é em que turma?
833. **Professor Instrutor:** A terceira aula você volta para....para a oitava B.
834. **Pesquisadora Sósia:** Ah::: tá. Oitava da literatura infantil?
835. **Professor Instrutor:** Não. Agora essa é substituição ... de inglês.
836. **Pesquisadora Sósia:** Ah::: tá. Substituição ... de inglês. Ah::: que é a sala que é perto daquela sétima, né?
837. **Professor Instrutor:** (É perto da sétima A, da outra sétima)
838. **Pesquisadora Sósia:** Aí, eles vão, eles vão estar esperando por mim? Eu posso...
839. **Professor Instrutor:** É, mas ((hesitação na voz)) eles já tão esperando, né? /que, normalmente,éh::: você... normalmente você...não () tempo muito do professor a... às vezes por ser uma sala perto. (**Pesquisadora Sósia:** hum) Você já bate o sinal e já chega perto da sua () Muito perto e não dá tempo, às vezes, pra eles se dispersarem.
840. **Pesquisadora Sósia:** Certo. E eu entro... cumprimento eles novamente?

841. **Professor Instrutor:** É, cumprimenta novamente, agora em inglês.
842. **Pesquisadora Sósia:** Em inglês porque é aula de inglês?
843. **Professor Instrutor:** Em inglês porque eu procuro distinguir uma da outra, né? apresentam em (português uma, né?)
- [
844. **Pesquisadora Sósia:** E nessa...tá...desculpa.
845. **Professor Instrutor:** () Cumprimenta em inglês pra não perder o hábito e até que eles identifiquem que aquela aula é de inglês, né? (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum.) E normalmente eles perguntam: “É inglês ou português?” Pelo cumprimento eles já sabem qual é.
846. **Pesquisadora Sósia:** hunrrum. E nessa aula por ser substituição em inglês, eu posso ter problema, também, de rejeição dos alunos por ser substituta?
847. **Professor Instrutor:** Não. Não nesta, não. Nesta não foi, assim, percebido nenhuma diferença.
848. **Pesquisadora Sósia:** Então eu, eu posso continuar agindo normalmente?
849. **Professor Instrutor:** É. pode continuar agindo normalmente.
850. **Pesquisadora Sósia:** () turma
851. **Professor Instrutor:** Eu creio que você também não vai ter problema.
852. **Pesquisadora Sósia:** Hum. E nessa, essa turma também tem livro de inglês, a maioria? **Professor Instrutor:** Também. **Pesquisadora Sósia:** E::: eu tenho que usar os mesmos procedimentos pra aqueles que não tiverem o livro?
853. **Professor Instrutor:** É pra aqueles que não tem, você tem que providenciar.
854. **Pesquisadora Sósia:** ... tem que mimeografar e tirar do livro pra eles?
855. **Professor Instrutor:** É uma situação bem, bem complicada, delicada, mas se você quiser ter...éh::: bom desempenho na sua aula tem que usar esse procedimento. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum.) Você tem que dispor desse tempo precioso em casa pra preparar essa aula, esse material pra eles acompanharem.
856. **Pesquisadora Sósia:** hunrrum. Ah::: e... eu vou trabalhar só a unidade do livros, então... eu devo preparar no fim de semana também só a... a unidade...
857. **Professor Instrutor:** Não... do livro, não, cê tem que preparar também alguma atividade alternativa, né? referente ao assunto que você vai mandar.
858. **Pesquisadora Sósia:** Aquela atividade extra que você falou....
859. **Professor Instrutor:** Aquela atividade extra.
860. **Pesquisadora Sósia:** ...pra complementar a unidade do livro?
861. **Professor Instrutor:** Pra complementar também. Não muito longo como eu citei, né? **Pesquisadora Sósia:** hunrrum) Bem... numa situação breve mesmo você tem que trazer a parte.
862. **Pesquisadora Sósia:** Também...nessa turma há alunos que participam daquele curso de inglês do Fisk também ou não?
863. **Professor Instrutor:** Nessa também não tem.
864. **Pesquisadora Sósia:** E eu posso ter problemas ... em relação a isso?

865. **Professor Instrutor:** Éh::: como foi citado ... os alunos vão ter menos facilidade pra acompanhar, né? (**Pesquisadora Sósia:** ãh.) A aula vai desenvolver um pouco mais lenta. ãh::: vai haver menos participação, né? oral.
866. **Pesquisadora Sósia:** Hunrrum... eh::: eu posso ter dificuldades, éh...com eles por serem alunos de inglês e por serem alunos da zona rural?
867. **Professor Instrutor:** Nã:::o o não seja... não é, assim, tão agravante, né? Porque você vai estar que trabalhar conforme, éh::: a capacidade deles...
868. **Pesquisadora Sósia:** Eu devo me comportar diferente do::: do que no período da manhã... (**Professor Instrutor:** ãh...) ...com essa turma?
869. **Professor Instrutor:** Sim. Você não vai ter como exigir, né? ãh, ãh, dessa turma, né? o quanto você exige da outra. (**Pesquisadora Sósia:** ãh.) Porque não vai ter êxito, né? com certeza.
870. **Pesquisadora Sósia:** Hunrum...ah::: bom... terminando unidade do livro de inglês...eu dou mesmas orientações pra tarefa de casa se o livro tiver, se houver?
Professor Instrutor: Sim, certo. **Pesquisadora Sósia:** E eu lembro pra não esquecer o material da próxima aula? **Professor Instrutor:** Sim. **Pesquisadora Sósia:** E então, assim que der o sinal eu vou pra quarta aula?
871. **Professor Instrutor:** Quarta aula.
872. **Pesquisadora Sósia:** Quarta aula seria aonde?
873. **Professor Instrutor:** A quarta aula seria numa sala de quinta série.
874. **Pesquisadora Sósia:** Quinta série é aula de inglês também?
875. **Professor Instrutor:** De português.
876. **Pesquisadora Sósia:** De português... Essa aula é de substituição?
877. **Professor Instrutor:** Essa é definitiva.
878. **Pesquisadora Sósia:** ãh... e os alunos têm livro de português? Eu não perguntei... mas os alunos têm livro? Mas eu acho que você falou. Os alunos têm livro, né? de literatura infanto-juvenil?
879. **Professor Instrutor:** Não. Já foi falado, já.
880. **Pesquisadora Sósia:** Já, né? Os alunos têm livros de português nessa turma?
881. **Professor Instrutor:** Não. Ah, li/ de português tem. **Pesquisadora Sósia:** Tem.
Professor Instrutor: Vem livro do Estado.
882. **Pesquisadora Sósia:** Livro do Estado.
883. **Professor Instrutor:** É. Não é bem Estado, né? É do MEC.
884. **Pesquisadora Sósia:** Tá...eh::: éh::: eu devo trabalhar uma...ah::: unidade que você parou do livro?
885. **Professor Instrutor:** É, você vai ter que seguir, né? a unidade.
886. **Pesquisadora Sósia:** Tem que trabalhar só que tem no livro?
887. **Professor Instrutor:** Ah::: cê pode trabalhar também com outra matéria, né? Por exemplo eu trabalhei na quinta série no livro...do...deles () falando sobre a questão do lixo... no aumento do lixo nas grandes cidades, no centros... e... a dificuldade da reciclagem de alguns materiais...né? por falta de comércio, por falta de demanda e então...você pode... tá trabalhando, né? com filmes...né? você pode trabalhar com reportagens...né? cê pode gravar isso aí no, até no...
888. **Pesquisadora Sósia:** Ah, eu poderia tá levando...alguns recursos complementares.

889. **Professor Instrutor:** Éh, recursos complementares...pra que eles percebam, né? pra não ficar só no livro ali. O livro é bem... esclarece muito bem, né? ...um assunto a respeito dos lixões, mas você vai enriquecer se você vai levar um material pra sala...sobre...né? algumas matérias analíticas, né? Você vai perceber que eles vão se interessar mais e vão ter mais compreensão... a respeito do problema... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) e isso vai contribuir também pra que eles tenham já essa consciência, né? de coleta seletiva, né? Então, isso é assunto que você vai trabalhar com eles, (com as atividades)
890. **Pesquisadora Sósia:** Então eu saí da, ...aí...desculpe...atrolei aqui um pouco...eu saí da terceira aula... e me despedi dos alunos em inglês, na oitava série...
Professor Instrutor: Certo. **Pesquisadora Sósia:** Tá. aí.... começou o intervalo...eu tenho que usar aquele mesmo procedimento de trancar a sala de aula...
891. **Professor Instrutor:** Tem. Você vai usar o processo () de trancar sala de aula.
892. **Pesquisadora Sósia:** ...pra ir pra sala dos professores no intervalo.
893. **Professor Instrutor:** Sala dos professores.
894. **Pesquisadora Sósia:** De, de, de deixar o material lá na mesa ou em cima do armário, pegar o café...vou...eu devo conversar com todos os colegas, professores ou equipe da direção e... equipe pedagógica... **Professor Instrutor:** Exatamente. **Pesquisadora Sósia:** ...pra ter um bom relacionamento. E::: o intervalo também é de quinze a vinte minutos e::: então depois eu volto pra quarta aula e as salas vão estar trancadas também... **Professor Instrutor:** Vão. **Pesquisadora Sósia:** ...como no período da manhã...eu vou ter que abrir...
895. **Professor Instrutor:** ...abrir.
896. **Pesquisadora Sósia:** ...com a minha chave? **Professor Instrutor:** Exatamente. **Pesquisadora Sósia:** E os alunos vêm me encontrar? Vai ser uma quinta série de português? Os alunos vão vir me encontrar...pra tentar levar os (li/)
- [
897. **Professor Instrutor:** Vão. Os alunos... os alunos de quinta serie , eles são muito afetivos éh::: a bronca, muitas vezes é que eles não... eles até acatam a bronca, né? eles se intimidam, mas não levam, não ficam magoados...não...que eles estão sempre querendo ser amigo seu, né?
898. **Pesquisadora Sósia:** E eles vão conversando com a gente no corredor da escola ()
- [
899. **Professor** **Instrutor:**
eles conversam, eles brincam, abraçam. É...normal.
900. **Pesquisadora Sósia:** E...tá. Então, daí eu espero eles entrarem pra sala?
Professor Instrutor: É. **Pesquisadora Sósia:** (Até abrir a porta)
901. **Professor Instrutor:** Espera todos entrarem, às vezes, tem que exigir, né? que... tem que dar uma bronquinha porque quinta série...não tem muita...não tem maturidade nenhuma mesmo, né? Às vezes só com: “ vamos”, “vamos” não resolve, né? (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) A gente tem que alterar um pouquinho a voz porque...é uma questão automática até que eles se acomodam.
902. **Pesquisadora Sósia:** Hunrrum. Então, aí eu entro, cumprimento os alunos e aquele, uso aquele mesmo procedimento de encaminhar uma atividade que é do livro de português prá daí fazer chamada?
903. **Professor Instrutor:** Éh, sempre há esse procedimento.
904. **Pesquisadora Sósia:** Sempre, né?

905. **Professor Instrutor:** Principalmente se é quinta série ainda, né? (**Pesquisadora Sósia:** hum) tem que achar uma atividade que ... aliás e que prende a atenção deles.
906. **Pesquisadora Sósia:** Sempre que os alunos fizerem perguntas pra mim eu devo sempre responder prontamente... **Professor Instrutor:** Não. É...é... **Pesquisadora Sósia:** ...ou e posso ter problemas com isso?
907. **Professor Instrutor:** Não, você tem que...a respeito do assunto do conteúdo...ah, tem que fazer com que eles pensem, né? isso implica em...
908. **Pesquisadora Sósia:** Eu tenho que fazer outras perguntas?
909. **Professor Instrutor:** Éh, faça outra pergunta que é coisa que eles não gostam, mas você tem que fazer outra pergunta, fazer eles lembrar de outra explicação, você tem que... eles não adianta, você faz uma vez... não, não, não... a gente tem...eles não...ficam ansiosos... querem a resposta na hora. Então, você usando, vai associando com outra situação pra que eles chegam na resposta.
910. **Pesquisadora Sósia:** Essa mesma orientação eu uso nas aulas de literatura infanto juvenil e nas aulas de inglês também?
911. **Professor Instrutor:** Éh, às vezes, é um pouco diferente a situação, né? (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) né? na literatura...seria... cada associação, né? dessa resposta, normalmente, eles vão trabalhar com as associações, né? esse...ou seja...ah::: a literatura eles vão ter que ter um pouco de conhecimento éh::: a respeito desse assunto, mas () nas aulas de português. (**Pesquisadora Sósia:** hum) Éh::: pode ter certas semelhanças, mas essa literatura já é menos exigente nessa parte. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) Então, cê já vai trabalhar, vai levar material pra eles éh::: né? eh::: ter esse reforço, né? pra compreender o texto em português, por exemplo, vem bastante (ensinamento), né? (**Pesquisadora Sósia:** hum) Porque tem que trabalhar com... entre linhas...porque tem que...né?
912. **Pesquisadora Sósia:** interpretação de texto?
913. **Professor Instrutor:** interpretar, né? Então, aí já parte do português que eles questionam bastante, né? (**Pesquisadora Sósia:** hum) Ao contrário da literatura.
914. **Pesquisadora Sósia:** E na aula de português éh::: eu vou ter que dar leitura silêncio:::as ... éh::: em voz alta individual...
915. **Professor Instrutor:** Éh, eles fazem leitura silenciosa. Assim que cê pede pra eles fazerem uma leitura...né? Não vai usar nem...silenciosa e depois pede pra alguns lerem também... todos querem ler, todos querem, assim, é bom que você fale por número pra::: ...normalmente cê sabe o número de alguns, mas fala lá salteado: três, número cinco, quinze...
916. **Pesquisadora Sósia:** Ah, então, no momento de leitura do texto em voz alta eles podem querer participar.
917. **Professor Instrutor:** Todos querem ler aí não tem como você deixa todos... **Pesquisadora Sósia:** Ah::: tá. **Professor Instrutor:** Então, pra que você não aponte então cê fala assim: Então vamos lá, número tal lê aí. **Pesquisadora Sósia:** Ah::: sim. **Professor Instrutor:** Eu não sei quem é o número, não, mas eu quero ouvir a...né?... (**Pesquisadora Sósia:** hum) a leitura. (**Pesquisadora Sósia:** hum) Aí você indica uns quatro ou cinco... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) que depende do tempo e...indo pro final é bom que você faça uma leitura daí, porque eles vão fazer uma leitura do jeito deles, né? e muitas vezes eles não vão ter compreensão porque eles vão passar por cima de pontos, né? acentuações. (**Pesquisadora Sósia:** hu:::m) E aí você faz a leitura para que eles entendam.

918. **Pesquisadora Sósia:** E tanto nessa aula, como nas aulas de inglês, lá e nas aulas de literatura infanto-juvenil...eh::: se eles quiserem juntar as carteiras, eu posso deixar ou eu tenho que exigir que eles faça as atividades, éh, individualmente?
919. **Professor Instrutor:** Olha, muitas vezes seria, né? aconselhável que ficar juntos, né? Tem atividades que é bom que ajunte, ela é... vão trocar idéias, o mas têm alguma atividade que não é, não te aconselho a deixar juntar, não porque ...algumas salas, principalmente, você tem que ter bastante objetivo naquilo que você vai fazer, bastante, éh::: conteúdo mesmo pra que você vai acertar aquela aula inteira (em dupla) (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) Porque senão...você? e não consegue depois controlar a situação.
920. **Pesquisadora Sósia:** Por exemplo, essa quinta série de português.
921. **Professor Instrutor:** Essa quinta série é bastante...problemática...eles são alunos bastante problemáticos. Eles freqüentam a maioria deles freqüentam, a maioria deles freqüentam um projeto chamado: Reviver...éh::: pra conter, né? aliás são filhos de pais, já que...não dão acompanhamento ao filho... éh, pais que não tão nem aí, né? Cê sai, chega a hora que quer em casa...então esses alunos que são problemáticos...de rua... eles freqüentam o Projeto, né?: que::: que é por sinal muito bom eles são muito problemáticos na sala. Então, é uma sala muito problemática pra trabalhar, as pessoas reclamam bastante... (**Pesquisadora Sósia:** hu:::m) E, às vezes, se deixar eles em equipe é complicado.
922. **Pesquisadora Sósia:** Então, eu posso ter, éh, assim, bastante problema com essa turma em especial porque têm alguns alunos que são assim, vem de uma situação problemática.
923. **Professor Instrutor:** Problemática na família...éh:::
924. **Pesquisadora Sósia:** São menos favorecidos.
925. **Professor Instrutor:** São menos favorecidos. Filhos de pessoas presi/ presi/ presidiários... (trancados) lá, né?
926. **Pesquisadora Sósia:** E como que eu devo agir com relação a esses alunos? Eu devo agir diferente?
927. **Professor Instrutor:** Tem que ter, tratar com carinho e bastante carinho. Eu tenho bastante... eu tenho um bom relacionamento com eles por...
928. **Professor Instrutor:** Já tava no ponto? (**Pesquisadora Sósia:** Hum?) Tava no ponto já? Aquele lado já você tinha deixado no ponto?
929. **Pesquisadora Sósia:** Já. Era... é o lado B... **Professor Instrutor:** Ah, tá. **Pesquisadora Sósia:** que acabou.
930. **Professor Instrutor:** () Éh::: Então como a gente estava falando...são crianças muito::: carentes, né? muito::: carentes de afeto, né? e a gente tem que ter esse lado também de se aproximar
931. **Pesquisadora Sósia:** Eu tenho que conversar bastante com eles.
932. **Professor Instrutor:** Conversar, ser rude, ser...né?
933. **Pesquisadora Sósia:** Na hora que for preciso falar...
934. **Professor Instrutor:** Na hora que for preciso... e também logo em seguida você fala uma piadinha, uma brincadeirinha, uma charadinha...e::: isso faz com que eles te respeitam e tenham, uh, vão passar a ter confiança e respeito ao mesmo tempo. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) Vai passar a te respeitar. Eu me dou bem lá com eles e já tive a oportunidade de ver professores desesperados, né? por causa dessa turma. Professor, realmente, bastante desesperado eh::: e eu não posso falar a

mesma coisa. Eu não posso dizer a mesma coisa por causa que eu sempre trabalho com eles. Eu ouvi também um depoimento de uma professora, dessa turma, que chega na sala e eles estão todos quietinhos também, né? Chega lá eles estão todos quietos e... ela fala: "Por que vocês estão todos quietinhos aí?" "Por que a senhora é boa, a senhora é boazinha." E a professora deu esse depoimento na sala dos professores, aí ela foi analisar o que é "ser boa". É agir com firmeza e também brincar, dar atenção pra eles. (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum) Éh, às vezes agir com firmeza só e não... não expressar aquele também, lado amigo pra eles, aquele lado que dê confiança aí pode se tornar muito difícil trabalhar com eles.

935. **Pesquisadora Sósia:** Hunrrum. Uma coisa, uma questão que me preocupa também é a questão do número de alunos. Essas turmas todas são turmas numerosas?
936. **Professor Instrutor:** Felizmente essas turmas foram éh::: a escola foi privilegiada, né? porque o Núcleo autorizou desmembrar. Eram duas turmas no período da manhã, às 5^{as} séries, e duas no período da tarde, mas, felizmente o Núcleo autorizou que desmembrasse: fizessem três turmas de manhã e três turmas à tarde. Então ficou uma turma razoável entre vinte e sete alunos por turma.
937. **Pesquisadora Sósia:** Hunrrum. Ah::: e aquela turma lá, 2º a::no, têm muitos alunos da manhã?
938. **Professor Instrutor:** Não, 2º anos não, também é uma turma razoável uns vinte e cinco alunos, vinte e sete.
939. **Pesquisadora Sósia:** E aquela 8ª da manhã?
940. **Professor Instrutor:** A oitava também, também está nesse padrão vinte e cinco, trinta e dois alunos.
941. **Pesquisadora Sósia:** E a 8ª da tarde?
942. **Professor Instrutor:** Também, nessa faixa de trinta alunos, de vinte a vinte e cinco, trinta alunos. Na escola só tem uma turma, éh::: super lotada que é do terceiro ano período noturno.
943. **Pesquisadora Sósia:** Hunrrum. Mas mesmo com esse número de aluno eu posso ter algum tipo de problema?
944. **Professor Instrutor:** Ah::: é um número de alunos ideal pra se trabalhar, né? (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum) Se bem, né? que eu falei pra você da turma da 5ª série, essa 5ª série "problemática", né? (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum) ..entre aspas... ela, são dela, né? que têm alunos nessas características que eu te falei, tirando isso não há problema.
945. **Pesquisadora Sósia:** Tá. Então, eu faço a aula de português, ah::: então a gente discute, né? sobre um determinado assunto e encaminha alguma atividade escrita que tiver ou produção de texto se tiver, éh::: eu me despeço dos alunos, então, assim que der o sinal? Ah, eu dou orientação pra tarefa? Pra não esquecimento do material pra próxima aula... essas coisas.
946. **Professor Instrutor:** ... éh, precisa ()esses procedimentos, aê.
947. **Pesquisadora Sósia:** E vou pra quinta aula, a que vai ser aonde?
948. **Professor Instrutor:** a quinta aula vai pra 5ª série B, vai pra 5ª série de inglês.
949. **Pesquisadora Sósia:** De Inglês. E é substituição.
950. **Professor Instrutor:** Não, essa é definitiva.
951. **Pesquisadora Sósia:** Ah, essa turma é sua mesmo, então. **Professor Instrutor:** É. **Pesquisadora Sósia:** Aí eu devo, éh::: se eu tiver algum aluno fora eu devo esperar entrar a mesma coisa, nas duas turmas, e cumprimento os alunos em inglês?

- Professor Instrutor:** Sim. **Pesquisadora Sósia:** E eu encaminho alguma atividade/ eles têm livros essa turma?
952. **Professor Instrutor:** Eles ainda não...já está providenciando.
953. **Pesquisadora Sósia:** Mas eu devo preparar alguma atividade mimeografada enquanto eles não têm livros?
954. **Professor Instrutor:** É. Eu, inclusive, estou trabalhando, né? Você pode fazer isso também, preparar em cima das atividades que eu já vou deixar pra você.
955. **Pesquisadora Sósia:** Copiar as atividades no livro, né?
956. **Professor Instrutor:** Adota o livro das outras 5^{as} que já estão trabalhando pra que eles já, já tenham a noção, né? que assim que chegar o livro deles já tão...já tenham iniciado no mesmo material.
957. **Pesquisadora Sósia:** Eu vou trabalhar a unidade do livro, mas numa folha mimeografada.
958. **Professor Instrutor:**...numa folha mimeografada.
959. **Pesquisadora Sósia:** ...certo. E eu vou utilizar mais inglês ou português nessa aula?
960. **Professor Instrutor:** Éh, tem que ser trabalhado, eu trabalho lá meio o termo, né?
961. **Pesquisadora Sósia:** Por que eu tenho... posso ter dificuldades lá.
962. **Professor Instrutor:** Ah, você pode trabalhar. Lá você sabe que não é fácil trabalhar só o inglês, não tem como, né? Você vai ter que variar mesmo: dá um pouco de inglês e ajudá-los na compreensão.
963. **Pesquisadora Sósia:** Hunrrum. Por ser 5^a série.
964. **Professor Instrutor:** É, por ser 5^a série, é diferente, né?
965. **Pesquisadora Sósia:** Ah::: eh::: éh::: o que eu ia falar? Ah::: tava falando sobre?!?
966. **Professor Instrutor:** Ah::: tava falando sobre o inglês, né? da 5^a série: cumprimentar, encaminhar atividade... (**Pesquisadora Sósia:** Hum::)...falar inglês, né?
967. **Pesquisadora Sósia:** Bom, eu vou trabalhar uma unidade, então, do livro, mas em....porém mimeografada.
968. **Professor Instrutor:**...mimeografada.
969. **Pesquisadora Sósia:** A aula acaba, então, que horas lá no período da tarde?
970. **Professor Instrutor:** Cinco horas, às 17 horas.
971. **Pesquisadora Sósia:** Às 17 horas e...eu posso ter algum problema, alguma dificuldade em relação ao fim desse períodocom algum período da manhã?
972. **Professor Instrutor:** Não, normalmente a 5^a série, se você tem atividade pra trabalhar com eles, eles, normalmente, nem quase percebe nem o tempo. Têm que ter atividades pra eles.
973. **Pesquisadora Sósia:** Hunrrum. Então assim que der o sinal eu me despeço em inglês deles?
974. **Professor Instrutor:** Éh, despede em Inglês e depois das orientações...
975. **Pesquisadora Sósia:** ...da tarefa..tá. E assim que der o sinal eu tenho que trancar a sala?
976. **Professor Instrutor:** Não, porque as zeladoras vão fazer a limpeza, né? da sala.

977. **Pesquisadora Sósia:** Tá. E eu devo passar pela sala dos professores antes de sair da escola.
978. **Professor Instrutor:** Éh, normalmente você vai ter que deixar o apagador, deixar o material, né?
979. **Pesquisadora Sósia:** Deixar todo o material lá?
980. **Professor Instrutor:** É...na sala.
981. **Pesquisadora Sósia:** Os livros de chamada também?
982. **Professor Instrutor:** Éh, exatamente, o livro de chamada /que não é aconselhável levar pra casa.
983. **Pesquisadora Sósia:** Aqueles mesmos procedimentos em relação ao comportamento, no momento adequado, eu devo passar para a coordenação e a equipe pedagógica?
984. **Professor Instrutor:** Exatamente, pra que eles tenham noção e consciência, né? dos fatos
985. **Pesquisadora Sósia:** Ah::: eu posso ter algum problema, éh, quando alguém da secretaria precisar dar algum recado e interferir na sala, com essa turma da tarde?
986. **Professor Instrutor:** Não. Às vezes...às vezes...você perde um pouquinho ali do pique, né? vai interromper um pouquinho e depois que sai as pessoas, né? Às vezes o assunto ficou polêmico, até eles trocarem idéias um com o outro, discutir, né? a respeito do assunto... às vezes é coisa bem passageira e cê logo ameniza a situação
987. **Pesquisadora Sósia:** Tá. Acabando a aula, então, eu vou pra sala dos professores, guardo todo o material, os livros de chamada, me despeço de quem estiver na sala dos professores, passo algum problema pra supervisão e a equipe pedagógica, se for o caso. Se for o caso eu passo por escrito, dependendo da gravidade do problema... **Professor Instrutor:** Certo. **Pesquisadora Sósia:**ah::: ou se for necessário antes ou até na hora do intervalo ou durante as aulas eu comunico com o pessoal da equipe pedagógica, não é isso? **Professor Instrutor:** Hunrrum....exatamente. **Pesquisadora Sósia:** E aí eu vou pra casa?
988. **Professor Instrutor:** É você vai pra casa e normalmente....
989. **Pesquisadora Sósia:** ...tem um horário que eu vou voltar à noite?
990. **Professor Instrutor:** Estar preparada para o horário que você vai voltar à noite e...
991. **Pesquisadora Sósia:** A que horas eu devo retornar pra escola novamente?
992. **Professor Instrutor:** As aulas começam às 19 horas.
993. **Pesquisadora Sósia:** As 19 horas.
994. **Professor Instrutor:** E você tem sempre que estar, né? obedecendo aquela regra dos 15 minutos... tanto que é uma ordem (uma ordenação) da escola.
995. **Pesquisadora Sósia:** Mas na segunda-feira eu vou ter as cinco aulas à noite também?
996. **Professor Instrutor:** Cinco à noite....cinco à noite também.
997. **Pesquisadora Sósia:** Eu vou ter que chegar, então, quinze pras sete da noite ?
998. **Professor Instrutor:** Não, na segunda-feira...
999. **Pesquisadora Sósia:** Na segunda-feira
1000. **Professor Instrutor:** Não, na segunda-feira, não tem. Na segunda-feira...desculpe. Segunda-feira não tem não. À noite você não vai precisar ir a noite.

1001. **Pesquisadora Sósia:** Ah, Segunda-feira eu não vou precisar trabalhar à noite ((ofegante))
1002. **Professor Instrutor:** Ah, você pensa essa folga aí. Você dá uma respirada pra você preparar para terça-feira. **Pesquisadora Sósia:** Ah, tá. Então...ah::: **Professor Instrutor:** O ano passado eu tinha aula todas as noites, esse ano às segundas não têm.
1003. **Pesquisadora Sósia:** hu:::m. Então eu vou pra casa e lá eu posso éh::: posso descansar, mas eu tenho coisas pra preparar na terça-feira. Eu vou ter aulas o dia todo na terça?
1004. **Professor Instrutor:** O dia todo e à noite também.
1005. **Pesquisadora Sósia:** E à noite também eu vou ter cinco aulas de manhã...
1006. **Professor Instrutor:**...cinco de manhã, cinco à tarde e cinco à noite.
1007. **Pesquisadora Sósia:** E à noite então... e essas aulas às terças de manhã e à tarde, elas serão seqüências dessas turmas que eu tive na segunda?
1008. **Professor Instrutor:** Quase todas elas é seqüência.
1009. **Pesquisadora Sósia:** Algumas são turmas diferentes?
1010. **Professor Instrutor:** Éh, elas são...são turmas diferentes, mas não da mesma série, né?
1011. **Pesquisadora Sósia:** Ah, quer dizer que eu vou ter que desenvolver, praticamente, os mesmos conteúdos...
1012. **Professor Instrutor:**...os mesmos conteúdos...né? só que...
1013. **Pesquisadora Sósia:** ...em outra seqüência?
1014. **Professor Instrutor:** É em outra série, né?
1015. **Pesquisadora Sósia:** Em outra série.
1016. **Professor Instrutor:** Em série diferente e em outra sala.
1017. **Pesquisadora Sósia:** Certo. Então, aqueles mesmos procedimentos de preparar a unidade ouvindo o CD, preparar as folhas mimeografadas, atividades extras, tests e trabalhos eu vou ter que fazer na segunda à noite.
1018. **Professor Instrutor:** Na segunda à noite, tá? pra você, na terça...tem que estar com material disponível, né? Material de apoio, né?
1019. **Pesquisadora Sósia:** Hunrrum. E...quanto à entrada na escola, éh, eu posso seguir as mesmas orientações...
1020. **Professor Instrutor:** Pode seguir as mesmas orientações
1021. **Pesquisadora Sósia:** ...tanto com a turma da manhã quanto da tarde?
1022. **Professor Instrutor:** Éh, essa é a minha rotina, né? você pode seguir da mesma maneira.
1023. **Pesquisadora Sósia:** Tá.É....hunrrum...tá. E quando...
1024. **Professor Instrutor:** Pelo contrário, aí quanto a... algum ...sala dos professores e pátio, você pode inverter as rotinas pra não haver... né?
1025. **Pesquisadora Sósia:** Tá, mas eu vou ter que ser o seu sósia, então eu vou ter que agir como você faz. Na terça-feira, na terça-feira eu vou ter...você chega....eu devo chegar do mesmo jeito que eu cheguei na segunda?
1026. **Professor Instrutor:** Do mesmo jeito, faltando...

1027. **Pesquisadora Sósia:** Amigavelmente, faltando quinze minutos.... **Professor Instrutor:** É... **Pesquisadora Sósia:** ...simpaticamente, éh, me preocupando com os alunos, cumprimentando a todos. Os mesmos procedimentos?
1028. **Professor Instrutor:** Usando os mesmos procedimentos: você vai pra essa sala, né? você vai cumprimentar. Você vai pra uma sala de...por exemplo, de manhã na sala de, por exemplo, de inglês... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) e você vai entrar nos mesmos procedimentos normais. Se quinta-feira for uma 5ª série saber a programação da sala.
1029. **Pesquisadora Sósia:** 5ª série na segunda aula.
1030. **Professor Instrutor:** Segunda aula também na quinta.
1031. **Pesquisadora Sósia:** E na terceira, você.
1032. **Professor Instrutor:** Na terceira a 7ª
1033. **Pesquisadora Sósia:** E Quarta?
1034. **Professor Instrutor:** Na quarta, éh:::: éh:::: na quarta é 8ª.
1035. **Pesquisadora Sósia:** 8ª.
1036. **Professor Instrutor:** E a quinta, na quinta 5ª série.
1037. **Pesquisadora Sósia:** 5ª série. Na primeira aula e na 5ª série, éh::: que disciplina?
1038. **Professor Instrutor:** Inglês. Todas as 5ªs de manhã é em inglês.
1039. **Pesquisadora Sósia:** Ah, todas as 5ªs de inglês. E todas são tuas definitivas?
Professor Instrutor: É. **Pesquisadora Sósia:** E a 7ªs séries da manhã
1040. **Professor Instrutor:** A 7ª D é definitiva.
1041. **Pesquisadora Sósia:** E é de que disciplina?
1042. **Professor Instrutor:** De inglês.
1043. **Pesquisadora Sósia:** Inglês. E a 8ª série é aquela uma de...?
1044. **Professor Instrutor:** A 8ª é substituição e Literatura.
1045. **Pesquisadora Sósia:** hunrrum...tá. E eu posso ter alguma dificuldade aqui por ser terça-feira com essa turma?
1046. **Professor Instrutor:** Não, não tem nada aqui que agrave.
1047. **Pesquisadora Sósia:** E...tá. E então eu volto pro período da tarde e retorno quinze pra uma, né? éh, meio dia e meia, né? **Professor Instrutor:** Certo. **Pesquisadora Sósia:** ...pra usar os mesmos procedimentos de preparo do curso, né? materiais.
Professor Instrutor: Certo. **Pesquisadora Sósia:** A primeira aula eu teria em que turma?
1048. **Professor Instrutor:** Na terça? **Pesquisadora Sósia:** É. **Professor Instrutor:** 5ª série.
1049. **Pesquisadora Sósia:** 5ª série? **Professor Instrutor:** É. **Pesquisadora Sósia:** De que disciplina?
1050. **Professor Instrutor:** Inglês, de manhã, né?
1051. **Pesquisadora Sósia:** Éh::: a tarde?
1052. **Professor Instrutor:** À tarde,
1053. **Pesquisadora Sósia:** período da tarde
1054. **Professor Instrutor:** à tarde...português.

1055. **Pesquisadora Sósia:** É substituição?
1056. **Professor Instrutor:** Definitiva.
1057. **Pesquisadora Sósia:** E a segunda aula eu vou pra onde?
1058. **Professor Instrutor:** Na segunda aula você vai pra:::: 8ª.
1059. **Pesquisadora Sósia:** 8ª, que disciplina?
1060. **Professor Instrutor:** Éh::: literatura.
1061. **Pesquisadora Sósia:** Literatura, substituição?
1062. **Professor Instrutor:** Substituição.
1063. **Pesquisadora Sósia:** Terceira aula eu vou pra onde?
1064. **Professor Instrutor:** Vai pra 7ª série.
1065. **Pesquisadora Sósia:** 7ª série que disciplina?
1066. **Professor Instrutor:** Inglês.
1067. **Pesquisadora Sósia:** Substituição?
1068. **Professor Instrutor:** Substituição
1069. **Pesquisadora Sósia:** Na quarta aula eu vou pra onde?
1070. **Professor Instrutor:** Ah, 8ª não é substituição, não, é definitivo. **Pesquisadora Sósia:** Ah, tá. **Professor Instrutor:** Agora volta pra 8ª pra substituição Inglês.
1071. **Pesquisadora Sósia:** Na quinta aula vou pra onde?
1072. **Professor Instrutor:** Quinta aula vai pra::: 5ª série. Não, minto 8ª série C, Inglês.
1073. **Pesquisadora Sósia:** Substituição?
1074. **Professor Instrutor:** Não, definitivo.
1075. **Pesquisadora Sósia:** Tá. Tá, então, aqui nesse período da tarde vai ter alguma dificuldade por ser terça-feira?
1076. **Professor Instrutor:** Não, não nenhum problema. É a mesma...
1077. **Pesquisadora Sósia:** Mesma rotina.
1078. **Professor Instrutor:** Mesma rotina.
1079. **Pesquisadora Sósia:** Ah::: e eu terei aulas à noite na terça?
1080. **Professor Instrutor:** Terça sim.
1081. **Pesquisadora Sósia:** Então eu saio da escola às cinco horas, 17 horas...
1082. **Professor Instrutor:** 17 horas.
1083. **Pesquisadora Sósia:** ...e vou pra casa e tenho que retornar às quinze pras sete, é isso?
1084. **Professor Instrutor:** Éh, quinze pras sete.
1085. **Pesquisadora Sósia:** Tá. Ah, a, eh::: então eu uso mesmo sistema de chegar na escola, cumprimentar os alunos, funcionários, vou pra sala dos professores...
1086. **Professor Instrutor:** ...vai pra sala dos professores.
1087. **Pesquisadora Sósia:** ...e verifico os materiais que tenho que usar, éh, éh, vou no Livro Ponto, anoto os horários em sequência na mão, pego todos os materiais e o Livro de Chamada e com a minha chave pra abrir a sala. Eu vou ter que abrir a sala novamente?

1088. **Professor Instrutor:** Não, não. A noite não precisa.
1089. **Pesquisadora Sósia:** Ah, a noite não precisa?
1090. **Professor Instrutor:** Não. A noite tem o guardião, né? (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) Ele fica te olhando (ele abre as salas)
1091. **Pesquisadora Sósia:** Tá. Eh::: eu posso ter algum problema de relacionamento, assim, ao chegar e cumprimentar os alunos por serem alunos da noite?
1092. **Professor Instrutor:** Olha, é bastante relativo. Você vai cumprimentando, né? depende, né? depende da, do dia. Também, às vezes tá todo mundo disposto a dar...e às vezes... outras vezes...
1093. **Pesquisadora Sósia:** Eles vêm receber a gente, ajudar a levar algum material até as salas?
1094. **Professor Instrutor:** No período noturno, não. Eles são mais reservados. (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum) Éh, sempre tem um ou dois, né? que...já têm esse hábito, às vezes de ajudar, mas... em algumas salas, não são todas não.
1095. **Pesquisadora Sósia:** Certo, éh::: então, deu o sinal, aí eu chego e cumprimento os colegas na sala dos professores como sempre eh, eh, pego o meu material, livro de chamada e vou pra sala. Deu o sinal, vou pra sala e os alunos do noturno éh, do período noturno, eles ficam lá esperando ou ficam dentro da sala ou eu vou ter que chamar?
1096. **Professor Instrutor:** Alguns também, alguns também ficam lá no corredor, né? na porta da sala. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) No corredor, sim, mas não na (frente) da sala.
1097. **Pesquisadora Sósia:** Hum. E eu espero eles entrarem.
1098. **Professor Instrutor:** Espera entrar ()faz o mesmo procedimento, né?
1099. **Pesquisadora Sósia:** Aí a primeira aula é em que turma?
1100. **Professor Instrutor:** A primeira aula é na 1ª série.
1101. **Pesquisadora Sósia:** 1ª série. Aí eu chego e cumprimento eles, na aula de inglês?
1102. **Professor Instrutor:** Aula de inglês.
1103. **Pesquisadora Sósia:** Cumprimento eles em inglês?
1104. **Professor Instrutor:** Em inglês. **Pesquisadora Sósia:** Isso. **Professor Instrutor:** Respondem. Alguns se da mais alguma insistida ().
1105. **Pesquisadora Sósia:** É uma turma numerosa?
1106. **Professor Instrutor:** Já é...já é uma situação bem diferente do diurno, né? (**Pesquisadora Sósia:** Hum.) Não tem muita...
1107. **Pesquisadora Sósia:** Por quê?
1108. **Professor Instrutor:** ...() não tem muita resposta. Ah, eu não sei...não tem uma explicação exata para essa situação do período noturno, né? Não é fácil de achar. Porque a gente vê, pelo menos, falando que é a questão de trabalhar o dia todo, chega cansado, com sono já, vai dormir tarde na noite anterior, vai, né? tá ali cansado, vai dormir tarde de novo, tem que levantar muito cedo. Muitos trabalham na cana e tem que levantar cinco horas da manhã, né? Depois vai dormir meia noite e no outro dia uma hora cinco horas da manhã, então... Acho que é por causa dessa cultura e eles têm esses problemas... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) ...não dão trabalho, né? não dão trabalho. Eles são tranquilos pra se trabalhar e tem essa característica, né? bem reservados.

1109. **Pesquisadora Sósia:** E têm alguns alunos dessa turma que estudam naquele cursinho da escola Fisk?
1110. **Professor Instrutor:** Não tem, não existe.
1111. **Pesquisadora Sósia:** Eu posso ter dificuldades de relacionamento?
1112. **Professor Instrutor:** Muita dificuldade. O período noturno é uma situação bem delicada, você tem que trabalhar de forma diferenciada. Tem que trabalhar porque muitos deles são semi-alfabetizados, infelizmente é verdade. A maioria fizeram curso de supletivo, né? dentro de quatro anos quinta-oitava dentro de uma série só, num ano só. Então, praticamente, são semi-alfabetizados e trabalhar com o português imagina o inglês.
1113. **Pesquisadora Sósia:** Então, eu tenho que dar um tratamento especial, diferenciado pra eles?
1114. **Professor Instrutor:** Bem diferenciado.
1115. **Pesquisadora Sósia:** Éh::: um tratamento individualizado?
1116. **Professor Instrutor:** Tratamento individualizado, você tem de...o conteúdo tem que ser pensado, né? não tem como trabalhar o mesmo conteúdo que você trabalhou durante o dia e não ser um outro à noite.
1117. **Pesquisadora Sósia:** Então, eu chego na sala e cumprimento eles em inglês...
1118. **Professor Instrutor:** Cumprimenta em inglês.
1119. **Pesquisadora Sósia:** ...aí eu encaminho uma atividade... Eles têm o livro também?
1120. **Professor Instrutor:** Olha, eles tão também providenciando. O ano passado eles tinham, né? eles tinham apostila, né? esse ano vai tê...já está providenciando também, né? material pra eles.
1121. **Pesquisadora Sósia:** Então eles não têm livro, eu vou ter que preparar uma folha mimeografada pra eles.
1122. **Professor Instrutor:** Folha mimeografada também.
1123. **Pesquisadora Sósia:** E de uma unidade do livro que as outras turmas estão usando?
1124. **Professor Instrutor:** Certo. Unidade de um livro que não é do mesmo período diurno.
1125. **Pesquisadora Sósia:** Ah::: é um livro diferente.
1126. **Professor Instrutor:** É um livro diferente, é um livro mais, mais acessível.
1127. **Pesquisadora Sósia:** Ah, e::: e eu encaminho as atividades com esse material e daí eu faço a chamada?
1128. **Professor Instrutor:** É, daí você vai fazer a chamada, né? normalmente, isso você pode fazer a chamada até no início.
1129. **Pesquisadora Sósia:** É?
1130. **Professor Instrutor:** É, eles não têm muito problema de, de, muitas conversas paralelas, né? (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) Eles são bem pacatos, bem tranquilos e cê pode fazer chamada no comecinho da aula, no final da aula, né?
1131. **Pesquisadora Sósia:** Hunrrum. Então, eles não vão fazer atividade éh::: sobretudo uma atividade de compreensão de texto, né? ou de leitura, ou de compreensão de texto ou de listening então éh::: quando der o sinal eu também devo dar aquela orientação lá pras tarefas, o que deve ser feito em casa...ah..

1132. **Professor Instrutor:** É uma situação muito complicada porque eles não têm como fazer nada em casa.
1133. **Pesquisadora Sósia:** Ah, eles não têm.
1134. **Professor Instrutor:** Não. Eles trabalham, eles trabalham o dia todo, né? Eles trabalham ()
1135. **Pesquisadora Sósia:** Então essa é uma dificuldade que eu posso ter?
1136. **Professor Instrutor:** É, uma grande dificuldade.
1137. **Pesquisadora Sósia:** Então eu não posso pedir pra eles.
1138. **Professor Instrutor:** E se você pedir, você vai ter uns (8%), né de () os outros não tinham trazido.
1139. **Pesquisadora Sósia:** Hunrrum. Então é melhor não pedir.
1140. **Professor Instrutor:** É. Não tem, assim, não tem como pedir tarefa pra classe.
1141. **Pesquisadora Sósia:** Então, se terminar a aula terminou. Eu simplesmente vou me despedir deles. **Professor Instrutor:** Certo. **Pesquisadora Sósia:** E seu me despeço em Inglês.
1142. **Professor Instrutor:** Despede em inglês, né? e já vai pra outra sala. (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) Normalmente a próxima sala é do lado que é a outra 1ª série, né? ()
1143. **Pesquisadora Sósia:** A 1ª série também, né? é na segunda aula.
1144. **Professor Instrutor:** Segunda aula é a 1ª série também.
1145. **Pesquisadora Sósia:** É aula de inglês também? **Professor Instrutor:** Isso. **Pesquisadora Sósia:** Vou desenvolver as mesmas atividades?
1146. **Professor Instrutor:** As mesmas.
1147. **Pesquisadora Sósia:** Essa turma também não tem livro.
1148. **Professor Instrutor:** Não, também não.
1149. **Pesquisadora Sósia:** Eu devo fazer numa folha mimeografada...
1150. **Professor Instrutor:** É, mimeografada...
1151. **Pesquisadora Sósia:** ...de um outro livro também.
1152. **Professor Instrutor:** ...também pra que eles...né? se for passar no quadro eles não vão...
1153. **Pesquisadora Sósia:** hunrrum. E eu chego e cumprimento em inglês, também, e eles respondem?
1154. **Professor Instrutor:** É, responde, né? a grande maioria ali...
1155. **Pesquisadora Sósia:** Essa turma também não tem...
1156. **Professor Instrutor:** ...às vezes a minoria... Depende da sala.
1157. **Pesquisadora Sósia:** Essa turma também não tem alunos que estudam no cursinho Fisk, né?
1158. **Professor Instrutor:** Também não tem.
1159. **Pesquisadora Sósia:** Também são, assim, trabalhadores...não tem tempo pra fazer a tarefa?
1160. **Professor Instrutor:** Trabalhadores...não tem.

1161. **Pesquisadora Sósia:** Também não posso pedir tarefa pra eles?
1162. **Professor Instrutor:** Não adianta, não tem...
1163. **Pesquisadora Sósia:** Então, nessas turmas da noite eu simplesmente vou desenvolver as atividades daquela folha mimeografada, o que der pra ser desenvolvido na sala...
1164. **Professor Instrutor:** Éh, levar a atividade, né? também como música. Cê pode, né? (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) ...preparar uma música e trabalhar. Éh::: até pra... eles gostam bastante de música, música, eles já vêem um rádio e já ficam tudo... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) ...tudo curiosos ansiosos, então já...trabalham (), trabalham essa música paralela, né? condizente com o assunto, mas pra casa não adianta você dar não.
1165. **Pesquisadora Sósia:** E pra terceira, bom daí eu me despeço, termino a atividade e me despeço em inglês deles. Eu vou pra terceira aula pra que turma?
1166. **Professor Instrutor:** Éh, pra 3ª série.
1167. **Pesquisadora Sósia:** 3ª série de inglês?
1168. **Professor Instrutor:** Inglês.
1169. **Pesquisadora Sósia:** E...também o mesmo caso.
1170. **Professor Instrutor:** É, mesma situação.
1171. **Pesquisadora Sósia:** ...sem material, tem que ser folhas mimeografada desse outro livro. (**Professor Instrutor:** hunrrum) ...são alunos trabalhadores, não posso pedir tarefa, não tem alunos que estudam no cursinho...isso? **Professor Instrutor:** Não. **Pesquisadora Sósia:** Ah::: vou chegar, cumprimentar em inglês e também na hora de me despedir também em inglês. **Professor Instrutor:** Isso. **Pesquisadora Sósia:** Aí tem o intervalo, na hora do intervalo eu tenho que trancar a salas como no período da manhã e da tarde?
1172. **Professor Instrutor:** Não, já não é mais exigido, não. Eles são mais adultos, né? tem. **Pesquisadora Sósia:** Ah::: **Professor Instrutor:** a tarde...o período diurno é mais por causa daquelas molecadas, né?
1173. **Pesquisadora Sósia:** Simplesmente eu me despeço e vou pra sala dos professores? **Professor Instrutor:** Certo. **Pesquisadora Sósia:** E lá eu faço os mesmos procedimentos como nos outros períodos () **Professor Instrutor:** É. **Pesquisadora Sósia:** E dando sinal pra quarta aula eu vou pra onde?
1174. **Professor Instrutor:** Você vai pra 2ª série.
1175. **Pesquisadora Sósia:** Vou pra 2ª série éh::: de inglês?
1176. **Professor Instrutor:** De Inglês, é.
1177. **Pesquisadora Sósia:** O mesmo caso das outras turmas.
1178. **Professor Instrutor:** ((voz de desânimo) Éh, a mesma situação.
1179. **Pesquisadora Sósia:** ((risos)) E no fim da aula eu vou pra que turma?
1180. **Professor Instrutor:** Pra outra 2ª série.
1181. **Pesquisadora Sósia:** De inglês? **Professor Instrutor:** É. **Pesquisadora Sósia:** Tá. E a que horas termina a última aula?
1182. **Professor Instrutor:** Às 11 horas.
1183. **Pesquisadora Sósia:** às 11 horas. E eu posso ter algum problema em relação a esse horário.

1184. **Professor Instrutor:** Éh, também chegar lá faltando uns 10 ou uns 5, né? eles querem sair, né? mas a norma da escola não é de deixar a gente tem que segurar a turma dentro da sala.
1185. **Pesquisadora Sósia:** Hunrrum. Okay. Aí terminando a aula eu não preciso trancar a sala?
1186. **Professor Instrutor:** Foi pedido uma vez pra que o professor tranque. Eu não tenho () de trancar. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) Porque, às vezes, né? o inspetor tem que ficar trancando, fechando cortina, fechando a janela... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum.) ... e demora um pouco, né? (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum) E foi pedido uma vez e eu () esse costume de fechar minha sala no final, fecho as cortinas, fecho janelas e tranco a porta.
1187. **Pesquisadora Sósia:** E aí terminando a aula dando o sinal eu tranco a sala e passo na sala dos professores e deixo todos os materiais pra ir embora?
1188. **Professor Instrutor:** Isso você deixa () os materiais lá na gaveta, né? à noite.
1189. **Pesquisadora Sósia:** Aí vou pra casa e na quarta-feira, no dia seguinte, eu tenho aula, amanhã? **Professor Instrutor:** Isso. **Pesquisadora Sósia:** Quantas aulas eu tenho?
1190. **Professor Instrutor:** Você vai ter três aulas.
1191. **Pesquisadora Sósia:** Eu vou ter três aulas, são aquelas mesmas turmas que eu tive na segunda e terça?
1192. **Professor Instrutor:** São as mesmas.
1193. **Pesquisadora Sósia:** Ah::: a primeira aula seria em que turma?
1194. **Professor Instrutor:** Seria a terceira aula, né?
1195. **Pesquisadora Sósia:** A primeira e a segunda aula não teria? **Professor Instrutor:** Não. **Pesquisadora Sósia:** Ah, é Hora Atividade?
1196. **Professor Instrutor:** Não, não. Não é Hora Atividade, não.
1197. **Pesquisadora Sósia:** Ah, não é Hora Atividade?
1198. **Professor Instrutor:** A 4ª é Hora Atividade... não é...a 2ª é Hora Atividade, a 1ª não.
1199. **Pesquisadora Sósia:** Então, eu preciso estar no colégio a que horas na quarta-feira?
1200. **Professor Instrutor:** Você tem que estar lá às oito e meia.
1201. **Pesquisadora Sósia:** às oito e meia. Eu posso ter algum probleminha ou alguma dificuldade, pelo fato de ter aula na ((entrevista interrompida por um toque de telefone)) Então, ah::: pelo fato de eu ter aula o dia inteiro na terça-feira éh::: eu posso ter algum problema, alguma dificuldade na quarta-feira? porque daí oito e meia eu já tenho que estar na escola. Porque eu não vou ter tempo de preparar alguma coisa, alguma seqüência nas atividades. **Professor Instrutor:** Éh::: **Pesquisadora Sósia:** Que dificuldade eu poderia ter?
1202. **Professor Instrutor:** Ah, você tem, você pode éh::: fazer éh::: preparar na Hora Atividade alguma coisa (providenciar.)
1203. **Pesquisadora Sósia:** Ah, oito e meia eu tenho que estar na escola, mas vai ter a segunda aula, né?
1204. **Professor Instrutor:** As aulas começam às nove e vinte.
1205. **Pesquisadora Sósia:** A segunda aula vai ser Hora Atividade, né?
1206. **Professor Instrutor:** É atividade, mas normalmente você pode chegar mais cedo, né? nessa primeira aula. E também se você tem que preparar alguma coisa, chega um pouquinho mais antes...

1207. **Pesquisadora Sósia:** Tá, mas a primeira aula não seria a minha Hora Atividade, eu posso chegar por conta própria.
1208. **Professor Instrutor:** Pode chegar por conta própria, mas depende da necessidade. Se estiver faltando material complementar.
1209. **Pesquisadora Sósia:** Então, essa segunda aula seria a minha Hora Atividade éh::: eu posso preparar aula, corrigir trabalhos...
1210. **Professor Instrutor:**...corrigir trabalhos...
1211. **Pesquisadora Sósia:** ...eu posso utilizar mimeógrafo...
1212. **Professor Instrutor:** ...rodar alguma coisinha rápida ali pra levar pra sala.
1213. **Pesquisadora Sósia:** E tem, costuma ter algum professor mais alguém, outras pessoas? Onde que eu fico? Na sala dos professores na Hora Atividade?
1214. **Professor Instrutor:** É.. Normalmente é bom que fique por ali, né? porque, às vezes até pode notar a sua ausência ali e te questionar: por que você não estava?
1215. **Pesquisadora Sósia:** Quem? A direção?
1216. **Professor Instrutor:** Não, às vezes, mais por parte dos colegas, às vezes.
1217. **Pesquisadora Sósia:** Ah dos outros professores? **Professor Instrutor:** É. **Pesquisadora Sósia:** E isso pode ser alguma dificuldade pra mim?
1218. **Professor Instrutor:** Éh, pode ser, normalmente é isso que acontece na escola, né?
1219. **Pesquisadora Sósia:** Eu tenho que fazer a Hora Atividade na escola, então, e de modos que todos vejam que eu esteja lá?
1220. **Professor Instrutor:** É, sempre é melhor ou então que tenha e comunique, né? alguém. **Pesquisadora Sósia:** (Estou aqui ((risos))) **Professor Instrutor:** Éh, estou em algum lugar por perto aqui ((risos))
1221. **Pesquisadora Sósia:** E a terceira aula eu tenho já alguma turma?
1222. **Professor Instrutor:** A terceira aula é na 7^a de novo.
1223. **Pesquisadora Sósia:** Na 7^a série inglês. **Professor Instrutor:** É. **Pesquisadora Sósia:** Na quarta-feira, né? ãh::: quarta feira de manhã éh::: eu vou pra segunda aula que vai ser Hora Atividade, pra preparar alguma coisa, depois eu vou pra terceira aula pra a 7^a C. Aí ãh::: vai ter aquele mesmo procedimento pro intervalo e na quarta aula eu vou pra onde?
1224. **Professor Instrutor:** Pra 4^a aula você vai pra 7^a B.
1225. **Pesquisadora Sósia:** 7^a B inglês?
1226. **Professor Instrutor:** Inglês.
1227. **Pesquisadora Sósia:** E a 5^a aula?
1228. **Professor Instrutor:** A 5^a aula vai ser na 5^a D.
1229. **Pesquisadora Sósia:** 5^a D inglês?
1230. **Professor Instrutor:** Inglês.
1231. **Pesquisadora Sósia:** Tá, e eu vou ter aulas à tarde?
1232. **Professor Instrutor:** À tarde você tem todas
1233. **Pesquisadora Sósia:** A tarde::: todas. Então eu tenho que sair meio dia da escola, sempre fazer aqueles mesmos procedimentos e vou estar meio dia e meio, né? pra começar o período. À tarde começa quinze pra uma, não é isso? **Professor Instrutor:** Exatamente. **Pesquisadora Sósia:** Primeira aula eu vou aonde?

1234. **Professor Instrutor:** Na parte da tarde? **Pesquisadora Sósia:** É. **Professor:** ((pigarreou)) Primeira aula você vai na...vai na...deixa eu ver aqui ...na 8ª D.
1235. **Pesquisadora Sósia:** 8ª D em inglês?
1236. **Professor Instrutor:** Éh::: inglês.
1237. **Pesquisadora Sósia:** E na segunda aula eu vou pra onde?
1238. **Pesquisadora Sósia:** Vai na 7ª D.
1239. **Professor Instrutor:** 7ª D.
1240. **Pesquisadora Sósia:** 7ª D inglês?
1241. **Professor Instrutor:** Inglês.
1242. **Pesquisadora Sósia:** E na terceira aula?
1243. **Professor Instrutor:** 8ª C.
1244. **Pesquisadora Sósia:** 8ª C, inglês?
1245. **Professor Instrutor:** Inglês.
1246. **Pesquisadora Sósia:** Aí o mesmo procedimento pro intervalo e na quarta aula eu vou pra onde?
1247. **Professor Instrutor:** Vai pra 5ª E
1248. **Pesquisadora Sósia:** 5ª E em inglês?
1249. **Professor Instrutor:** E depois ...5ª E Português.
1250. **Pesquisadora Sósia:** Português.
1251. **Professor Instrutor:** e depois...
1252. **Pesquisadora Sósia:** E depois...
1253. **Professor Instrutor:** 5ª F
1254. **Pesquisadora Sósia:** 5ª F português?
1255. **Professor Instrutor:** Português.
1256. **Pesquisadora Sósia:** Tá. Eu terei aulas à noite nesse dia? **Professor Instrutor:** Sim. **Pesquisadora Sósia:** Tá. Então eu sai às 17 horas, vou pra casa ãh::: e eu tenho que retornar quinze para às sete da noite? Eu vou ter as cinco aulas?
1257. **Professor Instrutor:** Cê vai ter cinco aulas à noite.
1258. **Pesquisadora Sósia:** Hum::: cinco aulas. Eh::: de novo eu posso ter uma dificuldade ou problema por ter aula o dia inteiro, e não ter o espaço de tempo pra preparar as aulas pra noite?
1259. **Professor** Não, porque ser só duas aulas semanais, você pode no fim de semana, você prepara, né? (**Pesquisadora Sósia:** hum) Você prepara no fim de semana esse material já pra.... São duas aulas, né? **Pesquisadora Sósia:** É. **Professor Instrutor:** Num... não terá tanto problema.
1260. **Pesquisadora Sósia:** Hum::: ah::: Então nesse final de semana, além de todo aquele material que eu tenho que preparar as aulas, eu vou ter que preparar as aulas do período noturno... **Professor Instrutor:** Certo. **Pesquisadora Sósia:** ...da semana. Hum::: tá...eh::: a primeira aula eu vou pra onde?
1261. **Professor Instrutor:** Primeira aula é na 1º ano C.
1262. **Pesquisadora Sósia:** 1º C em Inglês?

1263. **Professor Instrutor:** Em Inglês.
1264. **Pesquisadora Sósia:** Segunda aula?
1265. **Professor Instrutor:** Vai ser na 2ª série D.
1266. **Pesquisadora Sósia:** Em Inglês?
1267. **Professor Instrutor:** Em inglês.
1268. **Pesquisadora Sósia:** Terceira...
1269. **Professor Instrutor:** Éh::: para segunda::: éh::: 1ª D
1270. **Pesquisadora Sósia:** 1ª D em Inglês?
1271. **Professor Instrutor:** Em Inglês.
1272. **Pesquisadora Sósia:** E quarta aula?
1273. **Professor Instrutor:** 3º C.
1274. **Pesquisadora Sósia:** Inglês?
1275. **Professor Instrutor:** Inglês
1276. **Pesquisadora Sósia:** E quinta?
1277. **Professor Instrutor:** 2º D.
1278. **Pesquisadora Sósia:** 2º D inglês?
1279. **Professor Instrutor:** Inglês.
1280. **Pesquisadora Sósia:** E são aquelas mesmas turmas da terça-feira?
1281. **Professor Instrutor:** É a mesma, são as mesmas.
1282. **Pesquisadora Sósia:** Certo. Eh::: as aulas vão acabar às 11 horas.
1283. **Professor Instrutor:** Às 11 horas...sem problemas, né?
1284. **Pesquisadora Sósia:** Tá. E eu terei aulas na quinta-feira o dia todo também? Ah, porque eu já tô cansada.
1285. **Professor Instrutor:** Quinta-feira éh::: são quatro aulas.
1286. **Pesquisadora Sósia:** No período da manhã?
1287. **Professor Instrutor:** No período da manhã. Não tem... (a primeira é) atividade. São cinco e a primeira é atividade.
1288. **Pesquisadora Sósia:** Ah, são cinco. A aula inicia às 7h40 da manhã.
1289. **Professor Instrutor:** Só que é com Hora Atividade.
1290. **Pesquisadora Sósia:** Ah, tá. Então, a primeira aula será Hora Atividade...
1291. **Professor Instrutor:** Hora Atividade.
1292. **Pesquisadora Sósia:** ... mas eu devo estar no colégio às 7h40, tá. Então eu chego, utilizo os meus procedimentos, mas eu devo ir pra sala dos professores pra fazer a Hora Atividade? **Professor Instrutor:** Certo. **Pesquisadora Sósia:** Cumprimento todos normalmente, mas ao invés de eu pegar meu material e ir pra sala eu vou preparar alguma aula ou eu vou rodar a mimeógrafo pra alguma atividade que eu tiver.
1293. **Professor Instrutor:** ..ou atividade pra...
1294. **Pesquisadora Sósia:** Tá, ou de repente pedir pra aquele funcionário lá digitar pra mim alguma atividade, se ele estiver disponibilidade. **Professor Instrutor:** É...tá certo, tá certo. **Pesquisadora Sósia:** Na segunda aula eu pra onde?

1295. **Professor Instrutor:** Vai pra 8ªA
1296. **Pesquisadora Sósia:** Inglês?
1297. **Professor Instrutor:** Inglês. Não, não, não...
1298. **Pesquisadora Sósia:** Terceira
1299. **Professor Instrutor:** ...literatura.
1300. **Pesquisadora Sósia:** Terceira aula.
1301. **Professor Instrutor:** Terceira aula 7ªª
1302. **Pesquisadora Sósia:** Inglês?
1303. **Professor Instrutor:** Inglês.
1304. **Pesquisadora Sósia:** Quarta aula?
1305. **Professor Instrutor:** A quarta aula é 5ª...5ª série, 5ªE, éh:::: uma coisa assim 5ªC.
1306. **Pesquisadora Sósia:** Inglês? **Professor Instrutor:** É. **Pesquisadora Sósia:** Quinta aula
1307. **Professo Instrutor::** 5ª D ou 5ªC. Éh::: Não, de manhã 5ª D e 5ª C depois do intervalo.
1308. **Pesquisadora Sósia:** Tá, inglês? **Professor Instrutor:** É. **Pesquisadora Sósia:** Tá. E eu terei aulas à tarde na quinta-feira?
1309. **Professor Instrutor:** Quinta-feira todas as aulas à tarde.
1310. **Pesquisadora Sósia:** Todas as aulas. Tá, então eu sai meio dia da escola e tenho que retornar meio e dia e meia. ((risos))
1311. **Professor Instrutor:** Meio dia e meia.
1312. **Pesquisadora Sósia:** ((suspira)) Ai::: tá, então primeira aula eu vou pra onde?
1313. **Professor Instrutor:** Primeira aula você vai para a 5ª série E.
1314. **Pesquisadora Sósia:** 5ª E.
1315. **Professor Instrutor:** Português.
1316. **Pesquisadora Sósia:** Segunda?
1317. **Professor Instrutor:** Segunda aula vai para...éh::: 7ª série C.
1318. **Pesquisadora Sósia:** 7ª C, inglês?
1319. **Professor Instrutor:** Inglês. Terceira aula 3ª série B.
1320. **Pesquisadora Sósia:** Inglês.
1321. **Professor Instrutor:** Inglês.
1322. **Pesquisadora Sósia:** Quarta?
1323. **Professor Instrutor:** 5ª série E, português.
1324. **Pesquisadora Sósia:** Quinta.
1325. **Professor Instrutor:** 7ª série C, inglês.
1326. **Pesquisadora Sósia:** Eu terei aulas à noite antes de vir?
1327. **Professor Instrutor:** Ah, você vai esperar.
1328. **Pesquisadora Sósia:** ((risos)) Ai, ai. Então eu saio às 17 horas da escola e vou pra casa, posso descansar, mas eu terei aulas na sexta-feira, posso preparar alguma coisa?
1329. **Professor Instrutor:** Na sexta-feira, não.

1330. **Pesquisadora Sósia:** Ah, na sexta-feira não terei aula? Que maravilha!!! Então na sexta-feira, não, na quinta-feira à noite eu terei período livre. **Professor Instrutor:** Certo. **Pesquisadora Sósia:** Tá. Ah::: eu não preciso mexer com coisas da escola... **Professor Instrutor:** Não. **Pesquisadora Sósia:** ...na quinta-feira à noite?
1331. **Professor Instrutor:** Não, aí vai ter que trabalhar em cima da....de corrigir, né? as atividades.
1332. **Pesquisadora Sósia:** Ah, tá. Então se eu tivesse acúmulo de atividades...
1333. **Professor Instrutor:** Éh, e preparar mais atividades pra semana seguinte.
1334. **Pesquisadora Sósia:** Hunrrum...tá. Eu posso ter mais problema, alguma dificuldade de ter que corrigir, preparar aula nessa quinta à noite?
1335. **Professor Instrutor:** Olha, normalmente...éh...na quinta é o dia que...não tem como, né? vai ter que deixar para a sexta-feira. Quinta-feira não tem ...já não tem como, né? estrutura pra preparar aula.
1336. **Pesquisadora Sósia:** Por que eu, eu...
1337. **Professor Instrutor:** Vai estar cansada, né?
1338. **Pesquisadora Sósia:** Posso me sentir cansada?
1339. **Professor Instrutor:** Cansaço, né?
1340. **Pesquisadora Sósia:** Hum. E eu posso deixar pra fazer isso na sexta-feira?
1341. **Professor Instrutor:** Pode deixar na sexta.
1342. **Pesquisadora Sósia:** Ah, na sexta-feira, então, eu não tenho aulas nem de manhã, nem à tarde e nem à noite? **Professor Instrutor:** Não **Pesquisadora Sósia:** Então, sem aula nos três períodos. Eu posso preparar, corrigir coisas e preparar atividades e materiais nesses três períodos da sexta-feira pra não me acumular com atividades nos finais de semana?
1343. **Professor Instrutor:** Éh, porque você tem...não tem como preparar melhor. No meio...no meio da semana você não tem como preparar, não tem prazo, espaço livre.
1344. **Pesquisadora Sósia:** Então eu tenho que preparar no fim da semana. Próximo semana inteira...
1345. **Professor Instrutor:** Inteira
1346. **Pesquisadora Sósia:** ..né?
1347. **Professor Instrutor:** As duas turmas cada, cada ...duas aulas pra cada turma.
1348. **Pesquisadora Sósia:** E esses três períodos é o tempo suficiente pra mim, pra eu mimeografar os material ou... **Professor Instrutor:** Não... **Pesquisadora Sósia:** ...folha de atividade?
1349. **Professor Instrutor:** ...muitas vezes, tem que trabalhar nos sábados, aos sábados também.
1350. **Pesquisadora Sósia:** Ah, hunrrum. Bom, professor, além de tudo isso que cê falou, né? as dificuldades todas que eu possa ter, tem alguma outra dificuldade que eu poderia ter que não foi mencionado? **Professor Instrutor:** Ah::: **Pesquisadora Sósia:** Problema, dificuldade, necessidade que você gostaria de dizer que não foi mencionado?
1351. **Professor Instrutor:** Não, eu creio que, que ele não tem tanta dificuldade, a gente vai se adaptando, né? com a situação, quer dizer, que não é uma situação ideal que gente queria, né? mas a gente se adapta a ela. (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) Acaba (não vendo tanta dificuldade) exatamente por essa, éh::: adaptação que eu acabei de citar.

1352. **Pesquisadora Sósia:** E se eu quiser, uh::: e se eu quiser utilizar algum desse período livre pra ler alguma coisa ou pra participar, ah, de... sei lá... algum...
1353. **Professor Instrutor:** O problema éh::: o seguinte...é um pouco difícil, éh, durante esse período de substituição, mas na minha rotina eu gosto de ler, né? À noite quando, por exemplo, não tenho aula no outro dia eu gosto de aproveitar para aprofundar mais na leitura à noite. (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) Éh::: uma atividade, preparar no computador também.. (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) ...só que em função dessa substituição está sobrecarregado... **Pesquisadora Sósia:** Ah::: tá. **Professor Instrutor:** Aí quase não tem éh::: estrutura... (**Pesquisadora Sósia:** hunrrum) ...e psicologicamente pra você ficar estudando lendo, porque acaba você...começa a ler e não tem mais estrutura, né? não tem mais.
1354. **Pesquisadora Sósia:** Não, então, eu quero saber porque como eu vou ser seu sósia durante uma semana eu tenho que saber até o que eu poderia estar lendo de repente, né? se eu quisesse ler naqueles horários livres.
1355. **Professor Instrutor:** Éh, muitas vezes, éh, a gente procura ler um pouco a Bíblia, né? (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum) Às vezes eu gosto também de ouvir alguns hinos evangélicos, né? tanto orquestrado quanto tocado e cantado, né? Então pra dar uma relaxada, né?
1356. **Pesquisadora Sósia:** Hunrrum, certo. Bom, eu acho que você não tem mais nada a dizer. Teria mais alguma orientação pra mim como seu sósia?
1357. **Professor Instrutor:** Ah, eu acho que não, né? Eu acho que não tem mais (). Essa é a...hum, não saio dali. Às vezes quando eu não tô preparando aula eu tô, (). Às vezes chega num fim de semana e eu tô prá mexendo com problema de saúde, né?
1358. **Pesquisadora Sósia:** Hum, hunrrum. Então, eu teria que, éh, corrigir os trabalhos dos alunos e preparar as aulas mesmo durante a semana, ou seja, naquele horário livre lá das segundas-feira. **Professor Instrutor:** É das... **Pesquisadora Sósia:** ...da quinta-feira à noite e nas sextas-feira, né?
1359. **Professor Instrutor:** Éh, normalmente sexta em períodos mais éh...até...mais sagrados devido a gente ()
1360. **Pesquisadora Sósia:** Ah, então pode ser...
1361. **Professor Instrutor:** ... é dois períodos na sexta.
1362. **Pesquisadora Sósia:** Ah, então eu teria só dois períodos na sexta: período da tarde...
1363. **Professor Instrutor:** ...e a noite.
1364. **Pesquisadora Sósia:** ...e da noite pra preparar alguma coisa? Ah::: porque no período da manhã da quinta-feira eu faria o quê?
1365. **Professor Instrutor:** Normalmente, éh, normalmente está sendo...éh::: trabalhado na, trabalhado não ((tss)) éh, tá mexendo com plano de saúde, né? Tem eu que tenho problema de gastrite, tem outros problemas... **Pesquisadora Sósia:** Ah, então... **Professor Instrutor:** Tem a minha filha que também tem que mexer com problema, né?
1366. **Pesquisadora Sósia:** Ah, então eu teria que ir a um médico pra me consultar?
1367. **Professor Instrutor:** Éh, pra se consultar, né? e também levar a família, né?
1368. **Pesquisadora Sósia:** Éh, levar a família, no período da manhã na sexta.
1369. **Professor Instrutor:** É, porque já é marcado nesse período na sexta por causa da folga.
1370. (**Pesquisadora Sósia:** Hunrrum.) **Pesquisadora Sósia:** hunrrum. Mas depois eu fico bem pra continuar trabalhando no período da tarde e da noite e na outra semana?
1371. **Professor Instrutor:** Éh, normalmente dá sim pra conciliar, pra conciliar tudo.
1372. **Pesquisadora Sósia:** Hunrrum. Então tá... Professor, obrigada. ((risos))
1373. **Professor Instrutor:** De nada.

Normas para Transcrição
(http://www.fflch.usp.br/dlcv/nurc/normas_para_transcricao.htm)

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO*
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda... () nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entoação enfática	maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os... éh::: ...o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	eo Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	-- --	... a demanda de moeda -- vamos dar essa notação -- demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	{ ligando as linhas	A. na { casa da sua irmã B. sexta-feira? A. fizeram { lá... B. cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	" "	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRRElra entre nós"...

* Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP No. 338 EF e 331 D².

Observações:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)
2. Fáticos: *ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, tá* (não por *está: tá?* você *está* brava?)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (*alongamento e pausa*).
8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de *pausa*, conforme referido na *Introdução*.

ANEXO 2

INSTRUÇÕES DO PROFESSOR INSTRUTOR À PESQUISADORA E OS MODOS DE AGIR

SEGUNDA-FEIRA – PERÍODO MATUTINO – 1ª AULA (Turnos 1 a 315)	
Agir anterior à aula	
Em casa	No colégio
<ul style="list-style-type: none"> • Preparar o que vai ser trabalhado em sala de aula durante a semana no fim de semana, como: as lições; unidades; conteúdo e atividades, analisando o que pode ser trabalhado, mas que não seja superior à atividade do livro; testes ou provas no mimeógrafo no sábado e no domingo para chegar preparado na segunda-feira; uma atividade para teste sobre Análise do Discurso; o teste individual em dois tipos de prova; se puder, atividade no próprio computador para ficar mais legível. • Corrigir trabalhos no fim de semana. • Saber antes em que turma deve entrar na segunda-feira. • Ouvir o CD no fim de semana para se familiarizar. • Pesquisar vocabulário. • Estar preparado. • Analisar a própria atividade e fazer uma observação, verificar se a elaboração de atividades extras vai ser necessária, verificar se há alguma coisa fácil para elaborá-las. • Verificar se será necessário fazer alguma atividade extra (20% da aula) para complementar a unidade do livro, porque se fugir muito do livro, vai ter muita crítica. • Não deixar nada para a segunda-feira porque não há como rodar provas, não há tempo para isso. Levar material preparado. • Quanto à Análise do Discurso, elaborar atividade extra porque o livro é bem restrito. • Inverter a ordem das atividades em uma outra folha. Alterar a ordem das frases. 	<ul style="list-style-type: none"> • Chegar no mínimo quinze minutos antes da primeira aula. • Chegar na entrada da escola demonstrando bom relacionamento com aluno. • Cumprimentar a todas as pessoas, todos que é possível, ser amigo com todos. • Ir para a sala dos professores para pegar o material a ser utilizado em sala de aula. • Chegar e cumprimentar colegas professores na sala dos professores, até uma, duas, três vezes. Ter esse hábito atual: "Bom dia, bom dia, bom dia!" • Assinar o livro ponto e copiar o horário, a sala para onde deve ir, anotar o horário na mão na sala dos professores. • Abrir a gaveta do professor para pegar o material didático a ser usado em sala de aula, como: o apagador, o livro de chamada, verificando se este está nesta gaveta ou na gaveta exclusiva para livro de chamada para levá-lo à sala de aula. • Verificar o funcionamento do CD e rádio gravador a serem utilizados. • Conferir se a atividade extra está em ordem, se há uma cópia para cada aluno. • Saber o momento de conversar com a supervisão e ter calma. • Informar e comunicar sempre a supervisão sobre os problemas com alunos por escrito ou oralmente e perguntar quando haverá reunião para falar da turma que está problemática. • Ir para a sala de aula conversando com os alunos, falar até brincando com os alunos, às vezes: "Hoje vai ter prova, né? Eu já tinha marcado". • Descontrair os alunos porque eles sentem que você está dando atenção a eles. • Levar o material para a sala de aula com a ajuda dos alunos. • Aproveitar a permanência na escola para preparar atividades extras. • Continuar a linha de trabalho. • Entregar a chave da sala de aula para os alunos abrirem, se eles pedirem. • Abrir as salas de aula com a chave do professor, trancar a sala de aula e ficar com a chave quando os alunos tiverem que sair para aula de Educação Física ou ir à sala de vídeo. • Esperar os alunos entrarem na sala de aula, aguardar, pedir para que eles entrem e depois entrar.

Quadro 3 – Atividades anteriores à primeira aula do primeiro dia de trabalho do professor, a segunda-feira.

Agir na aula	
<ul style="list-style-type: none"> • Cumprimentar os alunos em inglês. Perguntar como os alunos estão. demonstrar preocupação, elogiar. • Ser bastante rígido. Cobrar bastante disciplina. Não dar muita colher de chá. • Fazer a chamada no fim da aula, é bom esperar um pouquinho porque tem muitos alunos que chegam atrasados. Fazer isso só na primeira aula. • Nas outras aulas (da segunda em diante), entrar, cumprimentar e já fazer chamada. • Acomodar os alunos nos lugares, fazer com que todos sentem em seus lugares. Direcionar a primeira atividade para que os alunos se acomodem. Propor uma atividade ao fazer a chamada para os alunos não tumultuarem. • Ir até a mesa, fazer a chamada e conduzir a aula. • Ter o hábito, às vezes, de deixar o aluno entrar atrasado, "até por uma questão de amizade, de bom relacionamento". • Aprender a conviver com o atraso de alguns alunos. • Encaminhar o que os alunos têm de fazer. • Conferir quem esqueceu o livro e anotar no livro de controle. • Não deixar ir ao banheiro. Não deixar tomar água. • Pedir para os alunos lerem, para abrirem o livro. • Começar a aula, lembrando algo que foi visto e falando em português. • Mostrar aos alunos onde está o erro nos trabalhos corrigidos, que tipo de erro. • Dar trabalho diário e avaliar toda aula. • Propor uma atividade, olhar atividade de cada aluno, olhar o aluno que tentou fazer a atividade e dar um (+). • Corrigir a atividade no quadro. • Avaliar se fizeram certo e anotar (+) ou (-). Falar: "Agora vamos corrigir". Por meio desta avaliação, avaliar conceito bimestral. • Às vezes, dar uma bronca pesada. Dar uma dura, dar uma volta na sala e perguntar: "E aí, ta conseguindo fazer?". • Conversar, brincar. Às vezes, passar a mão na cabeça. • Ser amigo dos alunos. • Às vezes, sair para a secretaria para buscar material. • Falar para os alunos, quando dedudarem o colega que levantar, enquanto o professor for até a secretaria: "Você não pode fazer isso porque você fez de má intenção. Então, você vai levar um prejuízo na nota hoje, ta? Porque você fez isso pra provocar. Então, fica feito como segundas intenções, tem suas punições". • Em seguida, dizer aos alunos: "Hoje ele vai ficar sem uma notinha, né, um menos (-) pra você, então você já sabe que é assim." • Anotar o nome do aluno que tem um mau comportamento e marcar (-). • Não deixar os alunos abrirem o material do professor quando o levarem e deixarem na mesa do professor. Dizer: "Não, você não pode, isso aqui é um material muito importante... e não pode ter sujeira, e não pode... por mais que você não perceba posso sujar... então, eu não posso... Então, eu não gosto, eu não quero que ninguém mexa, ta?". • Cumprimentar os alunos em inglês, ao entrar na sala de aula, dizendo: "Bom dia", "Good morning", depois perguntar como eles estão, em inglês, e exigir a resposta em inglês. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver temas de uma forma que os alunos se interessem. • Fazer umas perguntas em português sobre o título. • Exigir respostas em inglês. • Direcionar, ir naquelas pessoas mais envolvidas para exigir respostas dos alunos ao fazer perguntas. • Perguntar se os alunos concordam com as opiniões de outros colegas. • Muitas vezes, perguntar em português, em inglês. Mas, ajudar os alunos a responderem essa pergunta em inglês. Ser maleável, falar em português. • Fazer uma frase em inglês e pegar alguma palavra em português para que os alunos se lembrem e tentem descobrir o restante da frase. Dessa forma, procurar fazer com que os alunos participem da aula. • Aplicar atividade extra, mas não sair muito do livro didático. • Às vezes, trabalhar outras atividades curtas, simples, para não sair do assunto e reforçar a atividade do livro. Se fugir muito do livro, o professor pode ser criticado. Não passar uma aula ou duas trabalhando uma atividade extra. Trabalhar mais as atividades do livro, se não direcionar em cima do livro, você não vai deslanchar. • Sobre a análise do discurso, colocar um texto para os alunos identificarem as funções de cada elemento, palavra (classes de palavras). Ou seja, verificar: dentro de uma frase, quem é o sujeito, qual é o verbo, em que tempo está esse verbo, o complemento, o advérbio. • Dar trinta minutos para os alunos fazerem o teste sobre Análise do Discurso. • Retomar o conteúdo sempre, lembrar para que os alunos tentem, mas não ultrapassar quinze minutos para isto. • Dar o teste individualmente, evitar fazer teste com duplas ou trios. Não permitir prova em equipe ou em duplas. • Aplicar a prova intercalada. Entregar uma prova diferente para o outro aluno. • Exigir que o aluno coloque o nome na prova no momento em que a receberem para não trocarem entre si para "colar". • Passar circulando na sala para conferir se os alunos colocaram o nome na prova, se não o fizeram, exigir que os alunos coloquem. • Ter estratégias, aprender com a experiência. • Fazer um sinal de alerta na prova do aluno, caso de o aluno "colar", um xis, por exemplo, com uma caneta vermelha ou até a caneta azul. • Colocar as provas intercaladas e verificar qualquer suspeita de "colagem". Alertar o aluno que "colar" na prova, colocando um xis na prova do aluno e avisar: "Essa é uma alerta, o próximo, daí dois xis na prova dele". • Se pegar aluno colando pela segunda vez, recolher a prova e marcar o segundo xis. Pode recolher a prova do aluno que "colar" duas vezes a partir de 2 xis, já marcar um xis. Recolher a prova e considerar o que o aluno fez, se ele não chegou a colar na prova inteira. • Ter tolerância de dois ou três minutos para recolher a prova no fim da aula, senão vai tomar tempo do outro professor. • Recolher o teste, ir para a oitava série na segunda aula e passar para o professor da sala corrigir ou você mesma pode corrigir.

Quadro 4 – Atividades da aula propriamente dita.

SEGUNDA-FEIRA – PERÍODO MATUTINO – 1ª AULA (Turnos 1 a 309)
Agir após a aula
<ol style="list-style-type: none">1. Preparar atividade teste antes da sexta para rodar no mimeógrafo;2. Levar o mimeógrafo para casa para preparar atividades no fim de semana;3. Corrigir trabalhos no fim de semana;4. Avaliar toda aula.

ANEXO 3
INSTRUÇÕES DO PROFESSOR INSTRUTOR À PESQUISADORA E

A DESCRIÇÃO DOS PERÍODOS DE TRABALHO SEMANAL DOCENTE

1. Segunda-feira: período matutino

SEGUNDA-FEIRA (Turnos 1 a 977)				
PERÍODO MATUTINO(Turnos 1 a 664)				
O AGIR EM SALA DE AULA				
1ª Aula – 2º Ano Inglês (Turnos 188 a 310)	2ª Aula – 8ª E Literatura Infantil (Turnos 311 a 433)	3ª Aula – 8ª E - Literatura Infantil (Turnos 434 a 545)	4ª Aula - 8ª E Literatura Infantil (Turnos 546 a 591)	5ª Aula – 5ª série Inglês (Turnos 592 a 629)
MOMENTOS ANTERIORES ÀS AULAS				
<ul style="list-style-type: none"> Preparar atividade extra ao livro didático. Chegada na sala de aula (cumprimentos). Chamada. 	<ul style="list-style-type: none"> Preparar fichamento. Consultar o manual do livro didático. 	<ul style="list-style-type: none"> Preparar atividade extra por não ter livro. Deslocamento entre aulas/salas (da segunda para a terceira aula). Chegada na sala de aula. Direcionamento de atividades para manter alunos ocupados durante a chamada. Chamada. 	<ul style="list-style-type: none"> Deslocamento da 3ª aula para a sala dos professores para o intervalo. Deslocamento da sala dos professores para a quarta aula, após o intervalo. Chegada na sala (cumprimentos). Chamada. 	<ul style="list-style-type: none"> Verificar se o conteúdo que os alunos já tem é o suficiente. Preparar atividades suficientes para uma aula. Deslocamento da quarta para a quinta aula. Chegada na sala de aula (cumprimentos, atividades estratégicas para ordem da sala durante a chamada.) Chamada.
DESCRIÇÃO DAS AULAS				
<p>Conteúdo a ser trabalhado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discussão sobre um tema. - Análise do discurso. - Aplicação de teste. <p>Procedimentos de ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazer perguntas em português sobre o título. - Pedir respostas dos alunos. - Perguntar se concordam. - Perguntar em inglês e português. - Ajudar a compreender as perguntas em inglês em português. - Falar em português na sala. - Fazer frase em inglês, falar alguma palavra em português para que os alunos lembrem e digam o restante. - Fazer chamada no final da aula. - Apresentar um texto para os alunos identificarem as funções de cada elemento segundo suas classes (sujeito, verbo/tempos verbais, complemento, advérbio). - Aplicar um teste sobre o conteúdo. 	<p>Conteúdo a ser trabalhado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análise de obra literária (livro: ano, autor, linha do autor e elementos narrativos). - Dissertação (o que é uma dissertação, como fazer dissertação, texto de opinião: como repórter faz entrevista, introdução manchete, a que serve o tema, compreensão de fatos, elementos de ligação). <p>Procedimentos de ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orientar os alunos quanto ao ano, o autor da obra, a linha que o autor usou e os elementos da narrativa. - Apresentar diversos tipos de textos aos alunos (narrativos, jornalísticos). - Orientar os alunos sobre como produzir um tema, como encontrar argumentos para esse tema, como expor temas e argumentos. - Tarefa para casa no fim da aula e despedida. 	<p>Conteúdo a ser trabalhado: (Continuidade da segunda aula) (O professor instrutor somente afirma que é o mesmo conteúdo da segunda aula – turnos 441/442 e 467/469) Dissertação - Produção escrita.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreensão de texto. - Discussão sobre temas problemáticos do cotidiano (transição papal e a questão política). <p>Procedimentos de ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicar o conteúdo (dissertação). - Passar atividade no quadro. - Passar algumas instruções aos alunos: 1) Explicar o que é uma dissertação e os passos com exemplos aos alunos; 2) Pedir aos alunos para produzirem um texto. - Levar jornais, revistas para mostrar texto dissertativo (texto de opinião). - Mostrar exemplos diferentes de textos aos alunos e os passos de uma dissertação. - Comparar textos dissertativos do livro didático (fatos, argumentos). - Pedir produção de texto aos alunos. - Pedir leitura individual e silenciosa. - Pedir leitura em voz alta (reconhecer os passos que o autor usou no texto, abordou, argumentou) tipo de vocabulário. - Passar lista de temas problemáticos do cotidiano aos alunos, exemplo, transição papal e a questão política. - Atendimento individual em sala de aula, dúvida sobre tarefa para casa, correção de trabalhos para discussão em sala. - Iniciar produção escrita (sem maiores detalhes), antes de sair para o intervalo. 	<p>Conteúdo a ser trabalhado: (Continuidade da terceira aula)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produção escrita - Novo conteúdo (mas, o professor não especifica qual e nem as atividades, somente menciona um "outro texto" , pois a pesquisadora não pergunta sobre o conteúdo). <p>Procedimentos de ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dar atendimento individual. - Terminar a produção escrita que iniciaram na terceira aula. - Dar um novo conteúdo com um outro texto. - Atendimento individual. - Tarefa para casa: ler revistas e jornais. 	<p>Conteúdo a ser trabalhado: (Continuidade da terceira aula)</p> <ul style="list-style-type: none"> - A pesquisadora não pergunta sobre o conteúdo. <p>Procedimentos de ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Direcionar uma atividade para manter os alunos ocupados ao fazer a chamada. (Não há outras instruções.)

Quadro 5 – O agir em sala de aula no período matutino do primeiro dia de trabalho.

2. Segunda-feira: período vespertino

SEGUNDA-FEIRA

PERÍODO VESPERTINO (Turnos 665 a 978)				
O AGIR EM SALA DE AULA				
1ª Aula – 8ª B – Literatura Infanto-juvenil (Turnos 665 a 686)	2ª Aula – 7ª B – Inglês (Turnos 687 a 820)	3ª Aula – 8ª B – Inglês (Turnos 821 a 859)	4ª Aula – 5ª B – Português (Turnos 860 a 935)	5ª Aula – 5ª B – Inglês (Turnos 936 a 965)
MOMENTOS ANTERIORES ÀS AULAS				
<ul style="list-style-type: none"> Corrigir em casa a produção escrita para apresentar os erros dos alunos na próxima aula. Chegada na escola (relacionamento com pares) Organização do <i>metièr</i>: livro ponto, recursos didáticos, livro didático, gravador, CD, livro chamada.) Deslocamento da sala dos professores para 1ª aula do período vespertino. 	<ul style="list-style-type: none"> Deslocamento da primeira aula para a segunda. Chegada na sala de aula (cumprimentos). 	<ul style="list-style-type: none"> Deslocamento da segunda aula para a terceira. Chegada na sala de aula (cumprimentos). 	<ul style="list-style-type: none"> Intervalo e deslocamento da terceira para a quarta aula. Deslocamento da 3ª aula para a sala dos professores. Descrição de intervalo na sala dos professores, na segunda-feira, pela manhã. (Relação com pares; notificação de problemas à supervisão, direção e equipe pedagógica – turnos 527/528; e relação com eles.) Chegada na sala de aula. Deslocamento da sala dos professores para a quarta aula, após o intervalo. 	<ul style="list-style-type: none"> Chegada na sala de aula. Uso de recursos didáticos (livro didático e folha mimeografada). Dificuldades sobre uso de Inglês em sala de aula.
DESCRIÇÃO DAS AULAS				
<p>Conteúdo a ser trabalhado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produção escrita. <p>Procedimentos de ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a produção escrita (segundo o professor, seguir os mesmos procedimentos da 8ª série da manhã). - Dar atendimento individual. - Recolher a produção escrita de quem terminar. 	<p>Conteúdo a ser trabalhado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A pesquisadora não pergunta sobre o conteúdo. <p>Procedimentos de ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar o livro, com alguma atividade extra paralela não muito longa. - Tarefa para casa no fim da aula. 	<p>Conteúdo a ser trabalhado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A pesquisadora não pergunta sobre o conteúdo. <p>Procedimentos de ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar a unidade do livro e atividade para complementação. - Tarefa para casa no fim da aula. 	<p>Conteúdo a ser trabalhado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discussão sobre a questão do lixo. - Interpretação de texto. <p>Procedimentos de ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discutir sobre a questão do lixo. - Fazer perguntas sobre o assunto do conteúdo. - Retomar outras explicações. - Ajudar os alunos a associar as perguntas com outras situações para chegarem nas respostas. - Desenvolver interpretação de texto. - Pedir leitura silenciosa e em voz alta. - Orientar tarefa para próxima aula. 	<p>Conteúdo a ser trabalhado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A pesquisadora não pergunta sobre o conteúdo. <p>Procedimentos de ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar a unidade do livro em uma folha mimeografada. - Usar Inglês ou Português. - Ajudar alunos na compreensão do conteúdo.

Quadro 6 – O agir em sala de aula no período vespertino do primeiro dia de trabalho.

3. Segunda-feira: período vespertino

SEGUNDA-FEIRA
PERÍODO NOTURNO (Turnos 978 a 1007)
Deslocamento entre períodos, organização do <i>metièr</i> , relacionamento com pares, equipe pedagógica, supervisão, direção, alunos e funcionários e notificação de problemas.
PERÍODO LIVRE
(Preparação de aula, atividades e correção de trabalhos para a terça-feira.)

4. Terça-feira: períodos matutino, vespertino e noturno

TERÇA-FEIRA (Turnos 1008 a 1177)				
O AGIR EM SALA DE AULA				
PERÍODO MATUTINO (Turnos 1008 a 1033)				
- O professor instrutor orienta a pesquisadora para agir da mesma forma que nos outros períodos em relação à chegada na sala dos professores e nas salas de aula (cumprimentos).				
1ª aula – 5ª série Inglês	2ª aula – 5ª série Inglês	3ª aula – 7ª série (O professor não explicita a disciplina)	4ª aula – 8ª série Literatura Infanto Juvenil	5ª aula – 5ª série Inglês
- O professor instrutor não explicita os conteúdos e os procedimentos em relação ao objeto de ensino, mas somente aponta as turmas e disciplina nas quais lecionaria, confirmando que os conteúdos e os procedimentos sobre preparação de aulas e recursos didáticos, bem como sobre o agir em sala de aula seriam os mesmos.				
TERÇA-FEIRA				
PERÍODO VESPERTINO (Turnos 1034 a 1067)				
- O professor instrutor descreve o deslocamento entre períodos e uso dos mesmos procedimentos sobre a preparação do curso.				
1ª aula 5ª série Português	2ª aula – 8ª série Literatura Infanto-Juvenil	3ª aula – 7ª série Inglês	4ª aula – 8ª série Inglês	5ª aula – 8ª série Inglês
- O professor instrutor somente indica em quais turmas e disciplinas lecionaria.				
TERÇA-FEIRA				
PERÍODO NOTURNO (Turnos 1069 a 1177)				
<ul style="list-style-type: none"> • Deslocamento entre períodos. • Chegada na escola (relação com pares, alunos e funcionários). • Organização do <i>metièr</i>. • Deslocamento da sala dos professores para a sala de aula. • Chegada na sala de aula (descrição das características dos alunos e problemas do período noturno (aprendizagem, tarefa), uso de recursos didáticos: livro didático e folhas de atividades mimeografadas). • Chamada. 				
1ª aula – 1º Ano Inglês	2ª aula – 1º Ano Inglês	3ª aula – 3º Ano Inglês	4ª aula – 2º Ano Inglês	5ª aula – 2º Ano Inglês
<p>- O professor instrutor somente explicita os conteúdos a serem trabalhados ao descrever a segunda aula no 1º Ano (turno 1155), sugerindo que a pesquisadora trabalhe com música. No entanto, o professor não esclarece qual música ou as estratégias que poderiam ser desenvolvidas.</p> <p>- Em relação aos procedimentos sobre o objeto de ensino, o professor instrutor somente sugere que a pesquisadora utilize folhas de atividades mimeografadas por não haver livro didático e que não há possibilidade de se pedir tarefa para casa aos alunos em função da realidade social deles, pois são alunos trabalhadores, sem tempo para estudar.</p>				

Quadro 7 – O agir em sala de aula nos períodos matutino, vespertino e noturno do segundo dia de trabalho, a terça-feira.

5. Quarta-feira: períodos matutino, vespertino e noturno

QUARTA-FEIRA (Turnos 1175 a 1274)				
PERÍODO MATUTINO (Turnos 1175 a 1218)				
O AGIR EM SALA DE AULA				
<ul style="list-style-type: none"> Deslocamento entre períodos. Chegada na escola (relação com pares, alunos e funcionários). Organização do <i>metiêr</i>. Deslocamento da sala dos professores para a sala de aula. Chegada na sala de aula (descrição das características dos alunos e problemas do período noturno (aprendizagem, tarefa), uso de recursos didáticos: livro didático e folhas de atividades mimeografadas). Chamada. 				
1ª aula Hora Atividade	2ª aula Hora Atividade	3ª aula – 7ª série Inglês	4ª aula – 7ª série Inglês	5ª aula – 5ª série Inglês
- O professor instrutor somente indica em quais turmas e disciplinas lecionaria.				
QUARTA-FEIRA				
PERÍODO VESPERTINO (Turnos 1219 a 1245)				
- O professor instrutor não aponta nenhuma instrução antes das aulas neste período.				
1ª aula 5ª série Português	2ª aula – 8ª série Literatura Infanto- Juvenil	3ª aula – 7ª série Inglês	4ª aula – 8ª série Inglês	5ª aula – 8ª série Inglês
- O professor instrutor somente indica em quais turmas e disciplinas lecionaria.				
QUARTA-FEIRA				
PERÍODO NOTURNO (Turnos 1246 a 1273)				
- O professor instrutor não aponta nenhuma instrução antes das aulas neste período.				
1ª aula - 8ª série Inglês	2ª aula – 7ª série Inglês	3ª aula – 8ª série Inglês	4ª aula – 5ª série Inglês	5ª aula – 5ª série Inglês
- O professor instrutor somente indica em quais turmas e disciplinas lecionaria.				

Quadro 8 – O agir em sala de aula nos períodos matutino, vespertino e noturno do terceiro dia de trabalho, a quarta-feira.

6. Quinta-feira: períodos matutino, vespertino e noturno

QUINTA-FEIRA (Turnos 1274 a 1318)				
PERÍODO MATUTINO (Turnos 1274 a 1298)				
<ul style="list-style-type: none"> • Chegada na escola. 				
1ª aula Hora Atividade	2ª aula – 8ª série Literatura Infanto-Juvenil	3ª aula – 7ª série Inglês	4ª aula – 5ª série Inglês	5ª aula – 5ª série Inglês
- O professor somente indica em quais turmas e disciplinas lecionaria.				
QUINTA-FEIRA PERÍODO VESPERTINO (Turnos 1299 a 1319)				
- O professor instrutor não aponta nenhuma instrução antes das aulas neste período.				
1ª aula - 5ª série Português	2ª aula – 7ª série Inglês	3ª aula – 3ª série Inglês	4ª aula – 5ª série Inglês	5ª aula – 7ª série Inglês
- O professor somente indica em quais turmas e disciplinas lecionaria.				
QUINTA-FEIRA PERÍODO NOTURNO (Turnos 1320 a 1332)				
PERÍODO LIVRE				

Quadro 9 – O agir em sala de aula nos períodos matutino, vespertino e noturno do quarto dia de trabalho, a quinta-feira.

7. Sexta-feira: períodos matutino, vespertino e noturno

SEXTA-FEIRA (Turnos 1321 a 1365)
PERÍODOS MATUTINO, VESPERTINO E NOTURNO
<p>PERÍODOS LIVRES</p> <p>(Preparação de aulas e atividades e correção de trabalhos para semana seguinte.)</p>

Quadro 10 – Descrição dos períodos matutino, vespertino e noturno do quinto dia de trabalho, a sexta-feira.