

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PROLING
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUÍSTICA E PRÁTICAS SOCIAIS
LINHA DE PESQUISA: LINGUÍSTICA APLICADA**

Adriana de Oliveira Gomes Araújo

**TRABALHO DOCENTE: REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DE
DUAS PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA.**

JOÃO PESSOA - PARAÍBA

2010

Adriana de Oliveira Gomes Araújo

**TRABALHO DOCENTE: REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DE
DUAS PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA.**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento aos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Linguística. Área de Concentração: Linguística e Práticas Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Betânia Passos Medrado

JOÃO PESSOA - PARAÍBA

2010

A663t Araújo, Adriana de Oliveira Gomes

Trabalho docente: representações discursivas de duas professoras de língua inglesa / Adriana de Oliveira Gomes Araújo. – João Pessoa, 2010.
158f. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, 2010.

Orientadora: Profª Drª Betânia Passos Medrado

Bibliografia e anexos

1. Linguística aplicada. 2. Linguagens e línguas. 3. Interação sociodiscursiva. I. Universidade Federal da Paraíba. II. Título

CDD 418

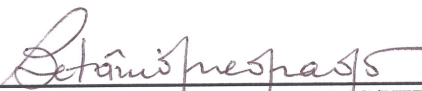
Adriana de Oliveira Gomes Araújo

**TRABALHO DOCENTE: REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DE
DUAS PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento aos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Data de aprovação: 13/12/10

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Betânia Passos Medrado (PROLING/UFPB)
Orientadora



Prof. Dra. Marluce Pereira da Silva (Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN)
Examinadora



Prof. Dra. Regina Celi Mendes Pereira (PROLING/UFPB)
Examinadora

Dedico este trabalho a todos aqueles que me auxiliaram nesta jornada, e em especial a meu esposo Alessandro e meus filhos Ítalo Alessandro, Ianna Catharine e Anna Laura, por seu amor e compreensão.

AGRADECIMENTOS

A Deus sempre presente em minha vida;

À Dra. Betânia Passos Medrado, pela dedicação, orientação e apoio, professora e orientadora perspicaz que sempre se manifestou disponível e atenta às minhas inquietações;

Ao Alexsandro, meu esposo, por compreender minha ausência em muitos momentos durante esses dois anos. Seu amor e apoio foram cruciais nessa jornada;

Aos meus filhos, Ítalo Alexsandro, Ianna Catharine e Anna Laura. O amor e a paciência de vocês foram um grande incentivo para Mamãe;

Aos meus pais, Evangelista e Eunice, os maiores responsáveis por minha formação como pessoa e profissional. A presença de vocês foi essencial, principalmente, nos momentos em que eu estava em João Pessoa;

À minha sogra, Maria, que também sempre esteve pronta a nos auxiliar nas ocasiões mais necessárias;

Às professoras, Laura e Natália, foram as vozes de vocês que deram vida a esse trabalho.

Aos Professores do PROLING/UFPB, que contribuíram de forma grandiosa para a realização desse trabalho, me proporcionando amadurecimento como pesquisadora, ponto de partida para minhas reflexões.

Às professoras da banca examinadora, Dra. Regina Celi Mendes Pereira e Dra. Marluce Pereira da Silva pela disposição para a leitura e avaliação desse trabalho.

RESUMO

A presente pesquisa se ancora no campo da Linguística Aplicada, tendo como aporte teórico os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD (BRONCKART, (2003 [1999]; 2008). Para esta corrente a linguagem é primordial ao desenvolvimento humano, e nos proporciona ainda, analisar o agir languageiro, que se consolida através e textos orais e escritos. Sendo a pesquisa de cunho qualitativo e interpretativo, o exame destes textos ocorre de uma forma abrangente, considerando também outros estudos, como a Ergonomia e a Clínica da Atividade ao propor suas categorias de análise. Tivemos interesse em investigar as representações discursivas de duas professoras de inglês do Estado do Tocantins em relação a seu trabalho, pois acreditávamos que essa busca expandiria nossa concepção em relação ao trabalho docente, proporcionando ainda, um melhor entendimento do professor, no que diz respeito a seu agir. A escolha dessas docentes ocorreu em virtude de elas estarem vivenciando uma nova realidade de trabalho, fora da sala de aula, como assessoras de currículo. Nosso objetivo específico é verificar se as participantes da pesquisa avaliam seu trabalho a partir dessa nova prática, confrontando as representações dessas professoras, agora inseridas nesse novo contexto de trabalho e identificando quais escolhas linguísticas sinalizam suas interpretações do agir docente. Acreditamos que essa nova realidade de trabalho viria a influenciar as representações discursivas das professoras em relação ao seu desempenho profissional. A questão central de pesquisa é: até que ponto essas professoras avaliam sua prática a partir do exercício de uma nova função. O *corpus* foi coletado a partir da entrevista semiestruturada e relatos reflexivos trocados entre as professoras e essa pesquisadora. A análise de dados nos mostrou que ao enunciarem, as participantes da pesquisa permitiram que vozes e posicionamentos enunciativos diversos surgissem em seus discursos. Dessa forma, as professoras avaliam seu agir, não só como professoras em contextos particulares e coletivos de trabalho, mas também como assessoras de currículo.

Palavras-chave: Representações discursivas. Interacionismo Sociodiscursivo. Vozes. Agir. Trabalho docente.

ABSTRACT

This research is based in the field of Applied Linguistics, with the theoretical assumptions of Interactionismo Sociodiscursivo - ISD (BRONCKART, (2003 [1999], 2008). For this theory, language is essential to human development, and it still permits us to analyze the act of speaking, which is consolidated through oral and written texts. Being this research based on a qualitative and interpretative review, the analyses of these texts occurs in an ample way, once it also considers other studies such as Ergonomics and Clinical Activity in proposing its analytical categories. We were interested in investigating the discursive representations of two English teachers from Tocantins State about their work, since we believed that this search would expand our conception in relation to teaching, providing a better understanding of the teacher in relation to his/her act. We Chose these teachers because they are experiencing a new reality of work outside the classroom as curriculum advisors. Our specific aim is to ensure that the research participants evaluate their own work from this new practice, comparing the representations of these teachers that are now included in this new context, and identifying which linguistic choices show their interpretations of the teaching act. We believe that this new reality of work would influence the discursive representations of the teachers regarding their professional performance. The research central question is: in what way these teachers evaluate their practice through the exercise of the new function. The *corpus* was collected from a semistructured interview and reflective narratives exchanged between the teachers and this researcher. The analysis of data showed that when they enunciate, the research participants allowed that voices and many enunciative positions emerged in their speeches. Thus, the teachers evaluate their actions, not only as teachers in particular and collective contexts of work, but as curriculum advisors.

Keywords: Discursive Representations. Interacionismo Sociodiscursivo. Voices. Act. Teacher's work.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Os níveis de análise propostos pelo Interacionismo Sociodiscursivo.....	32
Quadro 2 - Os cinco tipos de modalização propostos por Bronckart e Machado.....	36
Quadro 3 - Cronograma de produção da entrevista	53
Quadro 4 – Cronograma de produção dos relatos reflexivos	54
Quadro 5 - Resumo das posições enunciativas e modalizações dos relatos reflexivos	71
Gráfico 1 - Resumo RPDs e RPIs na posição EPCP nos Relatos Reflexivos	60
Gráfico 2 - Resumo RPDs e RPIs na posição EPCP nas Entrevistas	61
Gráfico 3 – Resumo das modalizações na posição EPCP nos Relatos Reflexivos	62
Gráfico 4 - Resumo das modalizações na posição EPCP nas Entrevistas	63
Gráfico 5 - Resumo RPDs e RPIs na posição EPCC nos Relatos Reflexivos	66
Gráfico 6 - Resumo das modalizações na posição EPCC nos Relatos Reflexivos	67
Gráfico 7 - Resumo RPDs e RPIs na posição EPCC nas Entrevistas	68
Gráfico 8 - Resumo das modalizações na posição EPCC nas Entrevistas	69
Gráfico 9 - Resumo RPDs e RPIs na posição EA nos Relatos Reflexivos	74
Gráfico 10 - Resumo RPDs e RPIs na posição EA nas Entrevistas	74
Gráfico 11 - Resumo das modalizações na posição EA nos Relatos Reflexivos	76
Gráfico 12 - Resumo das modalizações na posição EA nas Entrevistas	77

LISTA DE SIGLAS

RR - Relatos Reflexivos

RPDs - Relações Predicativas Diretas

RPIs - Relações Predicativas Indiretas

EPCP - Enunciadora-professora em contexto particular

EPCC - Enunciadora-professora em contexto coletivo

EA - Enunciadora-assessora

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: UMA CIÊNCIA DO HUMANO .16	
1.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)	16
1.1.1 <i>Contribuições da Psicologia</i>	18
1.1.2 <i>Contribuições da Linguística</i>	21
1.1.3 <i>Contribuições da Sociologia</i>	24
1.2 O ISD: EIXOS DE TRABALHO E MODELOS DE ANÁLISE.....	27
1.2.1 <i>O texto e suas condições de produção</i>	29
1.2.2 <i>O texto e sua arquitetura interna</i>	31
2. TRABALHO DOCENTE À LUZ DA ERGONOMIA E DA CLÍNICA DA ATIVIDADE	37
2.1 CONSTRUINDO UM CONCEITO DE TRABALHO	37
2.2 A TESSITURA DO TRABALHO DOCENTE	40
2.3 DOCUMENTOS PRESCRITIVOS.....	42
2.3.1 <i>Documentos Oficiais do Estado</i>	43
3. METODOLOGIA.....	45
3.1 NATUREZA DA PESQUISA	45
3.2 PERFIL DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES.....	46
3.3 OS INSTRUMENTOS	47
3.3.1 <i>A Entrevista</i>	48
3.3.2 <i>Os Relatos Reflexivos</i>	50
3.4 O CORPUS DESTA PESQUISA	52
3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	55
4. TECENDO A TRAMA DO TRABALHO DOCENTE: REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS	56
4.1 LEITURA DO AGIR NAS ENTREVISTAS E RELATOS REFLEXIVOS	56
4.1.1 <i>Posição de enunciativa-professora em contexto particular: EPCP</i>	57
4.1.2 <i>Posição de enunciativa-professora em contexto coletivo: EPCC</i>	64
4.1.3 <i>Posição de enunciativa-assessora: EA</i>	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS	82
APÊNDICES	86
APÊNDICE A: PERGUNTAS UTILIZADAS NA ENTREVISTA.....	87
APÊNDICE B: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE LAURA	88
APÊNDICE C: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE LAURA ANALISADA EM RELAÇÃO ÀS MODALIZAÇÕES E INSTÂNCIAS ENUNCIATIVAS	98

APÊNDICE D: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE NATÁLIA	122
APÊNDICE E: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE NATÁLIA ANALISADA EM RELAÇÃO ÀS MODALIZAÇÕES E INSTÂNCIAS ENUNCIATIVAS	126
APÊNDICE F: RELATOS REFLEXIVOS: TROCAS	135
APÊNDICE G: RELATOS REFLEXIVOS ANALISADOS EM RELAÇÃO ÀS MODALIZAÇÕES E INSTÂNCIAS ENUNCIATIVAS.....	142

INTRODUÇÃO

Ao fazermos um breve histórico sobre a forma pela qual as pesquisas relacionadas ao ensino têm sido direcionadas, podemos perceber que o trabalho do professor vem sido focalizado de maneiras diferentes.

Num primeiro momento, conforme citam Crahay e Lafontaine (apud SAUJAT, 2004, p. 5) as pesquisas tinham um caráter pragmático, e grande parte dos trabalhos relacionados ao tema, desenvolvidos nos Estados Unidos, tinham como enfoque a eficácia do professor. Para estes autores, os resultados em relação à aprendizagem, escolar além de envolverem diversas questões de interação, estavam igualmente relacionados ao desempenho do professor. O que eles chamavam de *efeito escola* e *efeito professor*, ou seja, o importante papel do professor na produção de resultados eficazes no tocante à aprendizagem dos alunos.

Posteriormente esta visão da importância do desempenho do professor ganhou novas perspectivas, uma vez que surgiu um entendimento de que a interação influi efetivamente nas ações dos professores. Tal posicionamento levou a pesquisa a buscar horizontes diferentes, a eficácia agora não é mais vista “[...] como um em-si, como uma espécie de etiqueta que seria colada no professor, uma qualidade intrínseca que seria independente das situações encontradas” (BRESSOUX apud SAUJAT, 2004, p. 6).

Atualmente as pesquisas sobre ensino, que se alinham à perspectiva do ISD, têm como alvo a abordagem Ergonômica da Atividade¹ do professor. De acordo com Souza e Silva (2004), “[...] a ergonomia, quer entendida como arte, ciência, método ou disciplina, tem por objeto a atividade de trabalho” (op.cit., p.86).

Tal abordagem trata a atividade de trabalho como uma base estruturadora e organizadora das situações de trabalho. Estas atividades funcionam como respostas às prescrições feitas ao trabalhador e é através delas que transformações podem ocorrer.

Ao visualizarmos a atividade docente dentro desta ótica, precisamos levar em consideração três paradigmas: o *trabalho prescrito* e *trabalho real* e o *trabalho realizado*. Segundo Amigues (2004), no âmbito do trabalho não é o sujeito que define suas tarefas. Daí a

¹ Atividade aqui deve ser entendida conforme o grupo ERGAPE como “unidade de análise privilegiada, que procura dar conta das complexidades das condutas dos professores e das situações de trabalho.”

noção de *trabalho prescrito*, saturados pelos chamados discursos prescritivos, que são planejados de forma hierárquica e têm por objetivo fazer com que o sujeito adote suas afirmações como verdadeiras. O *trabalho real* seria toda a atividade mental executada pelo indivíduo para realizar uma tarefa, processos cognitivos, cálculos mentais e estratégias escolhidas no intuito de alcançar seus objetivos. Já o *trabalho realizado* é aquele que é essencialmente executado pelo sujeito.

Ainda de acordo com Amigues (2004), muitas das vezes existe um distanciamento entre esses tipos de trabalho e é somente através da análise da atividade e da observação das ações subjetivas que é possível que esta distância seja regulada pelo trabalhador. Para o autor é “[...] nessa tensão entre o prescrito e o realizado que o sujeito vai mobilizar e construir recursos que contribuirão para seu desenvolvimento pessoal e profissional” (AMIGUES, op.cit., p. 40).

Neste trabalho, tentaremos contribuir com a temática em discussão sobre o trabalho do professor. Para tanto, escolhemos analisar as representações discursivas de duas professoras de língua inglesa sobre o trabalho que desempenham. Pretendemos dessa maneira, alargar o entendimento sobre o tema, a partir da compreensão que o próprio professor expõe acerca de seu trabalho.

Acreditamos que as pesquisas voltadas para o trabalho docente necessitam assumir novos contornos, nos dando uma melhor compreensão do mesmo. De acordo com Pérez (2009), estudos sobre a formação dos educadores precisam sair do âmbito da prescrição e ingressar em sua realidade, permitido assim um diálogo com o que eles “[...] realmente fazem, pensam e necessitam” (op.cit., p. 22). E acrescenta:

É imperativo que a academia e os próprios professores busquem entender como os docentes constroem sua prática em situações reais, que incluem toda a complexidade desse tipo de atividade profissional, constituída de múltiplas dimensões e determinada por inúmeras instâncias. (Re)-conhecer a atividade docente a partir das percepções e interpretações do próprio professor significa fortalecer essa prática, valorizando-a enquanto instância construtora de saberes que estão, continuamente, formando o professor. (op.cit., p. 22/23)

Avanços têm sido feitos, e a educação brasileira tem ganhado grandes impulsos por parte do governo através de seus órgãos educacionais. Esses têm participado ativamente de um vasto processo de reformulação e incentivo à mesma. Dessa forma, intervenções têm ocorrido e a construção de referenciais para variadas ações como avaliação de competências, livros didáticos e programas de formação de professores têm sido fomentados. Todas essas modificações vêm sendo respaldadas pela formulação de vários documentos como a própria Lei de Diretrizes e Bases - LDB (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998), as Orientações Curriculares Nacionais – OCNEM (2006) entre outros.

O discurso que permeia essas intervenções, às vezes de forma implícita, outras explícita, traz, frequentemente, uma avaliação negativa do trabalho desenvolvido pelos professores (Machado) e busca estabelecer novas normas para o trabalho educacional. Como exemplo, temos os textos dos PCNs que foram elaborados como recomendações para ações educativas, mas ainda assim, têm um caráter eminentemente prescritivo, e seu objetivo é levar quem os lê a considerar como verdades suas prescrições.

Tal objetividade dos PCNs não veio acompanhada de medidas concretas para proporcionar ao professor segurança e possibilidade de desenvolvimento de suas ações, surgindo assim uma necessidade de documentos complementares num âmbito mais específico para oferecer ao professor tal direcionamento.

Esta complementação tem sido feita através da elaboração de propostas curriculares específicas a cada Estado, com o intuito de atender às suas características exclusivas, vindo a respaldar uma prática mais uniforme por parte dos professores que exercem suas atividades neste local.

É comum nos deparamos com uma problemática que possivelmente acontece em virtude de um contato ineficaz entre o professor e o que lhe é prescrito para realização de suas tarefas. Trazendo assim, como resultado, uma falta de sintonia entre o real e o prescrito, conforme dita Érnica (2004):

No âmbito da prescrição do trabalho do professor, não raro a aplicação acrítica e descontextualizada das ferramentas derivadas dessas categorias explicativas gera um sentimento de estranhamento e desconforto, como se a realidade estivesse errada [...] (op.cit., p.108).

Foi a partir dessa inquietação, e na busca de respostas para alguns questionamentos que serão expostos posteriormente, que optamos por analisar as representações discursivas de duas professoras de língua inglesa de Ensino Médio do Estado do Tocantins. Tal escolha não aconteceu de forma aleatória, mas em virtude de essas professoras estarem atualmente vivenciando uma realidade diferente da sala de aula, visto que assumiram cargos de assessoria de currículo na Secretaria de Educação do Estado do Tocantins.

Nessa nova experiência, elas possivelmente tiveram um contato mais efetivo com documentos prescritivos, e o que se infere é que tal conhecimento poderia influenciá-las no processo de avaliação de suas práticas. Isso poderia torná-las mais reflexivas em relação às suas ações, possibilitando mudanças de suas representações em relação ao trabalho docente, e consequentemente, trazê-las um aperfeiçoamento profissional e pessoal. Conforme dita Saujat (2004):

A experiência profissional é assimilada à experimentação, entendida como uma forma de confrontação com o real produzindo-se no contínuo de um curso de ação situado. Cada uma das experiências realizadas em prol desta confrontação alimentaria a dinâmica de uma reflexão na ação, articulada a uma reflexão sobre a ação conduzida a posteriori, fonte de novos conhecimentos para o profissional (SAUJAT, op.cit., p.11).

A escolha de trabalhar a partir da perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) se deu no intuito de realizar uma análise, cujo foco de observação será as representações discursivas dessas docentes sobre seu trabalho de uma forma diferenciada. E o ISD traz ao pesquisador esta possibilidade, uma vez que pode-se executar uma observação externa, buscando vozes nas suas representações em relação ao trabalho.

Entendemos que discutir e analisar essas novas concepções é de suma importância, visto que os elementos que estamos resgatando no discurso dessas professoras é inovador, e conforme cita Machado (2007), “[...] não se refere a nenhum dado diretamente observável” (op.cit., p.78). Assim, faz-se necessário que se utilize de novas interpretações e reflexões na busca de melhor se entender o trabalho docente. Ainda de acordo com a autora, “[...] trata-se de procurar ‘ver com outros óculos’, ‘de ver com novos olhos’ o que aparentemente já nos

está dado, isto é, trata-se de apresentar uma interpretação, dentre muitas que são possíveis, sobre esse agir humano específico” (op.cit., p.78).

Pretendemos assim, verificar através dessa investigação, se a nova realidade de trabalho influenciou as representações das professoras em relação ao seu desempenho como profissionais, e de que formas tais representações são evidenciadas em seus discursos.

As perguntas a serem respondidas são:

1ª. Até que ponto as professoras participantes da pesquisa avaliam sua prática a partir do exercício de uma nova função?

2ª. De que forma as representações discursivas dessas professoras evidenciam mudanças na concepção do seu trabalho?

3ª. Quais escolhas linguísticas presentes nos discursos dessas professoras sinalizam interpretações avaliativas do agir docente?

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a influência dessa nova realidade de trabalho, nos discursos de duas professoras do Ensino Médio do Tocantins.

Como objetivos específicos, temos:

- verificar como as professoras participantes da pesquisa avaliam seus trabalhos a partir dessa nova realidade de trabalho;
- confrontar as representações discursivas dessas professoras participantes da pesquisa a partir de suas novas vivências e experiências profissionais;
- identificar como as escolhas linguísticas sinalizam, em seus textos, interpretações avaliativas do agir docente a partir dessa nova experiência de trabalho.

No primeiro capítulo discorreremos sobre a teoria que respalda este trabalho. Utilizaremos como aporte teórico para essa investigação a teoria do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (2003 [1999]; 2008), Machado (2004), Souza-e-Silva (2004), Lousada (2004) e outros, que atribuem à linguagem e ao agir das pessoas um papel essencial, uma vez que é com base no que se diz que se constroem as relações de uma dada sociedade. Conforme diz Bronckart (1997): “[...] 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 [...]"

É de interesse do ISD a maneira pela qual o ser humano se organiza e interage dentro da sociedade. Lembrando que para esta teoria, o que fundamenta o pensamento consciente e rege as ações do homem é a linguagem. Tal construção do pensamento ocorre a partir da interação verbal que se dá em nossa sociedade mediada pela linguagem.

No segundo capítulo, abordaremos sobre o tema trabalho, e especificamente, trabalho docente sob a ótica da Ergonomia e da Clínica da atividade. Tentaremos construir um conceito de *trabalho*, e posteriormente, trataremos sobre o trabalho docente que é o foco de nossa pesquisa. Não poderíamos deixar de considerar ainda, os documentos prescritivos que regem essa prática, em específico os documentos oficiais do Estado do Tocantins.

No capítulo seguinte, traremos o percurso metodológico. Nele apresentaremos a natureza da pesquisa, o perfil das professoras participantes, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, o contexto de produção do *corpus* e o nosso procedimento de análise. Os dados foram coletados por meio dos seguintes instrumentos:

- Entrevistas semi-estruturadas feitas com as duas professoras, a fim de buscar informações sobre a prática das mesmas em sala de aula;
- Relatos reflexivos trocados entre as professoras participantes da pesquisa e a pesquisadora. Tais relatos foram feitos semanalmente e via e-mail uma vez que tal ferramenta facilitaria a coleta de dados.

No capítulo de análise exporemos de forma qualitativa, descritiva e interpretativa as recorrências gerais e específicas encontradas em nosso *corpus* a partir das categorizações propostas dentro do quadro epistemológico do ISD.

Por fim, apresentaremos nossas considerações finais, lembrando que essa pesquisa só representa o marco inicial de minhas inquietações como professora-pesquisadora, uma vez que pretendo continuar buscando significado à voz do professor, na tentativa de compreender melhor a realidade de trabalho docente e subsidiar futuras investigações na área.

2. O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: UMA CIÊNCIA DO HUMANO

No capítulo inicial deste trabalho, discorreremos sobre a origem do ISD e suas bases epistemológicas, tentando estabelecer relações entre o interacionismo social e o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2003 [1999]; 2008). Explicitaremos, ainda, os tipos de estudo que interessam a esse programa de investigação e os procedimentos de análise utilizados por esta perspectiva teórica.

2.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)

Antes de tratarmos especificamente do ISD, faremos conexão deste termo com o conceito de interacionismo social, que se relaciona a um posicionamento teórico generalizado, podendo ser reconhecido por várias correntes filosóficas e das ciências humanas. Segundo Bronckart (2003 [1999]; 2008), mesmo ao considerarmos todas as variações, particularidades e especificações de cada uma dessas correntes, no tocante a suas teorias e orientações metodológicas, não podemos deixar de reconhecer um ponto em comum entre as mesmas, a importância do caráter social e histórico na interpretação das condutas humanas:

Mesmo com a especificidade dos questionamentos disciplinares particulares e com as variantes de ênfase teórica ou de orientação metodológica, essas correntes têm em comum o fato de aderir à tese de que as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de **socialização**, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos **instrumentos semióticos** (BRONCKART, op.cit., p. 21, grifos do autor).

Os interacionistas não observam a conduta humana de forma específica, mas acreditam que se deve considerar a história desses seres humanos, de como os mesmos se desenvolveram socialmente e como se deu essa interação de caráter semiótico. Tal análise ocorre a partir de observações do processo de desenvolvimento dos indivíduos tanto no âmbito coletivo (da espécie), como no individual (ser único). Assim, o interacionismo social:

[...] trata dos processos filogenéticos e ontogenéticos pelos quais estas propriedades sociossemióticas tornam-se objeto de uma apropriação e de uma interiorização pelos organismos humanos, transformando-os em pessoas, conscientes de sua identidade e capazes de colaborar com as outras na construção de uma racionalidade do universo que os envolve (BRONCKART, 2003 [1999]; 2008, p. 22, grifos do autor).

Portanto o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), segundo Bronckart (op.cit.), tem como projeto “[...] considerar as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas” (op.cit., p.31), sendo assim, diz respeito às atividades que fazem parte das ações² realizadas pelos seres humanos, e que se estabelecem através da interação com o outro.

Dessa forma, que convergências teóricas existem entre interacionismo social e o Interacionismo Sociodiscursivo? De acordo com Bronckart (2006), são aceitos pelo ISD todos os princípios fundadores do interacionismo social, contestando-se a divisão entre Ciências Humanas e Sociais. Para o autor, o ISD não pode ser considerado como “[...] uma corrente propriamente linguística, nem uma corrente psicológica ou sociológica; ele quer ser visto como uma corrente da ciência do humano” (Bronckart, op.cit., apud PEREIRA, 2009, p. 115).

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) obteve ampla divulgação nos trabalhos realizados pelos pesquisadores de Genebra, que formaram o que tem sido hoje denominado de Grupo de Genebra. Esses estudiosos se agregam ao grupo LAF (Linguagem, Ação e Formação), que visam analisar situações de trabalho a partir de ações e textos produzidos dentro deste contexto. Dentre os teóricos que fazem parte deste grupo, podemos citar Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz.

No Brasil, esta orientação teórico-metodológica se sobressai nas produções do Grupo ALTER/LAEL³. Esses pesquisadores possuem pressupostos, problemáticas e métodos semelhantes aos do Grupo de Genebra, visto que ambos focalizam as ações e os discursos em situação de trabalho. Podemos dizer, no entanto, que a diferença ocorre na especificidade do Grupo brasileiro, que foca o trabalho educacional, buscando “[...] desenvolver um aprofundamento teórico-metodológico sobre as relações entre linguagem e trabalho

² Explicitaremos, posteriormente, as definições de atividade e ação à luz do ISD.

³ O Grupo ALTER/LAEL (Análise de Linguagens no Trabalho educacional e suas Relações/Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) agrega pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, da Universidade Federal de Goiás, da Universidade Estadual de Londrina e Universidade Estadual de Franca e é liderado pela Prof. Dra. Anna Rachel Machado.

educacional, tomadas no quadro da problemática maior das relações entre discursos, atividades sociais e ações” (MACHADO 2003, p. 1 apud BRONCKART e MACHADO, 2004, p. 133-134).

Como já citamos anteriormente, para Bronckart (2003 [1999]; 2008), o ISD “[...] quer ser visto como uma corrente da ciência do humano”. Sendo assim, reúne em sua proposta influências da Psicologia de Vygotsky, da Filosofia da Linguagem de Bakhtin, da linguística de Saussure e da Sociologia de Habermas. Refletindo sobre esta união de correntes, Pereira (2009) considera o ISD como uma das abordagens teóricas que melhor emprega um conceito muito utilizado na academia: a noção de interdisciplinaridade:

Essa perspectiva de estudo sobre as práticas de linguagem recebe influência de Vygotsky (1984[1930], 1987[1934]) e Bakhtin (1999[1979]), bem como da teoria do agir comunicativo (HABERMAS, 1987). Tais influências explicam a visão interdisciplinar que o ISD conseguiu imprimir ao seu campo de atuação. O fato de reunir a Psicologia, a Linguística e a Sociologia confere ao ISD uma certa legitimidade para tratar das ações de linguagem, haja vista toda complexidade que envolve tais ações (PEREIRA, op. Cit., p.115).

Trataremos nas próximas subseções das contribuições específicas das correntes da Psicologia, da Linguística e da Sociologia ao ISD. Tal explanação nos permitirá delinear o trajeto de formação de Jean-Paul Bronckart, um dos maiores representantes dessa corrente, professor e pesquisador da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, ligado à Unidade de Didática de Línguas da Universidade de Genebra.

2.1.1 Contribuições da Psicologia

Jean-Paul Bronckart é psicólogo, e existe em sua formação inicial uma base piagetiana. No entanto, Bronckart (2003 [1999]; 2008) afirma que o Interacionismo realiza uma releitura crítica sobre a obra de Piaget, e acrescenta que é na obra de Vygotsky que essa corrente se firma, pois é psicologia vygotskyana que se constitui o fundamento mais radical do interacionismo. (op.cit., p. 24).

Segundo Bronckart (2003 [1999]; 2008), o texto-fundador do pensamento vygotskiano é *La crise* (1927/1999), o único trabalho de sua breve vida científica, no qual Vygotsky cria um programa teórico e metodológico centrado na problemática relacionada à dualidade físico-psíquica. Dentro desta perspectiva, “A psicologia tem como tarefa específica descrever e explicar essas duas ordens de fenômenos, assim como suas modalidades de articulação, com um procedimento metodológico unificado” (op.cit., p. 24).

Bronckart (op.cit.) propõe, igualmente, uma reformulação do posicionamento monista de Spinoza ao levantar dois questionamentos que dizem respeito às condições do ser humano, que o autor nomeia de *primeira* e *segunda precipitação*. A *primeira precipitação* se relaciona ao aspecto comportamental (físico) do homem, segundo a qual o funcionamento psíquico acontece de forma elementar. Já na *segunda precipitação* ocorreria uma evolução, uma vez que este psiquismo elementar amplamente vinculado às restrições ligadas à genética e ao comportamento daria espaço a uma ação mais ativa e reflexiva. Para Bronckart, o que temos é uma “[...] transformação de um psiquismo elementar em um psiquismo ativo (pensamento) e auto-reflexivo (consciência)” (op.cit. p. 27).

Ainda segundo o autor, a abordagem piagetiana é capaz de tratar das condições da *primeira precipitação*, segundo a qual seria possível analisar organismos e a interação com seu meio, dentro de uma esfera física e comportamental. Mas, para tratar das condições da *segunda precipitação*, ou seja, ao trabalhar com questões que envolvam o pensamento e a consciência, teríamos que nos respaldar na tradição de Marx e Hegel, como sustentava Vygotsky. Uma vez que, na concepção marxista, grande importância é atribuída à função que os instrumentos, a linguagem e o trabalho desempenham na construção da consciência. E na concepção hegeliana, o caráter dialético é fundamental no desenvolvimento do pensamento e da atividade do ser humano. Assim,

Admitir, primeiramente, que o processo de evolução das espécies dotou o homem de capacidades comportamentais particulares, permitindo-lhes criar instrumentos mediadores de sua relação com o meio, organizar uma cooperação de trabalho que dá origem às formações sociais e desenvolver formas verbais de comunicação com seus pares. Admitir, a seguir, que é a reapropriação, dessas propriedades instrumentais e discursivas [*languagières*] de um meio, **sócio-histórico**, que é a condição da emergência de capacidades auto-reflexivas ou conscientes que levam a uma reestruturação do conjunto do funcionamento psicológico (BRONCKART, op.cit., p. 27, grifos do autor).

Vygotsky, no decorrer de seu trabalho, enfrentou várias dificuldades teóricas e metodológicas, e na concepção de Bronckart (2003 [1999]; 2008), três delas merecem uma distinção especial.

A primeira diz respeito à unidade de análise da psicologia, resultado dualidade físico-psíquica. A matriz teórica vygotskiana postulava que a criação de conceitos simplificaria a organização e o entendimento dessa intrincada relação existente entre as dimensões (biofisiológicas, comportamentais, mentais, sociais e verbais) que envolvem as condutas humanas.

A segunda dificuldade se refere à limitação enfrentada por Vygotsky em relação a conceitos inerentes à sociologia. Para que o autor pudesse delimitar e articular temas de ordem social e psicológica, seria necessária a utilização de conceitos voltados para questões de organização e representação social. Mas, de acordo com Bronckart (op.cit.), “[...] as referências de Vygotsky à sociologia ficavam bastante limitadas (cf. SCHURMANS, 1985) e essa situação ainda se agravou em seus sucessores soviéticos, que consideravam o marxismo ‘suficiente’ para a análise de fatos sociais” (BRONCKART, op.cit., p. 29, grifos do autor).

Por fim, a terceira dificuldade se relaciona à linguagem e sua ligação com a atividade social e a ação. Segundo Bronckart (op.cit.), o que Vygotsky considerava como unidade verbal era a palavra, parecendo desconsiderar as unidades verbais maiores, que Bakhtin já àquela época postulava como os gêneros do discurso.

Ainda para Bronckart (op.cit.), são essas unidades verbais maiores, ao serem analisadas dentro do contexto das atividades e das ações, inseridas nos textos e/ou discursos, que podem conferir legitimidade às palavras ou signos, o que o autor chama de unidade de nível inferior. Assim,

Uma psicologia interacionista, portanto, deve primeiro integrar a dimensão discursiva da linguagem; nesse aspecto, fazer empréstimos aos trabalhos linguísticos e sociolinguísticos e, quando necessário, elaborar uma conceitualização própria sobre ela. [...] além dessa contribuição a descrição das organizações textuais e/ou discursivas, deve, sobretudo clarificar as relações sincrônicas existentes entre as ações humanas em geral e as ações semiotizadas (ações de linguagem) (BRONCKART, op.cit., p. 30).

É nesta perspectiva que surge o projeto inovador do Interacionismo Sociodiscursivo. Projeto este, considerado por Bronckart (2003 [1999]; 2008), como algo que ainda está sendo realizado, possuindo como meta uma superação teórica e metodológica dentro da psicologia, rompendo com postulados e restrições do positivismo que lhe deram fundamento, passando a considerar as ações humanas de uma forma mais complexa, analisando-as dentro de suas dimensões sociais e discursivas constitutivas. Assim,

O ISD (Bronckart e seguidores, 1997, 2004, 2006, 2007), portanto, não é apresentado de forma acabada, mas como um *projeto de desenvolvimento de uma teoria*, que pretende realizar parte do projeto do interacionismo social, desenvolvido, sobretudo, por Vygotsky, considerando a questão da linguagem como instrumento mediador das ações sociais, através das quais os indivíduos se constituem. Assim, o projeto interacionista sociodiscursivo avança no sentido de tentar reformular a abordagem pragmática vygotskyana de ação da linguagem (DREY, 2008, p. 32).

Dando continuidade ao nosso trabalho, explicitaremos na próxima seção as contribuições da Linguística para o ISD, mais especificamente de Saussure, e do Círculo de Bakhtin.

2.1.2 Contribuições da Linguística

De acordo com Bronckart (2003 [1999]; 2008), a teoria tradicional da Linguística oferece sustentabilidade à abordagem interacionista, ao afirmar que ela tem como suporte a análise saussuriana do arbitrário radical do signo, e diz que: “[...] a propriedade do arbitrário radical, na verdade, é indissociável do estatuto ativo ou **comunicativo** dos signos. (op.cit., p. 55, grifos do autor). Assim a mesma serve como base, para que possamos compreender relações existentes entre o pensamento humano, a linguagem e as línguas.

Para Drey (2008), ao considerarmos a arbitrariedade do signo, ponto crucial da teoria estruturalista, e a dimensão sistêmica da linguagem (níveis: léxico, fonológico e sintático) é que ocorre a aproximação desta, com a teoria Interacionista Sociodiscursiva. Dessa forma, com base no pensamento de Bronckart (2008a), a autora afirma que “[...] o conteúdo do signo é integralmente social, como se seu significado fosse definido por elementos nas trocas sociais. Tendo em vista que essas trocas se modificam, conseqüentemente, o mesmo se dá com o conteúdo ou significado do signo”. (DREY, op.cit., p.28)

É válido ressaltar que, na teoria saussuriana, a língua é vista prioritariamente como sistema, e em seus estudos Saussure tendia a desconsiderar a fala. É neste sentido que o ISD vem a contribuir, conforme diz Drey (2008): “[...] os estudos do ISD tentam, justamente, incluir a fala como fator de constituição e co-construção do sistema da língua, através da ação social do discurso” (op.cit., p.28-29).

Ainda dentro das contribuições linguísticas, não podemos deixar de mencionar os aportes deixados pelos filósofos da linguagem Volochinov e Bakhtin - ambos pertencentes ao grupo de estudiosos russos que ficou conhecido como o Círculo de Bakhtin - que discutiam a relação entre linguagem e sociedade na esfera socialista dos anos 20.

Segundo Drey (op.cit.), é com base na perspectiva social, num processo histórico e social, que se rege a forma que ocorre a elaboração e a organização das atividades coletivas do ser humano, sendo estas resultantes de atributos comportamentais e mentais inerentes a estes indivíduos. E é a partir daí que Volochinov inicia a análise dos fenômenos linguageiros, e a forma que eles se constituem materialmente através de enunciados ou discursos:

[...] o pensador russo parte da concepção da linguagem como *atividade*, com ação intersubjetiva, para fundamentar a subjetividade como emergente social, sendo que a interação constitui e sustenta a condição humana, através de relações dialógicas, nos quais o conflito de vozes constrói o processo discursivo (DREY, op.cit., p. 30, grifos do autor).

As interações verbais se realizam com base em condições pré-determinadas, e ao serem agrupadas, podem proporcionar uma vasta gama de possibilidade de interações a partir dos modelos sociais existentes, dando origem aos gêneros do discurso. Conforme diz Bakhtin (1953/2003) “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, op.cit., apud DREY, 2008, p.30).

Sendo assim, é a partir desta concepção bakhtiniana de gênero de discurso, que surge a concepção de Bronckart (2003 [1999]; 2008) de gênero de texto. Esses gêneros são elaborados, utilizados e transformados dentro de um contexto social e histórico, e este contexto também os delimita e rotula. Para o autor:

Esses gêneros são necessariamente **indexados**, isto é, são portadores de um ou vários valores de uso: em uma determinada formação social, um gênero é considerado como mais ou menos pertinente para uma determinada situação de ação. Em um determinado estado sincrônico, essa nebulosa de gêneros indexados constitui uma espécie de reservatório de modelos textuais, ao qual todo agente de uma ação de linguagem deverá necessariamente recorrer (BRONCKART, 2003 [1999]; 2008, p. 100/101, grifos do autor).

O ISD se apropria de outro conceito do Círculo de Bakhtin, qual seja, o de dialogismo. Este deve ser entendido como parte constitutiva da linguagem, possibilitando a construção de sentidos. Essa relação dialógica ocorre de uma forma complexa, e precisa ser compreendida além da concepção de diálogo com o outro, no âmbito da interação face a face. Necessita ainda se fundamentar na formação da alteridade nas relações exotópicas, pois, é a partir da visão do outro que podemos criar a consciência de nós mesmos. Precisamos da palavra do outro, para a nossa ter significado, sendo assim esta alteridade se estabelece através da linguagem:

A partir do estabelecimento da alteridade nas relações exotópicas entre mim e o outro, se fundamenta a relação dialógica, caracterizada por uma relação de sentidos. Bakhtin considera a vida dialógica por natureza, sendo o dialogismo, portanto, o princípio que constitui a linguagem e a condição de sentido do discurso (DREY, 2008, p. 55).

Nesta perspectiva, estaremos considerando, a partir do pensamento bakhtiniano, o dialogismo como ações de linguagem nas quais tudo que é dito, já foi dito por outrem, ou seja, existe em toda exposição discursiva uma combinação com outros discursos, e estes sempre são dirigidos a outra pessoa. Assim, Bakhtin nos ensina que o discurso é dialógico na origem – porque qualquer voz vai sempre suscitar outras vozes, uma réplica.

Esse caráter heterogêneo da linguagem faz com que sempre que enunciemos, acabemos por realizar escolhas e nos posicionar frente às vozes sociais que permeiam nossa sociedade. Bakhtin nos alerta que viver é assumir posições no discurso e essa premissa é, igualmente, adotada pelo programa de Bronckart.

De acordo com Drey (op.cit.), é a Volochinov que compete a contribuição teórica proporcionada ao ISD, que focaliza a materialização das atividades por meio dos gêneros de

texto, com o objetivo de analisar as formas com as quais as condutas humanas se organizam e se desenvolvem a partir de suas dimensões linguísticas, psicológicas e sociais:

A questão do discurso dentro do ISD vem demonstrar que as práticas languageiras situadas através dos textos-discursos são os instrumentos principais do desenvolvimento humano (BRONCKART, 2006), tanto em relação aos conhecimentos e saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas (DREY, 2008, p. 31).

Dando continuidade ao nosso trabalho, ressaltaremos a seguir as contribuições da sociologia neste contexto.

2.1.3 Contribuições da Sociologia

Jürgen Habermas é um filósofo e sociólogo alemão nascido em junho de 1929. Ainda hoje, este autor contemporâneo continua oferecendo suas contribuições de forma profícua, com atuação em jornais como cronista político, participação em debates e publicação de novidades na área acadêmica.

O autor é considerado o principal herdeiro da Escola de Frankfurt, mais especificamente de Adorno e Horkheimer seus precursores. O mesmo traz como marca, a superação do pensamento pessimista destes colegas, criando dessa maneira um novo modelo de razão: a razão comunicativa, fruto da ação comunicativa que é a comunicação feita com racionalidade de forma crítica e livre.

Para Habermas, os seres humanos ao organizarem suas atividades extrapolam o aspecto puramente comportamental, e alcançam um patamar de maior complexidade, uma vez que a regulação da atividade ocorre através de interações verbais, o que o pensador nomeou de *agir comunicativo* que segundo o autor, leva ao entendimento mútuo, entendendo por comunicativas as interações onde os indivíduos se organizam e acordam seus planos de ação. E cada acordo obtido é reconhecido por suas pretensões de valor intersubjetivamente. (HABERMAS, op.cit., apud RUIZ, 2006, p. 34).

Sendo assim, é através da teoria habermasiana que se insere no construto do ISD esta noção de agir, que segundo Bronckart (2003 [1999]; 2008), é parte essencial não só na constituição do psiquismo humano, mas também do social. Dessa forma,

[...] na medida em que os signos cristalizam as pretensões à validade designativa, se estão disponíveis para cada um dos indivíduos particulares, eles também têm, necessariamente, devido a seu estatuto de formas negociadas, uma dimensão transindividual, veiculando representações coletivas do meio, que se estruturam em configurações de conhecimento que podem ser chamadas, segundo Popper (1972/1991) e Habermas, de **mundos representados** (BRONCKART, op.cit., p. 33, grifos do autor).

A partir desta perspectiva teórica são elaboradas as noções dos três mundos de Habermas: o *mundo objetivo*, o *social* e o *subjetivo*. São eles que funcionam como pilares de avaliação para as atividades de linguagem, que mediadas pelo agir comunicativo, permitem ao homem representar o meio.

Ao analisarmos a concepção dos três mundos propostos por Habermas, veremos que todos eles são instituídos a partir do agrupamento e acúmulo de conhecimentos coletivos, os quais através dos signos e, conseqüentemente, da linguagem produzida interativamente pelos interactantes, lançam, em relação ao meio em que as atividades são desenvolvidas, pretensões de validade. Sendo assim,

A linguagem é, portanto, primariamente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática. É sob efeito de confrontação do valor *ilocutório* das produções dos interactantes que se estabilizam progressivamente os **signos**, como formas compartilhadas (ou convencionais) de correspondência entre representações sonoras e representações de entidades do mundo (BRONCKART, op.cit., p. 34/35, grifos do autor).

Para Bronckart (op.cit.), todos os conhecimentos do homem têm caráter de construção coletiva, se estes advêm de uma atividade que é coletiva ou social. O *mundo social* é estruturado a partir de construtos coletivos que ocorrem através de cooperação interindividual. As formas pelas quais os indivíduos acessam os objetos do meio se adéquam a esse mundo, uma vez que ele regula o modo que o *mundo objetivo* e o *mundo subjetivo* se estruturam.

No *mundo objetivo*, os signos se relacionam ao meio físico, e para obtermos êxito na atividade envolvida, precisamos possuir representações relacionadas aos parâmetros do ambiente. Quando os signos remetem à forma que se dá a organização e a cooperação de pessoas de um determinado grupo na execução de tarefas, temos o *mundo social*. E por fim temos o *mundo subjetivo*, que diz respeito à incidência dos signos nas características particulares dos sujeitos que desempenham determinada tarefa.

Ao enfatizar a importância dos signos na construção representativa dos mundos, Bronckart (2003 [1999]; 2008) ressalta a relevância dos mesmos na transformação destes mundos, ao afirmar:

Convém sublinhar aqui que, sendo produtos da interação social (do uso), assim como nos textos nos quais se organizam, os signos continuam perpetuamente sob a dependência deste uso e, portanto, os significados que veiculam não podem ser considerados estáveis senão momentaneamente, em um determinado estado sincrônico (artificialmente). Convém assinalar ainda que, desde que é através desses textos e desses signos com significações sempre moventes que se constroem os mundos representados definidores do contexto das atividades humanas, esses mundos, por sua vez, também se transformam permanentemente (BRONCKART, op.cit., p. 35).

Ao considerar a conduta humana a partir de suas dimensões primárias, Bronckart (op.cit.) as observa sob a ótica social e histórica. Por este motivo, considera a atividade social e sua mediação através do agir comunicativo, e o efeito deste na transformação do meio. Vale destacar que a conduta humana possui também uma dimensão secundária, ou seja, uma dimensão psicológica, que segundo o autor é centrada nas dificuldades relacionadas às capacidades mentais e comportamentais.

Para analisar esta dimensão psicológica, Bronckart (op.cit.) utiliza-se de uma base de análise com cunho psicológico, que origina do que Weber (1971) nomeava de “conduta orientada de modo significativa” ou “comportamento significativo mutuamente orientado e socialmente integrado” e Habermas e Ricoeur chamam de “ação significativa”, mas que Bronckart (op.cit.) chama somente de *ação*. E assim a define:

[...] ela apresenta um estatuto duplo: pode ser definida, de um lado, como essa “parte” da atividade social imputada a um ser humano particular (ponto de vista do observador externo) e, de outro, como o conjunto das representações construídas por esse ser humano sobre sua participação na atividade, representações estas que o erigem em um organismo consciente de seu fazer e de suas capacidades de fazer, isto é, em um **agente** (ponto de vista interno) (BRONCKART, 2003 [1999]; 2008), p. 38, grifos do autor).

Ainda segundo o autor, é válido apontar a diferença entre *ação* e *acontecimento*. Com base na obra *Intention* (1957) de Ascombre, acontecimentos produzidos na natureza e ações humanas são contrastados, considerando como *acontecimento* “[...] um encadeamento de fenômenos inscritos no espaço-tempo e cujas relações podem ser objeto de uma **explicação causal**” (BRONCKART, op.cit., p. 39, grifos do autor).

Já a *ação* humana deve ser carregada de propriedades psíquicas, ou seja, é necessário que haja: motivação, intenção e responsabilidade do agente no encadeamento de um fenômeno qualquer, para que este seja considerado *ação*. Isto posto, é a dimensão da *ação* e não a do *acontecimento* que é, segundo o autor, prioritária das condutas humanas.

A tese central do Interacionismo Sociodiscursivo segundo Bronckart (op.cit.), “[...] é que a ação constitui o resultado da **apropriação**, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (op.cit., p. 42, grifos do autor). Sendo assim, é com base nas teorias da Psicologia, da Linguística e da Sociologia, que o agir comunicativo possibilita a produção de ações de linguagem - que podem transferir conhecimentos coletivos e/ou sociais – se constituem nos três mundos representados e determinam a forma de agir do ser humano.

Abordaremos a seguir os eixos de trabalho que se relacionam ao ISD, direcionando especificamente, à nossa linha de pesquisa que procura analisar a atividade de linguagem em situações de trabalho a partir de uma reflexão sobre as representações discursivas de duas professoras de língua inglesa do Estado do Tocantins.

2.2 O ISD: EIXOS DE TRABALHO E MODELOS DE ANÁLISE

Como já mencionamos anteriormente, o ISD é uma perspectiva de estudo extremamente atual que ainda está em processo de construção. A partir da observação de pesquisas na área, é possível delinear, pelo menos, quatro eixos de trabalhos principais: a

análise da arquitetura e da organização dos textos; estudos sobre didática de línguas; análise da atividade de linguagem em situações de trabalho e estudos sobre a questão do desenvolvimento do pensamento consciente e formas de raciocínio. Esta pesquisa se volta para as representações de duas professoras de língua inglesa sobre o seu trabalho, estando assim situada no terceiro eixo.

Em sua obra inaugural⁴, Bronckart indica dois modelos distintos de análise de textos, estes, vistos por ele como a materialização das ações de linguagem. O primeiro modelo focaliza as condições de produção de textos e o segundo direciona sua análise à infraestrutura geral, aos mecanismos de textualização e enunciativos, que compõem a arquitetura interna dos textos.

Antes de abordarmos especificamente os modelos de análise propostos por Bronckart (2003 [1999]; 2008), explicitaremos sua concepção de texto, e suas principais características. Primeiramente, de uma forma bem genérica, ele aplica à noção de texto a “[...] toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita” (op.cit., p. 71).

Ainda segundo o autor, apesar de os textos poderem ter aspectos diferentes, são constitutivamente semelhantes, pois todos possuem: i) uma relação de interdependência com o contexto em que é produzido; ii) um modelo de organização de seu conteúdo; iii) uma arquitetura interna que lhes confere coerência interna. Assim: “[...] a noção de texto designa **toda unidade de produção de linguagem** que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário” (BRONCKART, op.cit., p. 71, grifos do autor).

Nesta perspectiva da análise de um texto, Bronckart (op.cit.) apresenta um quadro epistemológico centralizado, primeiramente, nas condições sociais e psicológicas de produção textuais, para posteriormente, focalizar a análise de suas características estruturais e funcionais. Exporemos agora essas categorias de análise.

⁴ Atividade de linguagem, textos e discursos, 1999.

2.2.1 O texto e suas condições de produção

Segundo Bronckart (op.cit.), as características dos mundos formais (físico, social e subjetivo), que se situam nas situações de ações de linguagem, podem vir a influenciar o contexto de produção de um texto.

Dessa forma, o autor faz uma distinção entre estes tipos de situações de ações de linguagem, dividindo-as em externas ou internas (efetivas). As primeiras seriam as propriedades dos mundos formais que poderiam ser vislumbradas nas descrições de uma comunidade de observadores. Já as situações de ações internas, seriam as representações que um agente particular obteve sobre estes mundos formais. Para ele, “[...] é necessário admitir que é essa **situação de ação interiorizada** que influi realmente sobre a produção de um texto empírico” (BRONCKART, 2003 [1999]; 2008), p. 92, grifos do autor).

Sendo assim, o agente ao iniciar o processo de produção de um texto necessita da mobilização de algumas representações em relação aos mundos sobre dois focos distintos: o *contexto de produção textual* e o *conteúdo temático* ou *referente*, que são conhecimentos que proporcionam determinado poder de controle sob a organização do texto. Conforme cita Bronckart (op.cit.):

Para produzir um texto, o agente deve então mobilizar algumas de suas representações sobre os mundos, efetuando-se essa mobilização em duas direções distintas. De um lado, representações sobre os três mundos são requeridas como **contexto** de produção textual (...) e esses conhecimentos vão exercer um controle pragmático sobre alguns aspectos da organização do texto. De outro lado, representações sobre estes três mundos são requeridas como conteúdo temático ou **referente** (...) e vão influenciar os aspectos locucionais ou declarativos da organização textual (BRONCKART, op.cit., p. 92/93, grifos do autor).

O primeiro foco se refere ao *contexto de produção textual*, e este possui fatores que podem ser relacionados ao mundo físico ou ao mundo social e subjetivo, o que Bronckart (op.cit.) nomeia de *contexto físico* e *contexto sociosubjetivo*.

O *contexto físico* abrange: o **lugar físico** de produção, o **momento** de produção – se refere à extensão de tempo na produção do texto, o **emissor** (produtor ou locutor) – diz

respeito à pessoa que produz este texto oral ou escrito e **receptor** – aquele (s) que recebem o texto concreto.

O *contexto sociosubjetivo* se constitui por: **lugar social** – que se relaciona à formação social, ao modo de interação ocorrida na produção deste texto (escola, exército, interação informal, etc.), **posição social do emissor** (enunciador) – se refere ao papel social desempenhado na interação, **posição social do receptor** (destinatário) – papel atribuído a quem recebe o texto e **objetivo** da interação – se pauta no ponto de vista do enunciador e no(s) efeito(s) que o texto pode ocasionar.

Como segundo foco, temos o *conteúdo temático* ou *referente*, e este diz respeito às informações contidas no texto, expostas a partir da utilização da língua natural de quem o declara. A análise, nesta perspectiva, não se atrela à distinção entre os três mundos formais, uma vez que em um texto podemos abordar temas relacionados ao mundo físico, ao mundo social, ou a temas carregados de subjetividade. É possível ainda que encontremos produções nas quais a combinação destes vários objetos venha a ocorrer.

Para Bronckart (2003 [1999]; 2008), tanto os parâmetros do contexto de produção, como o conteúdo temático de um texto são construídos a partir das representações de quem o produz, a quem o autor chama de agente-produtor. Sendo assim, Bronckart afirma que: “Trata-se de conhecimentos que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente e que são estocados e organizados em sua memória, previamente, antes do desencadear da ação de linguagem” (op.cit., p. 97- 98).

Ainda dentro da concepção do autor, ação de linguagem deve ser considerada como ações humanas que podem ser divididas em dois níveis: o sociológico e o psicológico. No primeiro nível, ela é vista como parte da atividade de linguagem de um grupo, atribuída a uma única pessoa, e que sofre recorte a partir de avaliações sociais. No nível psicológico é possível analisá-la como todo conhecimento do ser humano em relação às suas responsabilidades ao produzirem uma intervenção verbal.

Prosseguindo com a proposta de análise textual sugerida por Bronckart (op.cit.) em seu quadro epistemológico, focaremos as características estruturais e funcionais encontradas dentro de um texto, sua arquitetura interna, assim verificaremos de que forma estes são organizados em seus diversos níveis.

2.2.2 O texto e sua arquitetura interna

Bronckart (op.cit.) considera este plano de análise como sendo complexo, e propõe que ao examinarmos o aspecto organizacional de um texto, devemos fazê-lo a partir de seus níveis de superposição, chamado pelo autor de *folhado textual*. Este possui três subdivisões: a *infraestrutura geral*, os *mecanismos de textualização* e os *mecanismos enunciativos*.

O quadro a seguir expõe um resumo dos níveis de análise do ISD e sua evolução no decorrer dos últimos onze anos. Em nossa pesquisa, focaremos alguns aspectos do nível proposto por Bronckart e Machado (2004) para uma interpretação semântica do agir. Observamos nessa categorização que algumas alterações foram feitas à proposta inicial de 1999, vejamos a seguir.

Em relação à infraestrutura textual (vejamos quadro que se segue), a teoria não sofre modificações. No que diz respeito aos mecanismos de textualização, além de analisar as unidades linguísticas que indicam conexão, coesão verbal e nominal, a proposta de 2004 acrescenta o exame das relações predicativas diretas e indiretas. Na investigação dos mecanismos enunciativos, a nova proposta além de trabalhar com as responsabilidades enunciativas, verifica também os protagonistas da ação e suas funções sintático-semânticas. E por fim, os autores acrescentam o exame da semântica do agir em seus aspectos motivacionais e intencionais dentro de contextos individuais e coletivos.

Nosso foco de análise serão as relações predicativas diretas e indiretas, as modalizações e as responsabilidades enunciativas que possibilitam a identificação de diferentes vozes nas representações discursivas das professoras participantes da pesquisa.

BRONCKART (1999)	BRONCKART; MACHADO (2004)	MACHADO; BRONCKART (NO PRELO)
Análise do contexto sociointeracional de produção	Análise do contexto sociointeracional de produção	Análise do contexto sociointeracional de produção
Análise da Infra-estrutura textual: • Identificação do plano geral do texto; • Identificação dos tipos de discurso predominantes, por meio do levantamento da ocorrência e da frequência das unidades que indicam as relações de implicação ou autonomia do texto; tais como dêiticos de pessoa, de espaço e de tempo, e as relações de conjunção ou disjunção, tais como os tempos verbais e os tipos de frase; • Identificação dos tipos de sequência predominantes, e identificação da(s) fase(s) típica(s) da(s) sequência(s) por meio do reconhecimento da organização do conteúdo e da função.	Análise da Infra-estrutura textual: • Identificação do plano geral do texto; • Identificação dos tipos de discurso predominantes, por meio do levantamento da ocorrência e da frequência das unidades que indicam as relações de implicação ou autonomia do texto; tais como dêiticos de pessoa, de espaço e de tempo, e as relações de conjunção ou disjunção, tais como os tempos verbais e os tipos de frase; • Identificação dos tipos de sequência predominantes, e identificação da(s) fase(s) típica(s) da(s) sequência(s) por meio do reconhecimento da organização do conteúdo e da função.	Análise do tipo organizacional: • Identificação do plano geral do texto; • Identificação dos tipos de discurso predominantes, por meio do levantamento da ocorrência e da frequência das unidades que indicam as relações de implicação ou autonomia do texto; tais como dêiticos de pessoa, de espaço e de tempo, e as relações de conjunção ou disjunção, tais como os tempos verbais e os tipos de frase; • Identificação dos tipos de sequência predominantes, e identificação da(s) fase(s) típica(s) da(s) sequência(s) por meio do reconhecimento da organização do conteúdo e sua função; • Identificação da ocorrência de unidades linguísticas que indicam conexão, coesão nominal e coesão verbal, tal como elencadas abaixo, por exemplo: ➢ Mecanismos de conexão: organizadores lógico-semânticos e organizadores temporais; ➢ Mecanismos de coesão nominal: anáforas nominais (por substituição ou repetição) e pronominais (pronomes pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos e reflexivos); ➢ Mecanismos de coesão verbal: a densidade verbal (calculada pela divisão do número de verbos e pelo número de palavras).
Análise dos mecanismos de textualização • Identificação da ocorrência de unidades linguísticas que indicam conexão, coesão nominal e coesão verbal, tal como elencadas abaixo, por exemplo: ➢ Mecanismos de conexão: organizadores lógico-semânticos e organizadores temporais; ➢ Mecanismos de coesão nominal: anáforas nominais (por substituição ou repetição) e pronominais (pronomes pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos e reflexivos); ➢ Mecanismos de coesão verbal: a densidade verbal, por exemplo.	Análise das relações predicativas (diretas e indiretas) • Identificação da forma verbal (precedida ou não de um metaverbo (com valor modal, aspectual ou psicológico)); • Análise de textualização: identificação da ocorrência de unidades linguísticas que indicam conexão, coesão nominal e coesão verbal.	Análise do tipo enunciativo • Verificação das ocorrências dos tipos de modalizações com suas unidades típicas e de responsabilidade enunciativa, tal como segue: ➢ Modalização: lógica, deontica, pragmática ou enunciativa; ➢ Responsabilidade enunciativa/ocorrência de diferentes vozes: posicionamento enunciativo; ➢ Índice de pessoa.
Análise dos mecanismos enunciativos • Verificação das ocorrências dos tipos de modalizações com suas unidades típicas e de responsabilidade enunciativa, tal como segue: ➢ Modalização: lógica, deontica, pragmática ou enunciativa; ➢ Responsabilidade enunciativa/ocorrência de diferentes vozes: posicionamento enunciativo.	Análise dos protagonistas e sua função sintático-semântica • Identificação de unidades que indicam os protagonistas e seus papeis sintático-semântico (com base em Filmore (1975)); • Análise da modalização e de vozes.	Avaliação do tipo semântico • O cruzamento e a interpretação dos resultados de análise possibilitam a análise semântica cuja contribuição para o reconhecimento das atividades (de caráter eminentemente coletivo) e das ações (eminentemente individuais) se dá pela identificação: a) das figuras de ação que são construídas no texto e sua relação com a situação de interação e com as condições sócio-históricas de produção; b) da intencionalidade; c) da motivação; d) dos recursos mobilizados para agir; • Tipos de agir.
	Análise semântica do agir • Interpretação do agir na dimensão coletiva e individual nos planos: • Motivacional com a identificação de determinantes externas de origem coletiva e motivos de origem individual; • Da intencionalidade com a identificação de finalidade de origem coletiva e de intenções pessoais; • Dos actantes com a designação de ator àquele com atribuições individuais identificáveis e agente àquele sem tais atribuições.	

Quadro 1 - OS NÍVEIS DE ANÁLISE PROPOSTOS PELO INTERACIONISMOS SOCIODISCURSIVO (CRISTÓVÃO, 2008)

- **Infraestrutura geral:** é considerado a parte mais profunda do texto, e se constitui: pelo *plano geral* – diz respeito à organização do conteúdo temático; pelo *tipo de discurso* – marcação dos variados segmentos do texto e a articulação existente entre os mesmos; e pela *sequenciação* – se refere aos modos em que a linguagem é delineada no interior do texto, a partir de sequências narrativas, explicativas ou argumentativas.
- **Mecanismos de textualização:** este é o nível intermediário do folhado textual Bronckartiano. São compostos de três subdivisões: a *conexão* – mecanismos que contribuem para a marcação das articulações de progressão temática; a *coesão nominal* – função de introdução ou retomada de temas e/ou personagens no texto, as cadeias anafóricas, e a *coesão verbal* – respondem pela temporalidade e hierarquização dos acontecimentos e ações apresentados em um texto.
- **Mecanismos enunciativos:** visto como a parte mais superficial neste plano de análise, este nível colabora para a manutenção da coerência pragmática ou interativa do texto, permitindo dessa forma, o esclarecimento de posicionamentos enunciativos e entendimento de avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) relacionados ao conteúdo temático.

Segundo Bronckart (2003 [1999]; 2008), o autor ao produzir um texto pode se posicionar sob duas formas distintas: assumindo a responsabilidade do que está sendo enunciado, ou atribuindo esta responsabilidade a terceiros. Assim, é possível que diferentes **vozes** possam ser identificadas dentro de um texto, e são estas diversas vozes que o fazem polifônico.

[...] a identificação de posicionamentos enunciativos, entretanto é um problema bastante complexo: ao produzir seu texto, na verdade, o autor cria, automaticamente, um (ou vários) *mundo(s) discursivo(s)*, cujas coordenadas e cujas regras de funcionamento são “diferentes” das do mundo empírico em que está mergulhado. Assim, é a partir destes “mundos virtuais”, e mais especificamente a partir das instâncias formais que os regem (*textualizador, expositor, narrador*), que são distribuídas e orquestradas as vozes que se expressam no texto (BRONCKART, op.cit., p. 130, grifos do autor).

Ainda de acordo com o autor, essas vozes podem ter três subdivisões:

- *Voz do autor empírico* – explicita a voz de quem deu origem ao texto, ou seja o responsável pela ação de linguagem.
- *Vozes sociais* – vozes de pessoas ou instituições humanas que se posicionam fora do conteúdo temático do texto. Elas não intervêm como agentes nas ações do texto, mas são mencionadas como instâncias externas de avaliação de conteúdo.
- *Vozes de personagens* – vozes de pessoas ou instituições que estão inteiramente ligadas ao conteúdo temático e possuem qualidades de agentes dos fatos relatados no texto.

De acordo com Mazzillo (2006), ao fazermos uma análise de atividades de trabalho situadas, através de agires de linguagem, e tendo como fundamentação teórica o interacionismo sociodiscursivo, é possível que identifiquemos diferentes posicionamentos enunciativos, que são responsáveis pelas avaliações. Ao comentar, no resumo de sua pesquisa, parte dos resultados encontrados em sua análise a autora diz:

[...] o trabalho do professor de língua estrangeira representado nos diários configura-se como um trabalho de caráter interacional, instrumental, e mental, que envolve um agir de linguagem em diferentes graus, um agir com instrumentos, e um agir mental que compreende capacidades, motivos e intenções. É um trabalho, sobretudo, sujeito a avaliações. Verificou-se, ainda, que essas avaliações, realizadas a partir de diversas perspectivas enunciativas, ou “vozes”, incidem sobre o “modo de agir” dos professores na realização das tarefas [...] (MAZZILLO, op.cit., resumo, grifos da autora).

Para Bronckart e Machado (2004), é de extrema importância que ao analisarmos a polifonia de um texto, estejamos atentos aos posicionamentos ou efeitos de sentido destes, que surgem a partir dos enunciados produzidos. Tal avaliação é chamada por eles de *análise das modalizações* ou das *relações predicativas*, que podem ser *diretas* e *indiretas*.

As primeiras dizem respeito aos posicionamentos nos quais a forma verbal não é precedida de um metaverbo, ou seja, há a ausência de um verbo que possua valor modal e a

relação entre sujeito e verbo é neutra e assertiva. Já nas modalizações predicativas indiretas, a presença de verbos com estes valores é essencial, surgindo assim uma subclassificação, uma nova categoria de análise a partir destes valores, que são:

- Valor deôntico: (dever, ser preciso, etc.) avaliações apoiadas em valores, opiniões e regras do *mundo social*, explicitando determinantes externos do agir.
- Valor pragmático: (querer, tentar, buscar, procurar, etc.) colaboram para que aspectos de responsabilidade sejam explicitados, demonstrando assim as intenções, capacidades de ação e razões do agente.
- Valor psicológico: (pensar, acreditar, considerar, etc.) baliza os recursos cognitivos do agente.
- Valor epistêmico: (ser verdade, poder, etc.) avaliações apoiadas em conhecimentos que definem o *mundo objetivo*, apresentando o grau de verdade ou certeza sobre o predicado.
- Valor apreciativo: (gostar, apreciar, etc.) demonstra o posicionamento subjetivo do agente em relação ao predicado.

Em nosso trabalho verificamos a existência dessas modalizações a partir da análise das representações discursivas das professoras, e exporemos no quadro a seguir um resumo das categorias de análise apresentadas acima, ilustrando-o com fragmentos de nosso *corpus*⁵:

⁵ Exporemos a origem de cada fragmento utilizado.

Valor	Explicitam elementos do mundo:	Verbos presentes nestas modalizações	Fragmentos
Deôntico	Social	dever, ser preciso, etc	porque pra preparar o material... a gente <i>tem que estudar...</i> ⁶
Pragmático	Subjetivo Social	querer, tentar, buscar, procurar, etc.	elas acabam <i>não conseguindo realizar</i> atividades tão inovadoras como a escola que citei em Gurupi. ⁷
Psicológico	Subjetivo	Pensar, acreditar, considerar, etc.	e eu <i>penso</i> que é uma:/ uma: disciplina... que ela é importante sim no currículo... ⁸
Epistêmico	Objetivo	ser verdade, poder, etc.	<i>É importante</i> que se faça um planejamento. ⁹
Apreciativo	Subjetivo	gostar, apreciar, etc.	<i>Não gostei</i> muito de trabalhar em escola privada de Ensino Médio, ¹⁰

Quadro 2 - Os cinco tipos de modalização propostos por Bronckart e Machado (2004)¹¹

Até o presente momento, expusemos categorias de análise existentes no quadro teórico-metodológico do ISD, que serão utilizadas na análise das representações contidas nas entrevistas e nos relatos reflexivos trocados entre as duas professoras participantes da pesquisa. No capítulo seguinte, abordaremos de que forma se articulam o Interacionismo Sociodiscursivo e as Ciências do Trabalho.

⁶ Entrevista da professora Natália.

⁷ Relato reflexivo três (RR3) da professora Natália.

⁸ Entrevista da professora Laura.

⁹ Relato reflexivo dois (RR2) da professora Laura.

¹⁰ Relato reflexivo um (RR1) da professora Natália.

¹¹ No texto de Bronckart (2003 [1999]; 2008) são apresentadas quatro tipos de modalizações, mas essa categoria de análise é ampliada para valor modal, e no texto de Bronckart e Machado (2004) são apresentados cinco tipos de valores modais, com os quais trabalharemos em nossa pesquisa.

3. TRABALHO DOCENTE À LUZ DA ERGONOMIA E DA CLÍNICA DA ATIVIDADE

Mostraremos, nesta seção, como as Ciências do Trabalho se agregam ao ISD, e que contribuições as mesmas podem oferecer, no caso desta pesquisa, ao focarmos o trabalho do professor a partir das representações discursivas de duas professoras de Ensino Médio. Traremos ainda algumas considerações genéricas sobre o termo trabalho, refletindo, sobretudo, acerca das noções de trabalho *prescrito*, trabalho *real* e trabalho *realizado*.

Compreender o trabalho docente como objeto de estudo a partir de uma perspectiva do próprio professor é algo recente nas pesquisas em Linguística Aplicada. Dessa forma, faremos um relato histórico sobre o termo *trabalho* e mostraremos como o mesmo tem sido concebido. E, somente a partir deste construto, tentaremos trazer uma conceituação específica sobre trabalho docente na perspectiva do ISD.

3.1 CONSTRUINDO UM CONCEITO DE TRABALHO

Acreditamos que se faz necessário uma análise acerca do termo *trabalho* e como o mesmo vem sendo utilizado e interpretado por nossa sociedade. Tal observação será realizada inicialmente dentro de um contexto mais amplo, para posteriormente podermos fazer um recorte e um direcionamento ao trabalho do professor.

Vemos este artifício como viável, pois segundo Bourdieu, Chamboredon e Passeron (apud MACHADO, 2007, p. 79) qualquer método científico deve ter como respaldo uma análise crítica sistemática do que eles chamam de *prenções* sobre este objeto, que se agregam a uma tentativa de superação e reconstrução que vai além da percepção ingênua de mundo, realizando assim um estudo científico.

De acordo com Machado (2007), o sentido do vocábulo *trabalho* nas sociedades ocidentais remete à Bíblia e era saturado de negatividade, uma vez que o trabalho era visto como castigo, condenação de Adão e Eva em virtude do pecado capital.

Segundo Fragnière (apud MACHADO, op. cit, p. 83), um caráter de positividade foi atribuído ao termo *trabalho* com o advento da Reforma Protestante, que trazia como um de seus princípios a necessidade do bom cristão ser ativo na realidade social e econômica. Mas

foi no século XVIII, quando se deu início à revolução industrial na Europa que este valor positivo ganhou firmeza e o sentido do termo como o vemos hoje, começou a ser construído.

Na Grécia e em Roma, a atividade econômica de subsistência e produção de bens materiais só era reservada aos escravos, cabendo aos cidadãos livres as produções do espírito. O termo grego *ergos* era utilizado para designar o agir humano antes do século XVI e somente a partir deste século a expressão trabalho apareceu nas línguas românicas, derivando-se de *tripalium* que era um instrumento de tortura aos escravos romanos.

Como mostra Méda (apud MACHADO, 2007, p. 83), diversas definições e distinções para a palavra trabalho foram surgindo, como a dos economistas Smith, Say e Malthus, que entendiam por trabalho as atividades que produzissem bens materiais, o decompondo em trabalho produtivo e improdutivo: trabalho doméstico e intelectual respectivamente; e por fim Malthus define serviço como estando relacionado à atividade que produzisse riquezas, se opondo ao que ele chamava de *verdadeiro trabalho*.

No século XIX surgiram outras distinções que vinham a contrapor as anteriores. Ao analisarmos a definição de Marx (apud MACHADO, op.cit., p.84) que conceitualiza trabalho como universal e atemporal, constatamos que o ser humano é visto pela forma criativa que se expressa, realiza-se, aplica suas potencialidades, descobre e desenvolve sua realidade. Surge em decorrência desta ideia, o que Marx entende como *verdadeiro trabalho* e *trabalho alienado*.

Para o filósofo, *verdadeiro trabalho* é aquele a partir do qual o homem se entrega de forma absoluta, visando desenvolver suas habilidades da melhor maneira possível. E *trabalho alienado* é o contorno histórico adquirido pelo trabalho na sociedade capitalista, no qual o resultado do trabalho se prende ao objeto, a algo físico, o que o autor chama de objetivação do trabalho e que, segundo ele, funciona como um obstáculo ao desenvolvimento do trabalhador.

É válido ressaltar que os sentidos utilizados anteriormente por Malthus e Marx para o termo *verdadeiro trabalho* são totalmente distintos e que, para nossas explanações futuras sobre este termo estaremos utilizando sua acepção marxista.

Para Machado (op.cit.), considerar o significado da expressão *verdadeiro trabalho*, utilizada por Marx, é o mais propício para interpretar a afirmação de Bronckart (2004/2006)

que diz que “[...] há alguns anos, a atividade de ensino tende a ser considerada como um verdadeiro trabalho” (op.cit., p. 203). Assim, o trabalho do professor vem ganhando um novo contorno, sendo mais valorizado e visto como verdadeiro trabalho. Uma vez que o trabalho intelectual, que não produz bens materiais e tem seu resultado desprendido do meio físico, passa a ser considerado também como objeto de estudo.

Segundo Machado (op.cit.), a organização do trabalho industrial no início do século XX trouxe uma preocupação nova e estudos voltados para o trabalho, ou seja, a emergência de uma Ciência do Trabalho. O taylorismo e o fordismo proporcionaram que tais estudos iniciassem, tendo como foco a análise de técnicas e procedimentos das tarefas realizadas pelos trabalhadores nas fábricas, e eram dirigidos a um único objetivo: melhoria de produtividade e lucros.

Somente depois da segunda guerra mundial na Europa, surge um novo olhar para a questão do trabalho. Há uma total inversão de valores, pois o que se buscava não era mais adaptar os trabalhadores ao trabalho, mas proporcionar melhorias de trabalho a esses trabalhadores.

É a partir daí que emerge a Ergonomia de vertente francesa que tem como foco a análise da atividade humana em situação de trabalho e como objeto de estudo a relação entre conhecimentos gerais e específicos produzidos no contexto de trabalho. Para Souza-e-Silva (2004), a Ergonomia deve ser entendida “[...] como um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que se relaciona intimamente à compreensão do trabalho e sua transformação” (op.cit., p. 84).

Para a autora, a abordagem ergonômica francesa se apóia em diferentes disciplinas e se ancora no duplo conceito de *trabalho prescrito* e *trabalho realizado*. Entendendo por *prescrito* a tarefa direcionada ao trabalhador, e *realizado* a atividade por ele realizada.

Mas existe ainda a noção de *trabalho real* que, de acordo com Lousada (2004), baseada nas teorias propostas por Clot (1999) e Clot, et al (2001), entendem que *real* é o trabalho que se refere não só à atividade realizada, mas também àquelas que por algum impedimento foram suspensas. Essas atividades são de suma importância para a compreensão do trabalho prescrito e realizado, e devem ser consideradas nas análises voltadas para situações de trabalho.

Em relação ao trabalho de ensino, é na Linguística Aplicada e com base na Ergonomia da Atividade e na Clínica da Atividade que as pesquisas têm ganhado um novo contorno, tendo como seus principais representantes no Brasil, Machado (2004), Souza-e-Silva (2004), Lousada (2004); na França, Saujat (2002 e 2004) e Amigues (2002, 2003 e 2004); e na Suíça, Bronckart (2004).

Para Ferreira (apud MACHADO, 2007, p.86), esta nova abordagem pode ser caracterizada como antropocentrada, visualizando o trabalhador em sua multidimensionalidade, observando no mesmo seu funcionamento cognitivo, fisiológico e afetivo social. Dessa forma, passa-se a “[...] considerar o trabalhador como um verdadeiro ator e não como um mero executor de tarefas” (MACHADO, op.cit., p. 86).

De acordo com Bronckart (2004), a interpretação do agir do homem, agir este voltado para o trabalho, precisa de uma análise mais aprofundada, observando aspectos filosóficos, sociológicos e psicológicos que circundam estas atividades e ações humanas. Sendo assim, podemos concordar com a afirmação de Machado (op.cit.), em relação à dificuldade em conceituar trabalho quando a autora assevera que:

Quanto ao conceito de trabalho, verificamos que, nas ciências humanas e nas ciências do trabalho, em particular, há muita dificuldade, até hoje (ou talvez, sobretudo hoje) de se encontrar uma conceitualização universal que abarque todas as formas do agir humano que se desenvolvem em espaços e momentos históricos diferentes, ou mesmo em um momento histórico, que, pré-teoricamente, poderiam ser rotuladas como tal (MACHADO, op.cit., p. 80).

A seguir, traremos algumas considerações sobre o trabalho de professor na tentativa de explicitar estudos e entendimentos que vêm sendo construídos a partir da investigação desta complexa profissão.

3.2 A TESSITURA DO TRABALHO DOCENTE

Saujat (2004), ao realizar um estudo panorâmico em relação ao trabalho do professor nas pesquisas em educação, constata-se que, a partir das diversas escolhas teóricas, epistemológicas e metodológicas destas pesquisas, pode-se dar ao professor contornos diferenciados, o que para o autor leva a:

[...] considerar o professor sob múltiplas figuras: como o professor eficaz nos primeiros estudos-produto; na metade dos anos 1970, como autor racional; depois como sujeito cognitivo portador de representações; em seguida como sujeito singular considerado no fluxo de um vivido subjetivo; reaparecendo recentemente sob os traços de um prático reflexivo (SAUJAT, 2004, p. 18).

Ainda para o autor, ao utilizar-se da abordagem ergonômica nos trabalhos atuais realizados na área, temos a possibilidade de lançar um olhar “[...] mais integrativo e interacionista” (op.cit., p. 19), capaz de proporcionar um melhor entendimento da complexa prática educacional. O autor ressalta a necessidade de que esses trabalhos dialoguem com essa nova abordagem, possibilitando assim, que estudos relacionados a ensino sejam elucidados, pois, este, é considerado o trabalho mais investigado, mas pouco se sabe do ensino como trabalho. (op.cit., p.19)

Dessa forma, o que se deve buscar são condições que proporcionem uma interação entre disciplinas que se preocupem com a prática docente, como é o caso da Linguística, trazendo trabalhos que venham a atender as inquietações e, conseqüentemente, possibilitar uma melhor apreensão e compreensão desta complexa prática que é a educacional.

Na tentativa de demonstrar como ocorre o trabalho docente, Daniellou (1996 apud SAUJAT, 2004) utiliza uma metáfora ao afirmar que o professor, ao executar seu trabalho, tece. Teríamos ainda, nesse contexto, a trama e a teia. A trama seria os fios que fazem a ligação deste professor ao externo (programas e instruções sociais, ferramentas pedagógicas, características de instituições e alunos, regras, etc.). Por outro lado, a teia está relacionada a algo mais subjetivo, seria a conexão deste professor com sua própria história; com suas experiências de vida e de trabalho; com a sociedade que lhe proporciona saberes, valores; com familiares, projetos, sonhos, etc.

Ao compararmos o trabalho do professor a esta arte de criação, devemos ressaltar que tal procedimento traz implicações diretas a seu objeto que, segundo Saujat (2004), é a organização do trabalho de aprendizagem dos alunos. Isso atinge também outros professores que, segundo Daniellou (apud SAUJAT, 2004, p. 29), poderão ser contemplados, uma vez que a eles sejam levados novos conhecimentos, capazes de transformar o corpo e a mente, tecendo assim a obra da vida.

Mazzillo (2006) define trabalho à luz da Ergonomia como:

[...] uma prática social, que se realiza em uma atividade e que está sujeito a normas, regras e prescrições. Mas essa atividade também envolve formas de agir, envolve ações; ou seja, inclui gestos, instrumentos, planejamento, motivos, intenções, e, é claro, a linguagem (MAZZILLO, op.cit., p. 38).

Dessa forma, reconhecemos a importância da linguagem para estudos voltados para a Ergonomia e a Clínica da Atividade. Mas, conforme afirma Mazzillo (op.cit., p.39), “[...] nenhuma delas possui procedimentos de análise da linguagem”. Se fazendo necessário unir estas correntes teóricas ao Interacionismo Sociodiscursivo, uma vez que os mesmos princípios teóricos e filosóficos são compartilhados, cabendo ao ISD respaldar as análises de cunho linguístico-discursivas.

Na seção seguinte abordaremos a temática referente a documentos prescritivos, tratando especificamente, sobre os documentos oficiais citados pelas participantes da pesquisa.

3.3 DOCUMENTOS PRESCRITIVOS

Na última década, a educação no Brasil tem passado por várias intervenções do governo tendo por objetivo transformá-la. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) pode ser considerada o marco, sendo o resultado de longas discussões após a promulgação da Constituição Federal de 1988, quando a lei anterior foi vista como obsoleta. Posteriormente, tivemos a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998, que são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal trazendo orientações para a educação brasileira.

Para Machado (2004), os PCNs são documentos carregados de um discurso prescritivo, são construídos de forma objetiva, uma vez que: “[...] acaba por levar o destinatário a tomar suas asserções como verdadeiras [...]”, e são ao mesmo tempo repletos de subjetividade, pois como quaisquer outros discursos se vêem permeados pelas concepções e crenças de quem os produzem. (MACHADO, op.cit., p. XIII).

Ainda segundo a autora, o discurso presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais é constituído de novas normas e responsabilidades atribuídas à profissão do professor, traz, implícita ou explicitamente, uma avaliação negativa de seu trabalho, e não oferece ao profissional da educação medidas concretas para realização dessas transformações. Assim, os professores enfrentam crises de identidade, que possibilita que os mesmos se transformem e se desenvolvam, mas não deixando de incitar sentimentos de insegurança, mal-estar e estresse.

Conforme mencionamos no capítulo de introdução, esta pesquisa gira em torno das representações discursivas de duas professoras do Estado do Tocantins no que diz respeito a trabalho. É válido lembrar que elas estão fora da sala de aula, uma vez que exercem a função de assessoras de currículo. O que pretendemos investigar é se essa nova realidade de trabalho influenciou as representações destas professoras.

No decorrer das entrevistas as docentes fizeram menção aos documentos que respaldam suas práticas, daí a necessidade de nos referirmos aos documentos prescritivos utilizados pelas assessoras e pelos professores da rede estadual.

3.3.1 Documentos Oficiais do Estado

Os PCNs se tornaram suporte de significantes ações dentro do contexto educacional, como avaliações de livros didáticos e de competência de alunos e a implementação de programas de formação docente. Além disso, se tornaram referência para criação de novos documentos em âmbito estadual, como é o caso do Estado do Tocantins, com o Referencial Curricular do Ensino Fundamental, documento concluído, e a Proposta Curricular de Ensino Médio, em fase de constituição. Trataremos em específico deste último, por ser o mesmo um dos focos do trabalho das professoras participantes da pesquisa, visto que as mesmas, juntamente com os professores da rede, estão trabalhando em sua construção.

3.3.1.1 Proposta Curricular de Ensino Médio

A ideia de elaboração de uma Proposta Curricular de Ensino Médio surgiu em 2003, a partir de momentos de reflexão e estudo dos Parâmetros Curriculares em Ação, ocorrido entre

professores e técnicos da Secretaria de Educação e Cultura¹² do Estado. Mas somente em 2005, é que o processo foi formalmente desencadeado, objetivando assim configurá-lo como um documento que viesse a atender as expectativas dos professores envolvidos e as peculiaridades do Estado do Tocantins.

Em 2006, foram constituídos grupos de trabalho por área de conhecimento, nos quais docentes de nível médio e superior, e técnicos da SEDUC buscavam a sistematização do documento. Concomitantemente, eram realizados encontros de formação continuada com objetivo de aprofundar os estudos relacionados à proposta, e também a construção de boletins informativos que vinham a subsidiar todos os envolvidos no processo.

A referida proposta, ainda em caráter preliminar, explicita seus princípios norteadores, apresenta orientações para as três áreas de conhecimento, e se complementa com orientações metodológicas e princípios orientadores da avaliação do ensino e aprendizagem.

De acordo com as participantes da pesquisa¹³, atualmente, docentes e assessoria de currículo trabalham com a proposta no intuito de elencar os conteúdos mínimos a serem ministrados por cada disciplina. Foi explicitado na entrevista pela assessora Laura, que a proposta foi enviada via ofício a todos os professores da rede, e ela como assessora que os acompanha diretamente, tem procurado incentivar e fazer com que o documento seja realmente consultado.

Apresentaremos a seguir o percurso metodológico utilizados nessa pesquisa.

¹² Secretaria de Educação e Cultura – SEDUC.

¹³ Os perfis das participantes da pesquisa serão expostos no capítulo que se segue.

4. METODOLOGIA

Na presente pesquisa, analisaremos as representações discursivas de duas professoras de Ensino Médio do Estado do Tocantins. Inicialmente, exporemos a natureza de nossa pesquisa. Logo depois, faremos a exposição do perfil destas professoras, priorizando as informações obtidas através da coleta de nosso *corpus*, dos instrumentos de coleta de dados, do *corpus*, propriamente dito e dos procedimentos que serão utilizados em nossa análise.

4.1 NATUREZA DA PESQUISA

Podemos dizer que esta pesquisa tem uma natureza qualitativa e interpretativa devido às questões de pesquisa e os objetivos que traçamos para esta investigação. Dessa forma, não seguiremos um plano de análise rigoroso e previamente estabelecido, comum nas pesquisas de cunho quantitativo, porém, nos direcionaremos a uma análise descritiva e interpretativa de dados, conforme cita Neves (1996):

Enquanto estudos quantitativos geralmente procuram seguir com rigor um plano previamente estabelecido (baseado em hipóteses claramente indicadas e variáveis que são objeto de definição operacional), a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada, ao longo de seu desenvolvimento; além disso, não busca enumerar ou medir eventos [...] seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos. Dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo (NEVES, op.cit., p. 1).

Segundo Godoy (1995 apud NEVES, op.cit., p.1), é possível ressaltarmos algumas características essenciais à pesquisa qualitativa:

- os dados devem ser coletados em um ambiente natural e o pesquisador deve ser considerado como instrumento fundamental;
- a pesquisa deve ter caráter eminentemente descritivo;
- a preocupação do investigador deve ser o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida;
- e o enfoque da pesquisa deve ser indutivo.

Ainda de acordo com Neves (1996), ao desenvolvermos um estudo de cunho qualitativo, faz-se necessário que o pesquisador eleja determinado fenômeno como objeto de

estudo, e que uma delimitação de tempo e espaço seja feito, o que o autor chama de *corte temporal-espacial*, possibilitando assim, que seja definido o campo e a dimensão do trabalho a ser executado.

Tal procedimento foi feito em nossa pesquisa no momento que escolhemos analisar as representações discursivas de duas professoras de inglês do Estado do Tocantins sobre trabalho, durante quatro meses, lembrando que as docentes se encontravam em um contexto de trabalho diferenciado, uma vez que estavam fora da sala de aula, desempenhando o papel de assessoras de currículo.

4.2 PERFIL DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES

Acreditamos que conhecer um pouco sobre quem são as professoras que participaram desta pesquisa e algumas especificidades sobre o que elas fazem, ajudar-nos-á de forma significativa, especificamente, na análise dos dados, visto que são produtos das representações discursivas em relação a seus trabalhos.

As professoras Laura e Natália¹⁴ têm entre trinta e trinta e cinco anos e são professoras concursadas de Ensino Médio do Estado do Tocantins. Ambas são graduadas em Letras, formaram-se em uma universidade da cidade de Palmas denominada Centro Universitário Luterano de Palmas/Universidade Luterana do Brasil¹⁵ no ano de dois mil e um, dessa forma, estão formadas há nove anos. São habilitadas em língua inglesa e suas respectivas literaturas e possuem pós-graduação em metodologia de ensino de língua inglesa.

Laura e Natália ministraram aulas durante aproximadamente oito anos e, recentemente, foram convidadas a fazer parte da equipe de assessores de currículo do Estado do Tocantins. Dessa forma, estão atualmente ocupando novas funções: Laura presta serviço para a Diretoria Regional de Ensino¹⁶ de Palmas e Natália trabalha junto à Secretaria de Educação e Cultura do Estado (SEDUC).

Apesar de as duas professoras estarem na função de assessoras, desempenham papéis distintos, uma vez que trabalham em localidades diferentes. Na estrutura de organização de

¹⁴ Os nomes Laura e Natália são fictícios, assegurando às participantes da pesquisa o anonimato.

¹⁵ Centro Universitário Luterano de Palmas/Universidade Luterana do Brasil – CEULP/ULBRA

¹⁶ Diretoria Regional de Ensino - DRE

trabalho da Secretaria da Educação do Estado do Tocantins existe a seguinte divisão: primeiramente tem-se a SEDUC, depois a DRE e, por fim, a escola. Natália desenvolve tarefas mais burocráticas junto à SEDUC, como análise de documentos, projetos, elaboração da proposta curricular etc. Por outro lado, Laura trabalha na DRE e possui um contato mais próximo com os professores de Palmas, uma vez que acompanha os mesmos em suas escolas, auxiliando-os em seus planejamentos e oferecendo suporte em suas metodologias de ensino.

Mas por que escolher Laura e Natália dentre as diversas professoras de Ensino Médio existentes no Estado? O ponto crucial para esta decisão foi o fato de as mesmas estarem afastadas da sala de aula e em contato com uma nova realidade de trabalho, pois o que buscamos com esta investigação é justamente isto: saber se este contato mais intensificado com textos prescritivos influenciou as concepções destas professoras em relação aos seus trabalhos docentes.

Outro ponto importante para esta escolha foi o fato de conhecê-las pessoalmente e estarmos cientes da dedicação e envolvimento que elas têm para com o trabalho de professor. Podemos ressaltar ainda, que o grau de confiança entre as partes envolvidas na pesquisa foi reforçado em consequência dessa proximidade, pois acreditávamos que o resultado obtido através da formação deste *corpus* seria de grande valia.

4.3 OS INSTRUMENTOS

Considerando nossos objetivos, selecionamos a entrevista semiestruturada e relatos reflexivos como instrumentos para a coleta de dados, haja vista que os mesmos oferecem possibilidades interessantes para a análise que pretendemos realizar.

Acreditamos também que esses instrumentos nos darão subsídios que permitirão verificar o conhecimento dessas professoras sobre os seus agires a partir de situações contextualizadas e situadas conforme afirma Giger (2004):

[...] o conhecimento sobre o agir é dependente das palavras de seus próprios agentes. Entretanto, essas palavras não aparecem no vazio, devendo ser construída de alguma maneira uma situação de interlocução que permita chegar a um quadro de enunciação (GIGER, op.cit., p. 267).

Passaremos agora a uma exposição mais detalhada da entrevista, propriamente dita, e dos relatos reflexivos, fazendo um retrospecto sobre os mesmos, com o objetivo de mostrar suas origens e concomitantemente explicitar o motivo de nossa opção por tais escolhas, uma vez que esses instrumentos possuem características singulares e de extrema relevância à efetivação desta pesquisa.

4.3.1 A Entrevista

A entrevista como instrumento de pesquisa tem ganhado vários formatos devido, principalmente, às mudanças na concepção de pesquisa científica. Assim, ela tem deixado de ser somente um instrumento de coleta de dados, para tornar-se objeto de investigação, constituindo-se, inclusive, como base para novas pesquisas e teorias.

Na busca de um sentido mais individual e pessoal as entrevistas foram tomando novos formatos, e a isto Giger (2004, p. 242) caracteriza de uma evolução em sua prática, uma vez que ela deixa de ser um mero instrumento de coleta de dados, podendo até se tornar um dos pontos centrais da pesquisa, sendo base para novas teorias.

Questionários eram muito utilizados em pesquisas na busca do entendimento do objeto de estudo. Esses foram, gradativamente, associados ao uso de outros instrumentos que possibilitavam uma melhor compreensão do objeto avaliado. Dessa forma, os objetos de investigação pleiteavam outros tipos de instrumentos que viessem a atender à inovadora demanda da natureza das pesquisas nas Ciências Sociais e Humanas. Esta nova abordagem possibilita ao pesquisador maiores perspectivas de análise através do que Giger (op.cit.) nomeia de “procedimentos ‘compreensivos’ da entrevista personalizada” (op.cit., p. 242, grifos do autor).

Sendo assim, exporemos os tipos de entrevistas qualitativas a partir da categorização dada por Rosa (2008) e, posteriormente, abordaremos as singularidades da entrevista semiestruturada que, conforme cita Flick (2004, p. 106), funciona como uma das bases metodológicas da pesquisa qualitativa.

De acordo com Rosa (op.cit., p. 29), ao observarmos o nível de estruturação e o roteiro das questões utilizadas na entrevista qualitativa, podemos classificá-las em três tipos: estruturada¹⁷, semiestruturada e livre¹⁸.

A entrevista semiestruturada foi a escolhida para fazer parte do levantamento de nosso *corpus*. Nela deve-se ressaltar a importância de questões que primem pela subjetividade, permitindo dessa maneira que o participante da pesquisa tenha a possibilidade de apresentar suas representações acerca do tema levantado.

Para Rosa (2008), elas podem tratar de ponderações que dizem respeito a “[...]crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos” (op.cit., p. 31). É necessário que na elaboração deste tipo de entrevista, seja criado um plano com assunto a ser abordado, possibilitando ao procedimento maior flexibilidade e dinamicidade.

Este foi o direcionamento considerado por nós ao estruturamos nossa entrevista. Elaboramos um guia composto por onze perguntas (cf. Apêndice¹⁹ A) que foram utilizadas nas entrevistas com as duas professoras participantes, e como dissemos anteriormente, tal material funcionou realmente como guia, visto que durante a execução do procedimento tivemos a oportunidade de inserir novos questionamentos.

Acreditamos que a inserção dessas perguntas contribuiu para o melhor andamento da nossa interação com as professoras, proporcionando a coleta de informações que foram bastante relevantes para a nossa pesquisa e, conseqüentemente, um melhor resultado de nosso trabalho.

Entendemos que este material de análise mais personalizado, como é o caso da estruturação de nosso *corpus*, tendo como apoio a entrevista semiestruturada, pode possibilitar a esta pesquisadora uma melhor compreensão do conteúdo nela contido e, por conseguinte,

¹⁷ Entrevista caracterizada por perguntas formalmente elaboradas, obedecendo a diversas padronizações e com uma linguagem sistematizada. Seu objetivo é adquirir elementos concisos e breves a partir de seus questionamentos.

¹⁸ Nesse tipo de entrevista não há estruturação alguma. Segundo Fernandes (apud ROSA, 2008), o que temos é uma coleta de informações obtidas através de um relato oral do entrevistado, com um mínimo de interferência do entrevistador.

¹⁹ Os demais apêndices dessa pesquisa estão disponíveis em um CD que se encontra no final do trabalho.

um melhor resultado de suas análises interpretativas. Daí a preferência por este estilo de entrevista para servir como uma das bases de análise de nossos dados.

Nessa linha de raciocínio, Flick (2004) assevera que a entrevista semiestruturada possibilita ao pesquisador comparar dados, para nós, tal afirmação é totalmente pertinente, uma vez que a partir das perguntas feitas às duas professoras teremos a possibilidade de fazer uma análise comparativa dos dados.

A vantagem desse método é que o uso consistente de um guia da entrevista aumenta a comparabilidade dos dados, e sua estruturação é intensificada como resultado das questões do guia. Se os enunciados concretos sobre o assunto forem o objetivo da coleta de dados, uma entrevista semiestruturada será a maneira mais econômica (FLICK, op.cit., p. 107).

Com o intuito de consolidar ainda mais nossa investigação, decidimos ampliar nosso *corpus* e combinar com a entrevista a utilização de relatos reflexivos. Estes foram trocados entre esta pesquisadora e as duas professoras participantes da pesquisa.

4.3.2 Os Relatos Reflexivos

A capacidade de comunicação - O que faz dessa atividade, que segundo Marcuschi (2002, apud MEDRADO, 2008, p. 17), algo tão natural, trivial e misteriosa? Medrado (op.cit.) acredita que ao comunicarmos, estamos desenvolvendo três habilidades distintas: a de interação, a de compreensão e a de sermos compreendidos. Para a autora, através do desenvolvimento da linguagem e do pensamento, ocorridos nas práticas sociais, é que nos constituímos como seres humanos. Assim:

Nesta linha de raciocínio, entendemos que as narrativas de professores promovem, não apenas a interação voltada à ampliação dessa prática entre aqueles envolvidos em um processo de desenvolvimento profissional – [...] – mas também servem, dentre outros propósitos, como elemento orientador para uma prática discursiva [...] (MEDRADO, OP.CIT., p. 119).

Medrado (2007), define relato como: “[...] um procedimento autobiográfico que permite ao professor uma melhor compreensão das suas ações, evidenciando uma prática social permeada por uma conscientização da metodologia, da linguagem e da representação de si mesmo.” (op.cit., p. 116-117). Como qualquer outro gênero, os relatos reflexivos não

apresentam uma forma fixa e preestabelecida, e se caracterizam em sua maioria por um estilo bem simples, onde suas representações de mundo são narradas num estilo bem pessoal.

Nessa linha de raciocínio, Signorini (2006) atribui ao relato reflexivo duas funções principais. A primeira é a de possibilitar ao professor que ele expresse sua voz enquanto profissional. Através desse processo é que surgem posições, papéis e identidades constituídas pelo narrador/autor para ele mesmo. A segunda função é a de proporcionar que espaços de reflexão sobre teorias e práticas sejam criados através da escrita. Uma vez que o docente terá a possibilidade de refletir sobre as formas pelas quais esse campo de trabalho e as identidades profissionais são produzidas e reproduzidas. (SIGNORINI, 2006, p. 55)

Consideramos assim o relato reflexivo uma ferramenta de grande importância para compreensão e transformação do trabalho do professor. E esperávamos que a partir dos discursos proferidos pelas participantes dessa pesquisa, pudéssemos identificar suas representações, suas formas de pensar e agir. Conforme diz Medrado (2007):

O relato de experiências de professores tem sido um instrumento imprescindível para compreender e transformar suas ações em sala de aula. Estamos, de fato, tratando de um discurso que emerge em uma prática que se apresenta, não só como veiculadora de inúmeros valores sociais, culturais e institucionais que refletem o pensar e o fazer de um grupo, mas também como possuidora de um potencial para reproduzir e influenciar a forma de pensar e agir de um grupo (MEDRADO, op.cit., p. 116).

Segundo Signorini (2000), o relato reflexivo deve ser visto como uma prática de linguagem que revela e desenvolve nossas percepções como entidades psicológicas de um mundo social e culturalmente definido. Além disso, Signorini (2006) diz que narrativas e maneiras como se narram esses textos deixam transparecer ações e sentidos que o autor produz a partir de suas individualidades envolvendo também processos sociais que perpassam esses discursos.

Para Medrado (op.cit.), o relato se configura como uma manifestação textual que se organiza a partir do que o professor apreende sobre seu trabalho, uma vez que, são através desses textos que somos capazes de expor nossos conhecimentos ou, simplesmente, nossas

experiências de vida. Nessas narrativas, práticas são reconstruídas e conhecimentos corporificados, atribuindo à ação pedagógica subsídio sócio-político e cultural.

Nesse mesmo entendimento, Mazzillo (2006) afirma que o trabalho do professor, representado através de narrativas, tem um caráter interacional, instrumental e mental, abarcando diferentes agires de linguagem. Capacidades, motivos e intenções deste trabalhador, neste caso específico o professor, são explicitados e logo este trabalho está sujeito a avaliações que se darão através de variadas perspectivas enunciativas, ou seja, as vozes que incidem sobre o agir deste professor.

A identificação das vozes privilegiadas na concretização destes textos e sua posterior análise e interpretação, nos permitirão não só compreender melhor os parâmetros sócio-históricos e culturais com os quais o agir dos professores é julgado, mas também compreender as representações que podem ser detectadas nesses textos a respeito do trabalho dos professores de língua estrangeira no Brasil (MAZZILLO, op.cit., p. 7).

Dessa maneira, ao utilizarmos os textos elaborados nesses relatos reflexivos tentaremos interpretar as representações discursivas dessas duas professoras em relação ao trabalho educacional, a partir de seus agires explicitados através da linguagem. Vale ressaltar que tal proposta de análise é intrincada em virtude da variedade de vozes existentes em seus discursos. Conforme cita Machado (2004), logo na apresentação de seu livro:

A polifonia constitutiva da linguagem e do ser humano faz com que as avaliações do trabalho do professor sejam feitas a partir de diferentes perspectivas, de diferentes lugares sociais e de diferentes critérios, o que aponta para a multiplicidade de interferências sobre o trabalho deste profissional trabalho do professor, a quem é solicitado, implícita ou explicitamente, que atenda a critérios de avaliação múltiplos e quase sempre conflituosos. (MACHADO, op. cit.)

Prosseguindo nossa explanação, abordaremos neste momento a maneira pela qual se deu nossa coleta de dados, detalhando o contexto de produção dos mesmos.

4.4 O *CORPUS* DESTA PESQUISA

O início de nosso trabalho de composição do *corpus* se deu com a entrevista semiestruturada com as professoras Laura e Natália. As entrevistas foram realizadas no

Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Estado do Tocantins²⁰. Este lugar foi escolhido por uma questão de comodidade às partes envolvidas no processo, uma vez que é o local de trabalho desta pesquisadora, facilitando assim, o uso de ambientes e equipamentos apropriados para execução do procedimento. Já as professoras não fizeram nenhuma objeção, uma vez que as mesmas residem próximo ao Instituto.

As gravações foram feitas em datas diferentes, sendo que primeiramente entrevistamos a professora Laura no dia vinte e seis de junho de dois mil e nove quando conversamos por vinte e seis minutos. Já a professora Natália foi entrevistada no dia sete de julho do mesmo ano, e sua entrevista teve a duração de onze minutos, conforme podemos visualizar no quadro a seguir:

PROFESSORA	LOCAL	DATA	DURAÇÃO
Laura	IFTO	26/06/2009	26'
Natália	IFTO	07/07/2009	11'

Quadro 3 – Cronograma de produção da entrevista

Somente após o término desta primeira etapa de coleta de dados desta pesquisa é que passamos à produção dos relatos reflexivos. Como dissemos anteriormente, escolhemos executar esta troca via *e-mail* por acreditarmos que tal instrumento facilitaria o andamento de nosso trabalho. Ao questionarmos as professoras participantes sobre o local de produção de seus relatos reflexivos, as mesmas alegaram que eles foram, em sua maioria, escritos de suas residências.

A interação entre essa pesquisadora e as professoras Laura e Natália perdurou por três meses. Iniciamos a atividade no dia dezesseis de julho de dois mil e nove e a concluímos no dia treze de outubro do mesmo ano. Neste ínterim foram realizadas seis trocas completas de relatos reflexivos, possibilitando-nos assim, o início de nossos procedimentos de análise.

²⁰ Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Estado do Tocantins - IFTO

TROCAS	PROPONENTE	ENVIO	RESPOSTA 1	RESPOSTA 2
Primeira	Adriana	16/07/2009	Natália	Laura
Segunda	Adriana	24/07/2009	Natália	Laura
Terceira	Adriana	04/08/2009	Natália	Laura
Quarta	Adriana	17/08/2009	Natália	Laura
Quinta	Natália	25/08/2009	Laura	Adriana
Sexta	Laura	07/10/2009	Adriana	Natália

Quadro 4 – Cronograma de produção dos relatos reflexivos

É interessante notar em relação ao quadro acima que as quatro primeiras interações foram propostas por esta pesquisadora, mas começamos a perceber que o processo estava mecanizado. Os relatos eram enviados e respondidos pelas professoras, e não havia uma iniciativa por parte delas para proporem os mesmos.

Ao observarmos isto, optamos por esclarecer às professoras participantes quanto à possibilidade de elas iniciarem a “conversa”, ou seja, que a elas também era poderiam propor a interação, pois, tal atitude provavelmente deixaria o processo mais dinâmico.

Dessa forma, foi enviado às professoras um e-mail sugerindo que elas poderiam também fazer seus comentários e contar suas experiências vividas. Elas aceitaram a sugestão dada, visto que as duas deram início aos relatos seguintes. Mas o que se pode perceber é que o fluxo de troca ficou bem mais lento a partir do momento que esta pesquisadora deixou de encetar as trocas.

Além de tratar do contexto físico da situação de produção do *corpus* desta pesquisa, é válido ressaltar também o contexto social no qual se inserem as participantes da mesma, visto que dentro dos discursos proferidos por elas, pode-se identificar papéis diferenciados através de vozes distintas. Para Bronckart (2003 [1999]; 2008):

Quando empreende uma ação de linguagem, o autor mobiliza, do vasto conjunto de conhecimentos que a sede, subconjuntos de representações que se referem, especialmente, ao contexto físico e social de sua intervenção, ao conteúdo temático que nela será mobilizado e a seu próprio estatuto de agente (capacidade de ação, intenções, motivos) (BRONCKART, op.cit., p. 321).

Antes de partirmos para o capítulo de análise propriamente dito, demonstraremos nessa subseção a maneira pela Sendo assim, foi possível verificar neste contexto de vozes três posturas enunciativas²¹ distintas: da enunciadora-professora dentro de contextos particulares e coletivos de produção, e da enunciadora-assessora. Ao enunciarem como assessoras, as professoras participantes também demonstram suas representações, a partir de exposições autônomas, através de discursos teóricos, deixando explicitar as vozes do *Expert*.

Segundo Mazzillo (2006), a voz do *Expert* é aquela “[...] que, de um modo geral, se apresenta sob a forma de um discurso teórico avaliativo, e que pode representar também vozes profissionais” (op.cit., p.86). Exporemos detalhadamente esta constatação no capítulo em que realizarmos a análise dos dados.

4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para tornar nossa análise mais pertinente, optamos por nos valer dos dois instrumentos utilizados na coleta de dados em um só momento. Sendo assim, a entrevista e os relatos reflexivos serão avaliados simultaneamente à medida que representações discursivas das professoras mostrarem notoriedade.

Nossa análise será realizada a partir da identificação das vozes e modalizações categorizadas por Bronckart (2003 [1999]; 2008), conforme mencionamos no capítulo teórico. É válido lembrar que, identificaremos também os diferentes lugares dos quais as professoras enunciaram, assumindo posturas e responsabilidades enunciativas diversas, que chamaremos aqui de posições enunciativas.

No decorrer de nossa explanação, faremos a exposição de quadros e gráficos baseados nos resultados de nossas análises. Esses têm como objetivo ilustrar e facilitar a compreensão do leitor em relação aos resultados encontrados. Ressaltamos que o detalhamento desses dados se encontra no apêndice E do presente trabalho.

²¹ As identificações dessas posturas enunciativas foram feitas com base em Mazzillo (2006). Faremos a distinção detalhada desses posicionamentos em nosso capítulo de análise.

5. TECENDO A TRAMA DO TRABALHO DOCENTE: REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS

Neste capítulo, tentaremos, a partir da análise de nossos dados, compreender se as representações discursivas sobre o agir docente de duas professoras de Ensino Médio do Estado do Tocantins foram influenciadas, a partir do momento em que elas se tornaram assessoras de currículo.

Dessa forma, realizaremos nossa análise, levando em consideração a Semântica do Agir (BRONCKART e MACHADO, 2004), evidenciando, principalmente, as relações predicativas nos discursos das professoras Natália e Laura, sistematizando as instâncias enunciativas presentes nas suas representações sobre o trabalho educacional.

5.1 LEITURA DO AGIR NAS ENTREVISTAS E RELATOS REFLEXIVOS

Primeiramente, gostaríamos de ressaltar que estaremos considerando três instâncias enunciativas, uma vez que em nosso trabalho, constatamos no discurso analisado das duas professoras, que elas enunciavam assumindo posturas diferenciadas. Tanto nas entrevistas quanto nos relatos reflexivos, elas se posicionaram de maneiras distintas, como: 1. Enunciadora-Professora em Contexto Particular (EPCP); 2. Enunciadora-Professora em Contexto Coletivo (EPCC); e, finalmente, 3. Enunciadora-Assessora (EA)²².

Como dissemos anteriormente, ao enunciarem como professoras, as participantes da pesquisa assumem dois posicionamentos. Às vezes relatam, por exemplo, situações particulares, tais como suas trajetórias acadêmicas e circunstâncias vivenciadas em suas salas de aula, mas também expõem problemas relacionados aos contextos coletivos de trabalho, como a falta de interação entre os educadores. Temos ainda, a enunciadora-assessora, que demonstra a partir de suas ponderações, essa nova função que estão exercendo na assessoria de currículo do Estado, deixando transparecer em discurso teórico-avaliativo, a voz da *Expert*, realizando declarações de verdade sobre o conteúdo temático por elas apresentados.

Discorreremos nas subseções seguintes sobre cada posição enunciativa acima citada, a partir de análise de fragmentos dos relatos reflexivos e da entrevista.

²² Estes três posicionamentos enunciativos serão detalhadamente expostos e exemplificados no decorrer desse capítulo.

5.1.1 Posição de enunciativa-professora em contexto particular: EPCP

Esta postura enunciativa pode ser considerada a segunda mais utilizada pelas professoras nos dados por nós analisados. Assim, a posição de enunciativa-professora em contexto particular foi evidenciada no primeiro e no último relato reflexivo, e também nas entrevistas das participantes da pesquisa. Apresentaremos, a seguir, segmentos que ilustram a nossa constatação.

Fragmento 1: (EPCP)

Natália: RR1²³

Por exemplo, **tive** problemas com uma turma uma vez, **cheguei** a pedir à direção que fizesse uma troca comigo pois **não conseguia**[sic] obter a atenção da maioria dos alunos, durante o conselho de classe o problema foi colocado para os colegas e um professor **me deu** umas dicas muito interessantes e apontou que o problema estava em dois alunos especificamente, então a partir das sugestões do meu colega, **consegui** realizar um trabalho maravilhoso com a sala. o que faltou então??? Diálogo entre os colegas.

Fragmento 2: (EPCP)

Laura: RR1

Costumo dizer que **ser educadora** do ProJovem é muito mais que apenas ministrar aulas. [...] Tive boas experiências com meus coordenadores nas escolas que trabalhei. Coordenadores que **nos** auxiliavam no que fosse preciso. Que valorizavam o aprimoramento **do professor**, que **nos** auxiliavam com os recursos a serem usados em sala de aula, tentavam auxiliar também nos planejamentos. No entanto também passei por situações difíceis. Profissionais que não estavam tão empenhados no processo ensino-aprendizagem. Muitas vezes procuravam dificultar o trabalho **do professor**.

Nos dois fragmentos as professoras ostentam papéis de EPCP. No trecho de Natália, isto pode ser visualizado no momento em que a mesma relata suas dificuldades em relação a uma turma. Ao expor tal situação problema, ela sugere que a interação e a articulação entre professores em suas relações de trabalho são de grande importância. Laura também traz em seu discurso vivências de sua vida como professora. Apresenta pontos positivos e negativos dessa experiência, como a satisfação profissional, e posturas diversas dentro desse contexto de trabalho.

Um aspecto que merece destaque é a maneira como as duas professoras apresentam seus discursos nos relatos reflexivos e recuperam de forma diferenciada esse contexto

particular de trabalho. Assim, Natália ao enunciar utiliza verbos na primeira pessoa conforme podemos visualizar nos destaques do fragmento 1. Por outro lado, Laura, ao falar de seu contexto particular (*Tive boas experiências, também passei por situações difíceis*) assume, ao mesmo tempo, uma posição de neutralidade, uma vez que se posiciona como *nós*, e se refere ao *trabalho* e ao *aprimoramento do professor*, não se posicionando, explicitamente, na situação particular de trabalho relatada.

Nas entrevistas, no entanto, ambas as professoras recuperam seus contextos particulares de trabalho assumindo, predominantemente, suas posições de professoras sem qualquer resquício de neutralidade. Isto pode ser constatado no uso da primeira pessoa na exposição da maioria de seus discursos. Vejamos a seguir alguns trechos:

Fragmento 3: (EPCP)

Laura: Entrevista

ah... **eu gosto** muito de dar aula de inglês... **gosto** muito de trabalhar com música... é/ até porque **eu tenho** afinidade com a música... e **eu penso** que a música ajuda a aprender mais rápido... por causa da melodia... por causa que a música FAZ as pessoas lembrarem de alguma coisa... questão da graMÁTica também que **eu posso** tá tirando da música... a questão da fonética... e também com brincadeiras e jogos... mais voltado pra questão da:/ de dinamizar a aula de inglês...

Fragmento 4: (EPCP)

Natália: Entrevista

e:: ... assim... dar aula de inglês **pra mim** é um prazer... **eu gosto** muito mesmo... **eu me identifico** com/ com a sala de aula... **GOSTO** de trabalhar com adolescente... e a língua inglesa... porque ela é muito dinâmica... ela é gosTOSA de trabalhar... os alunos... é:: a grande maioria se identifica um pouco com/ com a língua inglesa... né? e **não sei** se é porque **eu gosto** muito... então **eu acho** que **eu passo** um pouco disso pros alunos também... e **eu sinto** que eles são mais motivados do que com as outras disciplinas... que **eu já trabalhei**... que é redação e língua portuguesa

Quanto às vozes, pudemos identificar, prioritariamente, a voz do autor empírico, uma vez que as professoras se responsabilizam por suas ações de linguagem, a partir do uso de pronomes e verbos na primeira pessoa: *tive, me deu, comigo, meu* (RR1 Natália), *costumo, trabalhei, tive, passei* (RR1 Laura), *gosto, tenho penso, posso* (Entrevista: Laura), *identifico, acho, passo, não sei, sinto, trabalhei* (Entrevista: Natália).

²³ Ao expormos os fragmentos dos relatos reflexivos (RR) utilizados em nossa análise, usaremos as siglas de RR1 a RR6.

Encontramos, ainda, a voz do personagem diretamente ligado aos fatos relatados no texto na condição de agente, na pessoa do *professor* (RR1 Natália), que foi aquele que sugeriu e apontou a solução para a situação problema enfrentada por Natália.

É possível percebermos, que no discurso expresso por Laura em seu primeiro relato reflexivo, conforme fragmento 2, e também em alguns momentos da entrevista, existe um movimento do *eu* para o *nós*, e do *eu*, para o *a gente* e para o *você*. Tal deslocamento parece neutralizar a postura da professora em relação ao tema, e ao mesmo tempo, e sugere que esta postura é compartilhada com outros professores. Na entrevista, isso pode ser percebido, quando Laura expõe sua realidade de trabalho em um programa onde a mesma ministra aulas no período noturno, e também ao comentar sobre as metodologias sugeridas pelos encontros promovidos pela DRE, conforme demonstram os trechos a seguir:

Fragmento 5: (EPCP)

Laura: Entrevista

[levam as crianças... quando leva um... né? o aluno fica... fica o aluno e os filhos na sala... não tem creche... então **a gente** dá: aula com menino no co:lo... é bom porque **você** trabalha também o social... por isso que **eu** gosto... **eu** to trabalhando lá... e **me sentindo** co:mo... ajudando uma pessoa que realmente precisa... independente de ser professora de inglês... mas também trabalhando a disciplina específica que é o inglês

Fragmento 6: (EPCP)

Laura: Entrevista

[se **eu** disser que dá pra fazer... **eu** tô mentindo... **a gente** tem que tentar... trabalhar sim... mas às vezes não dá pra **você** fazer... porque **você** tem um monte de coisa pra tá: ministrando pra eles... o tempo é curto... e... às vezes tem coisa que acontece que não ajuda... mas **eu** penso que eles têm sim...

De acordo com os dados encontrados nos relatos reflexivos e nas entrevistas, pudemos constatar que, ao se pronunciarem como professoras dentro de seu contexto particular de trabalho (EPCP), Laura e Natália utilizaram as relações predicativas diretas (RPDs) com uma maior recorrência. Isto significa dizer que, na maioria de suas enunciações, elas deixaram de expor julgamentos de valor e avaliações a partir de modalizações mediadas por um metaverbo, posicionando-se de uma maneira mais assertiva. Vejamos alguns fragmentos que confirmam a nossa argumentação:

Fragmento 7: (EPCP)

Natália: RR1

quanto à minha experiência, me *formei* em Letras em 2001, logo *comecei* a trabalhar no estado pois a carência de professores naquela época *era* muito grande, ainda *é*, mas agora em uma proporção bem menor, sempre *trabalhei* em escolas públicas, somente em 2003 *tive* experiências[sic] em instituições privadas.

RPD

Fragmento 8: (EPCP)

Laura: RR1

E no período noturno *ministro* aulas no ProJovem, programa de inclusão de jovens do Governo Federal. *É* uma experiência fantástica. *Trabalho* com jovens de 18 a 29 anos que não terminaram o Ensino Fundamental. *Ministro* aulas de língua inglesa, informática básica e integração.

RPD

Os gráficos abaixo trazem a síntese dos resultados encontrados nos relatos reflexivos e nas entrevistas, em relação ao quantitativo de relações predicativas diretas (RPDs) e relações predicativas indiretas (RPIs). Observemos a seguir:

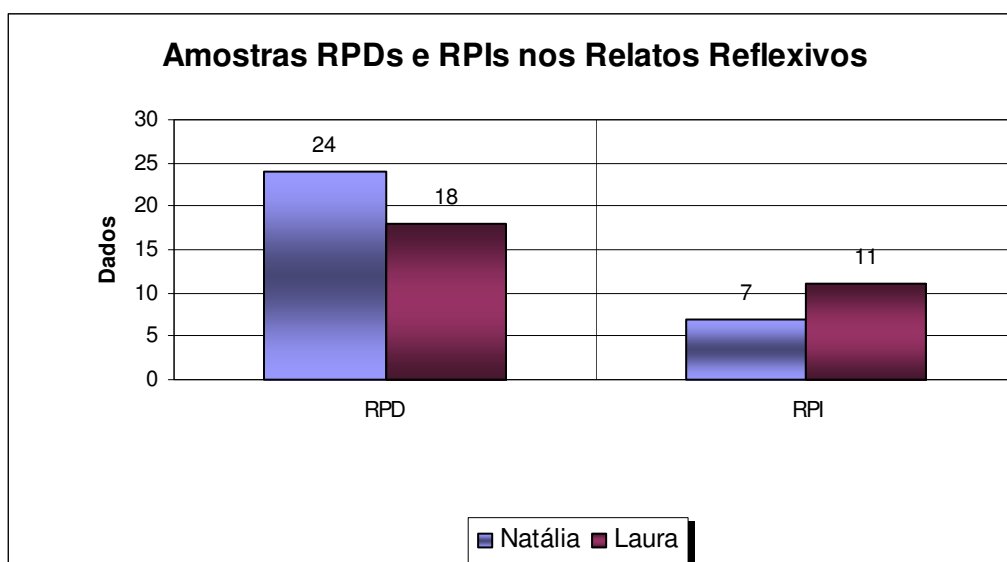


Gráfico 1 – Resumo das RPDs e RPIs encontradas na posição EPCP nos relatos reflexivos.

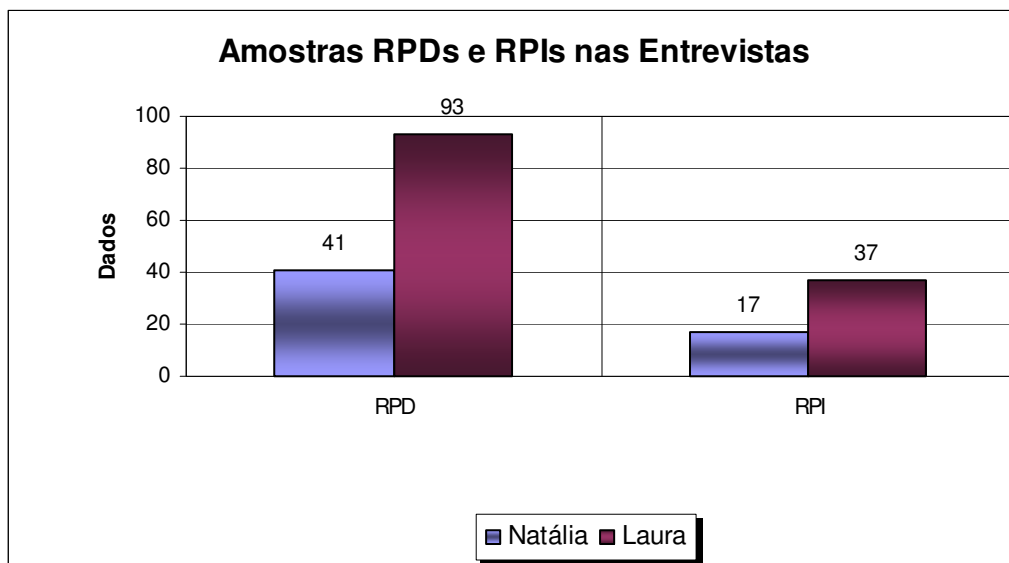


Gráfico 2 – Resumo das RPDs e RPIs encontradas na posição EPCP nas entrevistas.

Podemos visualizar a partir desses gráficos que ambas as professoras ao relatarem sobre o seu trabalho docente, utilizaram um número muito maior de relações predicativas diretas, confirmando-nos que, ao avaliarem o seu contexto particular de trabalho, os posicionamentos são mais pontuais e assertivos. Mesmo nesse caso, é possível que possamos identificar vozes diversas em seus discursos, conforme exemplo abaixo:

Fragmento 9: (EPCP)

Natália: RR1

me identifico mais com alunos da rede pública, pois por mais dificuldades que eles tenham em aprender, transpor o "filtro afetivo" nesse público é mais fácil, eles são mais abertos ao que se propõe como atividade do que alunos da rede privada.

A voz empírica do autor surge no início do fragmento, no momento em que a mesma expõe sua preferência pelos alunos da rede pública de ensino, *me identifico*. Ao alegar que os alunos da rede pública têm maior facilidade em *transpor o "filtro afetivo"* por maior que sejam as dificuldades, brota a voz social, a voz da academia. Natália utiliza este argumento como uma justificativa de sua maior afinidade com tais alunos.

Apresentamos, a seguir, gráfico síntese que contempla os resultados encontrados nos relatos reflexivos e nas entrevistas, no que concerne às modalizações encontradas nas relações predicativas indiretas (RPIs) na posição enunciativa de EPCP. Esse levantamento foi

realizado com base no número de verbos com valores modais utilizados nos discursos das professoras.²⁴

Ao analisarmos as relações predicativas indiretas (RPIs), - que são aquelas que dão origem às modalizações mediadas por metaverbos - observamos nessa postura enunciativa que, nos dados coletados por ambos os instrumentos, prevalecem as escolhas verbais que explicitam as intenções e as capacidades das professoras, ou seja, são as modalizações pragmáticas as mais recorrentes em seus discursos. Vejamos o gráfico 3:

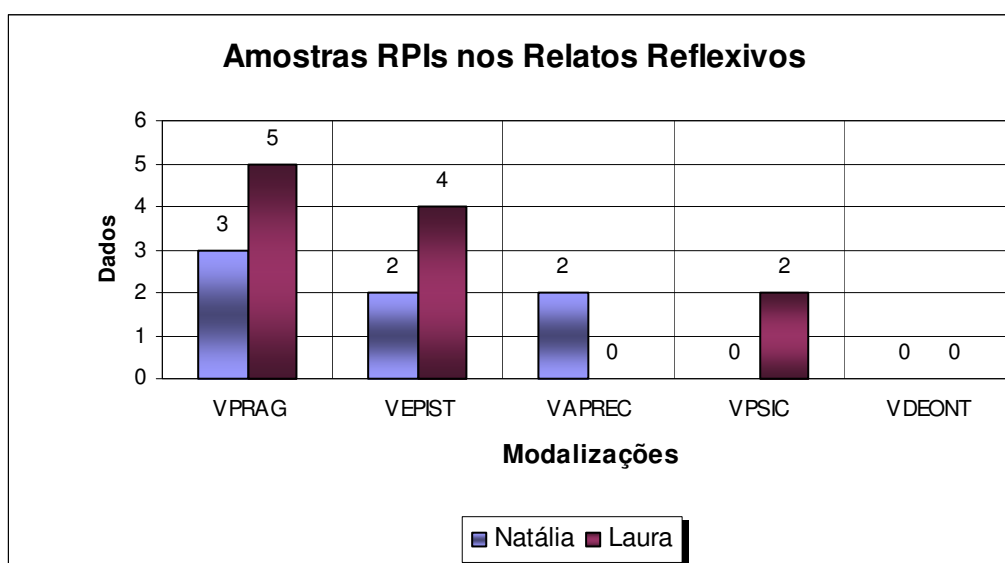


Gráfico 3 – Resumo modalizações encontradas na posição EPCP nos relatos reflexivos.

O gráfico nos mostra que Laura, ao expor suas representações sobre o seu trabalho nos relatos reflexivos, utilizou mais metaverbos do que Natália. Verificamos ainda que a modalização de valor deôntico não foi utilizada em nenhum momento pelas professoras. Isso implica dizer que, ao refletirem sobre a atividade educacional, levando em consideração o seu contexto particular, elas não deixaram que suas avaliações fossem apoiadas em valores, opiniões e regras do *mundo social*.

Traremos a seguir o resumo das RPIs encontradas nas entrevistas²⁵. Aqui pudemos constatar que todos os verbos com valores modais foram empregados pelas professoras, e novamente, Laura fez uso mais recorrentemente dessas valorações. Ao exporem seus posicionamentos, verificamos que ambas usam as valorações pragmáticas, apreciativas e

²⁴ O detalhamento desta análise se encontra no anexo V desse trabalho.

²⁵ O detalhamento desta análise se encontra no anexo VI desse trabalho.

deônticas, num número bem aproximado. Mas ao analisarmos as modalizações psicológicas e epistêmicas, percebemos que professora Laura demarca seus recursos cognitivos e tem suas avaliações apoiadas em conhecimentos do *mundo objetivo*, numa quantidade, significativamente, maior do que Natália.

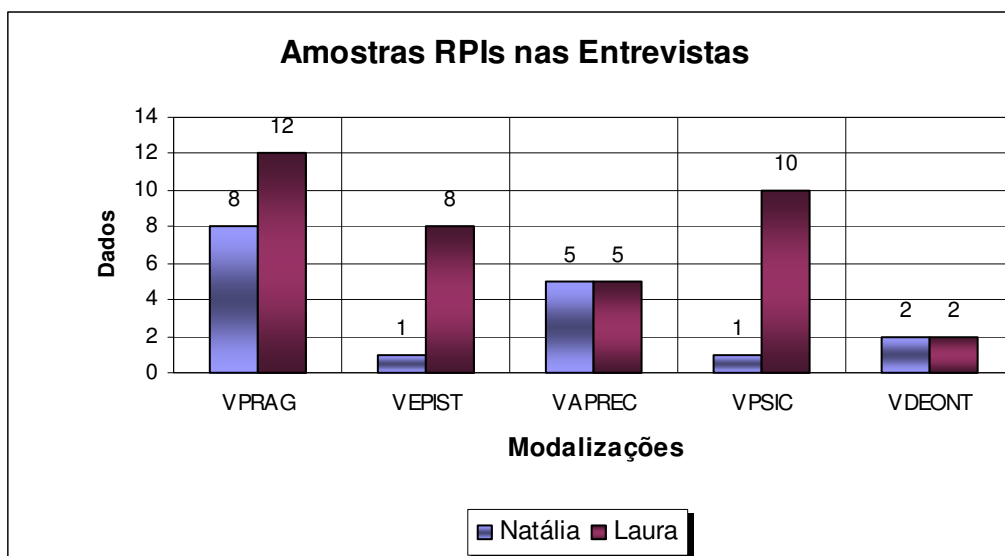


Gráfico 4 – Resumo modalizações encontradas na posição EPCP nas entrevistas.

Podemos identificar modalizações pragmáticas nas vozes das autoras empíricas, ao retomarmos os fragmentos 1 e 2. No primeiro, no momento em que Natália demonstra seu anseio de solucionar o problema enfrentado em sua sala de aula. Ela faz isto a partir da utilização dos verbos: *cheguei a pedir, não conseguia obter e consegui realizar* (RR1 Natália). Já no fragmento de Laura, a identificação pode ser confirmada a partir dos verbos: *costumo dizer, tentavam auxiliar e procuram dificultar* (RR1 Laura).

Nas entrevistas as professoras também deixaram que suas responsabilidades, intenções, capacidades e razões fossem explicitadas através de suas escolhas linguísticas, evidenciando novamente, as modalizações pragmáticas. Vejamos a seguir os fragmentos que confirmam isso:

Fragmento 10: (EPCP)**Laura: Entrevista**

[porque música eu não *consigo inserir*... por causa do tempo... eu tenho unidades assim/... então... por exemplo... se eu vou colocar/ eu *tentei fazer* bem no início do programa... eu fiquei muito atrasada... e juntando com a dificuldade dos alunos... num rende..

Fragmento 11: (EPCP)**Natália: Entrevista**

bom... como eu gosto DE MAIS de língua inglesa... de: desde nove anos que eu estudo inglês... eu sempre *quis trabalhar* nessa área... *tenTEI... fazer* o/ o vestibular pra relações internacionais... mas como eu não tinha terminado meu curso... eu não pude me inscrever na unb... Aí *resolvi fazer* pra letras... por causa DO inglês

Dando continuidade, iniciaremos agora, a análise das enunciações das professoras em seus contextos coletivos de trabalho (EPCC).

5.1.2 Posição de enunciadora-professora em contexto coletivo: EPCC

A posição de enunciadoras-professoras em um contexto coletivo de trabalho (EPCC), só foi assumida pelas participantes da pesquisa na primeira troca de relatos reflexivos (RR1). Nas entrevistas, esta posição enunciativa também foi muito pouco usada pelas professoras. Acreditamos que a pouca ocorrência desse posicionamento, poderia ser justificado por uma problemática citada por ambas professoras em nossos instrumentos de análise, que é a falta de interação e articulação entre os professores. Apresentaremos trechos dos discursos das professoras, seguidos de nossa análise.

Fragmento 12: (EPCC)**Natália: RR1**

Não haveria a necessidade de chegar ao conselho de classe para *ficarmos sabendo* de problemas simples dos alunos e até mesmo de metodologias que funcionam em uma determinada turma. [...] o que faltou então??? Diálogo entre os colegas. Se *nós tivéssemos* essa interação mais frequentemente o problema poderia ter sido resolvido no início.

Fragmento 13: (EPCC)

Laura: RR1

Quanto *aos colegas professores* muitas vezes não há uma articulação. Às vezes por receio do outro ou por realmente não querer fazer um elo com os demais. Isso também dificulta o processo de ensino-aprendizagem e os alunos percebem e sentem também a falta de articulação.

Ambas as educadoras assumem suas posições de enunciadoras em contextos coletivos de trabalho (EPCC) nos relatos reflexivos, ao se colocarem como parte de um grupo de profissionais e apresentarem situações problemas enfrentados por esse coletivo de trabalho. Elas oferecerem, igualmente, sugestões de ações que poderiam vir a amenizar tais situações como a falta de *articulação, interação e diálogo* entre os professores.

Em relação às vozes, foi possível encontrarmos a voz da autora empírica, que é responsável por suas ações, como por exemplo, em: [...] *se nós tivéssemos essa interação mais frequentemente [...]* (RR1 N.²⁶). É interessante observar que Natália se insere neste contexto coletivo de ação, ao utilizar verbos na primeira pessoa do plural: *ficarmos sabendo, tivéssemos* (RR1 N.).

Por outro lado, não é possível identificarmos nessa fala de Laura, a inserção nesse contexto, visto que ela menciona seu coletivo de trabalho, mas se posiciona fora desse conjunto. Isso nos leva a inferir que sua forma de agir seria diferente da dos *colegas professores* (RR1 L.²⁷), pois, ela nos sugere que não compartilha da mesma atitude dos demais docentes, sendo seu posicionamento alheio à problemática citada, que é a falta de articulação desses profissionais.

Na entrevista de Laura percebemos que, novamente, acontece aquele deslocamento que mencionamos na posição enunciativa anterior (EPCP), já que, ao falar sobre suas percepções sobre a temática educação no Estado, sua voz de autora empírica aparece, mas com uma oscilação entre o *a gente*, o *você*, o *professor* e o *ele*. Inicialmente, ela se posiciona nesse contexto coletivo de maneira absoluta ao utilizar o termo *a gente*, mas ao empregar o *cê* (você), o *professor* e *ele*, ela permite que este posicionamento se desloque, não há um compartilhamento de responsabilidades, e é atribuído ao professor em específico seus

²⁶ Ao nos referirmos à professora Natália dentro deste contexto de exemplificação, utilizaremos a letra N.

²⁷ Ao nos referirmos à professora Laura dentro deste contexto de exemplificação, utilizaremos a letra L.

comprometimento e empenho em relação ao seu aperfeiçoamento e melhoria profissional. Vejamos o fragmento a seguir:

Fragmento 14: (EPCC)

Laura: Entrevista

[até porque eu acredito... na educação... e acredito que aqui no estado *a gente consegue* sim *fazer* a diferença... pra multiplicar pro brasil... e *a gente* às vezes *é esquecido*... aqui no tocantins... e quando tem... *cê tem que abraçar*... agora mesmo *a gente tá fazendo* um curso *on line*...promovido também pelo governo do estado... e *a gente não paga* na:da... *faz* o *tk*... que é um preparatório... os livros são gratuitos...cd... gratuito e de qualidade... então SE *o professor quiser*... *ele consegue*... se ele quiser... *ele consegue* assim... *aperfeiçoar e melhorar*

No tocante às relações predicativas diretas (RPDs) e às relações predicativas indiretas (RPIs) nos relatos reflexivos, pudemos notar que suas ocorrências foram discretas no decorrer dos discursos das participantes da pesquisa, mesmo porque esta postura enunciativa (EPCC) quase não foi usada pelas professoras. Assim, Natália se posicionou três vezes de forma direta, enquanto Natália empregou quatro RPDs. Vejamos a seguir a representação gráfica de nossos resultados.

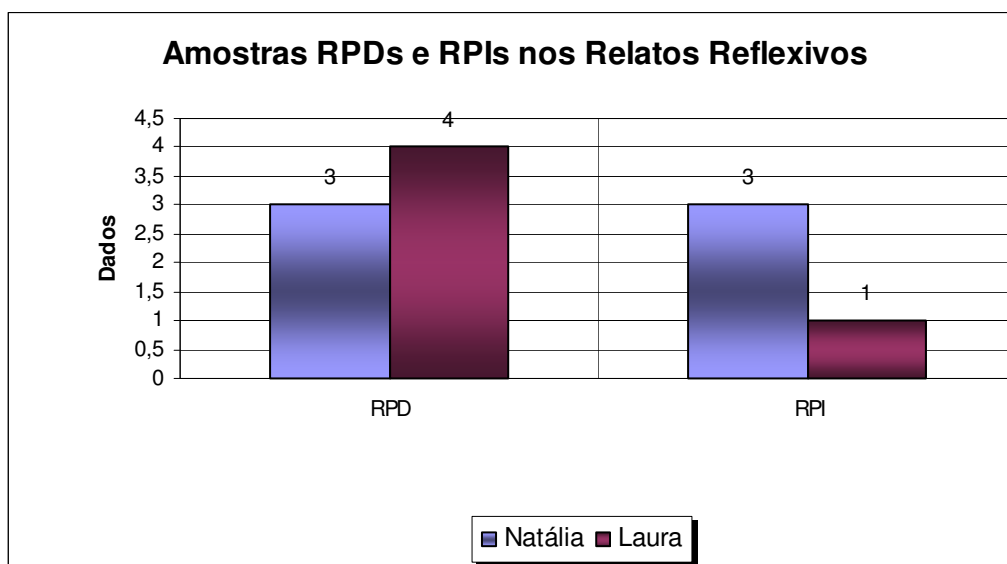


Gráfico 5 – Resumo das RPDs e RPIs encontradas na posição EPCC nos relatos reflexivos.

Conforme dissemos anteriormente, as enunciações das professoras no contexto coletivo de trabalho só aconteceram no primeiro relato reflexivo (RR1). Sendo assim,

faremos novamente uso dos fragmentos 12 e 13, já apresentados no início desta subseção, mas que agora serão considerados fragmentos 15 e 16, uma vez que serão analisados sob uma nova ótica. Apresentaremos abaixo os excertos seguidos da representação gráfica dos dados:

Fragmento 15: (EPCC)

Natália: RR1

Não *haveria a necessidade* de chegar ao conselho de classe

RPI: Valor epistêmico

para *ficarmos sabendo* de problemas simples dos alunos

RPI: Valor pragmático

e até mesmo de metodologias que *funcionam* em uma determinada turma.

RPD

o que *faltou* então??? Diálogo entre os colegas. Se nós *tivéssemos* essa interação mais frequentemente

RPD

o problema *poderia ter sido resolvido* no início.

RPI: Valor epistêmico

Fragmento 16: (EPCC)

Laura: RR1

Quanto aos colegas professores muitas vezes *não há* uma articulação.

RPD

Às vezes por receio do outro ou por realmente *não querer fazer* um elo com os demais.

RPI: Valor pragmático

Isso também *dificulta* o processo de ensino-aprendizagem e os alunos *percebem e sentem* também a falta de articulação.

RPD

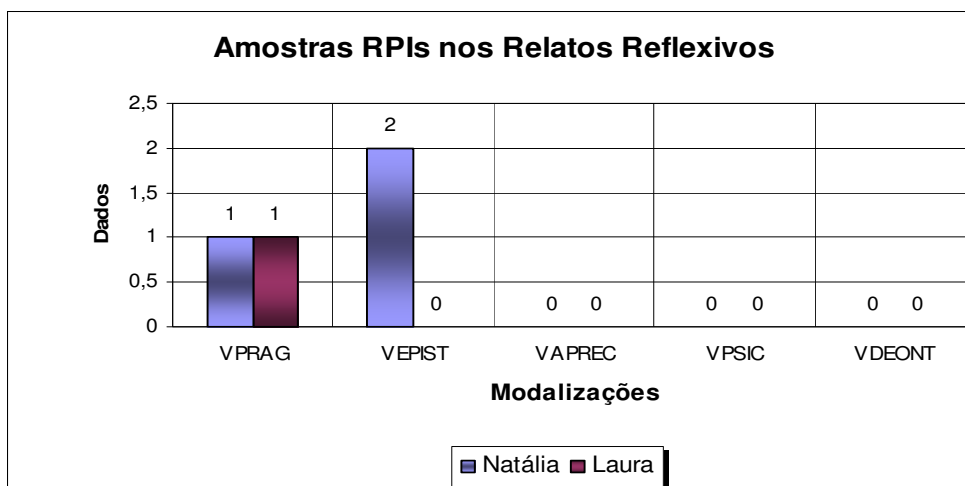


Gráfico 6 – Resumo modalizações encontradas na posição EPCC nos relatos reflexivos.

Ao verificarmos as relações predicativas indiretas (RPIs) nos relatos reflexivos, percebemos que os metaverbos de valor epistêmico foram os mais recorrentes. Isso pode ser constatado nas falas da professora Natália, no momento em que ela exprime avaliações que se apóiam em conhecimentos do *mundo objetivo*. Podemos identificar esses julgamentos nos seguintes segmentos: *Não haveria a necessidade de chegar* ao conselho de classe e o problema *poderia ter sido resolvido* no início (RR1 N.). Aqui a professora expõe situações relacionadas à falta de diálogo e interação entre os colegas, que se resolvidos, poderiam contribuir para solução de problemas vivenciados na sala aula. Vejamos o gráfico abaixo:

Nas entrevistas esta postura enunciativa (EPCC) também foi pouco utilizada pelas participantes da pesquisa, e foi possível notarmos que tivemos, praticamente, uma equiparação em relação à incidência das relações predicativas diretas (RPDs) nos discursos das professoras. Sendo assim, ao enunciarem, tanto Natália quanto Laura, posicionaram-se sem o intermédio de metaverbos para exporem suas valorações, quase a mesma quantidade de vezes.

Já em relação às relações predicativas indiretas (RPIs), observamos que somente Laura fez o uso de verbos modais em seus discursos, uma vez que Natália em momento algum, expôs suas representações discursivas a partir da utilização de metaverbos, se posicionando, predominantemente, de forma direta. Observemos o gráfico abaixo:

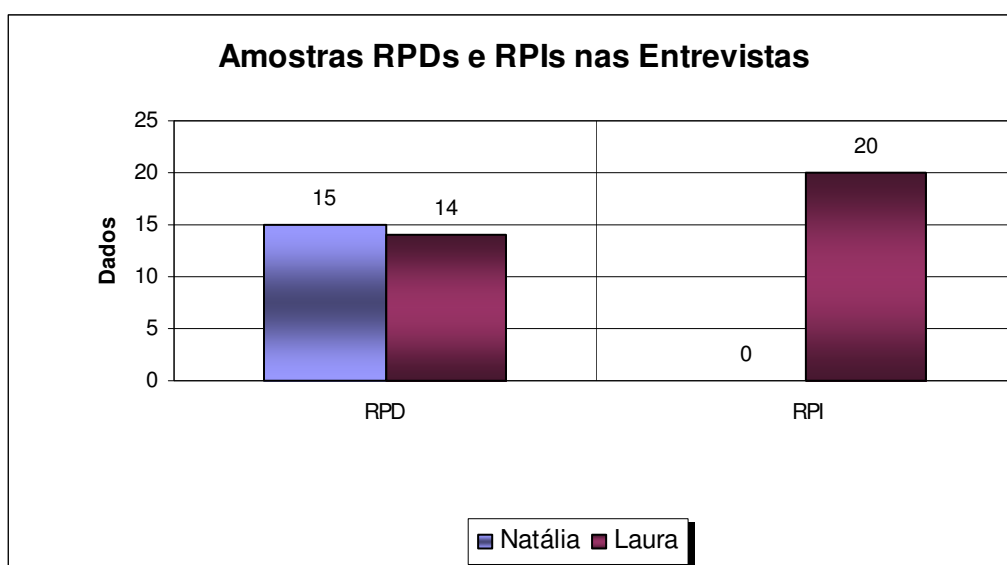


Gráfico 7 – Resumo das RPDs e RPIs encontradas na posição EPCC nas entrevistas.

Das vinte relações predicativas indiretas (RPIs) encontradas nas enunciações de Laura, podemos identificar todos os valores modais, conforme gráfico abaixo nos mostra. As modalizações pragmáticas foram as mais utilizadas, prevalecendo assim no discurso da professora a exposição suas intenções, capacidades e razões. Dessa forma, a professora assume a posição de “ator” deixando explícitos seus posicionamentos e mostrando-se como protagonista de seu trabalho. Vejamos os dados encontrados, seguidos de fragmentos da entrevista:

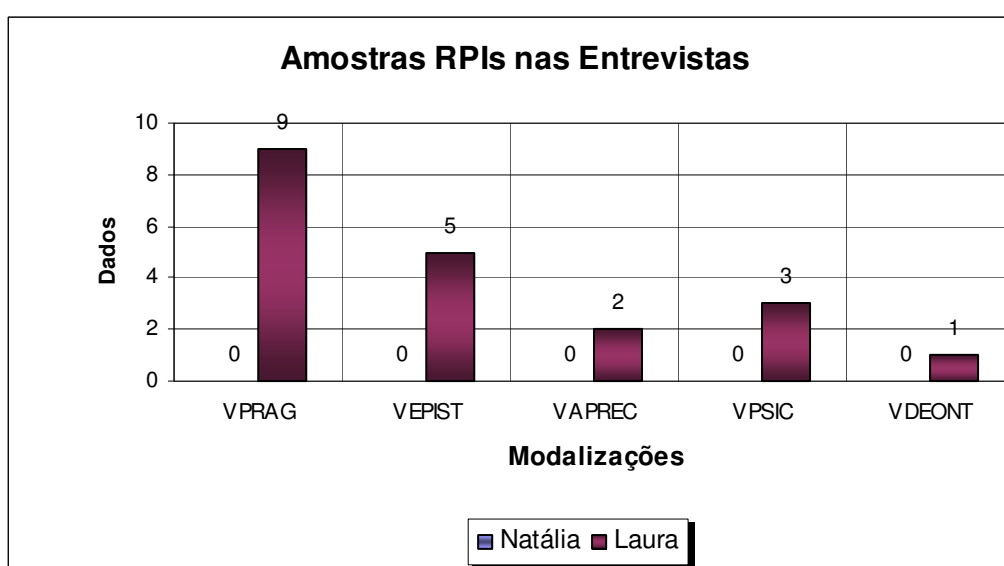


Gráfico 8 – Resumo modalizações encontradas na posição EPCC nas entrevistas.

Fragmento 17: (EPCC)

Laura: Entrevista

[...] basta o professor *saber conduzir*... e não *ficar se.../ se prendendo* aos problemas que a gente tem na rede... que a gente sabe que são muitos... mas com criatividade a gente *consegue dar* uma boa aula... e *fazer* o aluno aprender...

RPI: Valor pragmático
e *GOSTAR de aprender*...

RPI: Valor apreciativo

Fragmento 18: (EPCC)

Laura: Entrevista

[...]questões que *realmente é complicado* colocar na prática... porque a gente tem um número muito grande de aluno... se vai trabalhar... uma atividade de conversação... *é complicado*...

RPI: Valor epistêmico

Neste momento, observaremos a postura enunciativa da enunciadora-assessora que foi a predominante nos relatos reflexivos e nas entrevistas das professoras.

5.1.3 Posição de enunciadora-assessora: EA

Como dissemos anteriormente, a postura de enunciadora-assessora (EA) foi predominante no discurso expresso pelas professoras participantes da pesquisa nos relatos reflexivos e nas entrevistas. Verificamos também que em ambos os instrumentos analisados, elas permitiam que suas posturas enunciativas seguissem um deslocamento, uma vez que seus posicionamentos enunciativos variavam entre as instâncias analisadas.

Em sete relatos reflexivos, elas se posicionaram, exclusivamente, como assessoras. É interessante observarmos ainda que as instâncias enunciativas assumidas pelas professoras participantes da pesquisa coincidem em praticamente todos os relatos reflexivos, exceto no último (RR6), pois as mesmas enunciam de lugares diferentes. Isso nos revela a capacidade das professoras representarem seu trabalho, através de agires de linguagem diversos e de forma interativa. Isso pode ser visualizado no quadro a seguir:

Relatos Reflexivos (RR)	Posições Enunciativas/Modalizações (valores) de Natália	Posições Enunciativas/Modalizações (valores) de Laura
RR1	EPCP: RPD, Pragmático, Apreciativo EPCC: Epistêmico EA: Psicológico, Epistêmico	EPCP: RPD, Pragmático EPCC: RPD, Pragmático EA: RPD, Pragmático, Epistêmico
RR2	EA: RPD, Pragmático, Psicológico, Epistêmico, Deontico	EA: Psicológico, Epistêmico, RPD
RR3	EA: RPD, Pragmático, Deontico	EA: RPD, Psicológico, Epistêmico, Deontico
RR4	EA: RPD, Pragmático	EA: RPD, Pragmático, Psicológico, Epistêmico, Deontico
RR5	EA: RPD, Epistêmico, Apreciativo	EA: RPD, Pragmático, Psicológico, Epistêmico, Deontico ²⁸
RR6	EPCP: RPD, Epistêmico, Apreciativo	EPCP: RPD, Psicológico, Epistêmico, Pragmático EA: RPD, Psicológico, Epistêmico, Pragmático

Quadro 5– Resumo das posições enunciativas e modalizações encontradas nos relatos reflexivos.

A voz do autor empírico esteve presente nos relatos reflexivos e nas entrevistas, no momento que as professoras enunciavam e demonstravam que se responsabilizavam por suas ações de linguagem. Nos trechos que traremos como exemplo, podemos confirmar isto a partir do uso de *eu*, *nós* e *a gente*, acompanhados de verbos em primeira pessoa (singular/plural). Apresentaremos a seguir segmentos desses discursos:

Fragmento 19: (EA)
Natália: RR3

Definir prioridades, identificar lideranças entre alunos, professores e equipe é um dos fatores que levam a escola ao sucesso. algumas ações como abrir a escola para a comunidade aos

²⁸ Nesse relato reflexivo professora Laura repetiu a parte final do relato anterior.

finais de semana, atividades no contra turno e estabelecer metas são algumas ações que **temos identificado** com bastante frequencia[sic] na maioria das unidades de ensino que apresentam resultados satisfatórios

Fragmento 20: (EA)

Laura: RR3

Acredito que as nossas unidades de ensino estão melhorando cada vez mais e construindo conhecimentos que vão além dos muros... O trabalho em equipe é fundamental para que reamente[sic] haja tal construção. No entanto, **percebo** que ainda **temos** UEs²⁹ que precisam avançar. Dentre muitos fatores **destaco** a importânica[sic] da formação continua do educador, gestor, suporte pedagógico...

Fragmento 21: (EA)

Laura: Entrevista

[...] e **procuro fazer** agora com os professores de inglês do estado... então o trabalho **me** proporciona... sentar com o professor do interior... com o professor da capital... e **tá aprendendo** com eles... e **vendo** como é que é a realidade deles... e co:nhecedora também das dificuldades...

Fragmento 22: (EA)

Natália: Entrevista

[...] como assessora de currículo **a gente trabalha** na parte de/ de estruturação mesmo do currículo das escolas... de acompanhame:nto do professor... do acompanhamento dos assessores... das/ dos tec/ dos técnicos das regionais... **a gente envia** materia:l... **estuda**... mas assim também tem MUITO a parte burocrática... **trabalho** muito com planejamento estraté:gico...

Pudemos perceber que em alguns momentos da entrevista de Laura que este deslocamento do *eu*, *nós* e *a gente* foi ampliado para *eles*. Verificamos assim, que esta carga de responsabilidade parecia ser transferida a outras pessoas, uma vez que Laura fala de sua função como assessora, mas se posiciona fora desse contexto de trabalho.

Fragmento 23: (EA)

Laura: Entrevista

[...] aí HOje eu SEI um pouco... como é que **eles** pe:nsam a questão... da: formação do professo:r... e **eu** acredito sim que **eles** têm SIM ten-tado fazer um trabalho de qualidade... muitas vezes/ às vezes **eles** não consigam... mas **eles** têm tentado... né? a equipe como um todo [...]

²⁹ Laura utiliza a abreviação UEs para se referir a Unidades de Ensino.

Ao final do trecho Laura ressalta que *eles* são a *equipe de trabalho como um todo*, e ao questionarmos sobre quem seria esta equipe, ela confirma que seria a equipe da assessoria, e inicia seu discurso com *eles*, resgata sua posição e responsabilidade como assessora, a partir do uso de *a gente*, mas permite que esse deslocamento ocorra, novamente, ao utilizar *o relato deles*, posicionando-se, mais uma vez, fora da conjuntura de trabalho da assessoria. Vejamos o fragmento a seguir:

Fragmento 24: (EA)
Laura: Entrevista

[da assessoria [...]

i:isso... então *eles/ a gente* faz reunião:es... leituras de docume:ntos... vê pessoas interessantes pra tá dando as formações continua:das... e às ve:zes... o relato *deles* lá... os professores não viam com bons olhos...

Talvez esse deslocamento, em alguns momentos, ocorra pelo fato de Laura estar narrando fatos que aconteceram antes de ela ser assessora, como na parte final do trecho anterior: [...] *o relato deles lá... os professores não viam com bons olhos...* . Pois, em outro momento, ao ser questionada sobre a interação dos professores e seu papel nesse processo, ela assume inteiramente suas responsabilidades. Confirmemos no excerto a seguir:

Fragmento 25: (EA)
Laura: Entrevista

[...] pois é:/ é tentar/... *eu/...* a *minha função* lá... é justamente essa... *eu* tento promover...né?/ agora em agosto *eu* vou promover encontros com eles... por PÓlos... pra que *a gente* possa tá falando... e é um plano/ é um projeto *meu*... tá fomentando o uso das tecnologias em sala de aula... no estado *a gente* TEM o laboratório de informÁtica... é: uma fonte muito boa pra tá melhorando as aulas...

A voz da personagem, nos relatos reflexivos, surge nessa postura enunciativa (EA), no momento em que Laura se refere à Natália e à própria academia como agentes de fatos diretamente relacionados ao conteúdo temático. Não é Laura quem fala, não é de responsabilidade dela o acontecimento relatado. Ao utilizar a voz de Luckesi, ela procura reforçar a avaliação que é feita por ela como enunciadora-assessora, tendo como respaldo a voz da academia. Isso nos é confirmado pela presença do verbo *discendi: cita*. Vejamos o excerto a seguir:

Fragmento 26: (EA)

Laura: RR2

[...] Concordo com *Natália* quando *ela cita* o gestor escolar como conhecedor da realidade escolar como um todo. É importante que se faça um planejamento. *Luckesi 99 cita* que "o ato de planejar é uma atividade intencional pela qual se projeta fins e se estabelecem meios para atingi-los. [...]"

Examinaremos a partir das informações dos gráficos abaixo, as relações predicativas diretas (RPD) e indiretas (RPI), seguidas de suas modalizações nos posicionamentos enunciativos das assessoras (EA).

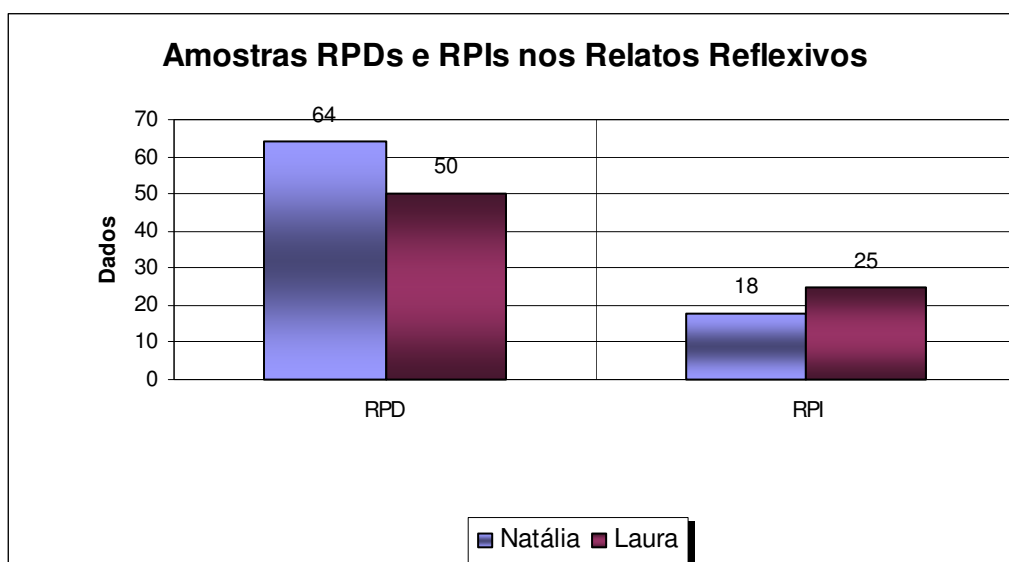


Gráfico 9 – Resumo das RPDs e RPIs encontradas na posição EA nos relatos reflexivos.

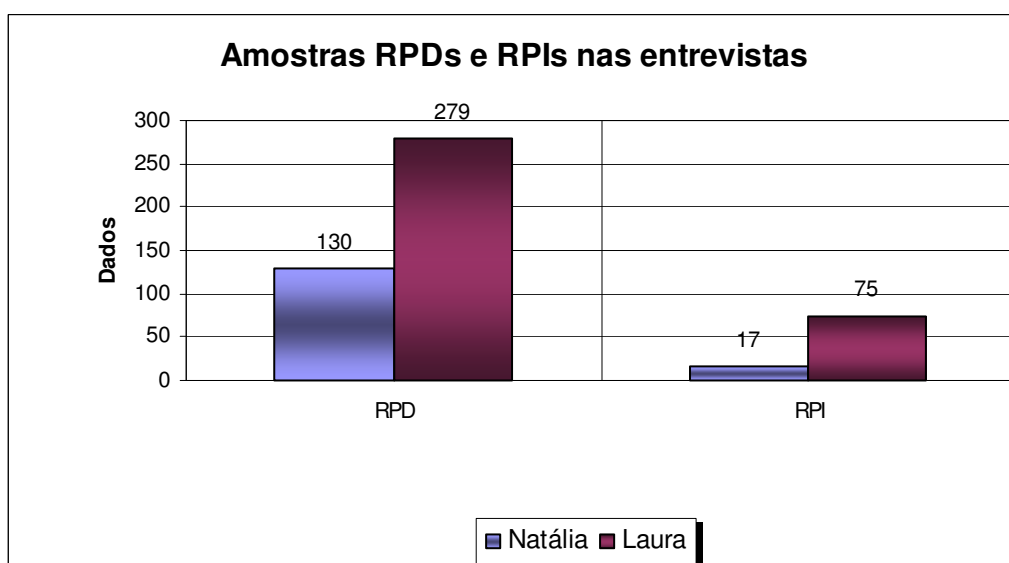


Gráfico 10 – Resumo das RPDs e RPIs encontradas na posição EA nas entrevistas.

Visualizando os gráficos, podemos perceber o grande índice das relações predicativas diretas. Elas prevalecem notoriamente sob as indiretas, mostrando-nos que nos discursos das enunciantoras-assessoras (EA), assim como no discurso das enunciantoras-professoras nos seus contextos particulares (EPCP), elas se posicionam, na maioria das vezes, de forma direta, evitando demonstrar através dos metaverbos, seus julgamentos e avaliações sobre o conteúdo temático.

Ao expor suas avaliações em relação aos assuntos tematizados nos relatos reflexivos e nas entrevistas, a partir das modalizações mediadas por verbos com valores modais, professora Laura foi quem apresentou o maior número de RPIs, vinte e cinco (25) ocorrências nos relatos reflexivos e setenta e cinco (75) em sua entrevista.

Os valores que prevaleceram nos discursos de Laura nos relatos reflexivos foram os epistêmicos, que expõem avaliações com base em conhecimentos do *mundo objetivo*. Tais modalizações demonstram um caráter de análise descritiva e que possuem valor de verdade. Na entrevista as modalizações que mais recorrentes nas enunciações de Laura são as de valor pragmático. Como podemos visualizar nos excertos abaixo:

Fragmento 27: (EA)

Laura: RR3

O trabalho em equipe *é fundamental* para que *reamente[sic] haja* tal construção.

RPI: Valor epistêmico

Fragmento 28: (EA)

Laura: Entrevista

[...] lá eu *consigo estudar* outras coisas... e tá MULTiplicando conhecimento que eu adquiri em congressos... em seminários... nas minhas pesquisas com os professores de inglês do estado

RPI: Valor pragmático

Já a professora Natália, ao apresentar suas avaliações intermediadas por metaverbos, utiliza-se, na maioria das vezes, das modalizações pragmáticas nos relatos reflexivos. Sendo assim, ela deixa transparecer elementos do *mundo subjetivo* e *social*, permitindo assim que suas responsabilidades sejam expostas, a partir da demonstração de suas intenções,

capacidades e razões de agir. Nos discursos da entrevista foram as modalizações apreciativas as mais frequentes. Aqui Natália demonstra sua posição pessoal em relação ao tema. Vejamos os excertos a seguir:

Fragmento 29: (EA)

Natália: RR3

Bem, a maioria das escolas da Rede ainda *não conceberam* a necessidade de *adequarem* à nova demanda dos nossos alunos, [...] elas acabam *não conseguindo realizar* atividades tão inovadoras

RPI: Valor pragmático

Fragmento 30: (EA)

Natália: Entrevista

eu/eu *gosto de estudar* muito... mas em casa... LÁ: na Secretaria... a gente não tem esse (...) geralmente eu estudo à NOITE...depois que as minhas meninas dormem... eu *gosto de estudar*...

RPI: Valor apreciativo

Observemos a seguir o resumo das RPIs encontradas nos relatos reflexivos e nas entrevistas das participantes da pesquisa.

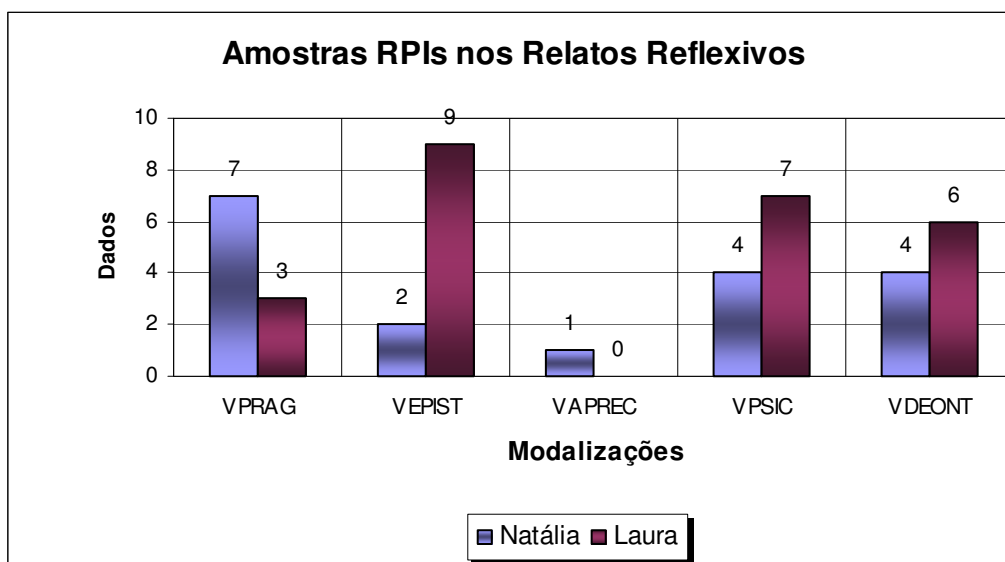


Gráfico 11 – Resumo modalizações encontradas na posição EA nos relatos reflexivos.

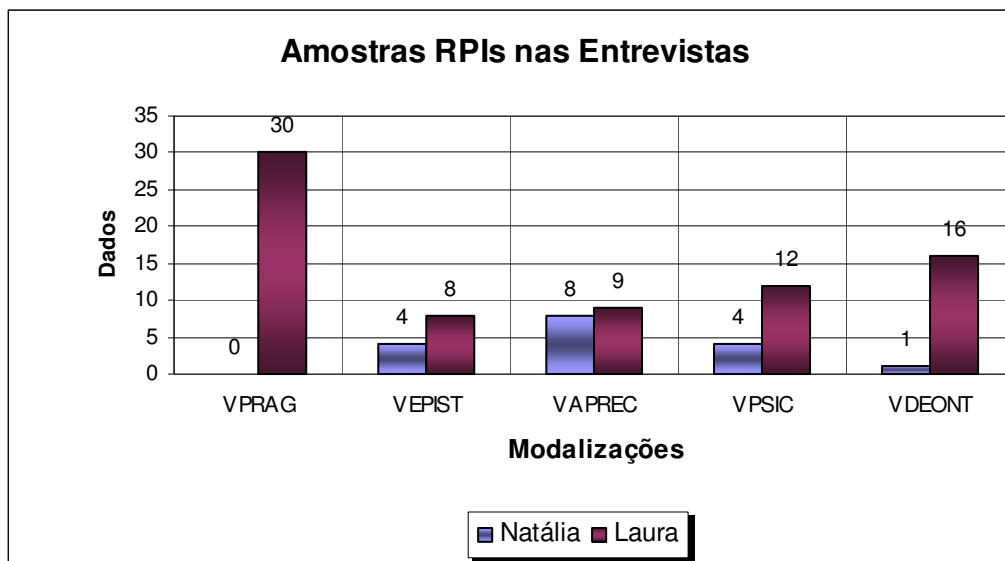


Gráfico 12 – Resumo modalizações encontradas na posição EA nas entrevistas.

Em alguns momentos foi possível percebermos que as enunciadoras-assessoras se deixaram contagiar pela voz da *Expert*, trechos onde as mesmas teorizavam e avaliavam a conduta de educadores em seu trabalho. Segundo Mazzillo (2006, p. 86), esses discursos são chamados de teórico-avaliativos, e são carregados de declarações de verdades sobre o conteúdo temático abordado pelas professoras. Vejamos a seguir alguns desses discursos das professoras.

Fragmento 31: (EA)

Natália: RR2

acho que

RPI: Valor psicológico

o primeiro passo *deve ser dado* por aqueles

RPI: Valor deontico

que *acreditam* na força do trabalho coletivo, ou seja, pelos professores que *estão* abertos a essa interação e, sem muita ansiedade, *demonstrar* aos outros colegas

RPD

o quanto a troca de experiências *pode ser* efetiva em todo tipo de relação[sic], especialmente na docência.

RPI: Valor epistêmico

Fragmento 32: (EA)

Laura: RR1

Isso *é* ruim para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, principalmente para o aluno, que *é* o foco principal nesse processo. *Seria* muito bom se todos *tivessem* em mente que quando se trabalha articulado e com objetivos em comum *é* mais fácil alcançar tais objetivos.

RPD

Nos fragmentos acima, Laura e Natália enunciam como assessoras, mas deixando vir à tona suas avaliações sobre o trabalho docente através da voz da *Expert*. Este posicionamento pode ser justificado pelo fato de se sentirem competentes a avaliar os profissionais da educação, uma vez que agora exercem a função de assessoras de currículo. Ao fazerem esta avaliação, ambas se referem a esse trabalho como algo desarticulado, e sugerem que a articulação e ações coletivas poderiam vir a solucionar problemas enfrentados nas escolas, tais como: *desmotivação, evasão e dificuldade de aprendizagem*.

A voz da autora empírica é a que prevalece nesses excertos, pois as professoras se apresentam como profissionais que possuem conhecimentos específicos em relação a um coletivo de trabalho, e se responsabilizam por suas ações de linguagem. Como por exemplo, no excerto: *acho que o primeiro passo deve ser dado por aqueles que acreditam na força do trabalho coletivo [...] (RR2 N.)*.

Verificamos a partir da leitura dos agires das professoras que não podemos analisar um sujeito, discursivamente, como único, pois, sabemos que nossos discursos são heterogêneos e sociais, sendo permeados por vozes variadas e conflituosas que nos permitem a transformação e evolução como seres humanos.

Ao falarem sobre trabalho, as professoras nos mostraram que ele é uma prática social e é realizado a partir de atividades individuais. Estas atividades estão sujeitas às regras, e permeadas por ações que se constituem a partir de gestos, planejamentos, instrumentos, motivos, intenções, objetivos e, essencialmente, linguagem (cf. MAZZILLO, 2006). Dessa forma, acreditamos que ao expor suas representações discursivas através dos relatos reflexivos e das entrevistas, as participantes da pesquisa tiveram oportunidade de se apresentar livremente, possibilitando que as várias posições enunciativas e vozes fossem produzidas.

Partiremos agora para o capítulo no qual serão feitas nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa procuramos investigar de que maneira duas professoras de língua inglesa de Ensino Médio do Estado do Tocantins representam seus agires através de seus discursos. Lembramos, ainda, que essas docentes estão ocupando, atualmente, a função de assessoras de currículo, sendo nosso objetivo, analisar a influência dessa nova realidade de trabalho nos discursos das professoras. Pretendíamos, ainda, alargar nosso entendimento sobre trabalho docente a partir da análise das vozes dessas profissionais.

Nossa análise teve como suporte o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), uma vez que esta teoria nos ofereceu categorizações para entendermos a linguagem e, conseqüentemente, as formas pelas quais os seres humanos se organizam e interagem, pois, sabemos que é através da prática languageira que ocorre a construção do pensamento e a interação verbal.

Alinhamo-nos nessa investigação ao eixo de trabalho do ISD que analisa atividades de linguagem em situações de trabalho, considerando, ainda, a Ergonomia e a Clínica da atividade, que contribuem para que a complexidade desse estudo linguístico se concretize, permitindo que o trabalhador seja visto em sua plenitude, observando assim, seus aspectos cognitivo, fisiológico, afetivo e social.

Nessa perspectiva teórica, analisamos as representações discursivas das participantes da pesquisa, propondo-nos a investigar as professoras a partir de enunciações feitas em entrevistas semiestruturadas, realizadas individualmente, e relatos reflexivos, que foram trocados entre as docentes durante a coleta de dados de nosso *corpus*.

Acreditamos ter respondido nossas questões de pesquisa, que neste momento serão retomadas, com o objetivo de resumirmos nossas considerações finais.

- Até que ponto as professoras participantes da pesquisa avaliam sua prática a partir do exercício de uma nova função?
- De que forma as representações discursivas dessas professoras evidenciam mudanças na concepção do seu trabalho?
- De que modo as escolhas linguísticas presentes nos discursos dessas professoras sinalizam interpretações avaliativas do agir docente?

Direcionamos nossa investigação à análise das relações predicativas diretas e indiretas, das modalizações e das responsabilidades enunciativas nos discursos das professoras. Isso nos levou a identificar vozes diversas e posições enunciativas diferenciadas dessas profissionais.

Isto posto, percebemos que ao exporem interpretações acerca de seus trabalhos, as professoras, tanto nas entrevistas como nos relatos reflexivos, avaliam sua prática a partir do exercício da função que desempenham como assessoras de currículo na maior parte de suas enunciações. Sendo assim, na maioria dos discursos propostos pelas docentes, elas se posicionaram como assessoras, papel que denominamos de *enunciadora-assessora (EA)*.

Pudemos perceber ao analisar fragmentos do discurso da professora Laura, no qual a educadora demonstra seu anseio em conhecer esta nova realidade de trabalho como assessora, quando ela diz ter curiosidade em vivenciar experiências fora da sala de aula, um dos motivos colocados pela professora para ter aceitado trabalhar nessa nova função. Já Natália, deixa evidente em sua entrevista, que aceitar o convite para prestar serviço de assessoria, a priori, foi uma questão de comodidade, uma vez que não teria que se deslocar para duas escolas.

As professoras deixam transparecer em enunciados da entrevistas que ocorreram mudanças em relação às suas concepções de trabalho. Podemos verificar isso no discurso em que Natália fala de como essa nova experiência poderá interferir em suas concepções sobre trabalho. A educadora afirma que sua *visão de sala de aula* foi ampliada, e que agora ela possui uma *visão muito mais concreta*, pois, atualmente, ela percebe que além da interação entre o professor e o aluno, temos outros fatores como a gestão, o suporte pedagógico, e a família.

Laura também permite que detectemos que suas representações foram modificadas, ao relatar sua busca por uma interação mais eficiente e estreita entre assessores e professores. Ela coloca que tem tido oportunidade de estudar mais, e de socializar conhecimentos adquiridos, permitindo assim, que uma relação de confiança seja estabelecida, deixando o assessor de ser considerado um rival.

A voz do autor empírico foi a predominante em nosso *corpus*, não deixando as participantes da pesquisa de compartilhar suas responsabilidades ao enunciarem. Isso pode ser constatado diversas vezes nos discursos das professoras, no momento em que elas permitiam que houvesse um deslocamento entre o *eu*, *nós*, *a gente*, *o professor*. Ao enunciar dessa forma

elas admitem que o papel pessoal do professor se desloque para situações, nas quais responsabilidades são divididas, até que referências genéricas em relação ao agir sejam feitas.

As participantes da pesquisa enunciaram, em sua maioria, a partir das relações predicativas diretas, ou seja, fizeram a exposição de seus discursos sem o intermédio de verbos modalizadores. Mas ao utilizarem as relações predicativas indiretas, mediadas por metaverbos, encontramos modalizações exercendo um papel de suma importância na demarcação da responsabilidade enunciativa, possibilitando-nos delinear a representação que as professoras têm de seu agir.

As modalizações mediadas por metaverbos predominantes nos discursos das professoras foram as de valor pragmático. Essas modalizações expressam a capacidade de ação, a intenção e razão do agir dessas professoras. Os verbos mais recorrentes foram: *conseguir, querer, tentar, procurar*, entre outros.

Entendemos que ao responder as perguntas propostas em nossa pesquisa, podemos confirmar a hipótese de que, as representações discursivas das professoras foram influenciadas por essa nova realidade de trabalho. Conforme já mencionamos em nosso segundo capítulo em relação à *tessitura do trabalho docente*, trabalho aqui considerado arte de criação, proporcionando aos professores novas experiências, e conseqüentemente, trazendo a transformação de seus corpos e saberes, tecendo assim, suas obras de vida.

Por fim, acreditamos que este trabalho represente o início das discussões em relação ao trabalho docente em nosso Estado. Dessa forma, esperamos que ele venha a contribuir para discussões futuras sobre o trabalho do professor, a partir de uma perspectiva diferenciada, onde o olhar e a voz do professor sejam validadas, ou seja, suas percepções e representações sobre seu trabalho consideradas relevantes.

REFERÊNCIAS

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, pp. 35-54.

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de Assis. Alguns apontamentos em torno da formação de professores de língua inglesa. In: **Contexturas. Ensino crítico de língua inglesa**. São José do Rio Preto: Apliest, 1998/1999, pp. 43-50

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins fontes. 1992/2003.

BRONCKART, J.-P. Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um Interacionismo Sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1997/1999.

_____. Quadro e questionamento epistemológicos. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 2003, pp. 21-67.

BRONCKART, J.-P. MACHADO, Anna Raquel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, pp. 131-163.

_____. Por que analisar o trabalho do professor? In.: Bronckart, J.-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. MACHADO, Anna Rachel; MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles et. al. Campinas: Mercado de Letras, 2004/2006, pp. 203-229.

CELANI, Maria Antonita Alba. Afinal, o que é lingüística aplicada? In: PASCHOAL, Maria Sofia Zanotto & CELLANI, Maria Antonieta Alba (Orgs). **Lingüística aplicada. Da aplicação da lingüística à lingüística interdisciplinar**. São Paulo. EDUC – Editora da PUC-SP, 1992, pp. 15-23.

COSCARELLI, C.V. Aprendizagem de estratégias de língua estrangeira: uma breve introdução. In: **Educação e tecnologia**. Belo Horizonte: CEFET- MG, V.4, N, 4, JAN/JUL, 1997. (Disponível em <http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/ESTRAT.DA>). Acesso: 18/12/2007.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **Estudos da Linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008.

DREY, Rafaela. “EU NUNCA ME VI, ASSIM, DE FORA”: REPRESENTAÇÕES SOBRE O AGIR DOCENTE ATRAVÉS DA AUTOCONFRONTAÇÃO. 2008. (Disponível em http://bdtd.unisinos.br/tde_arquivos/7/TDE-2008-12-16T131057Z-639/Publico/RafaelaDreyLinguistica.pdf). Acesso: 02/03/2010.

ERNICA, Maurício. O trabalho desterrado. In: **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, pp. 105-130.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Sandra Netz. -2.ed. – Porto Alegre: Bookman, 2004, pp. 89-108.

GIGER, Itziar Plazaola. O discurso do professor sobre sua própria ação: questões metodológicas da entrevista. In: **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, pp. 239-270.

JOHNSON, Donna M. **Approaches to research in second language learning**. New York, London: Longman, 1992.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: Oxford University press, 2000.

LEITE, Evandro Gonçalves. **A reescritura do aluno sob a orientação do professor**. Dissertação de mestrado apresentado para UFPB, em 2009.

MATTOS, Tânia Maria da Frota. **O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem**. Tese de doutorado. PUC, São Paulo 2006. <http://hdl.handle.net/10229/7139>

LOUSADA, Eliane. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, pp. 271-296.

MACHADO, Anna Raquel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In.: GUIMARÃES, Ana Maria Matos et. al. **O interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, pp. 77-97.

MAZZILLO, Tânia Maria da Frota Mattos. **O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem**. Tese de doutorado. PUC, São Paulo 2006. <http://hdl.handle.net/10229/7139>. Acesso: 14/09/2009.

MEDRADO, Betânia Passos. A constituição dos relatos de experiência como um gênero na formação de professores. In.: REVISTA LEITURA, Maceió, nº 39, 2007, p. 11-127

_____. **Espelho, espelho meu: um estudo sociocognitivo sobre a conceptualização do fazer pedagógico em narrativas de professoras**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008. 283 p.: il., fig., tab., quadros.

MOITA LOPES, Luiz Lopes. **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades**. Caderno de pesquisas em administração, São Paulo, 1996 - ead.fea.usp.br. <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf> Acesso: 14/09/2010.

NUNAN, David. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OXFORD, Rebecca L. **Language Learning Strategies: What every teacher should know**. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa**. 2003, 17 p. Disponível em <http://www.geocities.com/veramenezes/strategies.htm>. Acesso: 10/01/2008.

PEREIRA, Regina Celi. A constituição social e psicológica do texto escrito. In: **Um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009, pp. 113-142.

PÉREZ, Mariana. **COM A PALAVRA O PROFESSOR: VOZES E REPRESENTAÇÕES DOCENTES À LUZ DO INTERCIONISMO SOCIODISCURSIVO**. Dissertação de mestrado apresentado para UFPB, em 2009, p. 153.

REICHMANN, Carla L. **Professores-em-construção: reflexões sobre reposicionamento identitário em um diário dialogado**. Leitura. Maceió. N.39, junho/2007, p.223-240.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação de resultados**. -1.ed. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008, pp. 29-68.

SAUJAT, Frédéric. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, pp. 3-34.

SIGNORINI, I. O papel do relato no contexto de formação da alfabetizadora: percurso feito, percurso por fazer. In: Angela B. Kleiman; Inês Signorini. (Org.). **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

_____. O gênero 'relato reflexivo' produzido por professores da escola pública em formação continuada. In: Inês Signorini. (Org.). **Gêneros catalisadores, letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006

SELINGER, Herbert W., SHOHAMY, Elana. **Second language research methods**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

SILVA, Izabel Maria. **Percepções do que ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: um estudo de caso**. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada, não publicada. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

SOUZA-e-SILVA, Maria Cecília Perez de. O ensino como trabalho. In: **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, pp. 81-104.

TELLES, João A. “É pesquisa é? Não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. In: **Linguagem & Ensino**. Universidade Estadual Paulista-Assis. Vol.7, nº2, 2002, pp. 91-116.

APÊNDICES

Apêndice A: Perguntas utilizadas na entrevista

- 1) Bom, já sei que você é formada em letras. Mas onde e quando você se formou?
- 2) Você possui especialização? Se sim, em que área? Onde você a fez e quando?
- 3) Você trabalha ou já trabalhou como professora de inglês? Onde? Por quanto tempo? E em que séries atuava?
- 4) Me fale um pouco de sua prática.
- 5) Se não trabalha em sala de aula neste momento, onde você atua?
- 6) Por que houve esta mudança de foco/ambiente de trabalho?
- 7) O que você faz hoje neste novo local de trabalho?
- 8) Nesta sua nova função você trabalha com documentos que visam amparar, direcionar e nortear o trabalho do professor?
- 9) Você considera esta nova experiência positiva ou negativa?
- 10) Você acredita que esta nova experiência poderá interferir na sua prática como professora?
- 11) Depois de experimentar conhecimentos novos que dicas, conselhos você daria aos professores que estão em sala de aula?

Apêndice B: Transcrição da entrevista de Laura

P.: bom dia... laura

PP.: bom dia... adriana

P.: bom... laura... é:: eu já sei que você é formada em letras ... e eu queria saber onde e quando você se formou?

PP.: eu formei na:: universidade ulbra... né? ceulp... centro universitário luterano de palmas... em dois mil e um

P.: e: você já tem especialização?

PP.: já: eu fiz a especialização no mesmo ano/ no último ano da faculdade... eu comecei em dezembro de dois mil e hum... terminei em novembro... aí iniciei em dezembro

P.: e em que área que você fez sua especialização?

PP.: metodologia de ensino da língua inglesa... pelo ibpex

P.: você é habilitada em português e inglês... ou só inglês?

PP.: eu sou habilitada em letras língua inglesa... e: literatura inglesa

P.: ah... só língua inglesa...

PP.: isso

P.: É:: ... você... traba:lha... ou já trabalhou como professora de inglês?

PP.: JÁ... trabalho como professora de inglês... e comecei a:: ministrar aulas... no ano seguinte da minha formatura... dois mil e dois

P.: dois mil e dois... então... já são sete anos de experiência?

PP.: [sete anos

P.: e:: ... em que séries que você atuava?

PP.: é:::

P.: [atuava/ atua

PP.: atuo... eu comecei nas séries iniciais... do ensino fundamental.../ as séries finais do ensino fundamental e no ensino médio... já ministrei aulas também pra o/ séries iniciais do ensino fundamental... sempre na educação básica...

P.: é:: ... me fala um pouquinho... da sua PRÁTICA como professora de inglês

PP.: prática? como assim?

P.: o que que você::... no que que você credi:ta?... o que que você faz na sua sala de aula? O que que os alunos gostam?

PP.: ah... eu gosto muito de dar aula de inglês... gosto muito de trabalhar com música... é/ até porque eu tenho afinidade com a música... e eu penso que a música ajuda a aprender mais rápido... por causa da melodia... por causa que a música FAZ as pessoas lembrarem de alguma coisa... questão da graMÁTICA também que eu posso tá tirando da música... a questão da fonética... e também com brincadeiras e jogos... mais voltado pra questão da:/ de dinamizar a aula de inglês...

P.: [hum,hum

PP.: [eu particularmente... se eu for lembrar das minhas aulas de inglês quando eu fazia o ensino mé:dio... eu não achava que a aula era tão gostosa... mas a minha paixão por inglês começou por uma professora... já na universidade... né? eu comecei fazendo português... eu pensei... não... eu vou dar aula de português... mas no meu interior... eu gostava de ouvir músicas em inglês quando menina... então eu ficava inventando... como é que seria cantar... na época eu não sabia cantar direito... aí dali começou... a minha vonta:de de descobrir o que que eles estavam falando... mas nas minhas aulas... na/ na/ no ensino fundamental e nas séries do ensino médio/ no ensino fundamental e no ensino médio... os professores não faziam aulas legais... aí dali surgiu... juntei coisa da/ da infância... né?... por

gostar de músicas estrangeiras... e mais a paiXÃO pa/ pela área de: idiomas...né? seja português ou inglês... e eu penso que é uma:/ uma: disciplina... que ela é importante sim no currículo... e ela é importante pra vida do aluno... hoje a gente sabe que o inglês é uma língua... internacional... e que as pessoas têm que saber... se virar em inglês... e a educação é possível sim na língua estrangeira na educação pública... basta o professor saber conduzir... e não ficar se.../ se prendendo aos problemas que a gente tem na rede... que a gente sabe que são muitos... mas com criatividade a gente consegue dar uma boa aula... e fazer o aluno aprender... e GOSTAR de aprender... eu não sei se eu respondi?

P.: não... é isso mesmo... é:: atualmente... você... está em sala de aula?

PP.: estou... eu trabalho com alunos num programa especial... né? o programa pró-jovem... são alunos que não tiveram a oportunidade de terminar o ensino fundamental... de dezoito a vinte e nove anos... e é um grande desafio... trabalhar inglês com alunos que NUNCA viram... alunos que não terminaram ainda a/ a/ o quarto ano... tem aluno de tudo quanto é série... quarto ano... quinto ano... do sexto... do sétimo... é uma sala bem... heterogênea

P.: uma sala... com alunos de vários Níveis

PP.: [isso... vários níveis... justamente... e você imagina ministrar inglês... muitos deles não sabem... le:r direito... escreve:r direito... são PRÉ:silábicos... então assim... é um desafio muito grande

P.: são quantos alunos numa sala?

PP.: dá o que... uns vinte... dezo:ito alunos... não são muitos alunos não... porque a gente tem um índice de evasão... às vezes eles não conseguem segurar... porque são alunos que já se envolveram com dro:gas... alunos que têm deses/deseestruturação familiar... muito grande... muLHEres que têm MUITOS filhos... vão pra escola com qua:tro filhos... muitas vezes

P.: [levam as crianças pra escola...

PP.: [levam as crianças... quando leva um... né? o aluno fica... fica o aluno e os filhos na sala... não tem cre:che... então a gente dá: aula com menino no co:lo... é bom porque você trabalha também o social... por isso que eu gosto... eu to trabalhando lá... e me sentindo co:mo... ajudando uma pessoa que realmente precisa... independente de ser professora de inglês... mas também trabalhando a disciplina específica que é o inglês

P.: trabalha também OUtros aspectos... além da língua inglesa

PP.: [o social

P.: e:: com esses alunos você consegue trabalhar... daquela forma dinâ::mica que você colocou?

PP.: hum... às vezes não... porque são dois tempos de aula...eu prep/ o programa tem um cd...né? que tem a professora carol... que ela vai explicando o passo a passo... daí eu dou PAUsas... expli:co... eu tenho que usar o cd...né? porque faz parte do programa... e às vezes eu não consigo me desprender do material... mas lá o material/ eu elaboro jogos em cima do que tá lá no material... mas eu não consigo levar músicas pra eles

P.: [ah, tá...

PP.: [porque não dá tempo...

P.: [no caso... essas aulas... elas são pela televiSÃO... é isso?

PP.: não... são presenciais... o cd é que é avulso... a professora de inglês têm que usar o cd com os alunos

P.: você/ aí você/ aí/ é uma OUtra professo:ra

pp.: [isso... explicando o conteúdo do livro deles

p.: expli/ então a OUtra professora explica o conteúdo do li:vro

PP.: [isso

P.: e você...

PP.: [eu também

P.: [vai complementa:r... vai...

PP.: [isso

P.: então aí NEsse caso... você não consegue fazer aquela aula tão dinâmica?

PP.: de-pen-dendo da forma que eu for ministrAr... sim... mas entre aspas...

P.: [hum... hum

PP.: [porque música eu não consigo inserir... por causa do tempo... eu tenho unidades assim/... então... por exemplo... se eu vou colocar/ eu tentei fazer bem no início do progra:ma... eu fiquei muito atrasa:da... e juntando com a dificuldade dos alunos... num rende..

P.: [hum... hum

PP.: [aí eu só consigo tirar lá... e dar uma aula com jogos... em cima do livro... faço um WARM UP antes de introduzir com o cd/ até/ com o dvd... até pra num ficar aquela aula todo dia a mesma coisa... abre o livro na página tal... coloca o cd... entendeu?

P.: hum... hum

PP.: aí eu tento diversificar... mas nem sempre eu consigo

P.: certo... é:: mas você... além da... sala de aula você traba:lha...

PP.: trabalho como assessora de currículo de inglês... durante o período matutino e vespertino

P.: e aulas... à noite?

PP.: e aulas à noite... isso... pelo município

P.: é::: porque que teve essa mudança nesse/... nesse/... você... se transformar também numa assesso:ra de currículo?

PP.: [ah...

P.: [porque você Antes era só professora... não é isso?

PP.: sim... e:u... comecei a trabalhar na assessoria foi por acaso... eu trabalhava na escola técnica... né? agora o I/ o I/ o IFE/ o IFTO... né? e eu ministrava aulas de inglês com uma parceria da SEDUC...né? secretaria do estado... em parceria com a escola técnica... o convênio acabou... quando eu voltei pra D-R-E que é a DRE... eles fizeram um convite... inclusive não fui só eu que fui convidada... um outro professor também foi convidado... e por eu trabalhar durante muito tempo EM sAla de aula... eu sentia vontade de ver o que que acontecia FOra da sala de aula... o que que eles pensavam enquanto... polí:tica pública... enquanto formação do professor de inglês no estado... eu tinha curiosidade... então eu aliei a curiosidade com a vontade/ é::...dz... com a vontade também de tá descobrindo o que que acontece por traz... isso no estado... porque eu sou concursada pelo estado... aí eu aceitei o convite

P.: e tem quanto tempo?

PP.: eu comecei em janeiro... dia quinze de janeiro de dois mil e nove... desse ano... então tá bem recente

P.: seis meses?

PP.: seis meses... tô aprendendo ainda muita coisa

P.: e:: você tá gostando dessa sua nova

PP.: [demAis... eu tô amando também... porquê:: lá eu consigo estudar outras coisas... e tá MULTiplicando conhecimento que eu adquiri em congressos... em seminários... nas minhas pesquisas com os professores de inglês do estado

P.: hum...hum

PP.: e eu MO:ro aqui a::: dezenove anos... cresci aqui... e eu acredito que a gente pode fazer a diferença aqui... EU ten-to fazer a diferença nas minhas salas de aula de inglês... e procuro fazer agora com os professores de inglês do estado... então o trabalho me proporciona... sentar com o professor do interior... com o professor da capital... e tá aprendendo com eles... e vendo como é que é a realidade deles... e co:nhecedora também das dificuldades... porque antes de atuar na escola técnica... uma escola que tem... toda uma estrutura... eu trabalhei durante muito tempo também na sala de aula do estado... e eu sei das dificuldades... e sei também que o professor consegue fazer um trabalho bom... se Ele quISER... já aconteceu d'eu ter que levar som... pra minha sala de aula de inglês lá na escola... quando eu comecei... porque não tinha som na escola

P.: levava o seu som?

PP.: o meu som da minha casa... mas eu leVAva... porque se eu queria dar... eu/ eu sei que não é o correto... porque tem que ter política pública... tem que ter... tem que oferecer pro professor... mas e como é que fica... o meu aluno lá? então por essa vontade de saber... aí HOje eu SEI um pouco... como é que eles pe:nsam a questão... da: formação do professo:r... e eu acredito sim que eles têm SIM ten-tado fazer um trabalho de qualidade... muitas vezes/ às vezes eles não consigam... mas eles têm tentado... né? a equipe como um todo

P.: aí no caso você tá dizendo a equipe que tra

PP.: [da assessoria

P.: [da assessoria que trabalha com os professores

PP.: i:sso... então eles/ a gente faz reuniõ:es... leituras de docume:ntos... vê pessoas interessantes pra tá dando as formações continua:das... e às vezes... o relato deles lá... os professores não viam com bons olhos...

P.: hum...hum

P.P.: não gostavam das formações... eu tô gostando por esse lado de tá aprendendo... de tá... contribuindo

P.: [agora... é:... eu /eu também já trabalhei no estado...

PP.: [certo

P.: [trabalho agora no instituto... mas já trabalhei no estado... agora... é:/ é:... pe:nsa... quan/ quando você/ como professora como professora do estado

PP.: [certo

P.: [as suas formações continuadas... você senti:a assim que... ti:nha:/ HAVia realmente essa preocupação que você colocou... que eles... Eles se preocu:pam... que Eles têm inte:resse na melhoria... na formação do professor? você via isso?

PP.: via... eu enquanto professora na Época via... eu participei do pcn... não sei se você se recorda?

P.: [hum...hum

P.P.: [na época era a professora tânia... então foi em dois mil e dois...eu tava chegando...né? como professora... NÓS tínhamos encontros fanTÁSticos... o de inglês... aí logo em dois mil e três... o estado forneceu pra gente o tocantins *english project*... que pra MIM foi Ótimo... eu terminei a universidade... fui pra curso particula:r... fiquei um tempo no ccaa... não gostei da metodologia... fui pro cna... me identifiquei e fiquei... saí do cna pra fa/ fazer esse curso que o estado ofereceu... e o/ aquele curso... naque:la época... me deu assim uma visão melhor... do que é ser professor de inglês... então eu senti:... e até hoje eu sinto que o estado tem/ independente de hoje fazer parte da dre...

P.: [hum...hum

- PP.: [naquela época eu já pensa:va assim
- P.: [que eles se interessavam
- PP.: [eu pen/ na minha disciplina... embora naquela época eu ouvia de alguns professores que... ah... não gosta:va... achava rui:m... num tinha qualida::de... eu num sei se/... eu penso que é muito subjetivo... eu gosta:va... e/ e até hoje tem meu pcn lá no caderninho... que eu uso...
- P.: [hum... hum
- PP.: [de metodologia que ela sugeria na é:poca pra gente trabalha:r... a/ às vezes a gente vê lá:... questões que realmente é complica:do colocar na prática... porque a gente tem um número muito gra:nde de aluno... se vai trabalhar... u:ma atividade de conversação... é complica:do... porque você tem QUARENTA... já FIZ muitas vezes... quem passa... pensava até que era bagunça... porque um conversando com o OUtro e tal... mas É possível... cê via que o aluno/ ele tava conversando/ e não dá pra fazer sempre...
- P.: [hum... hum
- PP.: [se eu disser que dá pra fazer... eu tô mentindo... a gente tem que tentar... trabalhar sim... mas às vezes não dá pra você fazer... porque você tem um monte de coisa pra tá: ministrando pra eles... o tempo é curto... e... às vezes tem coisa que acontece que não ajuda... mas eu penso que eles têm sim...
- P.: [(...)
- PP.: [ten-TAdo melhorar a educação... e no que depender de mim... eu faço o que FOR preci:so pra gente melhorar a qualidade do ensino...
- P.: [hum... hum
- PP.: [até porque eu acreDito... na educação... e acredito que aqui no estado a gente consegue sim fazer a diferença... pra multiplicar pro brasil... e a gente às vezes é esquecido... aqui no tocantins... e quando tem... cê tem que abraçar... agora mesmo a gente tá fazendo um curso *on line*...promovido tambÉM pelo governo do estado... e a gente não paga na:da... faz o *tkt*... que é um preparatório... os livros são gratuitos...cd... gratuito e de qualidade... então SE o professor quiSER... ele conSEgue... se ele quiser... ele consegue assim... aperfeiçoa:r e melhorar
- P.: agora/... agora que você tá tendo esse contato com os professores... e como é que você vê esse interesse DO professor... o outro lAdo agora
- PP.: pois é:... TEM professor/... é:... s/ são n realidades... eu tenho professor que trabalha a muito tempo em sala de aula... e que E:le num tem mais perspectiva... ele só quer que chegue a aposentadoria dele... pra termina:r e receber o dinheiro dele e acabou... têm professores jovens que tão chegando agora na rede... que tão empolga:dos e que QUERem aprender coisas novas... e que QUERem ouvir o que você tem a passar e tal...e têm professores que continuam com o mesmo perfil... trabalha:ndo... chega:ndo no hoRÁ:rio... dando: uma aula difere:nte... fazendo:... semiNÁ:rios... é::... recentemente eu tive um professor que ele fez... é:... troca de carta com os alu:nos... então tem professor que quer... mas têm outros que num quer/... é muito diverso... tem professor que num QUER ouvir o que você tem a falar... que ele/ a:h... é só mais uma conve:rsa... isso num vai dá em na:da... só quer o dinheiro dele no final do mês... aconTEce
- P.: e a:: igual... a interaÇÃO entre os professores... você acha que é eficaz?
- PP.: eu penso que não... eles são um pouco assi:m... separa:dos... assim... num tem essa interaÇÃO... ou quando tEm... muitos não se dispo:em... a dialoga:r... e a conversa:r... até: a dividir o espaço da sala de aula... vem assistir minha a:ula
- P.: [hum...hum

- PP.: [tem um pouco de barreira
- P.: não tem essa/ essa TROca não... né?
- PP.: [não eu penso que às vezes/... eu penso que ainda tem/...
deixa a desejar ainda
- P.: o que você acha que podia ser feito pra melhorar isso aí?
- PP.: [pra melhora:r?
- P.: [como asseSSOra de currículo e
como professora?
- PP.: pois é:/ é tentar/... eu/... a minha função lá... é justamente essa... eu tento promover...né?/
agora em agosto eu vou promover encontros com eles... por PÓlos... pra que a gente possa tá
falando... e é um plano/ é um projeto meu... tá fomentando o uso das tecnologias em sala de
aula... no estado a gente TEM o laboratório de informÁtica... é: uma fonte muito boa pra tá
melhorando as aulas... e os alunos... eles gostam deMAIS... só que o professor também tem
que saber conduzir... porque só levar o aluno pro computador pra ele pesquisar por
pesquisa:r... num acontece a aprendizagem... então eu vou tentar trabalhar nesse foco... ainda
tô pesquisando também... porque eu não domino a ferramenta como um todo... mas eu quero
partir por esse lado aí...né?
- P.: a introdução da tecnologia
- PP.: [da tecnologia... e EU penso que o meu trabalho fazendo isso... TALvez
possa haver interação...né? dos professores
- P.: é: você mencionou que você... trabalha com leitura de documentos
- PP.: isso
- P.: que documentos são esses?
- PP.: a gente faz a leitura da:/: no CAso espeCífico das leis...né? que/ leis educacionais... da
ldb... é::: recentemente agora a gente leu o: plano de ação... lá da dre... que a gente tem que
ter... né? fazer/ ter conhecimento dele... é: o referencial curricular do ensino fundamental...
que foi elaborado pelos professores do esta:do... né? teve essa abertura pra eles... eu não
participei porque eu fazia parte da escola técnica... eu não ia aos encontros... e a proposta
curricular do ensino médio... os professores a:ntes... eles não tinham essa proposta...né? aí foi
elaborado pra que todo professor tem/ que ele siga os conteúdos mínimos... que são pedidos
lá... exigidos na proposta... e o meu trabalho também é fazer/ e ver se os professores usam no
planejamento das aulas deles... e VER se o professor plane:ja as aulas
- P.: e:: como é/... você acompanha os
- PP.: [acompanho
- P.: [professores do estado INTEIRO?
- PP.: do esta/ não... da diretoria regional de ensino de PALMAS... aí cada assessoria tem uma
di/ uma/ cada diretoria tem um assessor de currículo de inglês... no meu caso são a/ a/ as
escolas que são jurisdicionadas à diretoria de palmas
- P.: [em palmas... e como é que você/... como é que você
direciona esse trabalho? não... PRImeiro... é/ é quando que/ que esses professores tiveram/
porque antes não TINHA essa/ essa
- PP.: [não
- P.: [proPOSta...é:: essa proposta curricuLA:R com os
conteúdos mínimos a serem ministrados... antes não tinha..
- PP.: [não tinha
- P.: quando que eles tiveram acesso?

PP.: eles elaboraram no final do ano passado... aí esse ano já foi mandado pras esco:las...né? via ofício... isso é uma PRÉvia...né? porque ainda vai ser encaderna:do impre:sso... eles deram algumas sugestões no final do ano passado... e vai fazer/ sofrer alterações

P.: hum... hum

PP.: então eu VEjo se eles estão realmente colocando em USO aquilo que tá lá... o que que acontece... um menino que sai/ estuda numa escola estadual... quando ele vai pra outra esco:la... ele tem que ver o mesmo conteúdo que tá sendo ministrado na escola/ que estava sendo ministrado

P.: hum... hum

PP.: porque senão não HÁ interação... ele vai mudar/ é como se ele mudasse vamos supor de esTAdo... um professor dá uma coisa... o outro da outra... então tem que ter um direcionamento

P.: e:: esse/ esse documento chegou na esco:La a...

PP.: [chegou via ofício

P.: [via ofício... e os professores/ TODOS os professores têm acesso agora

PP.: [têm acesso

P.: [e:: como é que você vê agora esse acompanha/ agora que você acomPANHA...

PP.: [hum... hum

P.: [como é que é? eles TÃO realmente... seGUI:ndo...

PP.: [sim

P.: [como é?

PP.: [alguns professores... assim...

eles/... ah... eu não tinha conhecimento... então esse primeiro conTato eu tive professores que disseram que não tinham conhecimento...né? mas a MAIORIA deles estão usando... e os que não tinham conhecime:nto/ eu/ eu até penso que é uma inverdade... porque a escola recebeu...né? a gente liga e confirma e tal... então aqueles que não usam... eu sento com eles sugiro e FALO da importância de USAR este instrumento

P.: e: é:/ esse trabalho é professor a professor?

PP.: professor a professor... então a gente trabalha manhã... às vezes tarde e noite... porque tem escola que funciona no período noturno...

P.: hum... hum

PP.: então eu se:nto com o professo:r... expli:co... e tal... VOLTO LÁ pra ver se ele realmente mudou o planejamento dele e adequou... e vejo também os recursos... se ele só DÁ qua-dro e giz... se ele usa a *internet*... se ele usa um som... que recursos que ele usa

P.: [hum... hum

PP.: [pra ministrar as aulas

P.: e você sabe me dizer quantos professores que você orienta? que você assessora?

PP.: ai:.... são trinta e três escolas... tem escola que tem dois professor... assim de cabeça eu não sei...

P.: [hum... hum

PP.: [mas... tem escola que tem três

P.: [(...) uns CEM professores?

PP.: mais ou menos isso... e tem também a questão do:/ da quantidaDAde de professor... às vezes... a proposta é que eu vá pelo menos... uma vez a cada bimestre em cada escola... TODAS as escolas foram cobertas... né? nesse semestre... só que agora eu tenho que

VOLTAR pra continuar fazendo o trabalho e ver... e agora eu vou PRA sala de aula pra assistir as aulas dos professores

P.: no segundo semestre?

PP.: é... e também tem a questão da confiança...né? que eu não posso entrar na SALA assim... do nada... eu tenho que conquista:r e sentir que ele... se sente a vontade comigo pra TÁ:/ pra eu tá observa:ndo... assisti:ndo... e tá ajudando e auxiliando se precisar

P.: essa experiência nova... eu acho que você até já falou... você considera positiva ou negativa?

PP.: positivíssima... eu considero e tô gostando... eu penso que... a partir do momento que eu consigo ter esse/ essa relação com o professor de confia:nça.. que ela sinta comigo... igual já aconteceu... não laura... vem assistir minha aula... e eu assistir por o professor tá me convida:ndo... sem eu tá pedindo... eu penso que estreita os nossos laços... que ele não me vê como rival...

P.: [hum... hum

PP.: [ele vê como uma:: é:: uma/ como uma que vem contribuir... não é::? nas aulas dele

P.: e essa sua nova experiência... esse conTATO com esses docume:ntos que você diz que faz as leituras... você acha que isso pode... interferir na sua... PRÁTICA como professora?

PP.: interferir? como assim?

P.: acrescentar alguma coisa? interferência posi/ porq/ você vê os docume:ntos... e esse traba:... essa leitu:ra... você colocou isso pra mim... que você viu isso como positivo... não é? e: de que forma você acha que isso pode interferir na SUA prática como professora... NÃO como ASSESSORA... agora falando

PP.: [ah... tá

P.: [com a professora laura

PP.: é/ é... eu num tô ministrando aula...né? no momento... mas quando eu volTAR... eu penso que os instrumentos... esses documentos que a gente lê... essas propostas vêm pra facilitar...né? o ministrar aula e como ministrar... e além desses a gente tem que lê coisas na nossa área... então cada profissional lá... enquanto assessor... LÊ na sua área... então eu agora eu leio o que... é:: tô lendo agora recentemente aquele... *how to teach*...né?

P.: [hum... hum

PP.: [que também tá servindo de embasamento pro meu *tkT* que eu tô fazendo... então eu penso que contribui... e/ eu sou professora...né? eu estou na assessoria agora... e eu num penso em ficar LÁ:... e saí de sala de aula... eu penso em continuar ministrando as minhas aulas... agora eu estou... mas como eu sou professora...né? concursada eu vou retornar pra sala de aula...né? então eu penso/ eu penso que eu passo uma chuva... eu estou passando uma chuva lá

P.: na assessoria

PP.: é

P.: e depois de... experimentar esses novos conhecimentos... que DICAS... que conselhos você daria aos professores que estão em sala de aula

PP.: planejamento... planejamento é fundamental... eu já ouvi de um professor... até um/ um/ é um relato negativo...né? porque nem tudo são flores... ah... mais pra que PLANEJAR? é/ é: ele quis dizer como eu não planejasse as minhas aulas quando eu era educadora.. né? então eu não precisei re-bater... porque eu penso cada um sabe o que faz...né? eu tenho todos meus planejamentos guardados... tanto da escola particular quanto da escola PÚBLICA... e eu não era uma profissional NA escola particular e uma profissional diferente na escola pública... então eu penso que... vem a facilitar SIM... o planejamento... o professor TEM que planejar... a

partir do momento que você planeja... você tá vendo/ direcionando... é o seu norte... e ele tá ideologicamente comprometido COM a aprendizagem do aluno... onde eu quero chegar? onde eu estou? por que que eu tô fazendo isso? ele de fato aprendeu? não? por que? então dá um norte... por mais que você modifique... é:/ o professor às vezes tá andando na rua... mexe lá no *you tube*... pesquisa alguma coisa... tá pensando nos alunos... ah eu posso trabalhar isso aqui com tal turma... já tá planejando... agora tem que sistematizar... porque senão se perde... qual é o objetivo... a competência... a habilidade... NUM É: o escrever por escrever... é: o comprometimento dele na hora que ele tá colocando aquilo ali na prática... eu já ouvi de uma professora... uma dessas...né? que quer se aposentar... que... ah... não laura... eu tenho vinte e não sei quantos anos de/ de sala de aula e o meu planejamento tá aqui na minha cabeça... aí... eu conversei com ELA... é uma pessoa muito aberta... ela me OUVIU.. eu pensei que ela ia me/ não... mas ela me ouviu... ela é minha companheira de curso também... ela me ouviu/ falou/ tal... eu num tava lá pra convencê-la... mas mais pra conversar... que/ mais pra fazer refletir... ela que vai ter que fazer a mudança se ela quiser... a gente não muda ninguém...né? a gente conversa... explica... e...

P.:

[a gente sensibiliza

PP.:

[sensibiliza... justamente... tenta

sensibilizar... mas é isso... eu penso que o planejamento que é importante no/ no/ no preparo das aulas... também pro professor... e ele gostar... porque se ele não gostar o aluno vai perceber... esse professor num gosta de dar aula... então se ele não gosta ele vai caçar fazer outra coisa... é por isso que às vezes a educação num avança... os profissioNAIS estão aqui e num têm/... às vezes eu penso que FALta... é: punição... sei lá... pra esse profissional que é reLAPso... ele chega atraSA:do... ele num dá uma boa a:ula... ele FALTA... ele inventa atesTAdo... ele/ às vezes acontece... então... tinha que ter a punição... porque senão quem vai ser punido depois vão ser os alunos que não vão conseguir aprender... e vai só perpetuando

P.: certo... nesse/ nesse contato com... os professores... você tem contato também com coordenação de área?

PP.: tenho... tenho sim... inclusive eu nem falei no início... mas a proposta é que quando eu for fazer o acompanhamento fique eu... o suporte pedagógico e o professor de inglês... os professores... e se possível a gestão pedagógica

P.: e como você vê na escola essa parte da/... a COORDENAÇÃO com os professores... você acha que... TEM essa in/ interação MESMO entre coordenação e professor?

PP.: tem escola que há essa interação... e tem escola que não há... você percebe na hora que você chega... o suporte pedagógico/ ele te dá bom dia... ele num vem... o professor tá planejando sozinho... às vezes o professor NEM tá planejando...né? ele tá anda:ndo... a gente che:ga e senta... aí ele vem e senta... o professor... convida o/ o suporte pedagógico... o suporte corre... porque a gente sabe que eles correm muito também... mas o HORÁRIO do planejamento ele tem que tá lá pra tá é: ajudando o professor... auxiliando e VENDO o que que ele tá fazendo... o suporte pedagógico ele tem que pegar os instrumentos também... ir pra sala de aula ASSISTIR... a aula do professor... e mandar pra dre...né? a/ essa aula que ele assistiu a monitoria... como é que foi a aula que o professor ministrou?

P.: [hum... hum

PP.: [então ele também tem que dar o/ a resposta... e o suporte lá... o retorno...né? pra dre...

P.: [pra assessoria

PP.: (...)

P.: [então o recado É?

PP.: planejar

P.: [planejar

PP.: planejar... as aulas

P.: muito obrigada... laura

PP.: eu que agradeço

P.: pela sua participação nessa pesquisa... e até a próxima...

PP.: eu agradeço... obrigada

Apêndice C: Transcrição da entrevista de Laura Analisada em Relação às Modalizações e Instâncias Enunciativas

Categorias:

- Relação Predicativa Direta: **RPD**
- Relação Predicativa Indireta: **RPI**

* Valores das **RPIS**:

- Valor Deôntico
- Valor Pragmático
- Valor Psicológico
- Valor Epistêmico
- Valor Apreciativo

* Instâncias enunciativas:

- Posição de enunciadora-professora contexto particular: **EPCP**
- Posição de enunciadora-professora contexto coletivo: **EPCC**
- Posição de enunciadora-assessora: **EA**

Conteúdo temático: Processo de ensino aprendizagem, trabalho de professor, aluno, metodologia, papel do professor

ENTREVISTA

P.: bom dia... laura

PP.: bom dia... adriana

P.: bom... laura... é:: eu já sei que você é formada em letras ... e eu queria saber onde e quando você se formou?

Trecho 1: Voz da enunciadora-professora contexto particular

PP.: eu **formei** na:: universidade ulbra... né? ceulp... centro universitário luterano de palmas... em dois mil e um

RPD

P.: e: você já tem especialização?

PP.: já: eu **fiz** a especialização no mesmo ano/ no último ano da faculdade... eu **comecei** em dezembro de dois mil e hum... **terminei** em novembro... aí **inicie** em dezembro

RPD

P.: e em que área que você fez sua especialização?

PP.: metodologia de ensino da língua inglesa... pelo ibpex

P.: você é habilitada em português e inglês... ou só inglês?

PP.: eu **sou** habilitada em letras língua inglesa... e: literatura inglesa

RPD

P.: ah... só língua inglesa...

PP.: isso

P.: É:: ... você... traba:lha... ou já trabalhou como professora de inglês?

PP.: JÁ... **trabalho** como professora de inglês...

RPD

e **comecei a:: ministrar** aulas... no ano seguinte da minha formatura... dois mil e dois

RPI: Valor pragmático

P.: dois mil e dois... então... já são sete anos de experiência?

PP.: [sete anos

P.: e:: ... em que séries que você atuava?

PP.: é:::

P.: [atuava/ atua

PP.: **atuo**... eu **comecei** nas séries iniciais... do ensino fundamental.../ as séries finais do ensino fundamental e no ensino médio... já **ministrei** aulas também pra o/ séries iniciais do ensino fundamental... sempre na educação básica...

RPD

P.: é:: ... me fala um pouquinho... da sua PRÁtica como professora de inglês

PP.: prática? como assim?

P.: o que que você::... no que que você acredi:ta?... o que que você faz na sua sala de aula? O que que os alunos gostam?

PP.: ah... eu **gosto muito de dar** aula de inglês... **gosto muito de trabalhar** com música...

RPI: Valor apreciativo

é/ até porque eu **tenho** afinidade com a música...

RPD

e eu **penso** que

RPI: Valor psicológico

a música **ajuda a aprender** mais rápido... por causa da melodia... por causa que a música **FAZ** as pessoas **lembrarem** de alguma coisa...

RPD

questão da graMÁTica também que **eu posso tá tirando** da música... a questão da fonética... e também com brincadeiras e jogos...

RPI: Valor epistêmico

mais voltado pra questão da:/ de **dinamizar** a aula de inglês...

RPD

P.: [hum,hum

PP.: [eu particularmente... se eu for lembrar das minhas aulas de inglês quando eu fazia o ensino médio... eu não achava que a aula era tão gostosa... mas a minha paixão por inglês começou por uma professora... já na universidade... né? eu comecei fazendo português... eu pensei... não... eu vou dar aula de português... mas no meu interior... eu gostava de ouvir músicas em inglês quando menina... então eu ficava inventando... como é que seria cantar... na época eu não sabia cantar direito... aí dali começou... a minha vontade de descobrir o que que eles estavam falando... mas nas minhas aulas... na/ na/ no ensino fundamental e nas séries do ensino médio/ no ensino fundamental e no ensino médio... os professores não faziam aulas legais... aí dali surgiu... juntei coisa da/ da infância... né?... por gostar de músicas estrangeiras... e mais a paixoninha pa/ pela área de: idiomas...né? seja português ou inglês...

Trecho 2: Voz da enunciativa-professora contexto coletivo

e eu **penso** que

RPI: Valor psicológico

é uma:/ uma: disciplina...

RPD

que ela **é importante** sim no currículo... e ela **é importante** pra vida do aluno...

RPI: Valor pragmático

hoje a gente **sabe** que o inglês **é** uma língua... internacional...

RPD

e que as pessoas **têm que saber... se virar** em inglês...

RPI: Valor deontico

e a educação **é possível** sim na língua estrangeira na educação pública...

RPI: Valor epistêmico

basta o professor **saber conduzir**...

RPI: Valor pragmático

e não **ficar se.../ se prendendo** aos problemas que a gente **tem** na rede... que a gente **sabe** que **são** muitos...

RPD

mas com criatividade a gente **consegue dar** uma boa aula... e **fazer** o aluno **aprender**...

RPI: Valor pragmático

e **GOSTAR de aprender**... eu não sei se eu respondi?

RPI: Valor apreciativo

P.: não... é isso mesmo... é:: atualmente... você... está em sala de aula?

Trecho 3: Voz da enunciativa-professora contexto particular

PP.: **estou...** eu **trabalho** com alunos num programa especial... né?

RPD

o programa pró-jovem... são alunos que não **tiveram a oportunidade de terminar** o ensino fundamental... de dezoito a vinte e nove anos...

RPI: Valor epistêmico

e **é um grande desafio...**

RPI: Valor epistêmico

trabalhar inglês com alunos que NUNCA **viram...** alunos que não **terminaram** ainda a/ a/ o quarto ano... **tem** aluno de tudo quanto **é** série... quarto ano... quinto ano... do sexto... do sétimo... **é** uma sala bem... heterogênea

RPD

P.: uma sala... com alunos de vários Níveis

PP.: [isso... vários níveis... justamente... e você **imagina** **ministrar** inglês...

RPI: Valor psicológico

muitos deles não **sabem... le:r** direito... **escreve:r** direito... são PRÉ:silábicos... então assim...

RPI: Valor pragmático

é um desafio muito grande

RPI: Valor epistêmico

P.: são quantos alunos numa sala?

PP.: **dá** o que... uns vinte... dezo:ito alunos... não **são** muitos alunos não... porque a gente **tem** um índice de evasão...

RPD

às vezes eles não **conseguem segurar...**

RPI: Valor pragmático

porque **são** alunos que já se **envolveram** com dro:gas... alunos que **têm** deses/deseestruturação familiar... muito grande... muLHEres que **têm** MUITOS filhos... **vão** pra escola com qua:tro filhos... muitas vezes

RPD

P.: [levam as crianças pra escola...

PP.: [**levam** as crianças... quando **leva** um... né? o aluno **fica...** **fica** o aluno e os filhos na sala... não **tem** cre:che... então a gente **dá:** aula com menino no co:lo... **é** bom porque você **trabalha** também o social...

RPD

por isso que eu **gosto**...

RPI: *Valor apreciativo*

eu **to trabalhando** lá... e me **sentindo** co:mo... **ajudando** uma pessoa que realmente precisa... independente de **ser** professora de inglês... mas também **trabalhando** a disciplina específica que **é** o inglês

RPD

P.: trabalha também OUtros aspectos... além da língua inglesa

PP.: [o social

P.: e:: com esses alunos você consegue trabalhar... daquela forma dinâ:mica que você colocou?

PP.: hum... às vezes não... porque **são** dois tempos de aula...eu prep/ o programa **tem** um cd...né? que **tem** a professora carol... que ela **vai explicando** o passo a passo... daí eu **dou** PAUsas... **expli:co**...

RPD

eu **tenho que usar** o cd...né?

RPI: *Valor deôntico*

porque **faz** parte do programa...

RPD

e às vezes eu não **consigo me desprender** do material...

RPI: *Valor pragmático*

mas lá o material/ eu **elaboro** jogos em cima do que **tá** lá no material...

RPD

mas eu não **consigo levar** músicas pra eles

RPI: *Valor pragmático*

P.:

[ah, tá...

PP.:

[porque não **dá**

tempo...

RPD

P.: [no caso... essas aulas... elas são pela televiSÃO... é isso?

PP.: não... **são** presenciais... o cd **é** que **é** avulso...

RPD

a professora de inglês **têm que usar** o cd com os alunos

RPI: *Valor deôntico*

P.: você/ aí você/ aí/ é uma OUtra professo:ra
 pp.: [isso... **explicando** o conteúdo do livro deles
RPD

p.: expli/ então a OUtra professora explica o conteúdo do li:vro
 PP.: [isso
 P.: e você...
 PP.: [eu também
 P.: [vai complementa:r... vai...
 PP.: [isso
 P.: então aí NEsse caso... você não consegue fazer aquela aula tão dinâmica?
 PP.: **de-pen-dendo** da forma que eu for **ministrAr**... sim... mas entre aspas...
RPD

P.: [hum... hum
 PP.: [porque música eu não
consigo inserir... por causa do tempo...
RPI: Valor pragmático

eu **tenho** unidades assim/... então... por exemplo... se eu **vou colocar**/
RPD

eu **tentei fazer** bem no início do progra:ma...
RPI: Valor pragmático

eu **fiquei** muito atrasa:da... e juntando com a dificuldade dos alunos... num **rende..**
RPD

P.: [hum... hum
 PP.: [aí eu só **consigo tirar** lá...
RPI: Valor pragmático

e **dar** uma aula com jogos... em cima do livro... **faço** um WARM UP antes de **introduzir** com o cd/ até/ com o dvd... até pra num **ficar** aquela aula todo dia a mesma coisa... **abre** o livro na página tal... **coloca** o cd... **entendeu?**
RPD

P.: hum... hum
 PP.: aí eu **tento diversificar**... mas nem sempre eu **consigo**
RPI: Valor pragmático

P.: certo... é:: mas você... além da... sala de aula você traba:lha...

Trecho 4: Voz da enunciadora-assessora

PP.: **trabalho** como assessora de currículo de inglês... durante o período matutino e vespertino
RPD

P.: e aulas... à noite?

PP.: e aulas à noite... isso... pelo município

P.: é::: porque que teve essa mudança nesse/... nesse/... você... se transformar também numa assesso:ra de currículo?

PP.: [ah...

P.: [porque você Antes era só professora... não é isso?

PP.: sim... e:u... **comecei a trabalhar** na assessoria foi por acaso...

RPD

Trecho 5: Voz da enunciadora-professora contexto particular

eu **trabalhava** na escola técnica... né? agora o I/ o I/ o IFE/ o IFTO... né? e eu **ministrava** aulas de inglês com uma parceria da SEDUC...né? secretaria do estado... em parceria com a escola técnica... o convênio **acabou**... quando eu **voltei** pra D-R-E que é a DRE... eles **fizeram** um convite... inclusive não **fui** só eu que **fui convidada**... um outro professor também **foi convidado**... e por eu **trabalhar** durante muito tempo EM sAla de aula...

RPD

eu sentia vontade de ver

RPI: Valor pragmático

o que que **acontecia** FOra da sala de aula... o que que eles **pensavam** enquanto... política pública... enquanto formação do professor de inglês no estado... eu **tinha** curiosidade... então eu **aliei** a curiosidade com a vonta/ é::...dz... com a vontade também de **tá descobrindo** o que que **acontece** por traz... isso no estado... porque eu **sou concursada** pelo estado... aí eu **aceitei** o convite

RPD

P.: e tem quanto tempo?

Trecho 6: Voz da enunciadora-assessora

PP.: eu **comecei** em janeiro... dia quinze de janeiro de dois mil e nove... desse ano... então **tá** bem recente

RPD

P.: seis meses?

PP.: seis meses... **tô aprendendo** ainda muita coisa

RPD

P.: e:: você tá gostando dessa sua nova

PP.: [demAis... eu **tô amando** também...

RPI: Valor apreciativo

porquê:: lá eu **consigo estudar** outras coisas...

RPI: Valor pragmático

e **tá MULtiplicando** conhecimento que eu **adquiri** em congressos... em seminários... nas minhas pesquisas com os professores de inglês do estado

RPD

P.: hum...hum

PP.: e eu **MO:ro** aqui a::: dezanove anos... **cresci** aqui...

RPD

e eu **acredito** que

RPI: Valor psicológico

a gente **pode fazer** a diferença aqui...

RPI: Valor epistêmico

Trecho 7: Voz da enunciativa-professora contexto particular

EU **ten-to fazer** a diferença nas minhas salas de aula de inglês...

RPI: Valor pragmático

Trecho 8: Voz da enunciativa-assessora

e **procuro fazer** agora com os professores de inglês do estado...

RPI: Valor pragmático

então o trabalho me **proporciona...** **sentar** com o professor do interior... com o professor da capital... e **tá aprendendo** com eles... e **vendo** como **é** que **é** a realidade deles... e co:nhecadora também das dificuldades...

RPD

Trecho 9: Voz da enunciativa-professora contexto particular

porque antes de **atuar** na escola técnica... uma escola que **tem...** toda uma estrutura... eu **trabalhei** durante muito tempo também na sala de aula do estado... e eu **sei** das dificuldades... e **sei** também que

RPD

o professor **consegue fazer** um trabalho bom... se Ele **quISER...**

RPI: Valor pragmático

já **aconteceu** d'eu **ter que levar** som... pra minha sala de aula de inglês lá na escola... quando eu **comecei...** porque não **tinha** som na escola

RPD

P.: levava o seu som?

PP.: o meu som da minha casa... mas eu **leVAVA...**

RPD

porque se eu **queria dar...**

RPI: Valor pragmático

eu/ eu **sei** que não **é** o correto...

RPD

porque **tem que ter** política pública... **tem que ter...** **tem que oferecer** pro professor...

RPI: Valor deôntico

mas e como **é** que **fica...** o meu aluno lá?

RPD

então por essa **vontade de saber...**

RPI: Valor pragmático

Trecho 10: Voz da enunciadora-assessora

aí HOje eu **SEI** um pouco... como **é** que eles **pe:nsam** a questão... da: formação do professo:r...

RPD

e eu **acredito** sim que

RPI: Valor psicológico

eles **têm** **SIM** **ten-tado fazer** um trabalho de qualidade... muitas vezes/ às vezes eles não **consigam...** mas eles **têm tentado...** né? a equipe como um todo

RPI: Valor pragmático

P.: aí no caso você tá dizendo a equipe que tra

PP.: [da assessoria

P.: [da assessoria que trabalha com os professores

PP.: i:sso... então eles/ a gente **faz** reuniõ:es... leituras de docume:ntos... **vê** pessoas interessantes pra **tá dando** as formações continua:das... e às ve:zes... o relato deles lá... os professores não **viam** com bons olhos...

RPD

P.: hum...hum

P.P.: não **gostavam** das formações... eu **tô gostando** por esse lado

RPI: Valor apreciativo

de **tá aprendendo...** de **tá...** **contribuindo**

RPD

P.: [agora... é:... eu /eu também já trabalhei no estado...

PP.: [certo

P.: [trabalho agora no instituto... mas já trabalhei no estado... agora... é:/ é:... pe:nsa... quan/ quando você/ como professora como professora do estado

PP.: [certo

P.: [as suas formações continuadas... você senti:a assim que... ti:nha:/ HAvia realmente essa preocupação que você colocou... que eles... Eles se preocu:pam... que Eles tê:m inte:resse na melhoria... na formação do professor? você via isso?

Trecho 11: Voz da enunciadora-professora contexto particular

PP.: **via**... eu enquanto professora na Época **via**... eu **participei** do pcn... não **sei** se você se **recorda**?

RPD

P.: [hum...hum

P.P.: [na época **era** a professora tânia... então **foi** em dois mil e dois...eu **tava chegando**...né? como professora...

RPD

Trecho 12: Voz da enunciadora-professora contexto coletivo

NÓS **tínhamos** encontros fanTÁSticos... o de inglês... aí logo em dois mil e três... o estado **forneceu** pra gente o tocantins *english project*...

RPD

Trecho 13: Voz da enunciadora-professora contexto particular

que pra MIM **foi** Ótimo... eu **terminei** a universidade... **fui** pra curso particula:r... **fiquei** um tempo no ccaa... não **gostei** da metodologia... **fui** pro cna... me **identifiquei** e **fiquei**... **saí** do cna pra fa/ **fazer** esse curso que o estado **ofereceu**... e o/ aquele curso... naque:la época... me **deu** assim uma visão melhor... do que **é** ser professor de inglês... então eu **senti**:...

RPD

Trecho 14: Voz da enunciadora-assessora

e até hoje eu **sinto** que o estado **tem**/ independente de hoje **fazer** parte da dre...

RPD

P.:

[hum...hum

Trecho 15: Voz da enunciadora-professora contexto particular

PP.:

[naquela época eu

já **pensa:va** assim

RPI: Valor psicológico

P.: [que eles se interessavam

PP.: [eu pen/ na minha disciplina... embora naquela época eu **ouvía** de alguns professores que...

RPD

ah... não **gosta:va**...

RPI: Valor apreciativo

achava rui:m...

RPI: Valor psicológico

num **tinha** qualida::de... eu num **sei** se/...

RPD

eu **penso**

RPI: Valor psicológico

que **é** muito subjetivo...

RPD

eu **gosta:va**...

RPI: Valor apreciativo

e/ e até hoje **tem** meu pcn lá no caderninho... que eu **uso**...

RPD

P.:

[hum... hum

Trecho 16: Voz da enunciadora-professora contexto coletivo

PP.:

[de metodologia que ela **sugeria** na é:poca pra

gente **trabalha:r**... a/ às vezes a gente **vê** lá:...

RPD

questões que **realmente é complica:do** colocar na prática...

RPI: Valor epistêmico

porque a gente **tem** um número muito gra:nde de aluno... se **vai trabalhar**... u:ma atividade de conversação...

é complica:do...

RPI: Valor epistêmico

Trecho 17: Voz da enunciadora-professora contexto particular

porque você **tem** QUARENTA... já **FIZ** muitas vezes... quem **passa**...

RPD

pensava até que

RPI: Valor psicológico

era bagunça... porque um **conversando** com o OUtro e tal...

RPD

mas **É possível...**

RPI: Valor epistêmico

cê **via** que o aluno/ ele **tava conversando/**

RPD

e não **dá pra fazer** sempre...

RPI: Valor epistêmico

P.:

[hum... hum

PP.:

[se eu **disser que dá pra fazer...**

RPI: Valor epistêmico

eu **tô mentindo...**

RPD

a gente **tem que tentar... trabalhar** sim... mas às vezes não **dá pra** você **fazer...**

RPI: Valor pragmático

porque você **tem** um monte de coisa pra **tá: ministrando** pra eles... o tempo é curto... e... às vezes **tem** coisa que **acontece** que não **ajuda...**

RPD

mas eu **penso** que

RPI: Valor psicológico

eles **têm** sim...

P.: [(...)

PP.: [**ten-TAdo melhorar** a educação...

RPI: Valor pragmático

e no que **depende** de mim... eu **faço** o que FOR pre-ci:so pra gente **melhorar** a qualidade do ensino...

RPD

P.:

[hum... hum

Trecho 18: Voz da enunciadora-professora contexto coletivo

PP.:

[até porque eu **acreDito...** na

educação... e **acredito** que aqui no estado

RPI: Valor psicológico

a gente **consegue** sim **fazer** a diferença...

RPI: Valor pragmático

pra **multiplicar** pro brasil... e a gente às vezes **é esquecido**... aqui no tocantins...

RPD

e quando **tem**... cê **tem que abraçar**...

RPI: Valor deôntico

agora mesmo a gente **tá fazendo** um curso *on line*...promovido tamBÉM pelo governo do estado... e a gente não **paga** na:da... faz o *tk*t... que **é** um preparatório... os livros **são** gratuitos...cd... gratuito e de qualidade...

RPD

então SE o professor **quiSER**... ele **conSEgue**... se ele **quiser**... ele **consegue** assim... **aperfeiçoa:r** e **melhorar**

RPI: Valor pragmático

P.: agora/... agora que você tá tendo esse contato com os professores... e como é que você vê esse interesse DO professor... o outro lAdo agora

Trecho 19: Voz da enunciadora-assessora

PP.: pois **é**... **TEM** professor/... **é**... s/ **são** n realidades... eu **tenho** professor que **trabalha** a muito tempo em sala de aula... e que E:le num **tem** mais perspectiva...

RPD

ele só **quer que chegue** a aposentadoria dele...

RPI: Valor pragmático

pra **termina:r** e **receber** o dinheiro dele e **acabou**... **têm** professores jovens que **tão chegando** agora na rede... que **tão empolga:dos**

RPD

e que **QUERem aprender** coisas novas... e que **QUERem ouvir**

RPI: Valor pragmático

o que você **tem a passar** e tal...e **têm** professores que **continuam** com o mesmo perfil... **trabalha:ndo**... **chega:ndo** no hoRÁ:rio... **dando:** uma aula difere:nte... **fazendo:**... semiNÁ:rios... **é:::**... recentemente eu **tive** um professor que ele **fez**... **é**... troca de carta com os alu:nos...

RPD

então **tem** professor que **quer**... mas têm outros que num **quer**/...

RPI: Valor pragmático

é muito diverso...

RPD

tem professor que num **QUER** ouvir o que você **tem a falar**... que ele/ a:h...

RPI: Valor pragmático

é só mais uma conve:rsa... isso num **vai dá** em na:da...

RPD

só **quer** o dinheiro dele no final do mês...

RPI: Valor pragmático

aconTEce

RPD

P.: e a:: igual... a interaÇÃO entre os professores... você acha que é eficaz?

PP.: eu **penso** que não...

RPI: Valor psicológico

eles **são** um pouco assi:m... separa:dos... assim... num **tem** essa interaÇÃO... ou quando **tEm**...

RPD

muitos não se **dispo:em**... **a dialoga:r**... e a **conversa:r**... até: a **dividir** o espaço da sala de aula...

RPI: Valor pragmático

vem **assistir** minha a:ula

RPD

P.:

[hum...hum

PP.:

[**tem** um pouco de barreira

RPD

P.: não tem essa/ essa TROca não... né?

PP.: [não eu **penso** que às vezes/... eu **penso** que

RPI: Valor psicológico

ainda **tem**/... **deixa** a desejar ainda

RPD

P.: o que você acha que podia ser feito pra melhorar isso aí?

PP.:

[pra melhora:r?

P.:

[como asseSSOra de currículo e

como professora?

PP.: pois é:/

RPD

é **tentar**/... eu/... a minha função lá... é justamente essa... eu **tento promover**...né?/

RPI: Valor pragmático

agora em agosto eu **vou promover** encontros com eles... por PÓlos...

RPD

pra que a gente **possa tá falando...**

RPI: Valor epistêmico

e **é** um plano/ **é** um projeto meu... **tá fomentando** o uso das tecnologias em sala de aula... no estado a gente **TEM** o laboratório de informática... **é**: uma fonte muito boa pra **tá melhorando** as aulas... e os alunos...

RPD

eles **gostam** deMAIS...

RPI: Valor apreciativo

só que o professor também **tem que saber conduzir...**

RPI: Valor deôntico

porque só **levar** o aluno pro computador pra ele **pesquisar** por **pesquisa:r...** num **acontece** a aprendizagem...

RPD

então eu **vou tentar trabalhar** nesse foco...

RPI: Valor pragmático

ainda **tô pesquisando** também... porque eu não **domino** a ferramenta como um todo...

RPD

mas eu **quero partir** por esse lado aí...né?

RPI: Valor pragmático

P.: a introdução da tecnologia

PP.: [da tecnologia... e EU **penso** que

RPI: Valor psicológico

o meu trabalho **fazendo** isso...

RPD

TALvez **possa haver** interação...né? dos professores

RPI: Valor epistêmico

P.: **é**: você mencionou que você... trabalha com leitura de documentos

PP.: isso

P.: que documentos são esses?

PP.: a gente **faz** a leitura da:./ no CAso espeCÍfico das leis...né? que/ leis educacionais... da ldb... **é::**: recentemente agora a gente **leu** o: plano de ação... lá da dre...

RPD

que a gente **tem que ter**... né? **fazer/ ter** conhecimento dele...

RPI: Valor deôntico

é: o referencial curricular do ensino fundamental... que **foi elaborado** pelos professores do esta:do... né? **teve** essa abertura pra eles... eu não **participei** porque eu **fazia** parte da escola técnica... eu não **ia** aos encontros... e a proposta curricular do ensino médio... os professores a:ntes... eles não **tinham** essa proposta...né? aí **foi elaborado** pra que todo professor **tem/** que ele **siga** os conteúdos mínimos... que **são** pedidos lá... **exigidos** na proposta... e o meu trabalho também **é fazer/** e **ver** se os professores **usam** no planejamento das aulas deles... e **VER** se o professor **plane:ja** as aulas

RPD

P.: e:: como é/... você acompanha os

PP.: [**acompanho**

RPD

P.: [professores do estado INTEIRO?

PP.: do esta/ não... da diretoria regional de ensino de PALMAS... aí cada assessoria **tem** uma di/ uma/ cada diretoria **tem** um assessor de currículo de inglês... no meu caso **são** a/ a/ as escolas que **são** jurisdicionadas à diretoria de palmas

RPD

P.: [em palmas... e como é que você/... como é que você direciona esse trabalho? não... PRImeiro... é/ é quando que/ que esses professores tiveram/ porque antes não TINHA essa/ essa

PP.: [não

P.: [proPOSta...é:: essa proposta curricuLA:R com os conteúdos mínimos a serem ministrados... antes não tinha..

PP.: [não **tinha**

RPD

P.: quando que eles tiveram acesso?

PP.: eles **elaboraram** no final do ano passado... aí esse ano já **foi mandado** pras esco:las...né? via ofício... isso **é** uma PRÉvia...né? porque ainda **vai ser encaderna:do** impre:sso... eles **deram** algumas sugestões no final do ano passado... e **vai fazer/ sofrer** alterações

RPD

P.: hum... hum

PP.: então eu **VEjo** se eles **estão** realmente **colocando** em USO aquilo que **tá** lá... o que que **acontece**... um menino que **sai/ estuda** numa escola estadual... quando ele **vai** pra outra esco:la...

RPD

ele **tem que ver** o mesmo conteúdo

RPI: Valor deôntico

que **tá sendo ministrado** na escola/ que **estava sendo ministrado**

RPD

P.: hum... hum

PP.: porque senão não **HÁ** interação... ele **vai mudar/** é como se ele **mudasse vamos supor** de esTAdo... um professor **dá** uma coisa... o outro **dá** outra...

RPD

então **tem que ter** um direcionamento

RPI: Valor deôntico

P.: e:: esse/ esse documento chegou na esco:La a...

PP.: [**chegou** via ofício

RPD

P.: [via ofício... e os professores/ **TODOS** os professores têm acesso agora

PP.: [**têm acesso**

RPD

P.: [e:: como é que você vê agora esse acompanha/ agora que você acomPANHA...

PP.: [hum... hum

P.: [como é que é? eles **TÃO** realmente... seGUI:ndo...

PP.: [sim

P.: [como é?

PP.: [alguns professores... assim... eles/... ah... eu não **tinha** conhecimento... então esse primeiro conTATO eu **tive** professores que **disseram** que não **tinham** conhecimento...né? mas a **MAIORIA** deles **estão usando...** e os que não **tinham** conhecime:nto/

RPD

eu/ eu até **penso** que é uma inverdade...

RPI: Valor psicológico

porque a escola **recebeu...**né? a gente **liga e confirma** e tal... então aqueles que não **usam...** eu **sento** com eles **sugiro** e **FALO** da importância de **USAR** este instrumento

RPD

P.: e: é:/ esse trabalho é professor a professor?

PP.: professor a professor... então a gente **trabalha** manhã... às vezes tarde e noite... porque tem escola que funciona no período noturno...

RPD

P.: hum... hum

PP.: então eu **se:nto** com o professor:r... **expli:co...** e tal... **VOLTO LÁ** pra **ver** se ele realmente **mudou** o planejamento dele e **adequou...** e **vejo** também os recursos... se ele só **DÁ** qua-dro e giz... se ele **usa** a *internet...* se ele **usa** um som... que recursos que ele **usa**

RPD

P.: [hum... hum

PP.: [pra **ministrar** as aulas

RPD

P.: e você sabe me dizer quantos professores que você orienta? que você assessora?

PP.: ai:.... **são** trinta e três escolas... **tem** escola que **tem** dois professor... assim de cabeça eu não **sei**...

RPD

P.: [hum... hum

PP.: [mas... **tem** escola que **tem** três

P.: [(...) uns CEM professores?

PP.: mais ou menos isso... e **tem** também a questão do:/ da quantidade de professor... às vezes... a proposta **é** que eu **vá** pelo menos... uma vez a cada bimestre em cada escola... TODAS as escolas **foram cobertas**... né? nesse semestre...

RPD

só que agora eu **tenho que VOLTAR pra continuar fazendo** o trabalho

RPI: Valor deôntico

e **ver**... e agora eu **vou PRA** sala de aula pra **assistir** as aulas dos professores

RPD

P.: no segundo semestre?

PP.: **é**... e também **tem** a questão da confiança...né?

RPD

que eu não **posso entrar** na SALA assim... do nada...

RPI: Valor epistêmico

eu **tenho que conquista::r e sentir** que ele...

RPI: Valor deôntico

se **sente** a vontade comigo pra **TÁ:/** pra eu **tá observa:ndo... assisti:ndo... e tá ajudando e auxiliando se precisar**

RPD

P.: essa experiência nova... eu acho que você até já falou... você considera positiva ou negativa?

PP.: positivíssima... eu **considero**

RPI: Valor psicológico

e **tô gostando**...

RPI: Valor apreciativo

eu **penso** que...

RPI: Valor psicológico

a partir do momento que eu **consigo ter** esse/ essa relação com o professor de confiança..

RPI: Valor pragmático

que ela **senta** comigo... igual já **aconteceu**... não laura... **vem assistir** minha aula... e eu **assistir** por o professor **tá me convida:ndo**... sem eu **tá pedindo**...

RPD

eu **penso** que estreita os nossos laços... que ele não me **vê** como rival...

RPI: Valor psicológico

P.: [hum... hum

PP.: [ele **vê** como uma:: **é::** uma/ como uma que

RPD

vem contribuir... não **é::?** nas aulas dele

RPI: Valor pragmático

P.: e essa sua nova experiência... esse conTato com esses docume:ntos que você diz que faz as leituras... você acha que isso pode... interferir na sua... PRÁtica como professora?

PP.: interferir? como assim?

P.: acrescentar alguma coisa? interferência posi/ porq/ você **vê** os docume:ntos... e esse traba/... essa leitu:ra... você colocou isso pra mim... que você viu isso como positivo... não é? e: de que forma você acha que isso pode interferir na SUA prática como professora... NÃO como ASSESSORA... agora falando

PP.: [ah... tá

P.: [com a professora Laura

Trecho 20: Voz da enunciadora-professora contexto particular

PP.: **é/ é...** eu num **tô ministrando** aula...né? no momento... mas quando eu **volTAR**..

RPD

eu **penso** que os instrumentos...

RPI: Valor psicológico

esses documentos que a gente **lê**...

RPD

essas propostas **vêm** pra **facilitar**...né? o **ministrar** aula e como **ministrar**...

RPI: Valor pragmático

Trecho 21: Voz da enunciadora-assessoara

e além desses a gente **tem que lê** coisas na nossa área...

RPI: Valor deôntico

então cada profissional lá... enquanto assessor... **LÊ** na sua área... então eu agora eu leio o que... é:: **tô lendo** agora recentemente aquele... *how to teach*...né?

RPD

P.: [hum... hum

Trecho 22: Voz da enunciadora-professora contexto particular

PP.: [que também **tá servindo** de embasamento pro meu *tk* que eu **tô fazendo**...

RPD

então eu **penso que contribui**...

RPI: Valor psicológico

e/ eu **sou** professora...né? eu **estou** na assessoria agora...

RPD

e eu num **penso** em ficar **LÁ**:...

RPI: Valor psicológico

e **saí** de sala de aula...

RPD

eu **penso em continuar ministrando** as minhas aulas...

RPI: Valor psicológico

agora eu **estou**... mas como eu **sou** professora...né? **concur**sa:da eu **vou retornar** pra sala de aula...né?

RPD

Trecho 23: Voz da enunciadora-assessora

então eu **penso/ eu penso** que

RPI: Valor psicológico

eu **passo** uma chuva... eu **estou passando** uma chuva lá

RPD

P.: na assessoria

PP.: é

RPD

P.: e depois de... experimentar esses novos conhecimentos... que **DICAS**... que conselhos você daria aos professores que estão em sala de aula

PP.: planejamento... planejamento **é fundamental**...

RPI: Valor epistêmico

eu já **ouvi** de um professor... até um/ um/ **é** um relato negativo...né? porque nem tudo **são** flores... ah... mais pra que **PLANEJAR**? **é/ é:**

RPD

ele **quis dizer**

RPI: Valor pragmático

como eu não **planejasse** as minhas aulas quando eu **era** educadora.. né?

RPD

então eu não **precisei re-bater...**

RPI: Valor pragmático

porque eu **penso**

RPI: Valor psicológico

cada um **sabe** o que **faz**...né?

RPD

Trecho 24: Voz da enunciadora-professora contexto particular

eu **tenho** todos meus planejamentos guardados... tanto da escola particular quanto da escola Pública... e eu não **era** uma profissional NA escola particular e uma profissional diferente na escola pública...

RPD

Trecho 25: Voz da enunciadora-assessora

então eu **penso** que...

RPI: Valor psicológico

vem a facilitar SIM... o planejamento...

RPI: Valor pragmático

o professor **TEM** que **planejar**...

RPI: Valor deontico

a partir do momento que você **planeja**... você **tá vendo/ direcionando**... **é** o seu norte... e ele **tá** ideologicamente comprometido COM a aprendizagem do aluno...

RPD

onde eu **quero chegar**?

RPI: Valor pragmático

onde eu **estou**? por que que eu **tô fazendo** isso? ele de fato **aprendeu**? não? por que? então **dá** um norte... por mais que você **modifique**... **é:/** o professor às vezes **tá andando** na rua... **mexe** lá no *you tube*... **pesquisa** alguma coisa... **tá pensando** nos alunos...

RPD

ah eu **posso trabalhar** isso aqui com tal turma...

RPI: Valor epistêmico

já tá **planejando**...

RPD

agora **tem que sistematizar**...

RPI: Valor deontico

porque senão se **perde**... qual **é** o objetivo... a competência... a habilidade... NUM **É**: o **escrever** por **escrever**... **é**: o comprometimento dele na hora que ele **tá colocando** aquilo ali na prática... eu já **ouvi** de uma professora... uma dessas...né?

RPD

que **quer se aposentar**...

RPI: Valor pragmático

que... ah... não laura... eu **tenho** vinte e não **sei** quantos anos de/ de sala de aula e o meu planejamento **tá** aqui na minha cabeça... aí... eu **conversei** com ELA... **é** uma pessoa muito aberta... ela me **OUVIU**...

RPD

eu **pensei** que

RPI: Valor psicológico

ela **ia** me/ não... mas ela me **ouviu**... ela **é** minha companheira de curso também... ela me **ouviu/ falou/ tal**... eu num **tava** lá pra **convencê-la**... mas mais pra **conversar**...

RPD

que/ mais pra **fazer refletir**...

RPI: Valor pragmático

ela que **vai ter que fazer** a mudança

RPI: Valor deontico

se ela **quiser**...

RPI: Valor pragmático

a gente não **muda** ninguém...né? a gente **conversa... explica... e...**

RPD

P.:

PP.:

RPD

[a gente sensibiliza

[**sensibiliza**...

justamente... **tenta sensibilizar**...

RPI: Valor pragmático

mas **é** isso...

RPD

eu **penso** que

RPI: Valor psicológico

o planejamento que **é importante** no/ no/ no preparo das aulas...

RPI: Valor epistêmico

também pro professor... e ele **gostar**... porque se ele não **gostar**

RPI: Valor apreciativo

o aluno **vai perceber**...

RPD

esse professor num **gosta de dar** aula... então se ele não **gosta**

RPI: Valor apreciativo

ele **vai caçar fazer** outra coisa... **é** por isso que às vezes a educação num **avança**... os profissionAIS **estão** aqui e num **têm**/...

RPD

às vezes eu **penso** que

RPI: Valor psicológicob

FALta... **é**: punição... sei lá... pra esse profissional que **é** reLAPso... ele **chega** atraSA:do... ele num **dá** uma boa a:ula... ele **FALTA**... ele **inventa** atesTAdo... ele/ às vezes **acontece**...

RPD

então... **tinha que ter** a punição...

RPI: Valor deôntico

porque senão quem **vai ser punido** depois **vão ser** os alunos que

RPD

não **vão conseguir aprender**...

RPI: Valor pragmático

e **vai só perpetuando**

RPD

P.: certo... nesse/ nesse contato com... os professores... você tem contato também com coordenação de área?

PP.: **tenho**... **tenho** sim... inclusive eu nem **falei** no início... mas a proposta **é** que quando eu for **fazer** o acompanhamento **fique** eu... o suporte pedagógico e o professor de inglês... os professores... e se possível a gestão pedagógica

RPD

P.: e como você vê na escola essa parte da/... a COORDENAÇÃO com os professores... você acha que... TEM essa in/ interação MESMO entre coordenação e professor?

PP.: **tem** escola que **há** essa interação... e **tem** escola que não **há**... você **percebe** na hora que você **chega**... o suporte pedagógico/ ele te **dá** bom dia... ele num **vem**... o professor **tá planejando** sozinho... às vezes o professor NEM **tá planejando**...né? ele **tá anda:ndo**... a gente **che:ga** e **senta**... aí ele **vem** e **senta**... o professor... **convida** o/ o suporte pedagógico... o suporte **corre**... porque a gente **sabe** que eles **correm** muito também...

RPD

mas o HORÁRIO do planejamento ele **tem que tá** lá pra **tá é: ajudando** o professor... **auxiliando** e **VENDO**

RPI: Valor deôntico

o que que ele **tá fazendo**...

RPD

o suporte pedagógico ele **tem que pegar** os instrumentos também... **ir** pra sala de aula **ASSISTIR**... a aula do professor... e **mandar** pra dre...né?

RPI: Valor deôntico

a/ essa aula que ele **assistiu** a monitoria... como **é** que **foi** a aula que o professor **ministrou**?

RPD

P.: [hum... hum

PP.: [então ele também **tem que dar** o/ a resposta... e o suporte lá... o retorno...né? pra dre...

RPI: Valor deôntico

P.: [pra assessoria

PP.: (...)

P.: [então o recado É?

PP.: **planejar**

RPD

P.: [planejar

PP.: **planejar**... as aulas

RPD

P.: muito obrigada... laura

PP.: eu que agradeço

P.: pela sua participação nessa pesquisa... e até a próxima...

PP.: eu agradeço... obrigada

Apêndice D: Transcrição da entrevista de Natália

P.: bom dia... natália

PP.: bom dia... adriana

P.: bom... natalia... é:: eu já sei que você é formada em LETRAS... mas me diga quando foi que você formou e onde?

PP.: eu me formei na ulbra em dois mil e... um... no primeiro semestre de dois mil e um... no curso de letras... né? e:: ... foi/ foi... eu fiquei atrasada em relação à minha turma... porque eu quis... fazer só o estágio... fazer com mais tranquilidade... minha turma formou em dois mil... em de:zembro... e eu formei... na/ no/ no primeiro semestre de dois mil e um

P.: hum... hum... e você tem habilitação pra português e inglês?

PP.: não... só pra inglês e as literaturas... de língua inglesa e... norte-americana

P.: e você já tem especialização?

PP.: tenho... especialização em metodologia de ensino ... e língua inglesa

P.: é:: ... quando é que você fez a especialização e onde?

P.: eu fiz ... na uft em parceria com o conselho britânico e a seduc... e:: comecei em dois mil e quatro e terminei em dois mil e cinco

P.: é:: ... você já trabalhou... ou já trabalhou como professora de inglês?

PP.: JÁ... eu trabalho como professora de inglês desde dois mil... desde o último ano da graduação... eu dava aula... aqui em PALmas... durante o estágio... e:: ... eu tive um bom desempenho no estágio... e a escola me contratou... e depois eu fui pra miracema e gurupi... sempre trabalhando com inglês... às vezes português

P.: e:: ... que séries que você trabalhava?

PP.: eu... sempre trabalhei uma parte ... no ensino médio... mas eu também dei aula de/ de sexto ao nono ano... um ano... só... durante um ano... mas... toda minha trajetória... é mais no ensino médio... do primeiro... da primeira até a terceira série

P.: é:: ... me fala um pouquinho da sua prática como professora de inglês

PP.: bom... como eu gosto DEMAIS de língua inglesa... de:sde nove anos que eu estudo inglês... eu sempre quis trabalhar nessa área... tenTEI... fazer o/ o vestibular pra relações internacionais... mas como eu não tinha terminado meu curso... eu não pude me inscrever na unb... AÍ resolvi fazer pra letras... por causa DO inglês

P.: hum... hum

PP.: e:: ... assim... dar aula de inglês pra mim é um prazer... eu gosto muito mesmo... eu me identifico com/ com a sala de aula... GOSTO de trabalhar com adolescente... e a língua inglesa... porque ela é muito dinâmica... ela é gosTosa de trabalhar... os alunos... é:: a grande maioria se identifica um pouco com/ com a língua inglesa... né? e não sei se é porque eu gosto muito... então eu acho que eu passo um pouco disso pros alunos também... e eu sinto que eles são mais motivados do que com as outras disciplinas... que eu já trabalhei... que é redação e língua portuguesa

P.: hum... hum

PP.: eu trabalhei também... na universidade lá em gurupi... esqueci de falar... trabalhei na universida:de... no curso de letras... durante um ano e meio

P.: trabalhou com língua inglesa?

PP.: língua inglesa e literatura inglesa

P.: é:: ... e hoje... você está na sala de aula?

PP.: não... hoje eu estou só: lá na secretaria de educação... trabalhando na parte de assessoria de currículo

P.: e:: por que que teve essa muda:nça no... seu ambiente de trabalho? por que que você saiu da sala de aula... e agora está como assessora?

PP.: bom... eu morava em gurupi:... meu esposo se formou... e aí ele não quis ficar em gurupi... aí a gente foi passar um ano FOra... eu estudei um ano... nos estados unidos... e quando eu voltei... ele não quis voltar pra gurupi... Eu QUIS muito voltar pra lá... por causa da universidade... mas ele não quis... e aí: aqui em palmas eu não achei UMA escola SÓ pra trabalhar... eu tive que... eu fui:... convidada pra trabalhar em duas... e não tinha vaga pra eu ficar só: em uma ou só na outra... então eu preferi ficar na secretaria pra não ter que me deslocar daqui: pro aurení: e pro taquari... que eram as escolas que tinham vaga... aí:... surgiu a oportunidade de ficar lá na secretaria e eu aceitei porque eu ia trabalhar na/ na parte de currículo... continuar com a parte pedagógica

P.: hum... hum

PP.: mas não é BEM o meu perfil não... não é uma coisa que eu GOSTO de estar lá... eu estou lá até surgir uma oportunidade de ficar em uma escola só

P.: você prefere a sala de aula?

PP.: eu prefiro a sala de aula

P.: e o que que você faz hoje? me fala agora um pouquinho do seu trabalho hoje... como assessora de currículo

PP.: como assessora de currículo a gente trabalha na parte de/ de estruturação mesmo do currículo das escolas... de acompanhame:nto do professor... do acompanhamento dos assessores... das/ dos tec/ dos técnicos das regionais... a gente envia materia:l... estuda... mas assim também tem MUITO a parte burocrática... trabalho muito com planejamento estraté:gico... com... com viAgens... a gente trabalha muito na parte de monitoramento também... de ver como é que os professores estão desenvolvendo a língua inglesa e a língua portuguesa em sala de aula... mas tem MUITO... MUITO da parte burocrática que é onde eu não me identifico muito...

P.: [hum... hum

PP.: [trabalhar com documentos... assim... preenchimento de formuLÁ:rios... e/ e trabalhar com documentação de professor... não é mu:ito o que eu gosto de fazer e é um/ um/ uma das atribuições que mais pesam lá no currículo é a parte burocrática... mas... TEM/ tem a parte de assessoramento... que este ano a gente começou já a viajar e... acompanhar os professores e acompanhar os assessores e eu to gostando um pouco

P.: e:: vocês trabalham com... estudo...? você falou que vocês estudam...

PP.: é/ é/ era/era pra gente estar trabalhando...né?... mas assim... num tem essa sistemática... a gente estuda... em CASA... eu/eu gosto de estudar muito... mas em casa... LÁ: na Secretaria... a gente não tem esse (...) gera:lmente eu estudo à NOITE...depois que as minhas meninas dormem... eu gosto de estudar... porque pra preparar o material... a gente tem que estudar... mas lá na secretaria não tem... tempo pra estudo...

P.: e que documentos que vocês... anali:sam...e estudam?

PP.: a gente analisa muito os projetos pedagógicos... as propostas de/ de/ de aula... de/ de tempo que o professor se dedica... a cada disciplina... a gente analisa OS projetos que eles fazem... eles mandam pra gente analisar... pra dar o parecer... a gente analisa é: propostas pra/ pra sair pra estudo... pra mestrado... pra especialização... eles mandam os projetos... a gente analisa e encaminha pra formação continuada... a gente: prepara também material pra Eles trabalharem em sala de aula... então a gente tá sempre: lendo... revistas ou então olhando em sites... pra ver se a gente acha alguma coisa diferente pra tá enviando pra eles trabalharem em sala de aula...

P.: [planejamento mesmo

PP.: É:: pra planejamento

P.: e: documentos de/e referência... vocês têm algum documento que vocês analisam... tipo proposta curricula:r...?

PP.: é: a gente trabalha... na proposta da elaboração da proposta curricular do estado...né? a gente ainda não tem /.../ o ensino fundamental já tem o referencial...pronto... o nosso não... a gente ainda tá em fase de/ de construção... agora mesmo a gente tá na parte de/ de elencar os conteúdos mínimos... então a gente trabalha nisso também... a gente tem essa/ essa comunicação com a regional... mas NÃO diretamente com a escola... quem faz este trabalho direto com a escola é a regional... a nossa comunicação nessa parte DO referencial... da proposta curricular... é com a/ com os assessores de currículo das regionais

P.: [hum... hum

PP.: mas a gente tem sim

P.: e acompanhamento de profeSSOR... vocês fazem também?

PP.: não... assim... DI-retamente não... às vezes a gente faz assim... uma oficina que leva pra todos os professores... igual agora agente tá trabalhando uma oficina do Enem... onde a gente já viajou alguns municípios como porto... gurupi... pedro afonso... araguatins... dianópolis... a gente vai... leva... é:: aí a gente reúne com os professores da re/ da sede... coloca aqueles professores todos numa escola... e faz as oficinas... a gente trabalhou o enem... planejamento... e:: os conteúdos mínimos da propos/ da proposta curricular... mas assim... nã:o É: nossa atribuição ho:je trabalhar di-re-tamente com o professor... a gente trabalha mais... com o assessor de currículo... mas às vezes quando a gente leva a oficina pro assessor... a gente também coloca... alguns professores...

P.: é:: ... você considera essa experiência nova que você está vivendo... algo positivo... ou negativo?

PP.: é/ ... um...((ri com constrangimento)) não... eu GOSTO... dessa parte pedagógica eu gosto muito... e acho que é porque a gente cresce... cresce bastante... Tá lá na Secretaria hoje é/ é interessante porque você tem uma OU-TRA visão da educação... porque quando você tá na sala de aula... você acha que a secretaria não faz nada... mas estar lá eu sei que a gente trabalha muito... só que num/ mun é um trabalho que a gente gostaria de/ de desenvolver... assim... COM o professor... porque a gente não tem este contato direto/... frente a frente com o professor MUITO frequentemente... é: esporádico... a gente tem mais é com o assessor... e nem sempre a gente tem condições de fazer o trabalho que a gente gostaria... que É levar assim... MAIS material pro profeSSOR... MAIS oficina pro profeSSOR e se dedicar mais ao estudo... então... crescer a gente cresce... sem DÚvida... cresce muito... mas... cresce... bastante... na área burocrática... a gente não cresce tan-to na área pedagógica

P. e:: essa experiência nova... você acha que vai interferir na sua PRÁTICA... futura como professora?

PP.: [vai... não sem dúvida vai... porque HOje eu tenho outra visão da sala de aula... quando a gente tá na sala de aula... a gente acha que é/ que é só aquela interação você e o aluno... e quando você tá lá você percebe que... tem uma série de fatores que envolvem... a gestão da escola é imprescindível... pra sala de aula... é: o suporte pedagógico... A faMÍlia... então a gente tem uma visão do todo... é uma visão... que TUDO interfere na sala de aula... não é só sua relação direta com o aluno... a gente tem essa visão muito mais/ mais concreta...

P: [mais ampla

PP: [mais ampla

P.: depois dessa/ dessas NOvas experiê:ncias... que você colocou... novos conhecime:ntos... que dica que você dari:a... pra/ pros professores que estão na sala de aula

PP.: que dica que eu daria?... bom... pra começar

P.: [que conse:lho...

PP.: [pra começar é/ é estudar... porque a gente que tá na sala de aula a gente estuda muito pra planeJAR... mas a gente não estuda a/ assim aquela/ aquelas questões teó:ricas... a gente não estuda muito sobre os/ as/ as/ as novas/ as novas é: pedagogi/ vamos dizer assim a... os novos conceitos que tão surgindo...né? então a/ a nosso/ o dia-dia nosso demanda tanto:... tanto te:mpo de/ de planeja:r Aula... de corrigi:r... de elabora:r atividade... que você não tem tempo pra investir no seu estudo... é claro que isso é bom pro professor... mas assim... você tirar um tempo pra estudar a parte teó:rica é MUIto importante... então a dica que eu daria é: tirar um tempinho... pra lER um pouco mais sobre/ sobre esses novos conceitos que tão surgi:ndo... sobre novas experiê:ncias... so/ trocar experiências com outros colegas... que é uma coisa que a gente não tem... assim MUITO tempo de fazer... parar um pouco pra estuDAR... é imprescindível... é uma/ a dica que eu dou é: tirar um TEMpo mesmo pra es-tu-dar

P.: OK... é isso... obrigada

PP.: de nada... estou a disposição

Apêndice E: Transcrição da entrevista de Natália Analisada em Relação às Modalizações e Instâncias Enunciativas

Categorias:

- Relação Predicativa Direta: **RPD**
- Relação Predicativa Indireta: **RPI**

* Valores das **RPIS**:

- Valor Deontico
- Valor Pragmático
- Valor Psicológico
- Valor Epistêmico
- Valor Apreciativo

* Instâncias enunciativas:

- Posição de enunciadora-professora contexto particular: **EPCP**
- Posição de enunciadora-professora contexto coletivo: **EPCC**
- Posição de enunciadora-assessora: **EA**

Conteúdo temático: Processo de ensino aprendizagem, trabalho de professor, aluno, metodologia, papel do professor

ENTREVISTA

P.: bom dia... natália

PP.: bom dia... adriana

P.: bom... natalia... é:: eu já sei que você é formada em LETRAS... mas me diga quando foi que você formou e onde?

Trecho 1: Voz da enunciadora-professora contexto particular

PP.: eu me **formei** na ulbra em dois mil e... um... no primeiro semestre de dois mil e um... no curso de letras... né? e:: ... **foi/ foi**... eu **fiquei** atrasada em relação à minha turma...

RPD

porque eu **quis... fazer** só o estágio... **fazer** com mais tranquilidade...

RPI: Valor pragmático

minha turma **formou** em dois mil... em dezo:mbro... e eu **formei**... na/ no/ no primeiro semestre de dois mil e um

RPD

P.: hum... hum... e você tem habilitação pra português e inglês?

PP.: não... só pra inglês e as literaturas... de língua inglesa e... norte-americana

P.: e você já tem especialização?

PP.: **tenho**... especialização em metodologia de ensino ... e língua inglesa

RPD

P.: é:: ... quando é que você fez a especialização e onde?

P.: eu **fiz** ... na uft em parceria com o conselho britânico e a seduc... e:: **comecei** em dois mil e quatro e **terminei** em dois mil e cinco

RPD

P.: é:: ... você já trabalha... ou já trabalhou como professora de inglês?

PP.: JÁ... eu **trabalho** como professora de inglês desde dois mil... desde o último ano da graduação... eu **dava** aula... aqui em PALmas... durante o estágio... e:: ... eu **tive** um bom desempenho no estágio... e a escola me **contratou**... e depois eu **fui** pra miracema e gurupi... sempre **trabalhando** com inglês... às vezes português

RPD

P.: e:: ... que séries que você trabalhava?

PP.: eu... sempre **trabalhei** uma parte ... no ensino médio... mas eu também **dei** aula de/ de sexto ao nono ano... um ano... só... durante um ano... mas... toda minha trajetória... **é** mais no ensino médio... do primeiro... da primeira até a terceira série

RPD

P.: é:: ... me fala um pouquinho da sua prática como professora de inglês

PP.: bom... como eu **gosto** DEMAIS de língua inglesa...

RPI: Valor apreciativo

de:sde nove anos que eu **estudo** inglês...

RPD

eu sempre **quis trabalhar** nessa área... **tenTEI**... **fazer** o/ o vestibular pra relações internacionais...

RPI: Valor pragmático

mas como eu não **tinha terminado** meu curso...

RPD

eu não **pude me inscrever** na unb...

RPI: Valor epistêmico

Aí **resolvi fazer** pra letras... por causa DO inglês

RPI: Valor pragmático

P.: hum... hum

PP.: e:: ... assim... **dar** aula de inglês pra mim **é** um prazer...

RPD

eu **gosto** muito mesmo...

RPI: Valor apreciativo

eu me **identifico** com/ com a sala de aula...

RPD

GOSTO de trabalhar com adolescente... e a língua inglesa...

RPI: Valor apreciativo

porque ela é muito dinâmica...

RPD

ela é gosTOsa de trabalhar...

RPI: Valor apreciativo

os alunos... é:: a grande maioria se **identifica** um pouco com/ com a língua inglesa... né? e não sei se é porque

RPD

eu **gosto** muito...

RPI: Valor apreciativo

então eu **acho** que

RPI: Valor psicológico

eu **passo** um pouco disso pros alunos também...

RPD

e eu **sinto** que eles **são** mais motivados do que com as outras disciplinas... que eu já **trabalhei**... que é redação e língua portuguesa

RPD

P.: hum... hum

PP.: eu **trabalhei** também... na universidade lá em gurupi...

RPD

esqueci de falar...

RPI: Valor pragmático

trabalhei na universidade... no curso de letras... durante um ano e meio

RPD

P.: trabalhou com língua inglesa?

PP.: língua inglesa e literatura inglesa

P.: é:: ... e hoje... você está na sala de aula?

Trecho2: Voz da enunciadora-assessora

PP.: não... hoje eu **estou** só: lá na secretaria de educação... **trabalhando** na parte de assessoria de currículo

RPD

P.: e:: por que que teve essa muda:nça no... seu ambiente de trabalho? por que que você saiu da sala de a:ula... e agora está como assessora?

Trecho3: Voz da enunciadora-professora contexto particular

PP.: bom... eu **morava** em gurupi:... meu esposo se **formou**...

RPD

e aí ele não **quis ficar** em gurupi...

RPI: Valor pragmático

aí a gente **foi passar** um ano FOra... eu **estudei** um ano... nos estados unidos... e quando eu **voltei**...

RPD

ele não **quis voltar** pra gurupi... Eu **QUIS muito voltar** pra lá... por causa da universidade... mas ele não **quis**...

RPI: Valor pragmático

e aí: aqui em palmas eu não **achei** UMA escola SÓ pra **trabalhar**...

RPD

eu **tive** que...

RPI: Valor deôntico

eu **fui**... convidada pra **trabalhar** em duas... e não **tinha** vaga pra eu **ficar** só: em uma ou só na outra...

RPD

então eu **preferi ficar** na secretaria

RPI: Valor pragmático

pra não **ter que me deslocar** daqui: pro aurení: e pro taquari...

RPI: Valor deôntico

que **eram** as escolas que **tinham** vaga...

Trecho 4: Voz da enunciadora-assessora

aí:... **surgiu** a oportunidade de **ficar** lá na secretaria e eu **aceitei** porque eu ia **trabalhar** na/ na parte de currículo... **continuar** com a parte pedagógica

RPD

P.: hum... hum

PP.: mas não **é** BEM o meu perfil não... não **é** uma coisa

RPD

que eu **GOSTO de estar** lá...

RPI: Valor apreciativo

eu **estou** lá

RPD

até **surgir uma oportunidade de ficar** em uma escola só

RPI: Valor epistêmico

P.: você prefere a sala de aula?

Trecho 5: Voz da enunciativa-professora contexto particular

PP.: eu **prefiro** a sala de aula

RPD

P.: e o que que você faz hoje? me fala agora um pouquinho do seu trabalho hoje... como assessora de currículo

Trecho 6: Voz da enunciativa-assessora

PP.: como assessora de currículo a gente **trabalha** na parte de/ de estruturação mesmo do currículo das escolas... de acompanhame:nto do professor... do acompanhamento dos assessores... das/ dos tec/ dos técnicos das regionais... a gente **envia** materia:l... **estuda**... mas assim também **tem** MUITO a parte burocrática... **trabalho** muito com planejamento estraté:gico... com... com viAgens... a gente **trabalha** muito na parte de monitoramento também... de **ver** como **é** que os professores **estão desenvolvendo** a língua inglesa e a língua portuguesa em sala de aula... mas **tem** MUITO... MUITO da parte burocrática que **é** onde eu não me **identifico** muito...

RPD

P.: [hum... hum

PP.: [**trabalhar** com documentos... assim... preenchimento de formuLÁ:rios... e/ e trabalhar com documentação de professor... não **é** mu:ito

RPD

o que eu **gosto de fazer**

RPI: Valor apreciativo

e **é** um/ um/ uma das atribuições que mais pesam lá no currículo **é** a parte burocrática... mas... **TEM/ tem** a parte de assessoramento... que este ano a gente **começou** já a **viajar** e... **acompanhar** os professores e acompanhar os assessores

RPD

e eu **to gostando** um pouco

RPI: Valor apreciativo

P.: e:: vocês trabalham com... estudo...? você falou que vocês estudam...

PP.: **é/ é/ era/era** pra gente **estar trabalhando**...né?... mas assim... num **tem** essa sistemática... a gente **estuda**... em CASA...

RPD

eu/eu **gosto de estudar** muito... mas em casa...

RPI: Valor apreciativo

LÁ: na Secretaria... a gente não **tem** esse (...) geralmente eu **estudo** à NOITE...depois que as minhas meninas **dormem**...

RPD

eu **gosto de estudar**...

RPI: Valor apreciativo

porque pra **preparar** o material...

RPD

a gente **tem que estudar**...

RPI: Valor deôntico

mas lá na secretaria não **tem**... tempo pra estudo...

RPD

P.: e que documentos que vocês... anali:sam...e estudam?

PP.: a gente **analisa** muito os projetos pedagógicos... as propostas de/ de/ de aula... de/ de tempo que o professor se **dedica**... a cada disciplina... a gente **analisa** OS projetos que eles **fazem**... eles **mandam** pra gente **analisar**... pra **dar** o parecer... a gente **analisa é**: propostas pra/ pra **sair** pra estudo... pra mestrado... pra especialização... eles **mandam** os projetos... a gente **analisa** e **encaminha** pra formação continuada... a gente: **prepara** também material pra Eles **trabalharem** em sala de aula... então a gente **tá** sempre: **lendo**... revistas ou então **olhando** em sites... pra **ver** se a gente **acha** alguma coisa diferente pra **tá enviando** pra eles **trabalharem** em sala de aula...

RPD

P.: [planejamento mesmo

PP.: **É**:: pra planejamento

RPD

P.: e: documentos de/e referência... vocês têm algum documento que vocês analisam... tipo proposta curricula:r...?

PP.: é: a gente **trabalha**... na proposta da elaboração da proposta curricular do estado...né? a gente ainda não **tem** /.../ o ensino fundamental já **tem** o referencial...pronto... o nosso não... a gente ainda **tá** em fase de/ de construção... agora mesmo a gente **tá** na parte de/ de **elencar** os conteúdos mínimos... então a gente **trabalha** nisso também... a gente **tem** essa/ essa comunicação com a regional... mas NÃO diretamente com a escola... quem **faz** este trabalho direto com a escola **é** a regional... a nossa comunicação nessa parte DO referencial... da proposta curricular... **é** com a/ com os assessores de currículo das regionais

RPD

P.: [hum... hum

PP.: mas a gente **tem** sim

RPD

P.: e acompanhamento de profeSSOR... vocês fazem também?

PP.: não... assim... DI-retamente não... às vezes a gente **faz** assim... uma oficina que **leva** pra todos os professores... igual agora a gente **tá** trabalhando uma oficina do Enem... onde a gente já **viajou** alguns municípios como porto... gurupi... pedro afonso... araguatins... dianópolis... a gente **vai... leva... é::** aí a gente **reúne** com os professores da re/ da sede... coloca aqueles professores todos numa escola... e **faz** as oficinas... a gente **trabalhou** o enem... planejamento... e:: os conteúdos mínimos da propos/ da proposta curricular... mas assim... não: **É**: nossa atribuição ho:je **trabalhar** di-re-tamente com o professor... a gente **trabalha** mais... com o assessor de currículo... mas às vezes quando a gente **leva** a oficina pro assessor... a gente também **coloca**... alguns professores...

RPD

P.: é:: ... você considera essa experiência nova que você está vivendo... algo positivo... ou negativo?

PP.: **é/** ... um...((ri com constrangimento))

RPD

não... eu **GOSTO**... dessa parte pedagógica eu **gosto** muito...

RPI: Valor apreciativo

e **acho** que

RPI: Valor psicológico

é porque a gente **cresce**... **cresce** bastante... **Tá** lá na Secretaria hoje

RPD

é/ é interessante

RPI: Valor epistêmico

porque você **tem** uma OU-TRA visão da educação... porque quando você **tá** na sala de aula...

RPD

você **acha** que

RPI: Valor psicológico

a secretaria não **faz** nada... mas **estar** lá eu **sei** que a gente **trabalha** muito... só que num/ mun é um trabalho que

RPD

a gente **gostaria** de/ de **desenvolver**... assim...

RPI: Valor apreciativo

COM o professor... porque a gente não **tem** este contato direto/... frente a frente com o professor MUITO frequentemente... **é**: esporádico... a gente **tem** mais **é** com o assessor... e nem sempre a gente **tem** condições de fazer

RPD

o trabalho que a gente **gostaria**...

que **É levar** assim... MAIS material pro profeSSOR... MAIS oficina pro profeSSOR e se **dedicar** mais ao estudo... então... **crescer** a gente **cresce**... sem DÚvida... **cresce** muito... mas... **cresce**... bastante... na área burocrática... a gente não **cresce** tan-to na área pedagógica

RPD

P. e:: essa experiência nova... você acha que vai interferir na sua PRÁTICA... futura como professora?

PP.: [**vai**... não sem dúvida **vai**... porque HOje eu **tenho** outra visão da sala de aula... quando a gente **tá** na sala de aula...

RPD

a gente **acha** que

RPI: Valor psicológico

é/ que **é** só aquela interação você e o aluno... e quando você **tá** lá

RPD

você **percebe** que... **tem** uma série de fatores que envolvem...

RPD

a gestão da escola **é imprescindível**... pra sala de aula...

RPI: Valor epistêmico

é: o suporte pedagógico... A faMÍlia... então a gente **tem** uma visão do todo... **é** uma visão... que TUDO **interfere** na sala de aula... não **é** só sua relação direta com o aluno... a gente **tem** essa visão muito mais/ mais concreta...

RPD

P: [mais ampla

PP: [mais ampla

P.: depois dessa/ dessas NOvas experiê:ncias... que você colocou... novos conhecime:ntos... que dica que você dari:a... pra/ pros professores que estão na sala de aula

PP.: que dica que eu daria?... bom... pra começar

P.: [que conse:lho...

Trecho 7: Voz da enunciativa-professora contexto coletivo

PP.: [pra **começar é/ é estudar...** porque a gente que **tá** na sala de aula a gente **estuda** muito pra **planeJAR...** mas a gente não **estuda** a/ assim aquela/ aquelas questões teó:ricas... a gente não **estuda** muito sobre os/ as/ as/ as novas/ as novas **é:** pedagogi/ **vamos dizer** assim a... os novos conceitos que **tão** surgindo...né? então a/ a nosso/ o dia-dia nosso demanda tanto:... tanto te:mpo de/ de **planeja:r** Aula... de **corrigi:r...** de **elabora:r** atividade... que você não **tem** tempo pra **investir** no seu estudo...

RPD

é claro que

RPI: Valor epistêmico

isso **é** bom pro professor... mas assim... você **tirar** um tempo pra **estudar** a parte teó:rica

RPD

é MUIto importante...

RPI: Valor epistêmico

então a dica que eu **daria é: tirar** um tempinho... pra **IEr** um pouco mais sobre/ sobre esses novos conceitos que **tão surgi:ndo...** sobre novas experiê:ncias... so/ **trocar** experiências com outros colegas... que **é** uma coisa que a gente não **tem...** assim MUITO tempo de **fazer...** **parar** um pouco pra **estuDAR...**

RPD

é imprescindível...

RPI: Valor epistêmico

é uma/ a dica que eu **dou é: tirar** um TEMpo mesmo pra **es-tu-dar**

RPD

P.: OK... **é** isso... obrigada

PP.: de nada... estou a disposição

Apêndice F: Relatos Reflexivos: Trocas

Relatos Reflexivos: troca #1

Olá Laura e Natália,

Farei um relato de experiências vividas por mim e gostaria de ouvir relatos, opiniões e críticas de vocês em relação ao assunto.

Trabalho como professora de inglês desde 1994. Nos cinco primeiros anos ministrava aulas em um curso particular de inglês em Anápolis-Go e lá tive uma experiência bem positiva em relação à interação coordenação/professores e professores/professores. Tudo era muito bem organizado e planejado. Logo no início do semestre todos os professores tinham que executar o planejamento do semestre dia-a-dia, constando as aulas a serem dadas, inclusive datas de provas e atividades extras como filmes e músicas. Tudo isso era feito em conjunto.

Quando me mudei para Gurupi-To comecei a trabalhar em um curso de inglês, também particular e em uma escola de menor porte, mas pude perceber uma grande diferença em relação a esta interação entre professores e coordenação.

Posteriormente vim a trabalhar no ensino público do Estado e aí sim estranhei. Nesta nova experiência o que notei, foi uma total falta de sintonia entre o trabalho de coordenadores e professores. Como professora às vezes tentei articular reuniões e encontros para planejamento mas nunca tive sucesso. Acredito eu, que esta falta de interação é prejudicial ao bom andamento do processo de ensino e aprendizagem. Todos saem perdendo, tanto professores como alunos se desmotivam e perdem o prazer pela aprendizagem do novo. É como se tudo ficasse meio sem sentido. E vocês o que acham? Que tipo de experiências já tiveram e como agiram diante de tais situações?

Espero os relatos, opiniões e críticas de vocês.

Beijos, Adriana.

Oi Adriana e Laura,

Também acho que um dos maiores problemas hoje da escola é a falta de articulação entre os professores, se houvesse uma troca de experiências entre colegas, com maior frequência, problemas como desmotivação, evasão e dificuldade de aprendizagem dos alunos poderiam ser resolvidas com maior facilidade. Não haveria a necessidade de chegar ao conselho de classe para ficarmos sabendo de problemas simples dos alunos e até mesmo de metodologias que funcionam em uma determinada turma. Por exemplo, tive problemas com uma turma uma vez, cheguei a pedir à direção que fizesse uma troca comigo pois não conseguia obter a atenção da maioria dos alunos, durante o conselho de classe o problema foi colocado para os colegas e um professor me deu umas dicas muito interessantes e apontou que o problema estava em dois alunos especificamente, então a partir das sugestões do meu colega, consegui realizar um trabalho maravilhoso com a sala. o que faltou então??? Diálogo entre os colegas. Se nós tivéssemos essa interação mais frequentemente o problema poderia ter sido resolvido no início.

quanto à minha experiência, me formei em Letras em 2001, logo comecei a trabalhar no estado pois a carência de professores naquela época era muito grande, ainda é, mas agora em uma proporção bem menor, sempre trabalhei em escolas públicas, somente em 2003 tive experiências em instituições privadas. Não gostei muito de trabalhar em escola privada de Ensino Médio, me identifico mais com alunos da rede pública, pois por mais dificuldades que eles tenham em aprender, transpor o "filtro afetivo" nesse público é mais fácil, eles são mais

abertos ao que se propõe como atividade do que alunos da rede privada. Isto Claro, nas escolas em que tive oportunidade de trabalhar. Hoje estou tendo a experiência de trabalhar na Secretaria da Educação, é uma experiência muito interessante, aqui se tem a oportunidade de visualizar melhor como acontecem as políticas públicas e de que forma elas interferem no processo de ensino aprendizagem. Bem... acho que é isso!

Beijos

Natália

Bom dia Adriana e Natália!!

Conclui a graduação em Letras-Língua e Literatura Inglesa em novembro de 2001. Iniciei minha carreira como professora em Janeiro de 2002. Iniciei ministrando aulas na rede pública estadual, posteriormente na rede particular. Atualmente trabalho na Diretoria Regional de Ensino de Palmas no período matutino e vespertino. Está sendo uma experiência muito interessante, uma vez que posso visualizar como se pensa e se articula a educação fora da unidade escolar. Eu trabalho, reflito, dialogo e procuro contribuir com todos os professores de língua inglesa da Rede Estadual de escolas jurisdicionadas a DRE de Palmas. Trata-se de um trabalho de parceria que envolve DRE/professor/coordenador/gestor. E no período noturno ministro aulas no ProJovem, programa de inclusão de jovens do Governo Federal. É uma experiência fantástica. Trabalho com jovens de 18 a 29 anos que não terminaram o Ensino Fundamental. Ministro aulas de língua inglesa, informática básica e integração. Costumo dizer que ser educadora do ProJovem é muito mais que apenas ministrar aulas.

Percebo que falta sim uma interação entre professor/coordenação, assim como professor/professor. Isso é ruim para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, principalmente para o aluno, que é o foco principal nesse processo. Seria muito bom se todos tivessem em mente que quando se trabalha articulado e com objetivos em comum é mais fácil alcançar tais objetivos. Tive boas experiências com meus coordenadores nas escolas que trabalhei. Coordenadores que nos auxiliavam no que fosse preciso. Que valorizavam o aprimoramento do professor, que nos auxiliavam com os recursos a serem usados em sala de aula, tentavam auxiliar também nos planejamentos. No entanto também passei por situações difíceis. Profissionais que não estavam tão empenhados no processo ensino-aprendizagem. Muitas vezes procuravam dificultar o trabalho do professor. Quanto aos colegas professores muitas vezes não há uma articulação. Às vezes por receio do outro ou por realmente não querer fazer um elo com os demais. Isso também dificulta o processo de ensino-aprendizagem e os alunos percebem e sentem também a falta de articulação.

Até mais.

Kisses,

Laura.

Relatos Reflexivos: troca #2

Olá Natália e Laura,

Natália,

Acredito que você ressaltou um ponto crucial em relação à interação entre professores, a falta de diálogo. Conforme Amigues (2004, p.45) o trabalho do professor não deve ser visto como uma atividade individual que se limita à sala de aula e seus alunos, algo que se pratica sem ferramentas, fora de qualquer tradição profissional. Mas como qualquer outro ofício de trabalho

deve ser uma atividade regulada explícita ou implicitamente, como uma atividade contínua de invenção de soluções, e, enfim como uma atividade coletiva.

Mas agora o que pergunto é: como sensibilizar estes profissionais desta nova concepção de trabalho como educador? O que pode ser feito para que nossa realidade de trabalho individual se transforme em um organização de trabalho mais coletiva?

Beijos, Adriana.

Adriana,

acho que o primeiro passo deve ser dado por aqueles que acreditam na força do trabalho coletivo, ou seja, pelos professores que estão abertos a essa interação e, sem muita ansiedade, demonstrar aos outros colegas o quanto a troca de experiências pode ser efetiva em todo tipo de relação, especialmente na docência.

Mas se você pergunta de uma forma mais ampla, acho que a proposta do planejamento coletivo pode e deve ser uma iniciativa, também, da equipe gestora da escola. O diretor ele tem uma visão mais concreta da realidade da escola, ele sabe, ou pelo menos deveria saber, os pontos fortes e fracos de cada um que compõe sua equipe, dessa forma fica mais fácil organizar um planejamento voltado para sanar deficiências e melhorar o que já tem dado certo.

Um bom exemplo é uma escola em Gurupi, CE Presidente Costa e Silva, a diretora pedagógica de lá identificou em sua equipe professores que trabalhavam muito bem de forma coletiva e junto com eles começou a observar, com o consentimento dos outros professores, as suas aulas. Aqueles que estavam mais engajados começaram a contribuir com sugestões para os outros colegas e hoje a escola é referência estadual em planejamento. Então é isso, o primeiro passo deve ser dado com aqueles que acreditam, para só então conquistar os mais resistentes!!!

Beijos
Natália

Bom dia Adriana e Natália!!!

Penso que é possível sensibilizar os profissionais, no entanto é necessário ter alguém a frente guiando e articulando. Concordo com Natália quando ela cita o gestor escolar como conhecedor da realidade escolar como um todo. É importante que se faça um planejamento. Luckesi 99 cita que "o ato de planejar é uma atividade intencional pela qual se projeta fins e se estabelecem meios para atingi-los. Por isso, não é neutro, mas ideologicamente comprometido." Esse comprometimento norteará o caminho a ser seguido não por um mas por todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Até mais.

Kisses..

Laura.

Bom dia meninas,

Concordo quando vocês citam a importância de profissionais com capacidades de articulação entre os professores. Acredito que este seja o ponto crucial da questão: uma boa assessoria pedagógica na escola é de fundamental importância para o crescimento dessa escola como um todo, alunos, professores, coordenadores, gestores, equipe de apoio, etc. Natália nos mostrou o exemplo de uma escola de referência em Gurupi que vem desenvolvendo um trabalho diferenciado. Minha pergunta a vocês que agora possuem uma visão mais ampla dessa problemática vivida na escola é:

- * E as outras tantas escolas do Estado, o que têm feito neste sentido?
- * Existe algo que tenha sido feito na tentativa de se expandir, levar para além dos muros daquela escola anteriormente citada, suas ações?

Beijos, Adriana

Hello Teachers!

Bem, a maioria das escolas da Rede ainda não conceberam a necessidade de adequarem à nova demanda dos nossos alunos, porém vivem, por outro lado, atoladas com tantas atividades e programas criados pelo MEC e SEDUC, e quando o gestor/equipe não se posicionam frente a essas solicitações, elas acabam não conseguindo realizar atividades tão inovadoras como a escola que citei em Gurupi. Definir prioridades, identificar lideranças entre alunos, professores e equipe é um dos fatores que levam a escola ao sucesso. algumas ações como abrir a escola para a comunidade aos finais de semana, atividades no contra turno e estabelecer metas são algumas ações que temos identificado com bastante frequência na maioria das unidades de ensino que apresentam resultados satisfatórios e conseguem ultrapassar os muros que as cercam.

Beijos
Natália

Hello girls!!

Acredito que as nossas unidades de ensino estão melhorando cada vez mais e construindo conhecimentos que vão além dos muros... O trabalho em equipe é fundamental para que realmente haja tal construção. No entanto, percebo que ainda temos UEs que precisam avançar. Dentre muitos fatores destaco a importância da formação contínua do educador, gestor, suporte pedagógico... A equipe necessita refletir sobre o seu ambiente escolar o que precisa ser melhorado, ajustado etc. E não apenas ser meros reprodutores de ideias e práticas que lhes são exteriores. Penso que a equipe criativa faz a diferença. Ressalto que ações pensadas no coletivo são mais efetivas e eficazes que as pensadas isoladamente pelo professor, gestor ou suporte pedagógico.

Até a próxima,
Kisses...
Laura.

Relatos Reflexivos: troca #4

Olá Garotas,

É interessante notar como estamos indo e voltando ao mesmo ponto. Logo em nossa primeira conversa, fiz um relato de como estranhei a diferença entre as escolas que trabalhei em Anápolis-Go e em Gurupi-To e demonstrei a falta que senti de uma organização de trabalho mais sistematizada entre professores e coordenação.

Agora o que percebo ao ler o último diário de Lorena é que ela diz que as escolas que apresentam resultados mais satisfatórios no Estado, são justamente aquelas que definem prioridades e metas inovadoras, ou seja, sistematizam bem seu trabalho.

Mais instigador ainda é certificar que tal evolução e sucesso se dão a partir da linguagem, da comunicação, que proporcionam ao agir das pessoas que estão envolvidas neste processo um formato diferente. Possibilitam a expansão da ação educacional para além da sala de aula. É como se a responsabilidade de educar superasse a própria escola e alcançasse outros espaços sociais, não é isso?

Bjs, Adriana.

Oi meninas,

certamente, quando a escola entende que ao ato de educar está intrínseco definir metas e traçar estratégias para alcançá-las, o trabalho neste espaço rende frutos que transcendem aos seus limites, dessa forma encontramos alunos que aprendem e professores que mediam o conhecimento. Porém, na maioria das escolas ainda encontramos pessoas extremamente resistentes às discussões e mudança de posturas. E o pior ainda é que além da escola, a Secretaria de Educação, onde se planejam políticas públicas, encontramos um número considerável de pessoas que resistem às mudanças, às discussões e às trocas de experiências. Desafio que enfrento diariamente para tentar efetivar uma proposta pedagógica mais efetiva para o Ensino Médio.

Ah, aproveite a praia!!!!

Um abraço

Natália

Olá meninas!!

De fato traçar metas a curto, médio e longo prazo e definir prioridades é de fundamental importância no processo educacional. Este procedimento norteará o caminho a ser percorrido pela escola. Concordo com a Natália quando ela cita que ainda temos profissionais na educação que são alheios e resistentes às mudanças. Acredito ser muito positivo a abertura do processo seletivo para Assessores de currículo. O profissional desta área também precisa estar aberto às mudanças e querer interagir em equipe. Se a unidade escolar precisa trabalhar em equipe sem dúvida nenhuma a equipe do currículo também. Como um profissional consegue parar no tempo?? A Formação de todos os profissionais que atuam na educação (e em outras áreas) deve ser contínua. Não se pode parar no tempo. Caso o contrário como lidaremos com propriedade com os desafios do dia a dia do processo educacional ?

Até mais, Kisses...

Laura.

Relatos Reflexivos: troca #5

Olá meninas,

gostaria de compartilhar com vocês uma coisa interessante que vai acontecer no estado, em pouco tempo a equipe de currículo passará por um processo avaliativo/seletivo. Deixa eu explicar melhor, uma de nossas maiores reivindicações é termos Assessores de Currículo que tenham perfil para exercerem a função, dessa forma foi pensado um processo seletivo para os que ingressarão e um processo avaliativo para os que hoje executam a função. Assim poderemos, devagar, ter uma equipe mais aberta ao diálogo, troca de experiências, e, de alguma forma, "forçar" aqueles mais resistentes a mudarem de postura frente aos desafios pedagógicos que enfrentamos diariamente e que muitas vezes são ignorados por alguns assessores que pararam no tempo e no espaço. Fiquei feliz com a possibilidade de termos uma equipe mais preparada para as inovações que o processo educativo apresenta.

E vocês, como veem esse processo avaliativo/seletivo?

Beijos

Natália

Hello girls!!

Acredito ser muito positivo a abertura do processo seletivo para Assessores de currículo. O profissional desta área também precisa estar aberto às mudanças e querer interagir em equipe. Se a unidade escolar precisa trabalhar em equipe sem dúvida nenhuma a equipe do currículo também. Como um profissional consegue parar no tempo?? A Formação de todos os profissionais que atuam na educação (e em outras áreas) deve ser continua. Não se pode parar no tempo. Caso o contrário como lidaremos com propriedade com os desafios do dia a dia do processo educacional ?

Até mais,

Kisses... Laura.

Olá Natália e Laura,

Concordo com vocês. Acredito que este processo seletivo/avaliativo poderá possibilitar que profissionais mais bem preparados estejam a frente desta equipe de professores do Estado que tanto precisam de apoio. Como já comentamos anteriormente: um bom direcionamento, uma boa gestão pode trazer resultados incríveis.

Beijos, Adriana

Relatos Reflexivos: troca #6

Olá meninas!!

Desculpe o sumiço. A minha vida está como sempre muuuuuuuuuuuuito corrida. I'm sorry!!!

Ah, recebi sua mensagem no celular. Pode ser o nome que você escolher, ok?

Bem, a viagem aos EUA (Texas-Austin) foi excelente!! Pude finalmente estudar fora e sentir um pouco da cultura do país que só conhecia através de leituras, vídeos, filmes... Embora acredito que vocês ainda se lembram que desejo também conhecer a Terra da Rainha. rrsrr

Foi ótimo também poder trocar experiências com os (as) outros (as) professores. Éramos 12 professores de Inglês (6 brasileiros - 02 do Tocantins, 01 de São Luiz, 01 de Vitória, 01 de Belém e 01 de São Paulo) e 06 professores chilenos. Tivemos aulas de Língua e Literatura Americana, assim como tivemos vários momentos culturais em Austin (visitas a museus, teatros, comedy show e outros pontos turísticos). Pude aprender muito mais sobre a cultura americana. Além de ter bastante diversão. Bem, quanto à socialização do conhecimento obtido apresentei, juntamente com a Ale, um workshop no Seminário de Inglês realizado em Araguaína em agosto pela APLITINS. O título foi: Understanding the Culture to Understanding the Language. Ainda não finalizei o blog sobre a viagem ao Texas mas continuo trabalhando para finalizar este mês. Também estou compartilhando o conhecimento obtido lá nos meus acompanhamentos aos professores de Inglês da rede Estadual de Ensino das unidades escolares jurisdicionadas à capital Palmas. Compartilho materiais para que eles possam utilizar nas aulas de Inglês e sempre peço o feedback deles. Penso que esta também é uma forma de contribuir significativamente com a educação do nosso estado. Espero que tenha contribuído com sua pesquisa. Caso queira mais informações, dados etc. é só falar.
Kisses...
Laura.

Hi Girls,

Concordo com você Laura e acredito que Natália também vá dizer a mesma coisa, para nós que somos amantes desse idioma, ter a oportunidade de conhecer de perto essa nova cultura é uma experiência que realmente não tem preço. Fico muito feliz em saber que você está repassando os conhecimentos adquiridos fora através de seminários e também a partir dessa "doação" que você faz aos professores do Estado que você acompanha. Certamente você está fazendo uma grande contribuição. Você se lembra que comentamos isso na entrevista, essa falta de interação entre os professores, e percebemos que há ainda muitas falhas nesse sentido!! Acredito que é com ações como estas que podemos fazer a diferença. Ah, em relação ao Blog estou ansiosa para vê-lo pronto, não deixe de me avisar, OK... tenho certeza que ele também virá a contribuir e muito para todos nós, professores de língua inglesa.
Bjs Adriana

Meninas,

adorei o relato da Laura fez, é isso mesmo, a oportunidade de conhecer, ouvir e viver a língua em situações reais de fala nos permite uma experiência única que é pensar em inglês, e isso não nos é repassado enquanto "learners" porque, por mais que os professores se esforcem e tragam atividades que nos induzam a isso. Para mim, especificamente, foi maravilhoso, além do que, pude trocar experiência com professores de outros países que também trabalham a LI como língua estrangeira, como o Peru, Bolívia, Uruguai que além de serem falantes de língua latina, também comugam dos mesmos problemas sociais e economicos que nós. Também estou curiosa para ver o blog ... depressa menina!!!
Beijos
Natália

Apêndice G: Relatos Reflexivos Analisados em Relação às Modalizações e Instâncias Enunciativas

Categorias:

- Relação Predicativa Direta: **RPD**
- Relação Predicativa Indireta: **RPI**

* Valores das **RPIS**:

- Valor Deontico
- Valor Pragmático
- Valor Psicológico
- Valor Epistêmico
- Valor Apreciativo

* Instâncias enunciativas:

- Posição de enunciadora-professora contexto particular: **EPCP**
- Posição de enunciadora-professora contexto coletivo: **EPCC**
- Posição de enunciadora-assessora: **EA**

Conteúdo temático: Processo de ensino aprendizagem, trabalho de professor, aluno, metodologia, papel do professor

RR1 – Natália

Trecho 1: Voz da enunciadora-assessora

Também *acho* que um dos maiores problemas[sic] hoje

RPI: Valor psicológico

da escola *é* a falta de articulação entre os professores, se *houvesse* uma troca de experiências[sic] entre colegas, com maior frequência[sic],

RPD

problemas como desmotivação, evasão e dificuldade de aprendizagem dos alunos *poderiam ser resolvidas* com maior facilidade.

RPI: Valor epistêmico

Trecho 2: Voz da enunciadora-professora contexto coletivo

Não *haveria a necessidade* de chegar ao conselho de classe

RPI: Valor epistêmico

para *ficarmos sabendo* de problemas simples dos alunos

RPI: Valor pragmático

e até mesmo de metodologias que *funcionam* em uma determinada turma.

RPD

Trecho 3: Voz da enunciativa-professora contexto particular

Por exemplo, *tive* problemas com uma turma uma vez,

RPD

cheguei a pedir à direção que fizesse uma troca comigo

RPI: Valor pragmático

pois *não conseguia*[sic] *obter* a atenção da maioria dos alunos,

RPI: Valor pragmático

durante o conselho de classe o problema *foi colocado* para os colegas um professor me *deu* umas dicas muito interessantes e *apontou* que o problema *estava* em dois alunos especificamente, então a partir das sugestões do meu colega,

RPD

consegui realizar um trabalho maravilhoso com a sala.

RPI: Valor pragmático

Trecho 4: Voz da enunciativa-professora contexto coletivo

o que *faltou* então??? Diálogo entre os colegas. Se nós *tivéssemos* essa interação mais frequentemente

RPD

o problema *poderia ter sido resolvido* no início.

RPI: Valor epistêmico

Trecho 5: Voz da enunciativa-professora contexto particular

quanto à minha experiência, me *formei* em Letras em 2001, logo *comecei* a trabalhar no estado pois a carência de professores naquela época *era* muito grande, ainda *é*, mas agora em uma proporção bem menor, sempre *trabalhei* em escolas públicas, somente em 2003 *tive* experiências[sic] em instituições privadas.

RPD

Trecho 6: Voz da enunciativa-professora contexto particular

Não gostei muito de trabalhar em escola privada de Ensino Médio,

RPI: Valor apreciativo

me *identifico* mais com alunos da rede pública, pois por mais dificuldades que eles *tenham* em aprender, *transpor* o "filtro afetivo" nesse público *é* mais fácil, eles *são* mais abertos ao que se propõe como atividade do que alunos da rede privada.

RPD

Isto Claro, nas escolas em que *tive* oportunidade de *trabalhar*.

RPI: Valor epistêmico

Trecho 7: Voz da enunciativa-assessora

Hoje *estou tendo* a experiência de trabalhar na Secretaria da Educação, *é* uma experiência muito interessante,

RPD

aqui se *tem a oportunidade de visualizar* melhor

RPI: Valor epistêmico

como *acontecem* as políticas públicas e de que forma elas *interferem* no processo de ensino aprendizagem.

RPD

Trecho 8: Voz da enunciativa-assessora

Bem... *acho* que é isso!

RPI: Valor psicológico

RR2 – Natália

Trecho 1: Voz da enunciativa-assessora

acho que

RPI: Valor psicológico

o primeiro passo *deve ser dado* por aqueles

RPI: Valor deontico

que *acreditam* na força do trabalho coletivo, ou seja, pelos professores que *estão* abertos a essa interação e, sem muita ansiedade, *demonstrar* aos outros colegas

RPD

o quanto a troca de experiências *pode ser* efetiva em todo tipo de relação[sic], especialmente na docência.

RPI: Valor epistêmico

Trecho 2: Voz da enunciadora-assessora

Mas se você *pergunta* de uma forma mais ampla,

RPD

acho que a proposta do planejamento coletivo

RPI: Valor psicológico

pode e *deve ser* uma iniciativa, também, da equipe gestora da escola.

RPI: Valor epistêmico/deontico

O diretor ele *tem* uma visão mais concreta da realidade da escola, ele *sabe*,

RPD

ou pelo meno[sic] *deveria saber*, os pontos fortes e fracos

RPI: Valor deontico

de cada um que *compõe* sua equipe,

RPD

dessa forma *fica* mais fácil *organizar* um planejamento voltado para sanar deficiências e *melhorar* o que já tem dado certo.

RPD

Trecho 3: Voz da enunciadora-assessora

Um bom exemplo *é* uma escola em Gurupi, CE Presidente Costa e Silva, a diretora pedagógica de lá *identificou* em sua equipe professores que *trabalhavam* muito bem de forma coletiva

RPD

e junto com eles *começou a observar*, com o consentimento dos outros professores, as suas aulas.

RPI: Valor pragmático

Aqueles que *estavam* mais engajados

RPD

começaram a contribuir com sugestões para os outros colegas

RPI: Valor pragmático

e hoje a escola *é* referência estadual em planejamento.

RPD

Então *é* isso, o primeiro passo *deve ser* dado

RPI: Valor deontico

com aqueles que *acreditam*, para só então *conquistar* os mais resistentes!!!

RPD

RR3 – Natália

Trecho 1: Voz da enunciativa-assessora

Bem, a maioria das escolas da Rede ainda *não conceberam* a necessidade de *adequarem* à nova demanda dos nossos alunos,

RPI: pragmático

porém *vivem*, por outro lado, atoladas com tantas atividades e programas criados pelo MEC e SEDUC, e quando o gestor/equipe não se *posicionam* frente a essas solicitações,

RPD

elas acabam *não conseguindo realizar* atividades tão inovadoras

RPI: Valor pragmático

como a escola que *citei* em Gurupi.

RPD

Trecho 2: Voz da enunciativa-assessora

Definir prioridades, *identificar* lideranças entre alunos, professores e equipe *é* um dos fatores que *levam* a escola ao sucesso. algumas ações como *abrir* a escola para a comunidade aos finais de semana, atividades no contra turno e *estabelecer* metas *são* algumas ações que *temos identificado* com bastante frequência[sic] na maioria das unidades de ensino que *apresentam* resultados satisfatórios

RPD

e *conseguem ultrapassar* os muros que as cercam.

RPI: Valor pragmático

RR4 – Natália

Trecho 1: Voz da enunciativa-assessora

certamente, quando a escola *entende* que ao ato de educar está intrinseco[sic] *definir* metas e *traçar* estratégias par[sic] alcaçá-las[sic],o trabalho neste espaço *rende* frutos que *transcendem* aos seus limites, dessa forma *encontramos* alunos que *aprendem* e professores que *mediam* o conhecimento.

RPD

Trecho 2: Voz da enunciadora-assessora

Porém, na maioria das escolas ainda ***encontramos*** pessoas extremamente resistentes às discussões e mudança de posturas. E o pior ainda ***é*** que além da escola, a Secretaria de Educação, onde se ***planejam*** políticas públicas, ***encontramos*** um número considerável de pessoas que ***resistem*** às mudanças, às discussões[sic] e às trocas de experiências.

RPD

Trecho 3: Voz da enunciadora-assessora

Desafio que ***enfrento*** diariamente

RPD

para ***tentar efetivar*** uma proposta pedagógica mais efetiva para o Ensino Médio.

RPI: Valor pragmático

RR5– Natália

Trecho 1: Voz da enunciadora-assessora

gostaria de compartilhar com vocês uma coisa interessante

RPI: Valor apreciativo

que ***vai acontecer*** no estado, em pouco tempo a equipe de currículo ***passará*** por um processo avaliativo/seletivo.

RPD

Trecho 2: Voz da enunciadora-assessora

Deixa[sic] eu ***explicar*** melhor,

RPI: Valor pragmático

uma de nossas maiores reivindicações[sic] ***é*** termos Assessores de Currículo que ***tenham*** perfil para ***exercerem*** a função, dessa forma ***foi pensado*** um processo seletivo para os que ***ingressarão*** e um processo avaliativo para os que hoje ***execem***[sic] a função.

RPD

Trecho 3: Voz da enunciadora-assessora

Assim ***poderemos***, devagar, ***ter*** uma equipe mais aberta ao diálogo, troca de experiências[sic],

RPI: Valor epistêmico

e, de alguma forma, "**forçar**" aqueles mais resistentes a **mudarem** de postura frente aos desafios pedagógicos que **enfrentamos** diariamente e que muitas vezes **são** ignorados por alguns assessores que **pararam** no tempo e no espaço.

RPD

Trecho 4: Voz da enunciadora-assessora

Fiquei feliz com a **possibilidade** [sic] de **termos** uma equipe mais preparada

RPI: Valor epistêmico

para as inovações que o processo educativo **apresenta**. E vocês, como **veem** [sic] esse processo avaliativo/seletivo?

RPD

RR6– Natália

Trecho 1: Voz da enunciadora-professora contexto particular

adorei o relato da Laura fez, é isso mesmo,

RPI: Valor apreciativo

Trecho 2: Voz da enunciadora-professora contexto particular

a oportunidade de **conhecer, ouvir e viver** a língua em situações reais de fala nos **permite** uma experiência única que **é** pensar em inglês, e isso não nos **é** repassado enquanto "learners" porque, por mais que os professores se **esforcem** e **tragam** atividades que nos **induzam** a isso.

RPD

Para mim, especificamente, foi maravilhoso, além do que, **pude trocar** experiência[sic] com professores de outros países

RPI: Valor epistêmico

que também **trabalham** a LI como língua estrangeira, como o Peru, Bolívia, Uruguai que além de **serem** falantes de língua latina, também **comugam**[sic] dos mesmos problemas sociais e econômicos[sic] que nós.

Também **estou** curiosa para ver o blog ... depressa menina!!!

RPD

RR1 – Laura

Trecho 1: Voz da enunciativa-professora contexto particular

Conclui a graduação em Letras-Língua e Literatura Inglesa em novembro de 2001. **Iniciei** minha carreira como professora em Janeiro de 2002. **Iniciei** ministrando aulas na rede pública estadual, posteriormente na rede particular.

RPD

Trecho 2: Voz da enunciativa-assessora

Atualmente **trabalho** na Diretoria Regional de Ensino de Palmas no período matutino e vespertino. **Está sendo** uma experiência muito interessante,

RPD

uma vez que **posso visualizar**

RPI: Valor epistêmico

como se **pensa** e se **articula** a educação fora da unidade escolar. Eu **trabalho, reflito, dialogo**

RPD

e **procuro contribuir** com todos os professores de língua inglesa da Rede Estadual de escolas jurisdicionadas a DRE de Palmas.

RPI: Valor pragmático

Trata-se de um trabalho de parceria que **envolve** DRE/professor/coordenador/gestor. **RPD**

Trecho 3: Voz da enunciativa-professora contexto particular

E no período noturno **ministro** aulas no ProJovem, programa de inclusão de jovens do Governo Federal. **É** uma experiência fantástica.

RPD

Trabalho com jovens de 18 a 29 anos que não terminaram o Ensino Fundamental. **Ministro** aulas de língua inglesa, informática básica e integração.

RPD

Costumo dizer que ser educadora do ProJovem é muito mais que apenas ministrar aulas.

RPI: Valor pragmático

Trecho 4: Voz da enunciativa-assessora/professora contexto particular

Percebo que falta sim uma interação entre professor/coordenação, assim como professor/professor.

RPI: Valor psicológico

Trecho 5: Voz da enunciativa-assessora

Isso *é* ruim para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, principalmente para o aluno, que *é* o foco principal nesse processo. *Seria* muito bom se todos *tivessem* em mente que quando se trabalha articulado e com objetivos em comum *é* mais fácil alcançar tais objetivos.

RPD

Trecho 6: Voz da enunciativa-professora contexto particular

Tive boas experiências com meus coordenadores nas escolas que *trabalhei*. Coordenadores que nos *auxiliavam* no que fosse preciso. Que *valorizavam* o aprimoramento do professor, que nos *auxiliavam* com os recursos a serem usados em sala de aula,

RPD

tentavam auxiliar também nos planejamentos.

RPI: Valor pragmático

No entanto também *passei* por situações difíceis. Profissionais que *não estavam* tão empenhados no processo ensino-aprendizagem.

RPD

Muitas vezes *procuravam dificultar* o trabalho do professor.

RPI: Valor pragmático

Trecho 7: Voz da enunciativa-professora contexto coletivo

Quanto aos colegas professores muitas vezes *não há* uma articulação.

RPD

Às vezes por receio do outro ou por realmente *não querer fazer* um elo com os demais.

RPI: Valor pragmático

Isso também *dificulta* o processo de ensino-aprendizagem e os alunos *percebem* e *sentem* também a falta de articulação.

RPD

RR2 – Laura

Trecho 1: Voz da enunciativa-assessora

Penso que

RPI: Valor psicológico

é possível[sic] sensibilizar os profissionais, no entanto *é necessário* ter alguém a frente

RPI: Valor epistêmico

guiando e articulando.

RPD

Trecho 2: Voz da enunciativa-assessora

Concordo com Natália quando ela **cita** o gestor escolar como conhecedor da realidade escolar como um todo.

RPD

É importante que se faça um planejamento.

RPI: Valor epistêmico

Luckesi 99 **cita** que " o ato de planejar **é** uma atividade intencional pela qual se **projeta** fins e se **estabelecem** meios para **atingi-los**. Por isso, não **é** neutro, mas ideologicamente comprometido."

RPD

Esse comprometimento **norteará** o caminho **a ser** seguido não por um mas por todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

RPD

RR3 – Laura

Trecho 1: Voz da enunciativa-assessora

Acredito que

RPI: Valor psicológico

as nossas unidades de ensino **estão melhorando** cada vez mais e **construindo** conhecimentos que vão além dos muros...

RPD

O trabalho em equipe **é fundamental** para que **reamente[sic]** haja tal construção.

RPI: Valor epistêmico

No entanto, **percebo** que

RPD

ainda temos UEs que **precisam avançar**.

RPI: Valor deontico

Dentre muitos fatores **destaco** a importância[sic] da formação continua do educador, gestor, suporte pedagógico...

RPD

Trecho 2: Voz da enunciativa-assessora

A equipe **necessita refletir** sobre o seu ambiente escolar o que **precisa ser** melhorado, ajustado etc.

RPI: Valor deontico

E não apenas *ser* meros reprodutores de ideias e práticas que lhes são exteriores.

RPD

Penso que

RPI: Valor psicológico

a equipe criativa *faz* a diferença.

RPD

Ressalto que ações pensadas no coletivo *são* mais efetivas e eficazes que as pensadas isoladamente pelo professor, gestor ou suporte pedagógico.

RPD

RR4 – Laura

Trecho 1: Voz da enunciadora-assessora

De fato *traçar* metas a curto, médio e longo prazo e *definir* prioridades

RPD

é de fundamental importância no processo educacional.

RPI: Valor epistêmico

Este procedimento *norteará* o caminho a *ser percorrido* pela escola.

RPD

Trecho 2: Voz da enunciadora-assessora

Concordo com a Natália quando ela *cita* que ainda temos profissionais na educação que *são* alheios e resistentes às mudanças.

RPD

Acredito *ser* muito positivo a abertura do processo seletivo para Assessores de currículo.

RPI: Valor psicológico

Trecho 3: Voz da enunciadora-assessora

O profissional desta área também **precisa estar** aberto às mudanças

RPI: Valor deontico

e *querer* interagir em equipe.

RPD

Se a unidade escolar **precisa trabalhar** em equipe sem dúvida nenhuma a equipe do currículo também.

RPI: Valor deontico

Como um profissional *consegue parar* no tempo??

RPI: Valor pragmático

A Formação de todos os profissionais que *atuam* na educação (e em outras áreas)

RPD

deve ser continua.

RPI: Valor deôntico

Trecho 4: Voz da enunciativa-assessora

Não se *pode parar* no tempo.

RPI: Valor epistêmico

Caso o contrário como *lidaremos* com propriedade com os desafios do dia a dia do processo educacional ?

RPD

RR5 – Laura

Trecho 1: Voz da enunciativa-assessora

Acredito ser muito positivo a abertura do processo seletivo para Assessores de currículo.

RPI: Valor psicológico

Trecho 2: Voz da enunciativa-assessora

O profissional desta área também **precisa estar** aberto às mudanças

RPI: Valor deôntico

e *querer* interagir em equipe.

RPD

Se a unidade escolar **precisa trabalhar** em equipe sem dúvida nenhuma a equipe do currículo também.

RPI: Valor deôntico

Como um profissional *consegue parar* no tempo??

RPI: Valor pragmático

A Formação de todos os profissionais que *atuam* na educação (e em outras áreas)

RPD

deve ser continua.

RPI: Valor deôntico

Trecho 3: Voz da enunciativa-assessora

Não se *pode parar* no tempo.

RPI: Valor epistêmico

Caso o contrário como *lidaremos* com propriedade com os desafios do dia a dia do processo educacional ?

RPD

RR6 – Laura

Desculpe o sumiço. A minha vida está como sempre muuuuuuuuuuuuuito corrida. I´m sorry!!!
Ah, recebi sua mensagem no celular. Pode ser o nome que você escolher, ok?

Trecho 1: Voz da enunciadora-professora contexto particular

Bem, a viagem aos EUA (Texas-Austin) foi excelente!! *Pude* finalmente[sic] *estudar* fora e (*pude*) *sentir* um pouco da cultura do país que só conhecia através de leituras, vídeos, filmes...

RPI: Valor epistêmico

Embora *acredito* que vocês ainda se lembram

RPI: Valor psicológico

que *desejo* também *conhecer* a Terra da Rainha. rrsrr

RPI: Valor pragmático

Trecho 2: Voz da enunciadora-professora contexto particular

Foi ótimo também *poder trocar* experiências com os (as) outros (as) professores.

RPI: Valor epistêmico

Éramos 12 professores de Inglês (6 brasileiros - 02 do Tocantins, 01 de São Luiz, 01 de Vitória, 01 de Belém e 01 de São Paulo) e 06 professores chilenos. *Tivemos* aulas de Língua e Literatura Americana, assim como *tivemos* vários momentos culturais em Austin (visitas a museus, teatros, comedy show e outros pontos turísticos).

RPD

Pude aprender muito mais sobre a cultura americana. Além de ter bastante diversão.

RPI: Valor epistêmico

Trecho 3: Voz da enunciadora-professora contexto particular

Bem, quanto à socialização do conhecimento obtido *apresentei*, juntamente com a Ale, um workshop no Seminário de Inglês realizado em Araguaína em agosto pela APLITINS. O título foi: Understanding the Culture to Understanding the Language.

Ainda *não finalizei* o blog sobre a viagem ao Texas

RPD

mas *continuo trabalhando* para *finalizar* este mês.

RPI: Valor pragmático

Trecho 4: Voz da enunciativa-assessora

Também *estou compartilhando* o conhecimento obtido lá nos meus acompanhamentos aos professores de Inglês da rede Estadual de Ensino das unidades escolares jurisdicionadas à capital Palmas. *Compartilho* materiais

RPD

para que eles *possam utilizar* nas aulas de Inglês

RPI: Valor epistêmico

e sempre *peço* o feedback deles.

RPD

Penso que esta também

RPI: Valor psicológico

é uma forma de *contribuir* significativamente com a educação do nosso estado.

RPD

Espero que *tenha contribuído* com sua pesquisa.

RPI: Valor pragmático

Caso *queira* mais informações, dados etc. *é* só *falar*.

RPD